

■ — ○ | ◌ / ◐ ◑
združenje ljubljanskih vrtcev



MEDNARODNA KONFERENCA
»POGLED NA PREDŠOLSKO VZGOJO IN
IZOBRAŽEVANJE«
Ljubljana, 8. in 9. november 2022

ZBORNİK PRISPEVKOV
2022



Mestna občina
Ljubljana



JOŽE
PLEČNIK
150
LET/YEARS

1. mednarodna konferenca Pogled na predšolsko vzgojo in izobraževanje

Zbornik prispevkov

Ljubljana, 8. in 9. november 2022

Programski in organizacijski odbor: mag. Suzana Antič, Barbara Novinec, Marjana Zupančič, Barbara Požun, Urška Čoroli, Alenka Komljanc, Katja Leskovic, Mateja Caruso, Mojca Zupan

Strokovni pregled povzetkov: prof. dr. Anita Trnavčević

Jezikovni pregled:

Za jezikovno pravilnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil: Združenje ljubljanskih vrtcev, Kolezijska 11, 1000 Ljubljana

Dostopno na spletni strani: <https://vrtectrnovo.si/mednarodna-konferenca-2022/>

CIP- Kataložni zapis o publikaciji

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 134721283](#)

ISBN 978-961-96111-0-4 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR	4
VIZIJA RAZVOJA PREDŠOLSKE VZGOJE V SLOVENIJI	5
PREHODNI MODEL ZA IZVAJANJE ZGODNJE OBRAVNAVE PREDŠOLSKIH OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN RIZIČNIMI DEJAVNIKI/ TRANSITIONAL MODEL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE EARLY INTERVENTION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND RISK FACTORS	14
STANJE IN VIZIJA SVETOVALNEGA DELA V PODPORO OTROKOM, DRUŽINAM IN STROKOVNIM DELAVCEM V SEDANJEM ČASU: KO POTREBUJEMO SISTEMSKE SPREMEMBE/ CURRENT SITUATION AND VISION FOR THE FUTURE OF COUNSELLING WORK IN SUPPORT OF CHILDREN, FAMILIES AND KINDERGARTEN PROFESSIONALS: WHEN SYSTEMIC CHANGES ARE NEEDED	22
SODOBNI IZZIVI DODATNE STROKOVNE POMOČI V VRTCU – ORGANIZACIJSKA FLEKSIBILNOST OB OHRANJANJU NIVOJA KAKOVOSTI /CONTEMPORARY CHALLENGES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE IN KINDERGARTENS – ORGANIZATIONAL FLEXIBILITY WHILE MAINTAINING THE LEVEL OF QUALITY	32
STAVOVI RODITELJA PREDŠOLSKE DJECE PREMA UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠOLSKE USTANOVE	40
VPLIV ZGODNJE OBRAVNAVE NA RAZVOJ IN VKLJUČENOST PREDŠOLSKEGA OTROKA Z ODPSTAPANJI V RAZVOJU TER VLOGA VZGOJITELJA ZA ZGODNJO OBRAVNAVO/EFFECTS OF EARLY TREATMENT ON THE DEVELOPMENT AND INCLUSION OF A PRESCHOOL CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHER FOR EARLY TREATMENT	60
UMESTITEV PEDAGOŠKEGA PRISTOPA V PROCES ZGODNJE OBRAVNAVE OTROK IN NJIHOVIH DRUŽIN /PLACING THE PEDAGOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF EARLY INTERVENTION PROGRAMME OF CHILDREN AND THEIR FAMILIES	67
PREDSTAVITEV DIDAKTIČNEGA PRIPOMOČKA ZA ODKRIVANJE POTENCIALNO NADARJENIH OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU – ZGODNJA OBRAVNAVA / PRESENTATION OF A DIDACTIC TOOL FOR IDENTIFYING POTENTIALLY GIFTED CHILDREN IN THE PRESCHOOL PERIOD - EARLY TREATMENT	74
SEZNAVANJE S KODIRANJEM V PREDŠOLSKEM OBDOBJU IN VPLIV NA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI/CODING IN EARLY CHILDHOOD AND ITS INFLUENCE ON CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	82
MOTNJE V GIBANJU V ZGODNJEM OBDOBJU IN KAKO LAHKO DELUJEMO PREVENTIVNO V PREDŠOLSKEM OBDOBJU/ MOVEMENT DISTURBANCIES IN EARLY STAGE OF CHILD'S DEVELOPMENT AND HOW TO ACT PREVENTIVELY DURING THE PRESCHOOL PERIOD	89
ZGODNJA OBRAVNAVA OTROK ZA AVTISTIČNO MOTNJO V SPECIALIZIRANEM ODDELKU/ EARLY INTERVENTION OF CHILDREN WITH AUTISM IN A SPECIALIZED DEPARTMENT	98
INKLUZIJA ROMSKIH OTROK V VRTEC ŠENTVID/ INCLUSION OF ROMA CHILDREN IN THE KINDERGARTEN ŠENTVID	106
NEŽELENO VEDENJE OTROK – Kako ravnati?/ CHILD'S UNDESIRED BEHAVIOUR – How to (re)act?	113
DIHAJVA SKUPAJ/ BREATHE TOGETHER	124
POMEN ZGODNJE OBRAVNAVE PRI OTROCIH S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTERAKCIJI IN KOMUNIKACIJI: PREDSTAVITEV PRIMERA DOBRE PRAKSE/ THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN SOCIALN INTERACTION AND COMMUNICATION: PRESENTATION OF GOOD PRACTICE	129

KONCEPT CELOSTNEGA UČENJA PREKO GLASBENIH DEJAVNOSTI V PREDŠOLSLEM OBDOBJU/ THE PRESCHOOL PERIOD: THE CONCEPT OF INTEGRATED LEARNING THROUGH MUSICAL ACTIVITIES.....	137
ULIČNA UMETNOST/ STREET ART	145
»GOZD, KOT ODPRT UČNI PROSTOR« - PRIMER DOBRE PRAKSE/»FORREST AS AN OPEN LEARNING SPACE« - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE	155
UČENJE SKOZI IGRO V NARAVI/ LEARNING THROUGH PLAY IN NATURE.....	161
OTROK V SOZVOČJU Z NARAVO/ CHILD IN HARMONY WITH NATURE.....	166
GIBALNA AKTIVNOST V PRVEM STAROSTNEM OBDOBJU/ SPORT ACTIVITY IN A PRESCHOOLS TIME.....	174
RAZVOJ MATEMATIČNIH SPRETNOSTI S POMOČJO PRAVLJIC/ FAIRY TALES PROMOTE MATHEMATICAL THINKING	181
PRIPOVEDOVANJE IN ZGODBE ELE PEROCI/ STORYTELLING AND STORIES BY ELA PEROCI.....	189
GIBALNE AKTIVNOSTI SPODBUJAJO POZORNOST IN SODELOVANJE V JUTRANJEM KROGU/ MOBILE ACTIVITIES ENCOURAGE ATTENTION AND PARTICIPATION IN THE MORNING CIRCLE	197
AKTIVNA VLOGA OTROKA V VRTCU/ ACTIVE ROLE OF A PRESCHOOL CHILD.....	204
KONCEPT AKTIVNEGA UČENJA Z GIBANJEM V NARAVI V PREDŠOLSLEM OBDOBJU/ THE CONCEPT OF ACTIVE LEARNING THROUGH MOVEMENT IN NATURE IN PRESCHOOL PERIOD.....	210
GIBANJE V NARAVNEM OKOLJU/ PHYSICAL ACTIVITY IN OUTDOORS.....	217
OZAVEŠČANJE OTROK O TRAJNOSTNEM RAZVOJU/ RAISING CHILDREN'S AWARENESS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT	226
IGRANJE ZA PRIHODNOST – VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA ODGOVOREN IN TRAJNOSTNI ŽIVLJENJSKI STIL/ PLAYING FOR THE FUTURE – EDUCATION FOR SUSTAINABLE AND RESPONSIBLE LIFESTYLE	231
API VRTEC/ API KINDERGARTEN	237
SKUPNO OBLIKOVANJE VIZIJE VRTCA KOT SMERNICE ZA PROFESIONALNI RAZVOJ POSAMEZNIKA/ CREATING A KINDERGARTEN VISION TOGETHER, AS A GUIDELINE TO PROFESSIONAL GROWTH OF EVERY INDIVIDUAL..	245
“GIBALNA POT” - DINAMIČNA IZVEDBA PODROČIJ KURIKULUMA/“MOVEMENT PATHWAY” - DYNAMIC IMPLEMENTATION OF CURRICULAR AREAS.....	254
DOBRA STRATEGIJA = KVALITETNO DELO V VRTCU/ GOOD STRATEGY = QUALITY WORK IN KINDERGARTEN	263
KLJUČNI ELEMENTI OPOLNOMOČENJA OTROK V SODOBNI DRUŽBI/ KEY ELEMENTS OF CHILDREN'S EMPOWERMENT IN MODERN SOCIETY.....	270
SPODBUJANJE OTROKOVE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI S FILMSKO VZGOJO/ ENCOURAGING CHILD'S LANGUAGE DEVELOPMENT WITH FILM EDUCATION	283
VPLIV OKOLJSKIH DEJAVNIKOV NA SLUŠNO POZORNOST OTROK/ THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON CHILDREN'S AUDATORY ATTENTION.....	294
POMEN LIKOVNEGA USTVARJANJA V PREDŠOLSLEM OBDOBJU IN VLOGA VZGOJITELJA/ THE IMPORTANCE OF ARTCRAFT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE ROLE OF AN EDUCATOR	301

PREDGOVOR

Razvoj predšolske vzgoje je prva in najpomembnejša razvojna stopnja v vertikali vzgoje in izobraževanja, zato je ključno sodelovanje in izmenjava pogledov z vseh perspektiv, lokalne, državne, nevladne kot z vidika drugih organizacij, ki neposredno vplivajo na kakovost predšolske vzgoje.

Zavedajoč se poslanstva strokovnih delavcev v vrtcih, lastna obveza k nenehnemu izboljševanju ter želja po posodobitvi kurikulumu so nas vodili pri izmenjavi različnih, dobrih praks, bogatih izkušnjah in teoretskih osvetlitev vzgojiteljev in drugih strokovnjakov, s katerimi so avtorji prispevkov spodbujali odprt premislek in izmenjavo pogledov o trajnostno naravnani perspektivi predšolske vzgoje in izobraževanja.

V številnih prispevkih, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, so avtorji v treh krovnih sklopih, ki jih razumemo kot temeljna, a prepletena razvojna področja vzgoje in izobraževanja, iskali odgovore na vprašanja, kakšen je pomen celovite vzgoje in izobraževanja v obdobju otroka pred šolo in kakšna naj bo trajnostna predšolska vzgoja in izobraževanje. Raznovrstni pogledi na otroka, na njegove zmožnosti in predstavljeni inovativni koncepti so odstrli potrebo po ureditvi organiziranosti in oblikovanju standardov za otroke, tako z vsebinskega kot finančnega vidika.

Zbrani prispevki predstavljajo miselni izziv ter pomemben prispevek k pozitivno usmerjenim spremembam pedagoške prakse. Novi, drugačni pogledi doprinašajo k širšemu pogledu na predšolsko vzgojo in izobraževanje in osvetljujejo vprašanja o tem, kakšna orodja ponuditi otrokom, da bodo znali z njimi rokovati in razvijati lastne strategije in da bomo znali zanje organizirati oz. pripraviti optimalna učna okolja za proces socializiranja in individualnega učenja v skupnosti.

Izmenjava pogledov odstira različne možnosti, cilje, strategije za združevanje skupnih moči za dobrobit vseh deležnikov vzgoje in ugled vrtcev s ciljem ustvarjanja ljubečih odnosov, s katerimi bomo naše najmlajše kakovostno bodrili pri odkrivanju sveta, v katerem se bodo učili misliti, presojati in si postavljati vrednote oz. cilje na svoji življenjski poti.

Odzivi udeležencev in soustvarjalcev konference nas navdajajo z željo in odločenostjo, da takšna oblika srečanja postane tradicionalna srečiščna točka pogovora o otroku in pogledu na predšolsko vzgojo v prihodnje.

Suzana Antič,

Predsednica Združenja ljubljanskih vrtcev

VIZIJA RAZVOJA PREDŠOLSKE VZGOJE V SLOVENIJI

THE VISION OF THE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SLOVENIA

Marcela Batistič Zorec

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

POVZETEK:

V prispevku predstavljam razmišljanje o slovenski predšolski vzgoji in njenem razvoju in sicer z vidika sistema, kurikula za vrtce in prakse. Ker je posvet mednaroden, sem najprej na kratko predstavila naš sistem predšolske vzgoje, zlasti njegove prednosti, pa tudi nekaj predlogov sprememb. Posebej sem izpostavila odnos med vrtcem in osnovno šolo, kjer kritično razmišljam o »pripravljenosti na šolo« in se zavzemam za bolj enakovreden dialog med obema sistemoma. Pri razmisleku o nadaljnjem spreminjanju nacionalnega kurikula za vrtce predlagam, da se dopolni z načelom participacije otrok in poslušanja. Oboje je povezano s pojmovanjem otroka kot kompetentnega, zato je del besedila namenjen teoretskemu prikazu teh treh pojmov. V povezavi s prenovo nacionalnega kurikula sem kritična do »razvojne ustreznosti« in »psihologizacije«, pri čemer se naslanjam zlasti na razmisleke Reggio Emilia pedagogov. V zaključku poudarim pomen decentraliziranega razvoja vrtcev in spodbujanje njihove različnosti in inovativnosti ter nanizam nekaj predlogov za nadaljnji razvoj prakse v naših vrtcih.

Ključne besede: sistem predšolske vzgoje, kurikulum za vrtce, kompetentni otrok, participacija otrok, poslušanje.

ABSTRACT:

The article presents the thoughts on Slovene pre-primary education and its development while taking into consideration different points of view: system, kindergarten curriculum and practice. Considering that the article is presented at the international conference, at the beginning, the paper presents the system of pre-primary education in Slovenia, particularly its advantages but also some suggestions for improvements. The relation between pre-primary institutions and primary institutions is highlighted, providing critical reflection on the »preparation for school« and supporting an equal dialogue between the two institutions. Further on, the paper addresses the curriculum change and proposes to include the principle of participation of children and the principle of listening. The both elements are linked to the notion of competent child, thus, a part of the paper provides theoretical framework for this three terms. Further on, the article expresses critical reflection on notions "developmentally appropriate" and "psychologization" in reference to the updating of the curriculum while taking into consideration the Reggio Emilia pedagogy approach. The conclusion emphasises the importance of decentralized development of pre-primary institutions, the encouragement of their diversity and innovativeness and provides some suggestions for further development of practices in our pre-primary institutions.

Key words: the system of pre-primary education, kindergarten curriculum, competent child, participation of children, listening

1. Uvod

Z organizatoriko tega posvetovanja mag. Suzano Antič sva se dogovorili, da bo moj prispevek namenjen razmisleku o viziji razvoja predšolske vzgoje pri nas, kar mi predstavlja dober izziv in tudi priložnost, da po dobrih 30-ih letih dela na Oddelku za predšolsko vzgojo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in še prej osmih letih dela v vrtcu zaokrožim svojo poklicno pot, ki se to študijsko leto končuje. V nadaljevanju bom razmišljala o sistemu predšolske vzgoje in znotraj tega še posebej o odnosu med vrtcem in osnovno šolo, o predvidenem spreminjanju nacionalnega kurikula za vrtce in o tem, kako naj bi se razvijala praksa naših vrtcev. Pri tem bom poleg raziskav in znanstvenih virov uporabila tudi svoje dolgoletne izkušnje z vrtci, zlasti iz diskusij s študenti predšolske vzgoje, od katerih mnogi že delajo v vrtcih in dobro poznajo prakso, ter predstavila svoja osebna razmišljanja.

2. Sistem predšolske vzgoje in odnos med vrtcem in osnovno šolo

Nesporno je, da je slovenska predšolska vzgoja v primerjavi s svetom nadpovprečno razvita in da so slovenski vrtci zelo kakovostni. Imamo široko mrežo javnih vrtcev, ki so dostopni veliki večini predšolskih otrok ne glede na njihovo starost, kraj bivanja in materialno stanje družine. K sreči se ob prehodu iz socialistične republike v demokratično državo ni spremenil pogled na to, da je organizirana predšolska vzgoja v vrtcih javno dobro in da mora država oz. lokalne skupnosti zagotoviti in sofinancirati vrtce¹. Naša izrazita prednost pred večino držav v svetu je enotni sistem vrtcev za predšolske otroke vseh starosti, torej od konca porodniškega dopusta do vstopa v šolo. Tako ureditev imajo poleg Slovenije in Hrvaške le še baltske in nekatere nordijske države (Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi, 2014). Čeprav je nova zakonodaja na prelomu stoletja omogočila nastanek zasebnih vrtcev, je pri nas še vedno velika večina otrok vključena v javne vrtce. Glede na potrebe družin (zaposlenost obeh staršev) je večina otrok vključena v celodnevne programe, prednost naših vrtcev pred mnogimi drugimi državami pa je tudi, da se poslovni čas vrtcev ujema z delovnikom staršev (Key data on early childhood education and care in Europe, 2019).

Že od začetka 80-ih letih je pri nas prevladalo zavedanje, da tudi dojenčki in malčki potrebujejo (poleg nege in skrbi za zdravje) vzgojo in izobraževanje, zato so zdravstveno osebje (vzgojiteljice² v teh oddelkih so bile medicinske sestre) nadomestile pedagoško usposobljene vzgojiteljice predšolskih otrok³. V prenovi po osamosvojitvi Slovenije v 90-ih letih je predšolska vzgoja postala del vzgojno-izobraževalnega sistema in sodi pod ministrstvo za šolstvo, v Zakonu o vrtcih (1996) pa je določeno, da v oddelkih vseh starosti delajo pedagoško usposobljene vzgojiteljice predšolskih otrok z višješolsko ali visoko strokovno izobrazbo in pomočniki oz. pomočnice vzgojiteljic s srednješolsko strokovno izobrazbo.

Na osnovi povedanega ni dvoma, da je naš sistem predšolske vzgoje sodoben in učinkovit in da ga ni potrebno bistveno spreminjati. Še največjo sistemsko težavo vidim v statusu in izobrazbi pomočnic in pomočnikov vzgojiteljice. Ob prenovi konec 90-let smo se strokovnjaki zavzemali za dve vzgojiteljici v oddelku (tako ureditev ima npr. Hrvaška), a je izračun ministrstva za šolstvo pokazal, da bi bilo to za državo predrago. Menim, da so opis del in nalog pomočnic in pomočnikov vzgojiteljice (ki naj bi sodelovali z vzgojiteljico v vzgojnem procesu) v neskladju z razliko med njunim osebnim dohodkom,

¹ Moss (v Kroflič, 2011) v zvezi s tem kritizira anglo-ameriški neoliberalni pogled, po katerem je predšolska vzgoja pogosto videna kot trg z zasebno ponudbo. Avtor se zavzema za to, da je predšolska vzgoja javno dobro in vključuje vse otroke in njihove družine. Naj temu dodam, da se je po padcu berlinskega zidu v večini bivših socialističnih držav predšolska vzgoja privatizirala, med leti 1991 in 1997 pa je delež otrok v vrtcih padel povsod razen v Sloveniji in Madžarski (Batistič Zorec, 2003).

² Ker v vrtcih prevladujejo vzgojiteljice predšolskih otrok ženskega spola, bom v nadaljevanju uporabljala ženski spol, pri čemer so mišljeni vzgojitelji obeh spolov.

³ Slednjega najbrž ne bi omenila, če ne bi pred kratkem na posvetovanju v okviru EU projekta Prorok (8. 10. 2022) izvedela, da imajo v Bolgariji v teh oddelkih še vedno medicinsko izobraženo osebje ter za več oddelkov le enega pedagoškega svetovalca, ki vzgojiteljicam enkrat tedensko načrtuje dejavnosti. Vendar pa tudi za večino evropskih držav, ki imajo ločen sistem vrtcev za različno stare otroke, velja, da imajo vzgojiteljice najmlajših otrok nižjo izobrazbo, vrtci zanje pa navadno sodijo pod ministrstva za zdravje, socialno varstvo in/ali družinske zadeve (Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi, 2014).

zato se ne čudim, če nekateri pomočniki vzgojiteljice te naloge prepuščajo vzgojiteljicam. Želim si, da bi v prihodnosti vzgojiteljice predšolskih otrok imele magisterij iz predšolske vzgoje, njihovi pomočniki in pomočnice pa visoko strokovno izobrazbo, kar bi prispevalo k bolj enakovrednemu statusu in sodelovalnemu odnosu znotraj vzgojiteljskega para v oddelku

Ko razmišljam o vrtcih kot delu vzgojno-izobraževalnega sistema pa menim, da bi bilo potrebno ponovno premisliti odnos med vrtcem in osnovno šolo. Trend pošolanja vrtcev, ki se kaže v vrtcih po svetu (npr. Moss, 2013), po mojem predstavlja nevarnost tudi za naše vrtce. Pošolanje vrtcev je bilo izrazito v 60-ih in 70-tih letih prejšnjega stoletja in se je naslednja desetletja pod vplivom novih strokovnih ugotovitev zmanjševalo (več o tem v Batistič Zorec, 2003). Moss (2013) opazuje, da na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja prevladuje koncept pripravljenosti, ki predpostavlja hierarhičnost znanj oz. stopenj ter povzroča, da je vsaka višja stopnja nadrejena predhodni, predhodna pa mora otroke pripraviti na naslednjo. Avtor odločno nasprotuje pošolanju vrtcev v smislu podrejanja vnaprej določenim kriterijem, ki jih postavlja osnovna šola in kjer je glavni cilj priprava otroka na šolo. Posledica tega je instrumentalno, reproduktivno in transmisijsko poučevanje. Omenjeni proces interpretira v kontekstu neoliberalne ideologije, katere cilj je vzgojiti fleksibilnega delavca in nekritičnega potrošnika. Meni, da bi namesto »pripravljenosti otroka na šolo« moral biti cilj vzgoje in izobraževanja na vseh stopnjah »pripravljenost na učenje«.

Strokovnjaki poudarjamo, da naj bo načrtovanje vzgojnega dela v vrtcu povezano z življenjem otrok »tukaj in zdaj« in tudi v Kurikulu za vrtce (1999) je zapisano, da naj vrtec ne dopusti pošolanja kurikula v vrtcu. Tudi Moss (2013) zagovarja dialog med predšolskim in osnovnošolskim sistemom, ki namesto na hierarhiji oz. podrejenosti predšolske vzgoje temelji na enakovrednem sodelovanju in iskanju močnih točk in dobrih praks obeh sistemov. Na področju predšolske vzgoje se pojavljajo številni zanimivi pristopi, eksperimentiranje in iskanje alternativ (Moss in Urban, 2010), ki bi lahko bili zanimivi tudi za delo z nekoliko starejšimi otroki v osnovni šoli. Moss (2013) se zato sprašuje, kako številne premike v predšolski vzgoji prenesti v šolski prostor in obratno. Ob tem razmišljam o programih na Pedagoški fakulteti UL. Medtem ko imamo v programu predšolska vzgoja najmanj en predmet (šolska pedagogika in didaktika), ki se nanaša na delo v šoli ter obvezno enotedensko prakso v 1. razredu OŠ, študenti razrednega pouka v petih letih študija ne izvejo skoraj nič o predšolski vzgoji, z izjemo nekaj izbirnih predmetov, ki jih ne obiskujejo vsi. Za enakovrednejši dialog med obema sistemoma bi si zagotovo morali prizadevati že v času študija in seveda tudi po tem.

Razmišljanje o vzgojno-izobraževalnem sistemu zaključujem z mislijo Fieldinga in Mossa (2011), da je izobraževanje globoko politično in etično vprašanje, ki zahteva nenehno (samo)spraševanje o temeljnih vrednotah, kateremu bi morale slediti systemske in praktične odločitve izobraževalnih politik. Avtorja menita, da bi morale te odločitve temeljiti na sodelovanju nacionalnih in lokalnih oblasti z vrtci in šolami. Zagovarjata decentraliziran sistem, v katerem se dopuščajo lokalne interpretacije in eksperimentiranje znotraj formalnega in vsakodnevnega demokratičnega dogovarjanja.

3. Nacionalni kurikulum za vrtce

Kurikulum za vrtce (1999) zagotovo po več kot dvajsetih letih obstoja potrebuje prenovu, menim pa, da ni nobene potrebe po spreminjanju njegove temeljne »filozofije«. V 90-ih letih smo paradigmatično spremenili sistem vzgoje in izobraževanja; kot je zapisano v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) sedanji sistem temelji na pravni državi, človekovih in otrokovih pravicah. V tem kontekstu je nastal nacionalni kurikulum za vrtce, ki je za razliko od starega Vzgojnega programa za varstvo in vzgojo predšolskih otrok (1979) bistveno manj strukturiran oz. bolj odprt. Vzgojiteljicam predšolskih otrok nudi avtonomijo pri načrtovanju in izvedbi vzgojnega dela, kar pomeni, da lahko izbirajo med zapisanimi cilji, se same odločajo o vsebinah, oblikah in metodah vzgojnega dela itd. V tem dokumentu torej niso ključni cilji in predlogi dejavnosti po področjih temveč splošna načela, ki bi jih morale vzgojiteljice upoštevati in tudi reflektirati v procesu evalvacije vzgojnega dela. Pomembna razlika glede na preteklost je še, da je Kurikulum za vrtce (1999) razvojno-procesno in ne ciljno naravnano, kot je bil Vzgojni program za varstvo in vzgojo predšolskih otrok (1979) v preteklosti.

Menim, da bi vse povedano – odprtost, avtonomijo vzgojiteljic, poudarek na načelih in evalvaciji – vsekakor morali ohraniti. Po izidu Kurikuluma za vrtce (1999) sem pričakovala, da bodo prav zaradi njegove nizke strukturiranosti nastajali priročniki za vzgojno delo, ki bodo poglobljeno, predvsem z uporabnimi primeri in nasveti, prispevali k izboljšanju prakse v vrtcih. Tu nimam v mislih samo področij dejavnosti, ampak tudi druge aktualne teme, npr. dnevno rutino, bivanje zunaj, simbolno igro ... Žal je tovrstnih gradiv v več kot dvajsetih letih nastalo odločno premalo, za kar lahko vsaj deloma krivdo pripišem tudi sebi oz. oddelkom za predšolsko vzgojo na vseh treh slovenskih pedagoških fakultetah.

V kurikularni prenovi bi se bilo potrebno posebej posvetiti razlagi načel, ki so po mojih izkušnjah med vodilnimi in strokovnimi delavci vrtcev zelo različno razumljena in interpretirana. Odgovora, kako to narediti, nimam; ena od možnosti bi bil priročnik s poglobljeno razlago temeljnih načel, druga pa, da se jih v formalnem kurikulumu zapiše bolj jasno in vsem razumljivo. Zagotovo pa je po več kot dvajsetih letih od nastanka tega dokumenta potrebno dopolniti načela predšolske vzgoje v vrtcih. Načelo, ki bi ga bilo po mojem mnenju nujno dodati, je poslušanje in participacija otrok, o čemer bom na kratko spregovorila v nadaljevanju.

3.1 Kompetentni otrok, participacija in poslušanje otrok

Participacija temelji na pojmovanju otroka kot kompetentnega. Ker je ta pojem pogosto nepravilno razumljen, naj ga na kratko razložim. Pojem »kompetentni otrok« se ne nanaša na sposobnosti oz. kompetence posameznega otroka ali otrok na splošno, ampak na pogled odraslega na otroke. Moss (v Kroflič, 2011) pogled na otroka kot kompetentnega razlaga na osnovi primerjave s »pomoči potrebnim otrokom«. Slednje pomeni, da otroke razumemo kot nedolžna, nemočna in nevedna bitja, ki še ne znajo, ne zmorejo ..., pri čemer je naloga odraslih predvsem, da z vzgojo in izobraževanjem »odstranijo«

njihove pomanjkljivosti. Gre torej za konstrukt, ki smo ga ustvarili odrasli na podlagi tega, kar otroku v primerjavi z odraslim manjka. Obratno pa kompetentni otrok pomeni, da odrasli verjamemo v otrokove zmožnosti, podpiramo radovednost in iniciative otrok. Reggio Emilia pedagogi, ki so uvedli ta pojem, zagovarjajo optimistični pogled na otroka in njegove neverjetne moči. V vsakem otroku skušajo videti, kaj vse zmore, zna, razume ..., namesto kaj mu še manjka (Malaguzzi, v Gandini, 1993). Poudarim pa naj, da videnje otroka kot kompetentnega ne pomeni, da otroci ne potrebujejo naše skrbi, ljubečih odnosov in vsega drugega, kar je v življenju pomembno (Moss, v Kroflič, 2011).

Participacija je povezana z določilom Konvencije o otrokovih pravicah (1989), po katerem je pravica otrok, da odločajo o stvareh, ki se jih tičejo. V zadnjih dveh desetletjih je zapisana kot načelo mnogih nacionalnih kurikulumov v svetu. Strokovnjaki (npr. Turnšek, 2007) opredeljujejo participacijo otrok v vrtcu kot soodločanje oz. soudeležbo pri oblikovanju življenja v vrtcu, ki vključuje tako aktivno učenje in raziskovanje kot tudi sodelovanje z odraslimi pri spreminjanju njihovega sveta (življenja v vrtcu in okolju, npr. lokalni skupnosti). Avtorica (Turnšek, 2007) pri tem opozarja, da izbira med dvema ali nekaj vnaprej danimi alternativami, ki je v naših vrtcih pogosta, ni participacija. Waller and Bitou (2011) pravita, da je ključen izziv zagotoviti otrokom priložnosti in prostor, da izrazijo svoje poglede in razumevanja neodvisno od prepričanj in razlag odraslih. Po naši raziskavi v okviru Reggio Emilia projekta⁴ (Batistič Zorec in Jug Došler, 2013) je pri vodenih dejavnostih v naših vrtcih še vedno najpogosteje, da vzgojiteljice pripravijo temo in okvirni načrt, otroci pa šele nato lahko dodajajo svoje predloge oz. želje, namesto da bi sodelovali v celotnem procesu od izbire teme do evalvacije dejavnosti. Še redkeje pa po rezultatih omenjene raziskave otroci sodelujejo pri kreiranju življenja v vrtcu, npr. opremi prostorov, poteku dnevne rutine itd.

V zadnjem času Reggio Emilia pedagogi namesto pojma participacije raje uporabljajo pojem poslušanje. Poudarjajo, da je poslušanje bolj pomembno od govorjenja in da si je pomembno vzeti čas za opazovanje in dialog. Menijo, da bi odrasli morali aktivno poslušati otroke v pogovorih z njimi ter poslušati pogovore med otroki ob igri in ob drugih priložnostih. Poslušanje zajema spoznavanje otrok z vsemi čutili, torej opazovanje njihove besedne in tudi nebesedne komunikacije. Pri mlajših otrocih je več opazovanja nebesednih odzivov in mimike, pri starejših pa je večji poudarek na besedni komunikaciji (Thorton in Burton, 2007). Rinaldi (2006) poslušanje opisuje kot način videnja in razmišljanja o sebi v odnosih z drugimi in s svetom. S poslušanjem vzpostavljamo in vzdržujemo medosebne odnose, kar vključuje čustva, senzibilnost in odprtost, različne razlage in ustvarjanje pomenov pa tudi dvom in negotovost. V Reggio Emilia pristopu poslušanje ni samo orodje ali tehnika, ampak etika, ki zadeva odnose in delovanje, je pristop k življenju in način bivanja, ki prispeva k izgrajevanju skupne identitete in občutka pripadnosti skupnosti. To prakticirajo tako na ravni odnosov med odraslim (timsko delo) kot na ravni odnosov odraslih z otroki in pri spodbujanju interakcij med otroki. Sama poslušanje razumem tudi kot

⁴ Tu in v nadaljevanju sem uporabila skrajšan naslov (Reggio Emilia projekt) projekta PEF UL z naslovom *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013*, ki so ga financirali socialni skladi EU in MŠŠ.

vrednoto, ki namesto pretiranega individualizma in tekmovalnosti daje prednost spoštovanju različnosti in sodelovanju.

3.2 Razvojna ustreznost

Kot razvojna psihologinja sem seveda prepričana, da morajo vzgojiteljice predšolskih otrok poznati različne teorije razvojne psihologije in značilnosti otrok v posameznem starostnem oz. razvojnem obdobju. Čeprav se načeloma strinjam, da bi morale vzgojiteljice in učiteljice upoštevati značilnosti kognitivnega razvoja otrok v oddelku in individualne razlike med enako starimi otroki (Thomas, 1982), pa se mi pri tem zdi pomemben pomislek Reggio Emilia pedagogov, da to lahko predstavlja tudi nevarnost. Odrasli se namreč težko osvobodimo svojih vnaprejšnjih prepričanj, interpretacij ter pričakovanj o tem, kakšni naj bi otroci bili in kaj naj bi se v vrtcu naučili (Waller and Bitou, 2011). Zato se v Reggio Emilia vrtcih izogibajo razvrščanju otrok v vnaprej postavljene kategorije ali razvojne norme, namesto tega pa se s skrbnim opazovanjem otrok in dokumentiranjem tega, kar otroci delajo in izražajo skozi vse svoje jezike, nenehno učijo o otrocih (Rinaldi, 2006). Tudi izkušnje iz naših vrtcev, ki so bili vključeni v Reggio Emilia projekt PEF UL, kažejo, da če odrasli verjamemo, da so otroci kompetentni, ti zmorejo več, kot od njih pričakujemo v skladu s psihološkimi normami (Batistič Zorec idr., 2012). Če to povežem s prej omenjeno skrbjo glede pošolanja vrtcev, je jasno, da kritika pošolanja vrtcev ni mišljena kot zmanjšanje zahtevnosti kurikula, ampak obratno – ne podcenjujmo sposobnosti predšolskih otrok, pustimo se vedno znova presenetiti!

Tik pred oddajo tega prispevka sem prebrala Izhodišča za prenovu kurikuluma za vrtce (2022). Prej sem se namenoma izognila branju tega besedila, ker sem želela neobremenjeno predstaviti svoj pogled in razmislek o viziji razvoja slovenske predšolske vzgoje. Ker pa v tem poglavju omenjam kritični pogled na razvojno ustreznost, dodajam svoj splošni vtis o tem besedilu, in sicer da so izhodišča pretirano »psihologizirana«. Sprašujem se, kaj se je zgodilo z dikcijo iz Kurikula za vrtce (1999, str. 13), ki pri načelu strokovne utemeljenosti kurikula poleg spoznanj psihologije in znanstvenih ved, ki opredeljujejo posamezna področja dejavnosti v vrtcu, navaja tudi »širši vidik spoznanj edukacijskih ved in kulturoloških študij«. Sama zagovarjam postmoderni pristop, ki ga prakticirajo Reggio Emilia pedagogi; opirajo se na različne znanstvene vede (ne le psihologijo in pedagogiko) in teoretske pristope, poudarjajo različnost med kulturnimi okolji, med družinami in med otroki.

4. Zaključek: predlogi za razvoj prakse v naših vrtcih

Ker je pričujoče besedilo kombinacija teoretskih oz. strokovnih utemeljitev ter osebnih izkušenj in stališč, sem imela ob pisanju precej več zagat kot ob pisanju klasičnega znanstvenega prispevka, kakršnih sem vajena. Želela sem ga smiselno strukturirati (sistem, nacionalni kurikulum, praksa), vendar na koncu ugotavljam, da so vsi trije nivoji tako močno prepleteni, da jih ni mogoče povsem ločevati.

Upam, da bomo tudi v prihodnosti ohranili odprt (decentraliziran) sistem predšolske vzgoje, ki bo ne le dopuščal, ampak tudi spodbujal različnost med vrtci v smislu iskanja inovativnih pristopov in praks. Ko smo na PEF UL izobraževali vzgojiteljice v okviru Reggio Emilia projekta, se je izkazalo, da Kurikulum za vrtce (1999) nikakor ni ovira za vnašanje vseh elementov oz. »filozofije« tega pristopa v slovenske vrtce, enako gotovo velja tudi za druge inovativne prakse. V zvezi s tem Fielding in Moss (2011) pišeta, da je prav na področju predšolske vzgoje v svetu veliko raznolikih in zanimivih pristopov (eksperimentiranja), na osnovi česar zaključita, da je predšolska vzgoja nedvomno najbolj inovativno področje vzgojno-izobraževalnega sistema. Seveda nisem na tekočem z vsem, kar se dogaja v naših vrtcih, poznam npr. projekt kulturno bogatenje otrok s poudarkom na umetnosti (Vrtec Vodmat), projektno delo z lutko in učenje tujih jezikov (Vrtec Trnovo), mnogi slovenski vrtci vnašajo elemente Reggio Emilia pristopa, moji kolegi iz fakultete pa v izbranih vrtcih spodbujajo npr. učenje kozi umetnost. V vabilu za ta posvet sem prebrala, da se ukvarjate še z marsičem drugim, npr. učenjem v naravi (gozdu), učenjem za trajnostni razvoj, ulično umetnostjo. Ob tem se spomnim, da so se mi ob nastopu svoje prve službe v vrtcu sredi 80-ih let zdeli slovenski vrtci preveč enaki⁵, zato me ta raznolikost navdušuje. Naj pa vseeno dodam pomislek, ki ga pogosto slišim od študentov, in sicer, da je v nekaterih vrtcih preveč projektov. Pomembno se mi zdi, da pri uvajanju novosti oz. projektih vrtci ne pretiravajo s količino, raje naj bo v ospredju kakovost: poglobljen razmislek, preizkušanje, individualna in timska refleksija ter evalvacija, če je le mogoče, skupaj z otroki, starši, lokalno skupnostjo ...

V prispevku sem pretežno govorila o sistemu in kurikularni prenovi, bolj malo pa o vzgojiteljicah in vzgojnem delu v oddelkih in vrtcih. Menim, da smo pedagoški delavci predvsem na osnovi lastnih izkušenj iz časa šolanja nagnjeni k temu, da veliko govorimo, zato se mi zdi izjemno pomembno, da namesto govorjenja poskušamo več časa posvetiti poslušanju. Če se le da (npr. ko sta v oddelku prisotni obe strokovni delavki, ko so otroci na igrišču ali kako drugače zaposleni), si je v vrtcu dobro vzeti čas za pogovor s posameznim otrokom, ki zajema tudi spoznavanje njegovih izkušenj izven vrta, idej in razlag. Pri tem se je bolje izogibati vnaprejšnjim predstavam o (povprečnem) otroku določene starosti in namesto tega spoznavati in dokumentirati ti. delovne teorije otrok (kako razumejo in osmišljajo svet in pojave v njem). Želim si, da bi bili otroci bolj vključeni v načrtovanje in evalvacijo vzgojnega dela in da bi sodelovali tudi pri oblikovanju vsakodnevnega življenja (dnevni rutine, prostora itd.) v vrtcu in pri aktivnem spreminjanju svojega lokalnega okolja. Menim, da je v večini naših vrtcev še vedno prisotna preveč toga delitev med vodenimi (načrtovanimi) dejavnostmi in prosto igro. V že omenjenem Reggio Emilia projektu PEF UL so vzgojiteljice dokazale, da se igra, učenje, raziskovanje in »resno« delo lahko prepletajo tako, da otroci nimajo občutka delitve med »to moram« in »to si želim«. Po mojih izkušnjah v vrtcih že sedaj prevladuje skupinsko delo pred frontalnim, želela pa bi si še več vključevanja vzgojiteljic kot mentalno razvitejših partneric v igro otrok ter druge dejavnosti, katerih iniciatorji so otroci, namesto s strani odraslih vnaprej zamišljenih in »režiranih« aktivnosti. Ker sem v tem prispevku večkrat poudarila poslušanje, naj dodam, da je poslušanje pomembno tudi med odraslimi, ki delajo v vrtcu. Timsko delo, argumentirana izmenjava mnenj in inovativnost so osnova za napredek in kakovostno spreminjanje prakse. Pri tem so zlasti ravnatelji in pedagoški vodje tisti, ki ustvarjajo pogoje, podpirajo demokratični dialog in iskanje izvornih rešitev ter so kritični do posnemanja vprašljivih in nepremišljenih praks.

⁵ V svoji raziskavi (Batistič Zorec, 2003) sem ugotavljala, da je bila to posledica takratne centraliziranosti sistema in visoke strukturiranosti Vzgojnega programa (1979).

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M., Kalin, M., Kržan, S. in Sedeljšak, K. (2012). *Kako je nastala risanka v Vrtcu Globoko*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Batistič Zorec, M. in Jug Došler, A. (2013). Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 103-114.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120523>
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (2009). AECEA.
- Fielding, M. in Moss, P. (2011). *Radical education and common schools*. Routledge.
- Gandini, L. (1993). History, ideas and basic philosophy – interview with Loris Malaguzzi. V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (Ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (str. 27-71).
- Izhodišča za prenovo kurikuluma za vrtce* (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_KZV.pdf
- Key data on early childhood education and care in Europe* (2019). [Welcome to Eurydice | Eurydice \(europa.eu\)](http://www.eurydice.eu)
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1989). [CRC - Konvencija o otrokovih pravicah \(varuh-rs.si\)](http://www.varuh-rs.si)
- Kroflič, R. (2011). Paranoično starševstvo (intervju s Peterom Mossom). *Emzin, revija za kulturo*, 1-2, 18-21.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education. V Moss, P. (ur.), *Early childhood education and compulsory schooling: reconceptualising and relationship*. Routledge, 3-49.
- Moss, P. in Urban, M. (2010). *Democracy and experimentation: two fundamental values for education*. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst
- Pascal, C. in Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7 (17), 249-262.
- Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi* (2014). Poročilo Eurodyce in Eurstat.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your early years practice*. Routledge.
- Thomas, M. R. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Wadsworth Publishing Company.
- Turnšek, N. (2007). Children's participation in decision making in Slovene kindergartens. V A. Ross (ur.), *Citizenship Education in Society*. CiCe. 147-158.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979). Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Waller, T. in Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early education Research Journal*, 19 (1), 5-20.

Zakon o vrtcih (ZVrt, 1996, 2005). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2005-01-4349?sop=2005-01->

PREHODNI MODEL ZA IZVAJANJE ZGODNJE OBRAVNAVE PREDŠOLSКИH OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN RIZIČNIMI DEJAVNIKI

**TRANSITIONAL MODEL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE EARLY INTERVENTION FOR
PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND RISK FACTORS**

Katja Poglajen Ručigaj

Vrtec Kolezija

in

Ursula Obreza

Viški vrtci

POVZETEK

Z uveljavitvijo Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami v letu 2019 se je v vrtcih strokovna obravnava predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki znašla v primežu že uveljavljene prakse osnovane na starem zakonu in drugačnih zahtev novega zakona. Z njim se je sicer na novo in v pravo smer spremenilo nekatere organizacijske vidike zgodnje obravnave, prakso pa je v začetnih poskusih implementacije občutno zaznamovala odsotnost podzakonskih aktov. Ostali smo namreč brez potrebnih vsebinskih usmeritev in opredelitve ustreznih normativov, še posebej kadrovskih. Čeprav o celostni implementaciji novega zakona po treh letih od uveljavitve še ne moremo govoriti, ne na pedagoški ne na medicinski strani, pa želimo poudariti, da zgodnja obravnava otrok v vrtcu poteka in učinkovito deluje še naprej, pomanjkljivostim in nedorečenostim navkljub.

V ljubljanskih vrtcih smo sklenili, da ne moremo več čakati in smo prav zato pristopili k zasnovi modela zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki, ter prve dosežene dogovore in zaključke zapisali v »Prehodnem modelu za izvajanje zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki«. S tem dokumentom smo utemeljili in jasno opredelili kadrovske potrebe za vzgojitelje za zgodnjo obravnavo in svetovalne delavce ter zastavili nekaj ključnih smernic za razvoj prakse, s poudarkom na solidarnosti med vrtci in na timskem delu znotraj vrtca. Predstavili ga bomo kot izhodišče za razmislek, raziskovanje in diskusijo strokovne skupnosti. Izpostavili bomo ključne prednosti in potencialne slabosti ter nanizali odprta vprašanja, ki naj bodo osnova za nadaljnje razvijanje celostne, sodobne podpore otroku in njegovi družini.

KLJUČNE BESEDE: zgodnja obravnava, predšolska vzgoja in izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, otroci z rizičnimi dejavniki

ABSTRACT

With the enactment of the Act on Integral Early Intervention for Preschool Children with Special Needs in 2019, the professional treatment for preschool children with special needs and risk factors in kindergartens found itself in the grip of an already established practice based on the old law and different requirements of the new law. With it, some organizational aspects of early intervention were changed in a new and right direction, but the practice was significantly marked by the absence of by-laws in the initial attempts at implementation. Namely, we were left without the necessary substantive guidelines and the suitable number of professionals. Although we cannot yet talk about the full implementation of the new law three years after its entry into force, neither on the pedagogical nor on the medical side, we would like to emphasize that the early intervention for children in kindergarten takes place and continues to work effectively, despite the shortcomings and uncertainties.

In the kindergartens in Ljubljana, we decided that we could not wait any longer and that is why we approached the design of the model for the integral early intervention of preschool children with special needs and risk factors, and the first agreements and conclusions reached were recorded in the "Transitional model for the implementation of the early intervention of

preschool children with special needs and risk factors". With this document, we justified and clearly defined the appropriate number of early intervention educators and counselors and set some key guidelines for the development of practice, with an emphasis on solidarity between kindergartens and teamwork within the kindergarten. We will present it as a starting point for reflection, research and discussion of the professional community. We will highlight the key strengths and potential weaknesses and list open questions that should form the basis for the further development of integral, modern support for the child and his family.

KEY WORDS: early treatment, preschool education, children with special needs, children with risk factors

1. Uvod

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZOPOPP) je v predšolsko vzgojo vnesel dolgo pričakovano svežino s sodobnim pojmovanjem in pristopom k celostni pomoči otroku in njegovi družini. Že Murglova (2019) je sicer opozorila, da nov zakon ne prinaša bistvenega odmika od medicinske obravnave, temveč, da so se z njim zgolj: "... vnesli nekateri elementi celostne obravnave, ki se bo poleg medicinske osredinila tudi na socialno in pedagoško obravnavo." V vrtcih smo kljub tako novo postavljenim okvirom zakona že uspeli prilagoditi nekatere organizacijske vidike, naše prizadevanje za popolno implementacijo pa je občutno zaznamovala predvsem odsotnost podzakonskih aktov, ki bi posodobili področje normativov in se opredelili do nekaterih vsebinskih vprašanj, kot so kriteriji za ugotavljanje posebnih potreb oz. rizičnih dejavnikov pri otroku.

Zaradi zaznanih težav smo se v ljubljanskih vrtcih v sodelovanju z Mestno občino Ljubljana odločili, da v čakanju na dokončno ureditev področja na državni ravni sami pristopimo k zasnovi modela za prehodno obdobje za vseh 23 ljubljanskih vrtcev. Za cilj smo si postavili nekatere praktične rešitve, ki bi omogočile začetek izvajanja celostne zgodnje obravnave, kot jo predvideva zakon. Nastal je »Prehodni model za izvajanje zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki«, ki predstavlja strokovno izhodišče za razmislek in diskusijo širše strokovne skupnosti.

2. Nov zakon, sodobna izhodišča in umanjkanje celostne ureditve na državni ravni

Predšolski otroci s posebnimi potrebami so bili od leta 2000 dalje preko Zavoda RS za šolstvo usmerjeni v različne programe predšolske vzgoje po postopkih, skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1). Z letom 2019 je prišlo do zakonodajne spremembe – uveljavil se je Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, ki je za nosilce zgodnje obravnave opredelil Centre za zgodnjo obravnavo organizirane v okviru mreže razvojnih ambulant ali centrov za duševno zdravje v lokalnih zdravstvenih domovih. Vrtce je zakon opredelil kot eno od institucij v javni mreži, ki na predlog Centra izvajajo določen del storitev zgodnje obravnave.

ZOPOPP je prinesel nekaj temeljnih sprememb v skrbi za predšolske otroke s težavami v razvoju. Za vrtce ena bistvenih je razumevanje otrokovih potreb in primanjkljajev v kontekstu njegove družine in skupine v vrtcu. V nasprotju z ZUOPP-1, ki se je usmerjal v individualno obravnavo otroka, se je z ZOPOPP formalizirala širša podpora otrokovemu razvoju – pomoč znotraj otrokovega življenjskega okolja, z opolnomočenjem njegove družine, skupine otrok in strokovnih delavcev v vrtcu. Jurišič (2018) zgodnjo obravnavo, ki je usmerjena v družino, vidi kot bistvo sodobnega pojmovanja zgodnje obravnave in v zvezi s tem omenja izraz "vključujoča" zgodnja obravnavo, ker se ta usmerja na otrokov vsakdan oz. njegovo naravno okolje. Evropska agencija podobno že leta 2005 ugotavlja, da je v novem konceptu,

ki se izrisuje po Evropi zaznati premik iz vrste obravnave, usmerjene predvsem na otroka, k širšemu pristopu, kjer sodelujejo otrok, družina ter okolje – za premik z »medicinskega« na »socialni« model.

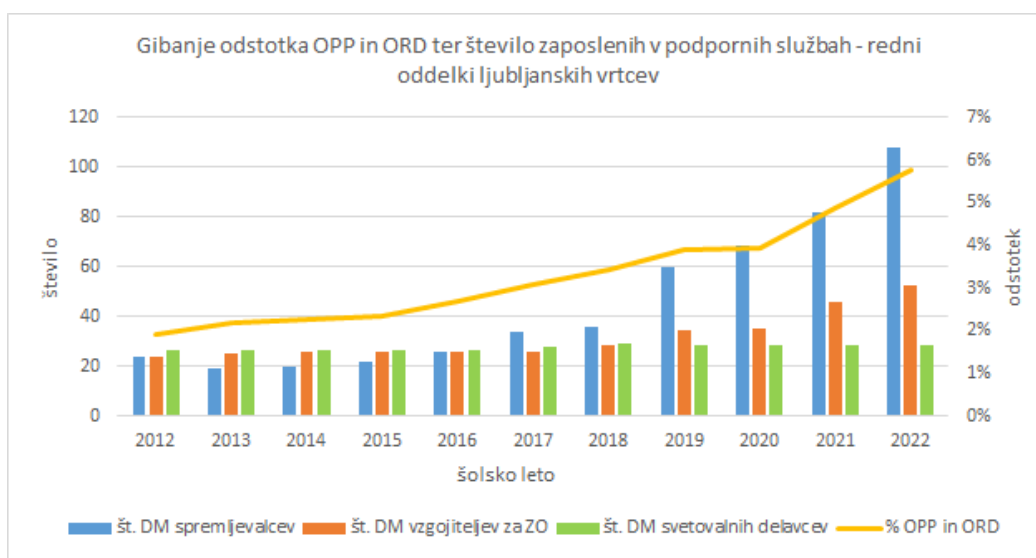
Druga zelo pomembna sprememba v ZOPOPP je bila formalna prepoznava nove skupine otrok, tj. otrok z rizičnimi dejavniki. Čeprav zakon navaja tudi, katere okoliščine otroka uvrščajo med rizične, dileme glede natančnejše opredelitve ostajajo. Globačnik (2012) skupino otrok z rizičnimi dejavniki uvršča med otroke, ki so zajeti v sistem zgodnje obravnave, so mlajši od treh let in se pri njih predvideva rizičnost za trajni razvojni zaostanek na enem ali več razvojnih področjih. Vovk Ornik in Poglajen Ručigaj (2021) odpirata to vprašanje v okviru vrtčevske prakse z več dilemami: ali vrtci za identifikacijo otrok z rizičnimi dejavniki potrebujejo kriterije oz. smernice, kateri strokovni delavec prevzema naloge in odgovornosti procesa prepoznavanja otrokovih rizičnih dejavnikov in ugotavljanja upravičenosti otrok do strokovne podpore v vrtcih in ali imajo vrtci zagotovljene vsebinske, organizacijske in kadrovske pogoje za podporo »novi« skupini otrok.

Prenova zakonodaje za področje predšolskih otrok s posebnimi potrebami je bila želena, saj smo strokovni delavci v vrtcih vrsto let ugotavljali, da je potrebno obravnavo otrok in njihovih družin rekonceptualizirati. S tem zakonom smo formalni okvir zastavili na pravih temeljih. Začeli smo uveljavljati sodoben pristop, za katerega sta ključna dva elementa: (1.) Primarni odnos otroka s starši je najpomembnejši varovalni dejavnik, zato mora biti v središču obravnave. Jurišič (2018) opredeli pomembnost odnosa med izvajalci zgodnje obravnave in družino otroka tako: "Temeljna vloga izvajalca storitev zgodnje obravnave je v sodelovanju z družino in podpori pomembnih oseb v otrokovem življenju /.../ družine so enakovredni partnerji." Tudi v poročilu Evropske agencije (2010) z naslovom Zgodnja obravnava v otroštvu – Napredek in razvoj 2005–2010 je kot pomemben namen zgodnje obravnave opredeljena tudi okrepitev zmogljivosti same družine in spodbuda socialni vključenosti družine in otroka. (2.) Enakovredno sodelovanje odraslih na relaciji strokovni delavci v oddelku – vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč – svetovalni delavec – starši – strokovnjaki iz zdravstva je nujno za spoznavanje vzrokov in dejavnikov otrokovih težav znotraj njegovega življenjskega konteksta, ki je za celovito podporo otrokovemu razvoju nesporno tudi najboljši vir intervencij. Te so tako lahko bolj raznolike, bolj individualizirane in bolj učinkovite.

Za popolno implementacijo bo potrebno sprejeti še podzakonske akte, za katere bi bilo najbolje, da bi nastali v sodelovanju več ministrstev (MIZŠ, MZ in MDDSZ) in s posluhom za izkušnje praktikov. Razdrobljenost in elementarna pomanjkljivost pravnih usmeritev namreč ni v prid otrokom in bistveno otežuje delo vseh, ki se s področjem profesionalno ukvarjamo.

3. Podpora otrokom s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki v ljubljanskih vrtcih v zadnjem desetletju

V ljubljanskih vrtcih že desetletja skrbno bdimo nad vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki. Prve razvojne oddelke za otroke z najtežjimi razvojnimi težavami smo v naših vrtcih odprli pred skoraj 50 leti, mobilna specialno-pedagoška služba za neposredno obravnavo deluje že več kot 30 let. Svetovalna služba ima v Sloveniji dolgo tradicijo, saj so se prvi timi v šolah zaposlili že v letu 1968 in čeprav se je svetovalno delo v vrtcih spočetka razvijalo bolj "v senci" svetovalnega dela v osnovnih šolah (Resman idr., 1999), so Programske smernice – predšolska vzgoja v vrtcu – Svetovalna služba v vrtcu leta 1999 definirale vizijo svetovalnega dela v vrtcu kot jedrne službe vsakega vrtca, povezovalnega člana vseh strokovnih služb in delavcev, zunanjih in notranjih, s pomembno vlogo tudi na področju zgodnje obravnave.



Slika 1: Odstotek otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki, ki so vključeni v redne oddelke ljubljanskih vrtcev in gibanje števila svetovalnih delavcev, vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo in spremljevalcev za fizično pomoč

Vir: Specialno pedagoška služba ljubljanskih vrtcev, 2022

V ljubljanskih vrtcih v zadnjem desetletnem obdobju opazamo visok porast prepoznanih in obravnavanih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki. Če so leta 2012 ljubljanski vrtci v rednih oddelkih obravnavali 1,9% otrok kot otrok s posebnimi potrebami in/ali rizičnimi dejavniki, je leta 2022 ta delež znašal že 2,9%. Vovk Ornik in Poglajen Ručigaj (2021) opozarjata na porast otrok s posebnimi potrebami kot neposredno posledico uveljavitve ZOPOPP, predvsem poenostavljenega uradnega postopka pridobitve pomoči v vrtcu. Narašča tudi delež otrok, ki za čas bivanja v vrtcu potrebujejo fizično in drugo pomoč spremljevalca – v zadnjih 10 letih z 0,3% v letu 2012 na 1,0% v letu 2022.

Glede rasti števila otrok s posebnimi potrebami Murglova (2019) navaja Resolucijo o nacionalnem planu zdravstvenega varstva 2016-2025 iz leta 2016, ki pojasnjuje: “Število otrok s posebnimi potrebami se povečuje. Razlogov za to je več, med drugim tudi boljše prepoznavanje, natančnejša klasifikacija in boljša stopnja preživetja prezgodaj rojenih otrok. Socialno-ekonomski dejavniki vplivajo na različne stopnje otrokove oviranosti in povzročajo neenakosti v zdravju.” Dvigu botruje verjetno tudi trend inkluzivnega vključevanja otrok v vrtece, uveljavljen predšolski sistem dela z otroki s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki, vse boljše medinstitucionalno sodelovanje zdravstva in šolstva, ter nenazadnje, večja informiranost in ozaveščenost staršev o različnih možnostih pomoči v času vključenosti v vrtec.

Tem pozitivnim statističnim trendom so sledila tudi zaposlovanja v vrtcih za tista delovna mesta, ki so vezana na odločbo o usmerjanju oz. zapisnik multidisciplinarnega tima. Tako se je v taistem 10-letnem obdobju število zaposlenih vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo povečalo za več kot 2-krat. Še večji, 4,5-kratni, porast smo zabeležili pri spremljevalcih otrok s posebnimi potrebami. Žal trendu večjega števila zaposlitev ni sledilo zaposlovanje v svetovalni službi, sicer nepogrešljivi v zgodnji obravnavi, ki zaradi sistemiziranosti na osnovi državnih normativov kadrovske ostaja na ravni 25 let stare Odredbe o normativih in kadrovske pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske dejavnosti (1997).

4. Prehodni model za izvajanje zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki v ljubljanskih vrtcih in vprašanja, ki jih odpira

Ljubljanski vrtci smo se v potrebi po skoku iz nedorečenosti izvajanja zgodnje obravnave, ujeti med starim in novim zakonom, spomladi 2022 povezali z ustanoviteljico Mestno občino Ljubljano in skupaj s predstavniki zdravstvene stroke (razvojne ambulante, centri za duševno zdravje) pristopili k ustanovitvi multidisciplinarne Komisije za oblikovanje enotnih kriterijev za dodelitev pomoči otrokom s posebnimi potrebami v Ljubljani. Naredili smo analizo stanja v obravnavi otrok in njihovih družin v ljubljanskih vrtcih v nekaj preteklih letih in na podlagi tega oblikovali predlog za prihodnje šolsko leto in za obdobje do sprejetja podzakonskih aktov.

Za zagotovitev trajne in kakovostne zgodnje obravnave smo ugotovili potrebo po celostnem in skladnem urejanju: (1.) normativov vezanih na kader, tj. svetovalno službo, vzgojitelje za zgodnjo obravnavo in spremljevalce, in normativov v vrtčevskih skupinah (2.) razvijanje multidisciplinarnega sodelovanja in kompetenc, vezanih na medinstitucionalno sodelovanje vrtcev, zdravstva in sociale.

1.1 Neposredna obravnava in pomoč otrokom s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki

ZOPOPP narekuje spremembe v vsakršni obravnavi otrok in promovira prilagajanje pomoči posameznemu otroku glede na njegovo trenutno potrebo, ki lahko v času in prostoru variira. Novemu konceptu pojmovanja fleksibilne pomoči otroku bi moral torej slediti tudi nov koncept sistemizacije delovnih mest – temeljiti bi moral na številčnosti populacije otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki ter na dogovoru o pripadajočih storitvah zgodnje obravnave in njihovem obsegu.

4.1.1 Dodatna strokovna pomoč

Izhodišče: nedorečena kategorizacija otrok, pravica do dodatne strokovne pomoči in obseg le-te opredeljen z uradnim medicinskim dokumentom, sistemizacija delovnih mest vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo po posameznih vrtcih se oblikuje na podlagi skupnega števila ur dodatne strokovne pomoči za vse vrtce, obseg pomoči otroku se opredeli s pričetkom šolskega leta, tekom šolskega leta ni mogoče zagotoviti novih obravnav.

V šolskem letu 2021/22 smo vrtci v MOL zaposlovali 1 vzgojitelja za zgodnjo obravnavo na 17 oddelkov. Razporejeni so bili glede na potrebe vrtcev.

Potrjen predlog prehodnega modela: Delovno mesto vzgojitelja za zgodnjo obravnavo sistemiziramo v razmerju 1 vzgojitelj za zgodnjo obravnavo na 15 rednih oddelkov.

Centri za zgodnjo obravnavo zdravstvenih domov bodo v zapisnikih multidisciplinarnega tima oz. individualnih načrtih pomoči družini opredelili dodatno strokovno pomoč, ne pa tudi tedensko obveznost ur (npr. »otrok naj prejme/je upravičen do dodatne strokovne pomoči«).

Vsebinske usmeritve Komisije in odprta vprašanja implementacije, za preizkušanje, diskusijo in razvoj:

- *Fleksibilno razporejanje ur.* Kako zagotoviti obravnavo v čim krajšem času po identifikaciji težav? Kako organizirati ure, da bomo upoštevali potrebe otrok in vsakokratni kontekst obravnave? Kako razporejati ure dodatne strokovne pomoči, da bomo lahko realizirali vse oblike obravnav: strnjeno, celoletno stalno individualno, združevanje obravnav posameznih otrok v malih skupinah?
- *Enakovredna obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki.* Kako organizirati izvajanje pomoči na način, da se bo našel prostor in čas tako za otroke s posebnimi potrebami kot rizičnimi dejavniki? Kako obravnavo zagotoviti v doglednem času oz. postavljati

prioritete? Kakšna bo dovolj dobra vsebinska in organizacijska osnova za argumentiranje vsakokratne odločitve?

- *V diagnostične zdravstvene postopke se napotuje tiste otroke, pri katerih je potrebna multidisciplinarna obravnava.* Blažje težave obravnavamo v vrtcu v soglasju s starši.
- *Ohranjanje solidarnosti med ljubljanskimi vrtci.* Kako še naprej zagotavljati enakovredno kakovost in obseg obravnav v vrtcih ob ugotovljenih različnih potrebah na posameznem območju ali v določenem obdobju?

4.1.2 Spremljevalci otrok s posebnimi potrebami

Izhodišče: nedorečena kategorizacija otrok, pravica do spremljevalca opredeljena z uradnim medicinskim dokumentom, delovno mesto potrjeno z vsakoletno (tudi med letom) sistemizacijo delovnih mest.

V šolskem letu 2021/22 smo v ljubljanskih vrtcih zagotavljali 1 spremljevalca na 9 rednih oddelkov.

Potrjen predlog prehodnega modela: Delovno mesto spremljevalca sistemiziramo v razmerju 1 spremljevalec na 7 rednih oddelkov.

Vsebinske usmeritve Komisije in odprta vprašanja implementacije, za preizkušanje, diskusijo in razvoj:

- *Ohranjanje solidarnosti med ljubljanskimi vrtci.* Kako še naprej zagotavljati enakovredno kakovost in obseg obravnav v vrtcih, glede na praviloma hitro spreminjajoče se potrebe po spremljevalcih?
- *Jasna opredelitev obsega težav, ki narekujejo potrebo po spremljevalcu.* Ali imamo strokovni delavci vrtca in zdravstva usklajeno objektivno opredelitev in strokovni konsenz o tem, katere in kako izrazite težave naj ima otrok, ki potrebuje pomoč spremljevalca?

1.2 Svetovalna služba

Izhodišče: pomembno povečanje obsega dela v zadnjih letih, tudi na račun zgodnje obravnave, napredovanje stroke pri prepoznavi in ponujenih možnostih obravnave in s tem dviganje strokovnih standardov, usposobljenost svetovalne službe za načrtovanje, usklajevanje in organiziranje vseh deležnikov zgodnje obravnave znotraj vrtca in širše, nedopustno zapostavljanje temeljnih nalog (preventivnih in razvojnih dejavnosti) zaradi povečanega obsega obravnav, dolgoročna nevarnost siromašenja vzgojno-izobraževalne prakse za večinsko populacijo, potreba po stalnem razvoju kakovostnih programov.

V šolskem letu 2021/22 smo imeli v ljubljanskih vrtcih zaposlenega 1 svetovalnega delavca na 27 oddelkov.

Predlog prehodnega modela: Predlog vrtcev je bil dvig števila delovnih mest v razmerju 1 svetovalni delavec na 20 oddelkov. Komisija je sprejela odločitev, da se bo zaposlitve v svetovalni službi urejalo ob spremembah državnih normativov.

Odprta vprašanja:

- Kakšni normativi za zaposlitev svetovalnih delavcev bi nam omogočili, da smernice izvajamo v polnem obsegu?

1.3 Normativni pogoji v skupini

Izhodišče: večje število otrok s posebnimi potrebami v posameznem oddelku ali v enoti od zakonsko dopustnega, možnost zmanjšanja najvišjega števila otrok v oddelku na podlagi uradnega dokumenta, pri čemer o številu znižanja odloča strokovna skupina vrtca, možnost uveljavljanja fleksibilnega/+2 normativa, nezmožnost uveljavljanja zmanjšane normativa zaradi polnih oddelkov, rizičnim otrokom po sedANJI ureditvi zmanjšanih normativ ne pripada.

Odprta vprašanja:

- *Zagotavljanje stalnosti, predvidljivosti in čustvene varnosti otrokom s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki.* Kakšne normative o vključevanju otrok s posebnimi potrebami potrebujemo, da bomo lahko sledili maksimalni koristi otroka? Kateri so drugi možni mehanizmi nagovarjanja situacij, ko je v oddelku vključenih več otrok, npr. iz naslova delovnega prava?
- *Prenos finančnih sredstev za zgodnjo obravnavo v vrtcih na državno raven.* Ali bi lahko ta rešitev pripomogla k vzpostavitvi bolj enakopravnih pogojev za obravnavo otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki po vsej Sloveniji?

5. Zaključek

V prispevku sva predstavili zakonodajni in vzgojno-izobraževalni proces, ki je privedel do zgodnje obravnave v predšolski praksi, kot jo izvajamo danes. Opredelili sva sodobno strokovno težnjo strokovnjakov s predšolskega področja, da se otroka in njegovo družino obravnava celostno, multidisciplinarno in razvojno, ob tem pa tudi opozorili, da gre za dolgotrajen proces, pri katerem smo šele v začetni fazi.

V ljubljanskih vrtcih smo se odločili, da želimo s svojo strokovnostjo proaktivno participirati v izgrajevanju sodobne celostne zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki. V prvi fazi smo tako v sodelovanju z ustanoviteljico Mestno občino Ljubljana in Zdravstvenim domom Ljubljana lahko dosegli dogovor o normativni ureditvi dveh skupin zaposlenih in zastavili smernice za nekatere organizacijske in vsebinske vidike zgodnje obravnave v vrtcih. Za nekatere vidike (npr. zaposlitve svetovalnih delavcev in normative v skupinah) bomo morali doseči zakonske spremembe oz. posodobitve na državni ravni. Ostaja pa še vrsta odprtih vprašanj, na katera bomo morali odgovoriti kot strokovna skupnost: uvajanje novih oblik dela, različnih pristopov, metod izvajanja in oblik organizacije zgodnje obravnave, vključevanje podpornega okolja, tako v vrtcu kot v družinskem krogu itn.

Oblikovanje večjih sistemskih sprememb je gotovo zahtevno delo. Sprejemanje in uvajanje novih praks ravno tako. Iskali bomo novo ravnotežje – ohraniti obstoječo kakovost, nadgraditi obstoječo prakso v smeri večje dostopnosti in odzivnosti, vključevanje družin otrok v večji meri, nagovarjanje novodobnih izzivov zaradi družbenih sprememb. Odprta vprašanja, ki se ob tem porajajo naj ne bodo razlog nezadovoljstva, temveč osnova za nadaljnje razvijanje celostne, sodobne podpore otroku in njegovi družini.

LITERATURA:

Globačnik, B. (2012). Zgodnja obravnava. Ljubljana: ZRSŠ

Jurišič, B.D. (2018): Priročnik: družine in rutine. Ljubljana: Izobraževalni center Pika.

Pridobljeno iz:

Murgel, J. (2019): Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Pridobljeno iz:

<https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Zgodnja-2019-1.pdf/2019053014563897/>

Odredba o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (1997). Uradni list RS, št. 602-12/97.

Pridobljeno iz <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1997-01-2933/>

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 88/13.

Pravilnikom o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. Uradni list RS, št. 27/14, 47/17, 43/18 in 54/21

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 108/21.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo (2019). Uradni list RS, št. 59/19.

Prehodni model za izvajanje zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki (2022). Ljubljana: Združenje ljubljanskih vrtcev

Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (2019). Uradni list RS, št. 41/17.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI.

Zgodnja obravnava v otroštvu: Napredek in razvoj, 2005-2010. (2010). Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje

Zgodnja obravnava v otroštvu: Analiza stanja v Evropi, Ključni vidiki in priporočila – Zaključno poročilo. (2005). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb

STANJE IN VIZIJA SVETOVALNEGA DELA V PODPORO OTROKOM, DRUŽINAM IN STROKOVNIM DELAVCEM V SEDANJEM ČASU: KO POTREBUJEMO SISTEMSKE SPREMEMBE

CURRENT SITUATION AND VISION FOR THE FUTURE OF COUNSELLING WORK IN SUPPORT OF CHILDREN, FAMILIES AND KINDERGARTEN PROFESSIONALS: WHEN SYSTEMIC CHANGES ARE NEEDED

Andreja Koler Križe, Vrtec Mladi rod; **Andreja Črešnik**, Vrtec Črnuče; **Tina Vuri**, Vrtec Mengeš, **Darja Krebelj**, Vrtec Kolezija; **Ina Stojanović**, Vrtec Otona Župančiča; **Tanja Gostinčar Smole**, Vrtec Miškolin; **Tjaša Kamnar Belak**, Vrtec Ciciban

POVZETEK

V prispevku predstavljamo stanje svetovalnega dela v vrtcih v zadnjih letih. Srečujemo se z velikimi spremembami pri delu: izjemnim povečanjem števila otrok s posebnimi potrebami; več socialne problematike in stresnih dejavnikov med epidemijo, predvsem v ranljivejših družinah; spremenjenim načinom življenja družin, ki prinaša večjo potrebo po reševanju različnih, tudi konfliktnih situacij; večjo izpostavljenostjo otrok zaslonom in posledično večjimi potrebami po preventivnem delu s starši; povečanje števila otrok priseljencev prinaša večje potrebe po dodatnih individualnih spodbudah na različnih področjih otrokovega razvoja. Pri spopadanju z navedenimi izzivi nam delo otežujejo tudi ovire, kot so: prevelik obseg in različnost področij dela, množica administrativnih nalog in nalog, ki niso del programskih smernic, ki določajo področje strokovnega dela naše službe. Opravljena analiza lastne prakse nam daje vpogled v obseg nalog različnih dejavnosti, ki jih opravljamo. Na podlagi omenjene analize smo oblikovale predloge sprememb in rešitev, ki so nujen pogoj za profesionalni razvoj ter izboljšanje pogojev našega delovanja v podporo in razvoj otrok, družin in strokovnih delavcev vrtca.

Prispevek zaključujemo s predlaganimi rešitvami, ki so rezultat akcijskega raziskovanja in so po našem mnenju ključne za uspešen nadaljnji razvoj stroke in kakovosti dela za vse vključene deležnike.

KLJUČNE BESEDE: svetovalno delo, analiza stanja, sistemske spremembe, programske smernice, predlogi rešitev

ABSTRACT

In the following article, we present the situation in the field of consulting work in kindergartens over recent years. Our work is facing some big changes: the immense increase in the number of children with special needs; more social problems and stress factors due to the pandemic, especially in more vulnerable families; a different way of living of many families, which requires a bigger need for resolving various situations, including conflict; greater exposure of children to screens and consequently a bigger need for preventive work with parents; the increase in the number of immigrant children, which brings greater needs for additional individual incentives on different areas of child development. While dealing with the above-mentioned challenges in our work, we also face different obstacles, such as: the excessive volume of workload in many different work areas; the multitude of administrative tasks and tasks that are not part of the defined program guidelines for our professional work. The analysis of our own practice gives us an insight at the scope of work tasks that we perform. Based on this analysis, we formulated proposals for possible changes and solutions that represent the essential condition for professional development and better working conditions, all of which ultimately leads to better support and development of children, families and also professional staff in the kindergarten.

We conclude this article with the proposed solutions, which are the result of action research and in our opinion crucial for the continuous development of our profession and the increased quality of work for the benefit of all participants involved.

KEY WORDS: consulting work, current situation analysis, systemic changes, professional guideline, prepositions of solutions

1. UVOD

Pri svetovalnem delu v vrtcih se v zadnjih letih srečujemo z velikimi spremembami pri vrsti in tudi obsegu delovnih nalog. *Zakon o vrtcih* (1996), *Kurikulum za vrtce* (1999) ter *Programske smernice svetovalne službe v vrtcu* (1999) so ključni nacionalni dokumenti, ki pri predšolski vzgoji ter svetovalnem delu v vrtcih omogočajo in ne nazadnje tudi zahtevajo stalen razvoj področja predšolske vzgoje. Ob že omenjenih dokumentih pa delo svetovalne službe usmerjajo različni zakonski akti ter pravilniki ter tudi spremembe v zakonodaji (npr. uvedba *Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok*). Za razumevanje aktualnega stanja svetovalnega dela smo opravili analizo lastne prakse, ki nam daje vpogled v obseg nalog različnih dejavnosti, ki jih opravljamo. Na podlagi omenjene analize bomo predstavili predloge sprememb in rešitev, ki so nujen pogoj za profesionalni razvoj ter izboljšanje pogojev našega delovanja v podporo in razvoj otrok, družin in strokovnih delavcev vrtca.

2. IZHODIŠČA

Šolska svetovalna služba ima kot organizacijska oblika podpore vsem udeležencem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji dolgo tradicijo. Začetki šolskega svetovalnega dela pri nas segajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so bili postavljeni teoretični temelji koncepta šolskega svetovanja, ki jih pripisujemo Pedičku (Pediček, 1972). Leta 1996 pa je bil predstavljen *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, ki predstavlja formalni okvir za šolsko svetovalno delo, ko v 67. členu med drugim opredeljuje, da v javnem vrtcu ali šoli deluje svetovalna služba, ki svetuje otrokom, učencem, vajencem, dijakom, učiteljem in staršem, sodeluje z vzgojitelji, učitelji in vodstvom šole pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji razvoja vrtca ali šole in opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela ter opravlja poklicno svetovanje.

Temeljni konceptualni dokument, ki opredeljuje delo svetovalne službe v vrtcu, predstavljajo *Programske smernice svetovalne službe v vrtcu* (1999), ki opredeljujejo, da se svetovalna služba vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj prek treh osnovnih dejavnosti: dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Ključni nacionalni dokumenti, ki opredeljujejo delo svetovalne službe, so še *Zakon o vrtcih*, *Kurikulum za vrtce*, *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), *Zakon o celotni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (2017) ter vrsta različnih zakonskih aktov in pravilnikov, ki vplivajo na številne konceptualne in sistemske rešitve, ki smo jim podvrženi.

3. POSLANSTVO NAŠEGA PODROČJA DELA

Programske smernice – Svetovalna služba v vrtcu (1999) (v nadaljevanju: *Programske smernice*), kot že omenjeno, predstavljajo temeljni konceptualni dokument, ki je v podporo svetovalnim delavcem v vrtcu. Namen dokumenta je ustrezno, strokovno in poenoteno podpirati vse sodelujoče pri uresničevanju temeljnega cilja vrtca – optimalni razvoj vsakega otroka. V *Programskih smernicah* je opredeljena tudi temeljna naloga svetovalne službe: »Na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja prek svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način se vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu ali šoli in po potrebi z ustreznimi

zunanjsimi ustanovami« (*Programske smernice*, 1999, str. 5). Upoštevajoč smernice, avtorice prispevka ocenjujemo, da so naslednja področja v zadnjem času najbolj aktualna in jim namenimo tudi največ časa:

- delovanje v korist otrok, staršev, strokovnih delavcev,
- hitra odzivnost službe (hitre intervencije) in takojšnja podpora vsem vključenim deležnikom,
- podpora optimalnemu razvoju otroka,
- zgodnja prepoznava posebnosti v otrokovem razvoju,
- preventivno delovanje,
- razvojno-analitično delo,
- spodbujanje strokovnega razvoja institucije in stroke glede na medresorsko povezovanje.

4. AKTUALNO STANJE PRI SVETOVALNEM DELU V VRTCIH

Področje in obseg dela svetovalne službe v vrtcu sta se v zadnjih letih spremenila. Opažamo velike spremembe v geopolitičnem in družbenem kontekstu, kot so: velik napredek v razvoju tehnologij, povečana/čezmerna uporaba različnih tehničnih pripomočkov – »ekranov«, posledice pandemije koronavirusa, spremembe v družinah ter njihovem načinu življenja. Tako se v vrtcu v zadnjih letih srečujemo z izrazitimi spremembami in izzivi pri potrebah, razvoju in odzivanju otrok, staršev in strokovnih delavcev. Raziskava, opravljena na reprezentativnem vzorcu slovenskih svetovalnih delavcev (Gregorič Mrvar idr., 2020), prav tako potrjuje oceno, da se je delo svetovalne službe v zadnjem desetletju spremenilo.

4.1 VSEBINSKO SPREMENJENO PODROČJE DELOVANJA SVETOVALNE SLUŽBE

V ospredju našega delovanja je predvsem dejavnost pomoči, medtem ko preventivna dejavnost ter razvojna dejavnost ostajata v ozadju, morda celo spregledani. Poleg zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami se je v zadnjih dveh letih povečalo delovanje pomoči za starše zaradi najrazličnejših težav, podpora in pomoč strokovnim delavcem pri vodenju oddelka, iskanju metod dela s skupino in posameznim otrokom. Svetovalni delavci v vrtcu se srečujemo s povečanim obsegom dela pri delu z otroki, starši in strokovnimi delavci. V nadaljevanju navajamo zgozlj nekatera vsebinsko spremenjena področja delovanja svetovalne službe.

- *Povečanje števila otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki v razvoju.* Število prepoznanih otrok z zaznanimi odstopanji od normativnega razvoja oz. otrok, pri katerih prepoznavamo rizične dejavnike za njihov razvoj, se je v zadnjih petih letih v nekaterih vrtcih podvojilo, nekje celo potrojilo. Opažamo, da se v vrtcih povečuje delež otrok z rizičnimi dejavniki, ki potrebujejo čimprejšnjo/takojšnjo pomoč, vendar v petih letih po uveljavitvi Zakona o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami še vedno nimamo podzakonskega akta, ki bi določal potek dela na tem področju. Zato poskušamo delovati v korist otrok tako, kot menimo, da je strokovno najboljše zanje. Vendar pa nimamo niti zakonodajnega niti konceptualnega okvira, ki ga potrebujemo. Ob tem opažamo, da delež delovanja svetovalne službe pri zgodnji obravnavi prerašča druga pomembna področja dela svetovalne službe, čeprav menimo, da je izredno pomembno v vrtcu zagotoviti tudi pedagoški model dela z OPP, ki omogoča hitrejše/takojšnje izvajanje pomoči otroku in družini.

- *Bolj zahtevna in kompleksna problematika glede posebnih potreb otrok* – nove diagnoze, zdravstvena stanja, ki jih prej nismo zaznali ali vsaj ne v takem številu v predšolskem obdobju (anksioznost, postravmatski stres, motnje hranjenja ...), ki zahtevajo dodatno obravnavo in pomoč svetovalne službe v vrtcu. To prinaša bistveno več dela pri čim bolj zgodnji detekciji otrok s težavami v razvoju, več sodelovanja s starši in veliko več koordinacije z zunanjimi ustanovami.
- *Povečana socialna problematika in stresni dejavniki med epidemijo in po njej*. Opažamo porast družin, pri katerih prepoznavamo manj spodbudno okolje za otroke. V slovenske vrtece se vključuje zelo velik del predšolskih otrok, še posebno je ta vključitev pomembna za družine z manj spodbudnim okoljem za otroka. Vsi ti otroci potrebujejo dodatne spodbude, prav tako tudi njihovi starši. Pri tovrstnih ranljivih skupinah staršev ali družinah, ki večinoma prihajajo iz šibkih socialno-ekonomskih razmer, prepoznavamo več izzivov in potreb po takojšnjih intervencijah za zagotavljanje optimalnega razvoja otroka. Otrokom omogočamo boljše možnosti in priložnosti, svetovalna služba pa pogosto išče možnosti pomoči za družine tudi zunaj vrtca (npr. pri nevladnih organizacijah).
- *Spremenjene družbene razmere med epidemijo in po njej* so povzročile drugačna pričakovanja staršev do vzgojno-izobraževalnih zavodov (različne strahove, stališča, prepričanja) in v mnogo primerih tudi zahtevnejšo komunikacijo.
- *Spremenjen način življenja družin*, npr. večja izpostavljenost otrok zaslonom, prinaša večje potrebe po preventivnem delu s starši ter kontinuiran svetovalni proces.
- *Večje število priseljenih družin in otrok*, ki se vključijo v vrtec neposredno po selitvi v našo državo ali v letu pred šolanjem. Družine iz držav drugega jezikovnega in kulturnega okolja, ki se vključujejo v vrtec, pogosto prihajajo brez poznavanja našega jezika in kulture – otroka in staršev. V vrtec se vključujejo otroci migrantov, ki so pogosto doživljali različne stiske, ki se odražajo na različnih ravneh. Vse te skupine potrebujejo veliko podpore in pomoči pri vključevanju v novo okolje ter pogosto različne oblike svetovanj in pomoči za vključitev v skupnost.
- V vrtcu zaznavamo *porast visoko konfliktnih razvez, enostarševskih družin in rejniških družin*. Večkrat opažamo, da starša po razhodu nista pripravljena komunicirati med seboj, čeprav je to za dobrobit otroka nujno potrebno. Te konfliktno razveze imajo večinoma posledico, ki se odraža v stiskah in težavah otroka, zaradi česar se pogosto vključujemo v svetovanje in podporo otroku, staršem ter strokovnim delavcem. Povečano število razvez vodi tudi v večje število enostarševskih družin, ki potrebujejo več podpore.
- Prav tako prepoznavamo *povečan obseg nalog glede prepoznanega nasilja in zlorab*.
- *Povečale so se potrebe staršev in strokovnih delavcev po kontinuiranem svetovalnem procesu*, kar se kaže tako, da se še pogosteje kot prej obračajo na nas in iščejo našo pomoč.

4.2 OBSEG DELA SVETOVALNE SLUŽBE

Naše delo se je v zadnjem času močno spremenilo tudi zaradi vseh zgoraj naštetih dejavnikov. Večino časa namenimo zgodnji prepoznavi otrok s posebnimi potrebami, torej dejavnosti pomoči, ob zavedanju, da so prav preventivne in razvojne dejavnosti tiste, ki lahko z ustvarjanjem bolj spodbudnega učnega okolja za otroke do določene stopnje spreminjajo dogajanje na bolje.

Obseg dela se je povečal čez mejo obvladovanja področja. Vedno več je delovanja samo zaradi akutnih težav, izgublja pa se možnost preventivnega delovanja, kar je temeljni koncept svetovalne službe, kot je zasnovana v *Programskih smernicah*. Področje našega dela ni več uravnoteženo, temveč se nagiba zgolj

na delovanje v kriznih razmerah. Zaradi ogromnega obsega dela in želje, da bi opravili čim več nujnih zadev, se izgubljata kakovost in poglobljeno delovanje, saj smo ves čas v časovni stiski.

Vsi opisani izzivi kličejo po aktivni vključitvi razvojno-preventivnih dejavnosti svetovalne službe z otroki, starši in strokovnimi delavci, za kar pa pogosto zmanjka časa.

4.3 DELOVNE NALOGE, KI JIH DOLOČI VODSTVO IN NISO OPREDELJENE V PROGRAMSKIH SMERNICAH

Glede na povečan obseg dela pri dejavnosti pomoči in potrebah po razvojno-preventivnih dejavnostih so še posebno obremenjujoče in časovno obsežne naloge, ki niso del *Programskih smernic* (npr. administrativna dela glede vpisa in oblikovanja oddelkov ipd.). Pri spopadanju z navedenimi izzivi nam delo otežujejo tudi ovire, kot so prevelik obseg in preveč različnih področij dela, množica administrativnih nalog in neustrezni normativi.

4.4 FLUKTUACIJA – ODHAJANJE IZ SVETOVALNE SLUŽBE

V zadnjih letih opazamo, da kolegice odhajajo iz svetovalne službe v vrtcu na druga delovna mesta, večinoma zaradi preobremenjenosti. Zaposliti nove delavce v času, ko je kader težko dobiti, pomeni izziv za vrtec in tudi stroko.

5. RAZVOJNO-PROCESNI MODEL IN AKCIJSKO RAZISKOVANJE V LUČI ANALIZE LASTNE PRAKSE

V naši delovni skupini uporabljamo načela razvojno-procesnega pristopa kot načela za uresničevanja svojega cilja. Pri svojem delu v ospredje postavljamo otroka ter njegov vsesplošni duševni in telesni razvoj. Načelo razvojno-procesnega pristopa se nanaša na razvijanje in omogočanje razvoja našega strokovnega dela, in sicer tako, da se vsi udeleženci na podlagi pridobivanja izkušenj aktivno učimo, pri čemer pa v ospredju ni končni dosežek, temveč je kot pomemben poudarjen predvsem proces učenja v varnem, sprejemajočem in spodbudnem okolju. Razvojno-procesni model predpostavlja povsem drugačno vzgojno-izobraževalno komunikacijo, ki je usmerjena v interaktivno komunikacijo med člani naše skupine.

Razvojno-procesni model načrtovanja ciljev ne postavlja v obliki zelenih idealnih podob, temveč v obliki proceduralnih načel. Pri tem modelu načrtovanja je osnovni namen poiskati takšne vsebine in metode, ki bodo kar najbolj prispevale k razvoju otroka. Prednosti razvojno-procesnega modela načrtovanja so naslednje (Kroflič, 2002):

- kar najbolj omogoča nad ideološki pristop k vzgoji predšolskih otrok,
- najbolj odgovarja potrebam in pričakovanjem časa in prostora po postopnem oblikovanju avtonomne in odgovorne morale ter kritičnega mišljenja.

Cilj učenja je sam proces učenja ter sodelovanje med člani delovne skupine. Gre za pristop, kjer je pomembno tisto, kar se dogaja, in ne tisto, kar se načrtuje. Refleksija je prav tako pomembna kot znanje, ki smo ga pridobili. Zaradi usmerjene pozornosti v proces učenja sta sprotno evalviranje in fleksibilnost

nujna. Ker je sama struktura v procesu manj pomembna in bolj fleksibilna, je potrebnejše bolj aktivno sodelovanje med člani skupine.

6. AKCIJSKO RAZISKOVANJE IN REFLEKTIVNA PRAKSA

Lewin je akcijsko raziskavo opisal kot niz korakov v spirali, katerih vsak sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata. Omenjenih dejavnikov ne smemo pojmovati kot samozadostne statistične postopke, temveč kot povezane dejavnike v spirali akcijske raziskave (Mesec, 1993). Raziskovalna metoda tu ni vnaprej določena, ampak je odvisna od narave problema. Vnaprej so določena le pričakovanja akterja, da bo z vključitvijo v akcijsko raziskovanje nekako rešil svoj praktični problem, in pričakovanja raziskovalca, da bo prišel do novih spoznanj (Mesec, 1993, str. 5).

V praksi se proces začneja s splošnim spoznanjem, da je izboljšava ali sprememba potrebna in zaželeno (ugotavljam, da z nečim nisem zadovoljen, nekaj želim spremeniti: določim polje akcije). Problem želim rešiti (Vogrinc, 2011).

Akcijsko raziskovanje je bila osnova za delo v naši delovni skupini. Vsi udeleženci smo zaznali problem, s katerim se spopadamo svetovalni delavci, in skupaj določili svoj akcijski načrt.

Skupinsko izvajanje dela je temeljilo na dogovoru med člani delovne skupine, ob tem pa smo poskrbeli za dobro vzdušje in enakovredno delitev dela. Skupne cilje in dobro delovanje smo dosegli z aktivno vključenostjo ter spodbujanjem kritične refleksije dela.

Za skupinsko evalvacijo smo se dogovorili vnaprej – vsaka članica je zapisala pisno refleksijo ter jo delila s skupino. S soglasjem sprejete ugotovitve, evalvacije, smo po vsakem srečanju zapisali, kar nam je pomagalo h konstruktivni usmeritvi dela v prihodnje (Polak, 2012).

Zbrano gradivo je bila osnova za prepletanje procesa nenehnega raziskovanja in procesa učenja.

Uporabili smo metodo strukturirane refleksije supervizirane prakse. Refleksija prakse je spremljanje procesa supervizirane prakse s ciljem, da se proces ozavešči in, če je treba, tudi preusmeri. V refleksiji so zajeta naslednja področja modela: potek, vsebine in metode, ozaveščanje procesa učenja in komunikacija delovne skupine (Novak Zabukovec, Podlessek, 2010). V naši delovni skupini smo uporabili obliko refleksije kritični prijatelj. Kritični prijatelj je oseba, ki je z vodjem v prijateljskem odnosu in je sposobna empatije. Hkrati mora biti sposobna dati mu pošteno in informativno povratno informacijo. Namen kritičnega prijateljstva je učenje obeh (Bizjak, 2016).

7. POTEK VSEBINSKEGA DELA PROCESA V SKUPINI

Potek vsebinskega dela procesa predstavljamo po korakih. Vsak korak je posledica rezultatov in evalvacije predhodnega koraka. Za vsak korak smo določili raziskovalno vprašanje, ki nas je vodilo skozi proces dela v delovni skupini.

1. KORAK: Naš proces se je začel v začetku šolskega leta 2021/2022 na Aktivu ljubljanskih svetovalnih delavk (ALS) z zastavljenim raziskovalnim vprašanjem: »**Katera so aktualna področja, kje so naše potrebe, na katerih bomo delovali v tem šolskem letu?**« Vsaka članica je razmišljala in predstavila svoje ideje, svojo vizijo o tem, katere so pomembne vsebine, ki jih želimo poglobiti, nadgraditi, katere so aktualne vsebine, s katerimi se srečujemo pri svojem delu v svetovalni službi v vrtcu. Zaradi kompleksnosti vsebin, različnih interesnih področij delovanj in potreb članic skupine smo na podlagi

različnih sorodnih predlogov oblikovale delovne skupine z določeno tematiko. To so bila naslednja področja: vloga svetovalnega dela pri zgodnji obravnavi, razvojno-preventivne dejavnosti in intervizijska/podporna skupina znotraj ALS-a. Prva, številčno največja in vsebinsko najmočnejša skupina, se je že na naslednjem srečanju zaradi aktualnosti in obsega dela razdelila v dve podskupini: na vlogo svetovalne službe v vrtcu in zgodnjo obravnavo otrok v vrtcu.

2. KORAK: V tem koraku se je poglobljanje vsebin preneslo na delovanje znotraj delovnih skupin. Vsaka delovna skupina je s svojim tempom, svojimi cilji zastavila dejavnosti. Naša delovna skupina »vloga svetovalne službe« je nadaljevala z naslednjima raziskovalnima vprašanjema: **»Katere so naše naloge, ki jih opravljamo? Kaj vse točno počnemo, da opravimo določeno nalogo?«**

Ob iskanju načinov in pristopov, kako odgovoriti na zastavljeni vprašanji, smo se odločile, da pripravimo študije primerov delovnih nalog vsake od sedmih članic, ki jih opravljamo med šolskim letom. Osnova za refleksijo našega dela je bil letni delovni načrt nalog, ki jih opravljamo. Istočasno smo izhajale iz Programskih smernic in poskusile čim bolj konkretno razdelati posamezne naloge. Pri tem sta nam bila v pomoč dokumenta *Obrazec za oceno kompetenc v okviru EURO PSY* in dokument, ki je nastal na podlagi *Super psihologa*, pri katerem smo že razdelali naloge svetovalnega delavca v vrtcu.

Ker je pristop usmerjen skupinsko, težko ločimo svoje naloge po področjih, kot jih opredeljujejo *Programske smernice za svetovalno delo v vrtcih*, saj se vse med seboj prepleta in povezuje. Zato smo izhajale iz vrst dejavnosti svetovalne službe (dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije).

Delo je potekalo tako, da je vsaka članica pripravila svoj dokument, analizo/refleksijo svojega delovanja, tako je med nami teknel proces izmenjave, pomoči, kritičnega skupnega razmišljanja o stanju našega področja dela.

3. KORAK: Ko smo imele sedem dokumentov (vsaka članica je pripravila svojo študijo primera), smo si zastavile vprašanji: **»Katere vsebine/področja naših delovnih nalog so v zadnjem obdobju (v zadnjih dveh letih) v ospredju?«** in **»Ali opravljamo naloge, ki so opredeljene v *Programskih smernicah* in pokrivajo strokovno področje, ali opravljamo naloge, ki so administrativne narave in nam vzamejo čas, namenjen temeljnim nalogam našega področja?«**

Proces iskanja odgovora na naši vprašanji v tem koraku je potekal tako, da smo poskusile oceniti deleže časovne obremenitve posamezne vrste dejavnosti. Ugotovitve, do katerih je prišla vsaka od nas, smo si izmenjale. Primerjale smo naloge, ki jih opravljamo, s tistimi, ki so opredeljene v *Programskih smernicah*.

Vsa srečanja smo zaključile z refleksijo srečanja z namenom spodbuditi odzive in premišljanje o samem procesu, vsebini in odnosih med nami.

8. UGOTOVITVE

Preglednica 1: Odgovori analize raziskovalnih vprašanj.

1. korak	»Katera so aktualna področja, kje so naše potrebe, na katerih bomo delovali v tem šolskem letu?« UGOTOVITVE: <ul style="list-style-type: none">• Pomen vključenosti, delovanja vsakega člana delovne skupine.
----------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Vsaka svetovalna delavka je pomemben vir misli → nadgradnja v kakovostnejšo rešitev, vizijo. • Pomen medsebojne podpore, jačanja naše poklicne vloge. <p>Želimo si: izboljšav, nadgradnje dejavnosti pomoči, razvojno-preventivnih dejavnosti, področja podpore (intervizije, izmenjave izkušenj) ter celostnega področja – vloga svetovalne službe.</p>
2. korak	<p>»Katere so naše naloge, ki jih opravljamo?«</p> <p>UGOTOVITVI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Večina naših nalog po Programskih <i>smernicah za svetovalno delo v vrtcih</i>. • Dejavnosti načrtovanja, evalvacije so podporno področje vsem dejavnostim. <p>»Kaj vse točno počnemo, da opravimo določeno nalogo?«</p> <p>UGOTOVITVI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pri večini nalog sodelujemo z vsemi. • Naloge se spreminjajo, zlasti pri razvojno-preventivnih dejavnostih, saj je vsebina odvisna od prioritetenih nalog vrtca, od družbenih potreb. <p>Predvsem si želimo: izboljšati kakovost svojega dela, delovati skladno s sodobnim znanjem in kot strokovnjaki praktiki vplivati na razvoj stroke našega področja.</p>
3. korak	<p>»Katere vsebine/področja naših delovnih nalog so v zadnjem obdobju (v zadnjih dveh letih) v ospredju?«</p> <p>UGOTOVITVE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevladujejo dejavnosti pomoči. • Preventivne dejavnosti, razvojne naloge zaradi preobremenjenosti žal niso v ospredju. • Dejavnosti načrtovanja in evalvacije so sestavni del vsake naloge, ne pa posebna naloga dejavnosti. <p>»Ali opravljamo naloge, ki so opredeljene v Programskih smernicah za svetovalno delo v vrtcih in pokrivajo strokovno področje, ali opravljamo administrativne naloge, ki nam vzamejo čas, namenjen temeljnim nalogam našega področja?«</p> <p>UGOTOVITEV:</p> <p>Večina naših nalog je strokovnih nalog s področja našega delovanja.</p>

9. ZAKLJUČEK – PREDLOG SPREMEMB IN REŠITEV

Na problematiko preobremenjenosti svetovalnih delavcev, neustreznih normativov, deležev zaposlitev in delovnega časa svetovalni delavci in ravnateljji opozarjajo v številnih dosedanjih analizah ter na drugih srečanjih in razpravah (gl. npr. Gregorič Mrvar, 2020, Bezić, 2018; Erjavec Bartolj, 2018).

Vsi opisani izzivi spodbujajo razbremenitve nalog, ki ne spadajo k svetovalnemu delu, ter hkrati povečanje deleža razvojno-preventivnih dejavnosti z otroki, starši in strokovnimi delavci.

V zadnjih letih smo v svetovalni službi zaradi nujnosti povečanja obsega dela optimizirali svoje področje dela, poiskali takšne načine, da smo se bolje organizirali in dosegali večjo učinkovitost. Kljub temu ugotavljamo, da za uspešen nadaljnji razvoj stroke ter kakovosti dela v podporo in razvoj otrok, družin in strokovnih delavcev pri svetovalnem delu v vrtcu potrebujemo naslednje rešitve:

9.1 Rešitve na ravni vrtca – VODSTVO

- Glede na povečan obseg dela pri dejavnosti pomoči in potreb po razvojno-preventivnih dejavnostih je še posebno obremenjujoče opravljati naloge, ki niso del *Programskih smernic* (npr. administrativna dela glede vpisa in oblikovanja oddelkov).
Predlagamo, da se **vodstvo in svetovalna služba v vrtcu pogovarjata o reorganizaciji in optimizaciji dela ter o možnosti prerazporeditve tovrstnih nalog.**
- Svetovalna služba redno in aktivno spremlja vse novosti glede stroke ter znanje posreduje strokovnim delavcem in staršem, jih uporablja pri svojem delu ter razširja nova spoznanja, zato k delovnim nalogam sodijo tudi izobraževanja, ki so lahko tudi obsežnejša in cenovno dražja.

9.2 Rešitve na ravni države – MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ŠOLSTVO IN ŠPORT

- *Pravilnik o zgodnji obravnavi* – čimprejšnje sprejetje *Pravilnika*, s katerim bo opredeljeno delo z OPP in v katerem bo imel mesto pedagoški model dela z OPP. Trenutno ni jasno določen sistemski pristop k obravnavi OPP v vrtcih.
- Normativi za opravljanje svetovalne službe v vrtcih – predlagamo, da se normativ določi tako, da vrtcu s 15 oddelki pripada eno mesto svetovalnega delavca. Če ta dela v treh ali več ločenih enotah, se normativ zmanjša še za dva oddelka; za vsak oddelek prilagojenega programa se normativ zmanjša za en oddelek.
- Sistemska ureditev vključenosti svetovalnih delavcev v proces supervizirane prakse. Zaradi narave in vsebine dela, s katerimi se srečujemo svetovalni delavci, potrebujemo kontinuirano podporo in refleksijo svojega dela.

VIRI IN LITERATURA

- Bahovec, D. E. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Bezić, T. (2018). Zaključki devetnajste konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 23. in 24. avgust 2018. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 28–36.
- Bizjak, C. (2016). *Kako spodbujati refleksijo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čacinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice – Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Erjavec Bartolj, A. (2018). Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah. *Šolsko svetovalno delo*, 22(3), 4–18.
- Gregorič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., Šteh, B., 2020. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana, Razprave FF.
- Kroflič, R. (2002). *Vstop v kurikularne teorije: izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mesec, B. *Akcijsko raziskovanje, prirejen članek Mesec, B. Model akcijskega raziskovanja*. Svetovalno delo, 33, 1994, 1:3–16.

Novak Zabukovec, V., Podlesek, A. (2010). *Model supervizirane prakse psihologov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Polak, A. (2012). *Priročnik – Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vogrinc, J. (2011). *Akcijsko raziskovanje – pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRILOGA

Analiza stanja svetovalnega dela v 7 vrtcih

V analizi stanja so zajete naloge, ki so opredeljene v *Programskih smernicah* in ne druge naloge, ki jih opravljajo nekatere svetovalne delavke in niso zapisane v *Programskih smernicah*.

SODOBNI IZZIVI DODATNE STROKOVNE POMOČI V VRTCU – ORGANIZACIJSKA FLEKSIBILNOST OB OHRANJANJU NIVOJA KAKOVOSTI

CONTEMPORARY CHALLENGES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE IN KINDERGARTENS – ORGANIZATIONAL FLEXIBILITY WHILE MAINTAINING THE LEVEL OF QUALITY

Petra Pucer Berginc

Viški vrtci

in

Martina Presker

Vrtec Vrhovci

POVZETEK

Predšolsko obdobje je za otroka z razvojnega vidika izjemno pomembno, saj v tem obdobju gradi temelje za celoten psihomotorični razvoj. Pri tem ne gre spregledati pomena čustvenega in socialnega področja. Vrtec znatno sodeluje pri ustvarjanju otrokovih življenjskih pogojev, ki ta razvoj podpirajo. Svetovalni delavec in vzgojitelj za zgodnjo obravnavo sta pa v vrtcu tista, ki si kontinuirano prizadevata za zgodnje odkrivanje in strokovno obravnavo otrok, ki se srečujejo z raznovrstnimi izzivi v zgodnjem razvoju.

V prispevku bodo predstavljene vsi ključni elementi dodatne strokovne pomoči, ki poleg neposredne obravnave otroka, nujno vključuje tudi tesno sodelovanje z vsemi, ki vsakodnevno sobivajo in delajo z otrokom. Brez opolnomočenja slednjih z ustreznimi znanji glede specifičnih potreb otroka, strategij in prilagoditev dela, ni možno ustvariti optimalnega inkluzivnega okolja, po meri otroka.

V zadnjih letih je naše delo podvrženo številnim spremembam, ki od nas zahtevajo večjo fleksibilizacijo organizacije dela. To za našo stroko prinaša številne izzive, zaradi katerih nas čaka poglobljeno raziskovanje in implementacija novih praks. Ob tem pa si moramo aktivno prizadevati za ohranjanje nivoja kakovosti, kar pomeni, da ne smemo izpustiti ali okrniti niti enega izmed predstavljenih elementov naše prakse.

KLJUČNE BESEDE: vzgojitelj za zgodnjo obravnavo, otroci s posebnimi potrebami, otroci z rizičnimi dejavniki, dodatna strokovna pomoč, vrtec

ABSTRACT

The preschool period is extremely important for a child from a developmental point of view, as it builds the foundations for the entire psychomotor development during this period of time. The importance of the emotional and social sphere, within the latter, should not be overlooked. Kindergarten plays a significant role in creating the child's living conditions that support this development. The counseling worker and the early intervention educator are the ones in the kindergarten who continuously strive for the early detection and professional treatment of children who encounter various challenges in their early development.

The article will present all the key elements of additional professional assistance, which, in addition to direct treatment of the child, necessarily includes close cooperation with everyone who lives and works with the child on a daily basis. Without empowering the latter with appropriate knowledge regarding the specific needs of the child, strategies and adaptations of work, it is not possible to create an optimal inclusive environment, tailored to the child.

In recent years, our work has undergone many changes that require greater organizational flexibility. This brings many challenges for our profession which require in-depth research and implementation of new practices. At the same time, we must actively strive to maintain the level of quality without omitting or curtailing any of the presented elements of our practice.

KEYWORDS: early intervention educator, children with special needs, children with risk factors, additional professional assistance, kindergarten

Uvod

Na otrokov razvoj pozitivno in negativno vpliva več dejavnikov. Nekateri otroci se že rodijo s primanjkljaji, motnjami ali ovirami, pri drugih pa na njihov razvoj negativno vplivajo socialni, ekonomski in drugi dejavniki. Predšolsko obdobje je za razvoj otroka posebej občutljivo. Zato je prepoznavanje otrok z odstopanji od običajnega razvoja, bistvenega pomena. Bregant (2012) dodaja, da je obdobje zgodnjega otroštva kritično obdobje za razvoj ključnih spretnosti, veščin in znanj. V tem obdobju se gradijo temelji za celoten psihomotorični razvoj. Nevroznanost pa govori tudi o pomenu plastičnosti možganov v otrokovih prvih letih življenja. Ta omogoča, da se možgani, na podlagi novih izkušenj iz okolja, spreminjajo ter oblikujejo in nadomeščajo neustrezne živčne povezave z ustrežnejšimi.

Globačnik (2012) poudarja, da imajo iz tega razloga velik pomen programi zgodnje obravnave, ki se izvajajo tudi v vrtcu in vanje uvrščamo tako otroke s posebnimi potrebami, kot tudi otroke z rizičnimi dejavniki v razvoju. Z dodatno strokovno pomočjo neposredno v vrtcu, kjer otrok vsakodnevno biva, vstopamo v otrokov svet. S kontinuiranimi obravnavami in ob kakovostnem timskem delu, si prizadevamo ustvarjati optimalno organizirano inkluzivno okolje ter sistematično spodbujati otrokov celostni razvoj. Pri tem se pa srečujemo s številnimi izzivi, ki prinašajo potrebo po organizacijski fleksibilnosti in iskanju strokovno utemeljenih rešitev, ob ohranitvi kakovosti dela.

1. Zakonski okvir za dodatno strokovno pomoč v vrtcu

Otroci s posebnimi potrebami so opredeljeni v 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Januarja, leta 2019, je pričel veljati Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, ki je reorganiziral sistem nudenja pomoči otrokom, ki imajo primanjkljaje, ovire oziroma motnje ter otrokom z rizičnimi dejavniki v razvoju. Na podlagi zakona je prišlo do postopnega preoblikovanja razvojnih ambulant v Centre za zgodnjo obravnavo, znotraj katerih so se oblikovali multidisciplinarni timi. Le-te sestavljajo člani s področja zdravstva, vzgoje in izobraževanja, socialnega varstva in starši. Storitve zgodnje obravnave, na predlog Centra za zgodnjo obravnavo, izvajajo v okviru javne mreže tudi javni vrtci. Slednji, znotraj zavoda, oblikujejo strokovne skupine za zgodnjo obravnavo. Člani strokovne skupine so: vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, izvajalec dodatne strokovne pomoči, svetovalni delavec.

2. Ključni elementi dodatne strokovne pomoči v vrtcu

2.1 Timsko delo

Delovanje strokovne skupine je osnovano na načelih timskega dela. Skupna naloga članov strokovne skupine v vrtcu je vzpostavitev sodelovanja, ravnovesja deleža posameznih članov, zagotavljanje horizontalne kontinuitete in usklajevanje delovanja, z namenom pomoči otroku pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj (Vučak, 2008).

Naloga vzgojitelja za zgodnjo obravnavo je, da nenehno goji lastno strokovno kompetentnost in svoje znanje vseskozi nadgrajuje. Le-to mora tudi ustrezno implementirati v prakso ter si prizadevati za konstanten proces izobraževanja in opolnomočenja vseh članov strokovne skupine vrtca. S tem skrbi za proaktivno naravnost vseh deležnikov, ki bodo tako lažje aktivno in produktivno prispevali k doseganju zastavljenih ciljev in s tem pripomogli k ustvarjanju ustreznega inkluzivnega okolja. Za to je pa nujno tudi poznavanje in aktivna raba kakovostnih komunikacijskih veščin.

Jurišić (2012) med komunikacijske tehnike, ki spodbujajo medsebojno razumevanje in sodelovanje, uvršča ustrezne odzive na informacije staršev, uporabo razumljivega izrazoslovja, obvladanje tehnik poslušanja, spodbujanje h komunikaciji s postavljanjem ustreznih vprašanj ter sposobnost izkazovanja empatije. V svojem članku osvetli pomeni vključevanja staršev kot enakovrednih partnerjev v proces pomoči, saj je učinek zgodnje obravnave večji, če vanjo vključimo tudi otrokovo družino.

2.1.1 Sodelovanje s svetovalno službo vrtca

Svetovalni delavec vrtca je tisti, ki znotraj vrtca deluje na področju preventivne dejavnosti in, v sodelovanju z vzgojiteljem za zgodnjo obravnavo, opravi detekcijo otrok, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Skupaj z vzgojiteljem otroka nato opravi uvodne razgovore s starši in jim poda prve, osnovne informacije o otrokovih specifičnih potrebah in oblikah pomoči, ki jih lahko vrtec otroku ter staršem ponudi. Seznanji jih s pravicami in dolžnostmi, ki jih, znotraj tega procesa, imajo. Pogosto je vezni člen vrtca z multidisciplinarnim timom v Centrih za zgodnjo obravnavo. Usmerja in skrbi tudi za organizacijo dejavnosti strokovne skupine za zgodnjo obravnavo. Tesno sodelovanje s svetovalnim delavcem je nujna podlaga za kakovostno delovanje omenjene skupine.

Svetovalni delavec in vzgojitelj za zgodnjo obravnavo skupaj ustvarjata podporno okolje za vzgojitelje in starše. Skrbita za neprekinjen tok komunikacije znotraj strokovne skupine, ki mora biti nujno dvosmerna in temeljiti na odprtem dialogu. Ponujata izobraževalne vsebine, ki krepijo strokovne kompetence strokovnih delavcev vrtca, na področju zgodnjega razvoja in (pre)poznavanja posebnih potreb.

2.1.2 Sodelovanje s strokovnimi delavci oddelka, v katerega je vključen otrok

Vzgojitelji imajo pogosto zelo poglobljen in celosten uvid v otrokovo funkcioniranje ter mnogo že utečenih strategij za premagovanje sprotnih izzivov. Vzgojitelji za zgodnjo obravnavo jih pri tem dodatno podpremo, z individualno predstavitvijo posebnih potreb otroka. Vzgojitelji tako lažje razumejo otrokove posebnosti in implementirajo specifične strategije ter metode dela, ki jih otrokove individualne potrebe zahtevajo. Svetujemo jim, ob konkretno izpostavljenih težavah, dilemah in vprašanjih, glede

dela z otrokom v skupini. Vzgojitelji za zgodnjo obravnavo moramo vzgojitelje v skupini sprotno seznanjati z vsebino in tekočimi cilji pomoči. Skupaj z njimi evalviramo opažene napredke ali vzroke za izostanek le-teh ter poiščemo alternativne strategije. Z redno in ustrezno komunikacijo, se strokovni delavci poenotimo ter uglaseno zasledujemo zastavljene cilje.

2.1.3 Sodelovanje s starši oz. skrbniki

Temeljni cilj sodelovanja s starši je vzpostavitev pozitivnega odnosa, ki bo temeljil na zaupanju ter sodelovanju. To gradimo na skupnih srečanjih ter ob sprotni, redni in odprti komunikaciji.

Pri številnih starših opazamo različne čustvene odzive v procesu sprejemanja otrokovih posebnih potreb, kar lahko interpretiramo skozi prizmo procesa žalovanja. Allred (2014) pa opozarja na negativne posledice, ki jih tovrstna interpretacija ima, saj lahko prispeva k disfunkcionalnemu odnosu med strokovnim delavcem in staršem. To pa zato, ker s tem postavimo starša v vlogo žrtve in mu tako odvzamemo položaj enakovrednega partnerja v sodelovalnem izobraževalnem odnosu. V ospredje avtor raje postavi pozitiven pristop, ki stremi k identifikaciji močnih področij staršev ter upoštevanju njihovih želja in potreb glede obravnave.

Staršu moramo predstaviti pomen in namen izvajanja dodatne strokovne pomoči ter ga seznaniti z načrtovanim potekom le-te. Hkrati pa se moramo, v pogovoru s starši, seznaniti s ključnimi informacijami o otroku – kako funkcionira v domačem okolju, o rutinah, specifikah, pričakovanjih staršev do otroka ter kako oni otroka vidijo in doživljajo (Jurišić, 2017).

2.1.4 Sodelovanje z zunanjimi institucijami

Vzgojitelji za zgodnjo obravnavo redno sodelujemo z zunanjimi institucijami, ki obravnavajo otroka. Najpogosteje so to Centri za zgodnjo obravnavo v zdravstvenih domovih. Zanje oblikujemo tudi pisna poročila ob zaprosilu, ali da bi staršem olajšali prenos informacij ob začetku obravnave. Namen sodelovanja je vedno izmenjava informacij ter usklajevanje ciljev. Sodelujemo tudi z osnovnimi šolami, kamor se otroci, po vrtcu, vpisujejo. S tem jim omogočimo karseda uspešen prehod in kontinuiteto obravnav.

2.2 Načrt pomoči otroku

Strokovna skupina za zgodnjo obravnavo najprej pripravi načrt pomoči otroku. To je temeljni dokument in podlaga za strokovno obravnavo otroka v vrtcu. Sestavljen je na podlagi zapisnika multidisciplinarnega tima. Vsebuje vse ključne informacije o otroku, oceno njegovega funkcioniranja in opredelitev področij, na katerih potrebuje pomoč in prilagoditve. Z načrtom pomoči, se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči. Prav tako se določijo cilji in oblike dela na posameznih kurikularnih področjih in strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino. Jasno se opredelijo potrebne prilagoditve pri izvajanju dejavnosti znotraj skupine. Definira se uporaba prilagojenih pripomočkov in podporne tehnologije, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji dela. Identificirajo se večšine, ki so potrebne za samostojnost ter otrokova močna in interesna področja. Pomembno je, da so v pripravo in spremljanje načrta pomoči otroku s posebnimi potrebami aktivno vključeni vsi člani strokovne skupine,

vključno s starši. Načrt je potrebno redno evalvirati in ga po potrebi spremeniti, oziroma prilagoditi. Ob tem oblikujemo tudi pisne evalvacije zastavljenega načrta in ciljev.

2.2.1 Kakovostna diagnostika - predpogoj za kakovosten načrt pomoči

Temelj pomoči otroku je strokovno izpeljana diagnostika. S skrbno načrtovanim opazovanjem otrokovega bivanja in igre v skupini, bomo pridobili bistvene informacije o otrokovem funkcioniranju. Otrokovo igro, kot pomemben element pri ocenjevanju otrokovih sposobnosti in načrtovanju ciljev pomoči, opredelijo tudi Lither idr. (2011). Poudarjajo, da je, z opazovanjem otrokovih naravnih igralnih dejavnosti, mogoče ovrednotiti otrokove dejanske sposobnosti na različnih področjih. Z opazovanjem, kako se igra z znano odraslo osebo in kako se obnaša v igralnem okolju, pridobimo informacije o otrokovem senzomotoričnem, čustveno-socialnem, govorno-jezikovnem ter kognitivnem razvoju. Podobno ugotavljajo Marjanović Umek idr. (2001), da z opazovanjem otrokovega čustvenega izražanja in interakcije z vrstniki ter odraslimi, dobimo vpogled v otrokovo socialno kompetentnost. Diagnostiko nato dopolnimo s specifičnimi, individualno izpeljanimi preizkusi. Na podlagi informacij, ki jih pridobimo z opazovanjem otroka pri prosti igri, sodelovanju med vodenimi dejavnostmi ter izčrpnim pogovorom s starši in vzgojiteljico, lahko natančno načrtujemo cilje za premagovanje ovir in primanjkljajev.

S preživljanjem časa v oddelku, ki ni storilnostno naravnano, pa predvsem otroku damo možnost, da nas spozna. Z vključevanjem v otrokovo igro in spoštovanjem otrokovega tempa pri navezovanju stikov in vzpostavljanju odnosa, se bo ob nas počutil varne in, kasneje, lažje sodeloval v ciljno naravnanih dejavnostih.

2.3 Pomoč otroku

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2019) v 15. členu pravi, da se lahko otroku, znotraj predšolskega programa, prilagaja vsebina, organizacija ter način izvajanja programa in nudi dodatna strokovna pomoč. Otroka vključimo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Otroku ustrezno prilagodimo prostor, v katerem biva in nudimo pripomočke, v skladu z Navodili h kurikulumu (2003; 2017).

Omenjeni zakon v 16. členu opredeljuje tudi način izvajanja pomoči – ta se v vrtcu lahko izvaja v oddelku ali izven oddelka in se vsebinsko usklajuje z zapisnikom multidisciplinarnega tima.

Bistven namen in cilj dodatne strokovne pomoči je spodbujanje ustreznega razvoja za premagovanje primanjkljajev, ob usmerjenosti k razvijanju čim večje samostojnosti. Poiskati moramo prilagoditve, strategije in ustrezne spremembe v načinu dela, ki bodo otroku pomagale doseči najboljši rezultat. Pri tem je zelo pomembno, da otrok pomoč (vključno z načinom ter strategijami dela) razume in sprejme, saj bo le tako ohranil samospoštovanje in motivacijo za učenje, brez občutka manjvrednosti.

2.3.1 Prednosti dodatne strokovne pomoči v vrtcu

V vrtcu dobijo otroci dodatno strokovno pomoč ravno takrat, ko se postavljajo temelji za njihov celoten psihomotorični razvoj. V tem obdobju so njihovi možgani najbolj plastični. Ustrezna in kakovostna obravnava ter pozitivne zgodnje izkušnje (predvsem na čustveno-socialnem področju), lahko dokazano pozitivno vplivajo na otrokov razvojni potek kasneje v življenju (Goode, Diefendorf in Colgan, 2011).

Otrok v vrtcu preživi veliko časa. Vrtčevsko okolje je zanj poznano, domače in varno. Dodatna strokovna pomoč, ki se odvija v otrokovem domačem okolju, je otroku prijaznejša, saj vzgojitelji za zgodnjo obravnavo prihajamo k otroku in ne obratno. Dovolj časa namenimo temu, da nas otrok spozna, z nami naveže pozitiven stik in razvije občutek varnosti. To ima ključen vpliv na doseganje zadanih ciljev ter napredek otroka. Predpogoja za omenjeno pa sta rednost in pogostost ur dodatne strokovne pomoči. Pogostost in kontinuiteta obravnav v vrtcu otroku omogočata redno razvijanje in urjenje usvojenih veščin, kar prinese večji in hitrejši napredek. Obravnave lahko izvajamo individualno, v majhnih skupinah ali znotraj oddelka. Ker smo v vrtcu redno prisotne, poznamo tudi vrstnike iz otrokove skupine. Slednje nam omogoča optimalno organizacijo majhnih skupin, oziroma skupinskega dela, saj lahko aktivnosti načrtujemo tako, da vanje vključimo vrstnike, ki na otroka delujejo karseda spodbudno.

Prav tako nam pogostost in rednost omogočata neprekinjeno spremljanje otrokovega napredka ter doseganja zadanih ciljev. Skladno s tem, redno prilagajamo načrt in izvedbo pomoči.

Dodatna strokovna pomoč v vrtcu ima neposreden vpliv na implementacijo ustreznih prilagoditev v skupini, ki omogočajo otrokom z specifikami v razvoju enakovredne možnosti vključevanja v vse segmente vrtčevske rutine. Z vzgojitelji si namreč redno izmenjujemo informacije o poteku dela v oddelku in na obravnavah. Sproti evalviramo vpeljane prilagoditve, strategije ali pripomočke, ter vnašamo morebitne spremembe ali nadgradnjo, ko dosežemo načrtovani cilj. Naša odzivnost je takojšnja in neposredna. Hitro se odzovemo tudi na morebitne pereče situacije in nudimo ustrezno strokovno podporo.

Pogosto strategije dela, ki jih vpeljemo v skupino, pozitivno delujejo na vse otroke. Ne le, da spodbujajo razvijanje socialnih kompetenc in empatije, ampak tudi krepitev organizacijskih sposobnosti, prilagoditvenih spretnosti ter usvajanja veščin na vseh kurikularnih področjih. V oddelkih načrtujemo delo s slikovnimi podporami (urniki, zaporedja sličic za posamezne dejavnosti, ipd.), sistematično učenje socialnih veščin, slikovne opore pri usvajanju novih vsebin, materiale za razvijanje motorike in še veliko drugih skupinskih aktivnosti in iger, ki so v pomoč celotni skupini.

Redna prisotnost v vrtcu nam daje tudi več možnosti kontinuirane komunikacije in sodelovanja s starši. Svetujemo jim glede uspešnih delovnih strategij, metod in iger, ki jih lahko uporabijo v domačem okolju. S tem jih motiviramo za aktivno, in hkrati osmišljeno, preživljanje prostega časa z otrokom. Omenjeno jim lahko tudi neposredno demonstriramo na obravnavah, kamor jih, po potrebi, povabimo. Nudimo jim vzgojne nasvete in spodbude ob izpostavljenih dilemah ter izzivih, s katerimi se srečujejo doma.

3. Sodobni izzivi, s katerimi se srečujemo v praksi

Z letošnjim šolskim letom smo v vrtcih v Mestni občini Ljubljana pričeli z uvajanjem prehodnega modela, ki naj bi predstavljal pilotni model zgodnje obravnave v predšolskih programih. V ta namen je bilo delovno mesto vzgojitelja za zgodnjo obravnavo sistemizirano v obsegu ene zaposlitve na petnajst oddelkov vrtca. Tako je postalo neodvisno od števila zapisnikov multidisciplinarnih timov in z njimi opredeljenih ur dodatne strokovne pomoči.

To strokovni skupini vrtca omogoča hitrejšo odzivnost in lajša proces vključitve otrok (tudi tistih z rizičnimi dejavniki) v vrtčevsko zgodnjo obravnavo, ne glede na to, ali je otrok že bil predhodno deležen obravnave v okviru zdravstvene mreže.

V praksi se pojavlja, poleg omenjenih pozitivnih vidikov, tudi nekaj strokovnih dilem, ki zahtevajo poglobljen premislek in vzpostavitev poenotenega ter jasno definirane protokola izvajanja zgodnje obravnave v vrtcu.

Ena izmed temeljnih dilem je, kako nuditi enakovredno raven kakovosti, ki vključuje vse predstavljene elemente, prav vsakemu izmed otrok (ter posledično družin). Poleg neposrednega dela z otrokom, je potrebno, za kakovostno zgodnjo obravnavo, izvajati tudi veliko posrednega in timskega dela. Število otrok s posebnimi potrebami, ki imajo izdane zapisnike, vsako leto narašča in če k temu prištejemo še otroke, ki jih znotraj vrtca identificiramo kot tiste z rizičnimi dejavniki, lahko to kaj hitro privede do števil, ki bodo od nas zahtevale okrnitev določenih elementov, ker bo zanje časa zmanjkalo. Na to pa ne želimo pristati.

Rešitev, kako nuditi pomoč otrokom v čim večjem obsegu, je lahko v fleksibilizaciji izvajanja dodatne strokovne pomoči. Otroke s sorodnimi potrebami bi bilo mogoče združevati znotraj skupinskih obravnav in na ta način sprostiti dodatne ure za sprejem novih otrok. Načrtovanje trajanja in količine obravnave se lahko, ker gre za avtonomni odločitvi strokovne skupine vrtca, prilagodita glede na potrebe in posameznega otroka. Obseg ur lahko torej, po potrebi, povečamo ali zmanjšamo.

Omenjene rešitve pa niso odvisne zgolj od napredka in združljivosti otrok. Pomembne so tudi prostorske ter materialne kapacitete posameznih enot vrtcev. Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca (2002) natančno definira tehnične lastnosti prostorov za dodatno strokovno pomoč. V praksi se pa prostori, v katerih izvajamo obravnave, s pravilnikom bistveno razhajajo. Pogosto si za individualno delo z otrokom, oziroma delo v majni skupini, prostor ustvarimo na podlagi iznajdljivosti, oziroma razpoložljivosti prostorov, ki pa so največkrat majhni ali neustrezni. To so lahko garderobe, kabineti, pedagoške sobe. Telovadnice so največkrat zasedene ali jih posamezne enote vrtcev nimajo.

Zavedati se moramo pomena gibalnih in senzornih izkušenj. Te predstavljajo temelj za razvoj vseh nadaljnjih področij. Prav tako ne smemo zanemariti dejstva, da naravno otrokova igra poteka na tleh, kar se izvajalci zgodnje obravnave trudimo upoštevati.

Dodaten organizacijski izziv so tudi prehodi med posameznimi enotami vrtcev. Opravimo lahko tudi štiri različne prehode znotraj enega dneva, ki jih moramo skrbno ter pazljivo načrtovati znotraj časa, ki ga imamo na voljo za izvedbo dnevnih obravnav. Te naj bi, v večini, potekale v dopoldanskem času, pred kosilom, ko so predšolski otroci najboljše energijsko opremljeni.

4. Zaključek

Pred nami je mnogo izzivov in prizadevamo si vzpostaviti dober model zgodnje obravnave. Ta mora biti strokoven, kakovosten ter dosegljiv, saj otroci in njihove družine potrebujejo pomoč takoj. Prej kot jim jo zagotovimo, boljše so možnosti za optimalen otrokov razvoj.

Ob tem si želimo strokovne avtonomije pri iskanju odgovorov ter možnih rešitev, glede postavljanja protokolov in organizacije dela. Naše vodilo je skrb za največjo možno korist otroka, kar bomo zavzeto zasledovali tudi v prihodnje. Naša vizija je zagotavljanje takojšnje in celostne pomoči vsem otrokom, ki jo potrebujejo, ob tesnem sodelovanju z vsemi deležniki. In za to si bomo prizadevali tudi vnaprej. Med vsemi neznankami, naštetu ostaja nespremenjeno in nespremenljivo.

Viri in literatura

Allred K. (2014). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the grief model. *Improving Schools*, 18, 46-55.

Bregant, T. (2012). *Razvoj, rast in zorenje možganov*. Psihološka obzorja, 21(2), 51-60.

- Dopolnitev Navodil h Kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami - za otroke z avtističnimi motnjami (2017). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/DOPOLNITEV_Navodil_h_Kurikulumu_za_vrtce_za_otroke_z_AM.pdf
- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Goode, S., Diefendorf, M., Colgan, S. (2011). *The importance of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families*. The National Early Childhood Technical Assistance Center. <https://ectacenter.org/~pdfs/pubs/importanceofearlyintervention.pdf>
- Jurišić, B. D., (2012). Blokade v komunikaciji s starši in tehnike poslušanja. V B. D. Jurišić (ur.), *Strokovno gradivo 5. Posveta na temo Življenje oseb z downovim sindromom, Komunikacija med strokovnjaki in starši*. Sožitje, Pedagoška fakulteta.
- Jurišić B. (2017). *Družine in rutine. Priročnik za izvajalce zgodnje obravnave*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., McClure, E. (2011). Overview of Play - Its Uses and Importance in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Infants & Young Children*, 24 (3), 225-245.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Lešnik Musek, P., Fekonja, U., Kavčič, T. (2001). Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme* (str. 42-59). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta (2000). *Uradni list RS*, št. 73/00.
- Program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (redni oddelki) (2003). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Navodila_vrtci.pdf
- Prvi koraki v nevroznanost – znanost o možganih*. (2007). British Neuroscience Association European Dana Alliance for the Brain, SiNAPSA, Slovensko društvo za nevroznanost.
- Vučak, M. (2008). Strokovna skupina s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. *Timsko načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v vrtcu* (str. 98-100). Supra.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2019). *Uradni list RS*, št. 41/17.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). *Uradni list RS*, št. 58.

STAVOVI RODITELJA PREDŠKOLSKE DJECE PREMA UKLJUČIVANJU DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PREDŠKOLSKE USTANOVE

Helena Ninković Budimlija

Dječji vrtić Vladimir Nazor Kastav

SAŽETAK

U skladu s praksom inkluzije broj djece s razvojnim teškoćama, koja se uključuju u redovne vrtićke programe, sve je veći. Stavovi roditelja sve djece uključene u proces inkluzije su važni, kako zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji, tako i zbog uloge roditelja u formiranju stavova vlastite djece. Stoga su ciljevi ovog rada bili: 1) utvrditi mjeru pozitivnosti stavova roditelja predškolske djece tipičnog razvoja prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama; 2) utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja prema uključivanju osoba s teškoćama u razvoju u odnosu na različite demografske karakteristike; 3) utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja predškolske djece u odnosu na prethodna iskustva s djecom/osobama s razvojnim teškoćama. U istraživanju je sudjelovalo 159 roditelja djece tipičnog razvoja iz tri hrvatska grada (Gospić, Kastav i Pazin) smještena u tri različite županije (Ličko-senjska, Primorsko-goranska i Istarska županija). Upitnikom stavova roditelja prema inkluziji (SPATI) ispitani su: opći stav prema inkluziji, stav roditelja o utjecaju inkluzije na obrazovanje djeteta te stav roditelja o utjecaju inkluzije na djetetove socijalne odnose.

Rezultati su pokazali da roditelji djece tipičnog razvoja imaju prilično pozitivne stavove prema inkluziji, pri čemu se posebno pozitivnima pokazali stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja utvrđen u odnosu na utjecaj inkluzije na obrazovanje njihova djeteta. Nisu uočene značajne razlike između stavova roditelja u odnosu na spol, dob, socioekonomski status, veličinu grada u kojemu žive i broj djece u obitelji. No, iskustvo i kontakti s djecom s razvojnim teškoćama pokazali su se kao čimbenik koji potencijalno može doprinijeti nešto negativnijem stavu prema inkluziji. Tako je utvrđeno da roditelji djece koja u skupini nemaju dijete s razvojnim teškoćama imaju značajno pozitivniji stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje svoje djece od roditelja čija djeca borave u skupini u kojoj se nalazi dijete s razvojnim teškoćama.

Ključne riječi: inkluzija, djeca s razvojnim teškoćama, stavovi roditelja

ABSTRACT

In line with the practice of inclusion, the number of children with developmental disabilities who are enrolled in regular kindergarten programs is increasing. The attitudes of parents of all children involved in the inclusion process are important, both because of the significant role that parents play in inclusion itself, and because of the role of parents in shaping the views of their own children. The aims of the study were: (1) to determine how positive are attitudes of parents of typically developing children towards inclusion of children with developmental disabilities in pre-school establishments, (2) determine if there are differences between parents' attitudes towards inclusion of children with disabilities in relation to different demographic characteristics, (3) to determine if there are any differences between the attitudes of parents of preschool children in relation to their previous experiences with children / persons with developmental disabilities. The study included 159 parents of typically developing children from three Croatian cities (Gospić, Kastav and Pazin) located in three different counties (Lika-Senj, Primorje-Goranski Kotar and Istria County). The Survey of Parents' Attitudes Towards Inclusion (SPATI) was used. The SPATI survey covers general attitudes toward inclusion, parents' attitudes about the impact of inclusion on child's education, and parents' attitudes about the impact of inclusion on child's social relationships. Additional information about the gender and age of parents, their maximum academic achievement, size of the city they live in, the amount of income, children in their family, the presence of children with developmental disabilities, as well as previous experiences with people and children with developmental disabilities were also analyzed.

The results showed that parents of typically developing children have rather positive attitudes towards inclusion, with particularly positive attitudes towards the impact of inclusion on socialization. The most negative attitude is determined in relation to the impact of inclusion on their child's education. No significant differences were observed between parents' attitudes regarding gender, age, socioeconomic status, size of the city in which they live, and number of children in the

family. But experience and contacts with children with developmental disabilities have proven to be a factor that can potentially contribute to a somewhat more negative attitude towards inclusion. Thus, it was found that parents of children who do not have a child with developmental disabilities in their kindergarten group have a significantly more positive attitude on the impact of inclusion on their children's education than parents whose children reside in a group with a child with developmental disabilities.

Key words: inclusion, children with developmental disabilities, parents' attitudes

UVOD

Broj je djece s razvojnim teškoćama koja se uključuju u redovne vrtićke programe sve više u porastu. Tako je npr. u Gradu Zagrebu 30% djece s razvojnim teškoćama uključeno u ustanove predškolskog odgoja (Crnković, 2015). Zadnjih je godina u Hrvatskoj prisutan značajan porast inkluzivnih predškolskih programa u kojima djeca s razvojnim teškoćama ostvaruju svoja prava te su usvojeni zakoni i programi s ciljem poboljšanja života osoba s teškoćama. Značajne prekretnice bile su izrada Strategije za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2007) te donošenje Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2008).

Inkluzija djece s razvojnim teškoćama korisna je i za njih, ali i za djecu tipičnog razvoja. Djeca bez teškoća u inkluzivnom okruženju uče o različitostima i razvijaju svjesnost o postojanju teškoća kod drugih (Diamond, Le Furgy i Blass, 1993; Hong, Kwan i Jeon, 2014), dok djeca s razvojnim teškoćama imaju priliku opažati i učiti od druge djece (Guralnick, 1990, 1999), vršnjaci ih bolje prihvaćaju, a imaju i više verbalnih te socijalnih interakcija (Diamond i sur., 1993; Guralnick, 1999; Favazza, Phillipsen i Kumar, 2000). Uspješno uključivanje je ipak mnogo složeniji proces. Odgajatelji i učitelji imaju veliku ulogu u ostvarivanju inkluzije, zbog čega su provedena mnoga istraživanja koja proučavaju njihove stavove. No, važno je istaknuti i ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, poput same djece i njihovih roditelja, koji su izrazito bitni čimbenici te je potrebno utvrditi i njihove stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama.

Stavovi roditelja prema inkluziji

Fokus na stavove roditelja prema inkluziji vrlo je bitan zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji. Osim što su aktivni sudionici tog procesa, roditelji također imaju i ključnu ulogu u formiranju stavova vlastite djece. Stavovi djece prema osobama s teškoćama u razvoju pozitivno su povezani sa stavovima njihovih roditelja u ranoj dječjoj dobi. Djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluziju više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih te imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove (Peck, Carlson i Helmstetter, 1992). Istraživanja pokazuju da djeca niže kronološke dobi imaju pozitivnije stavove od svojih roditelja, ali se taj odnos postupno mijenja te se tijekom odrastanja vrijednosti i stavovi djece približavaju onima roditelja istog spola (Richardson, 1970)

Mnoga istraživanja ispituju kakav utjecaj imaju roditelji djece s razvojnim teškoćama i roditelji djece bez teškoća na proces inkluzije. Rezultati uglavnom pokazuju da se roditelji djece s i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća (Hilbert, 2014). Također, nekoliko studija je pokazalo da postoje određene razlike između roditelja djece s i bez razvojnih teškoća u pogledu uključivanja njihove djece u opći sustav odgoja i obrazovanja te da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju uglavnom pozitivnije stavove prema inkluziji (Hu, Mak, Zhang, Fan, Zhu, 2018; Kelly, 2001; Rafferty i Griffin, 2005), no u ovome radu bavimo se isključivo stavovima roditelja djece bez razvojnih teškoća.

Različita istraživanja u ovome području ukazuju da roditelji djece bez razvojnih teškoća uglavnom imaju pozitivne (Peck, Staub, Gallucci i Schwartz, 2004) ili neutralne (Tafa i Manolitsis, 2011) stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama. Roditelji djece bez teškoća istaknuli su pozitivne strane inkluzije za svoju djecu, poput dobrobiti za socijalni razvoj svoje djece, prihvaćanje različitosti i razvijanje osjetljivosti za druge (De Boer, Pijl i Minnaert, 2010). Iako su stavovi roditelja djece bez teškoća uglavnom pozitivni, manji broj roditelja izražava zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s razvojnim teškoćama te za vrijeme koje učitelji posvećuju djeci s razvojnim teškoćama u odnosu na ostalu djecu (Peck i sur., 2004). Detaljnije, ustanovljeno je kako većina roditelja (87%) podupire okruženje u kojem su djeca s razvojnim teškoćama uključena u redovne programe koje pohađaju i njihova djeca. Utjecaj inkluzije definiran je kao pozitivan ili neutralan: 64% općenitih stavova o inkluziji su bili pozitivni, 26 % stavova je bilo neutralno, a 10% je bilo negativno. Utvrđeno je kako 78% roditelja smatra da boravak u inkluzivnom okruženju ne utječe na akademsko napredovanje njihove djece, a 22% roditelja smatra da će biti smanjeno individualno vrijeme koje profesori posvećuju njihovoj djeci. Percepcija roditelja o utjecaju inkluzije na socioemocionalni razvoj njihove djece uglavnom je bila pozitivna.

Iako roditelji djece tipičnog razvoja uglavnom izražavaju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju, ipak izvještavaju o nesigurnosti kako djetetu tipičnog razvoja približiti/pojasniti ograničenja koja pokazuje dijete s teškoćama u razvoju prilikom inkluzije (Sira, Maine i McNeil, 2018).

Individualne značajke važne za formiranje stavova prema inkluziji

Postoje različite varijable koje utječu na individualne stavove roditelja u vezi s inkluzijom, primjerice, socioekonomski status, obrazovanje roditelja, prijašnje iskustvo roditelja s inkluzijom, bračni status, broj djece u obitelji, vrsta teškoća. Roditelji višeg socioekonomskog statusa, višeg obrazovanja i iskustva s osobama s razvojnim teškoćama imaju pozitivnije stavove od roditelja nižeg socioekonomskog statusa, nižeg obrazovanja i manje iskustva s inkluzivnim okruženjem (Abu-Hamour i Muhaidat, 2013, Leyser i Kirk, 2004). Nadalje, roditelji koji su u braku i oni s manje djece imaju pozitivnije stavove prema inkluziji (Stoiber, Gettinger i Goetz, 1998; Hilbert, 2014). Težina i vrsta teškoće također imaju utjecaja na stavove te su stavovi roditelja najmanje pozitivni kod inkluzije djece s problemima u ponašanju i djece s intelektualnim teškoćama (Leyser i Kirk, 2004). Stavovi roditelja djece tipičnog razvoja pozitivni su prema uključivanju djece s oštećenjem sluha i djece s Downovim sindromom (Albuquerque, Pinto i Ferrari, 2019). Vezano uz stupanj težine teškoće, nekoliko studija je istraživalo utjecaj stupnja težine teškoće na stav roditelja. Neke studije su utvrdile da roditelji djece s težim razvojnim teškoćama imaju

pozitivan stav prema inkluziji (npr., Gallagher i sur., 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987; Ryndak, Downing, Jacqueline i Morrison, 1995), premda su neke studije sugerirale i da pojedini roditelji djece s težim razvojnim teškoćama nisu naklonjeni inkluziji (Palmer, Fuller, Arora i Nelson, 2001).

Vežano uz spolne razlike u stavovima prema inkluziji, ustanovljeno je da osobe ženskog spola uglavnom imaju pozitivnije stavove od osoba muškog spola (Greenbaum i Wang, 1965; Gottwald, 1970; Siller i Chipman, 1964), ali ti se rezultati nisu potvrdili u svim kulturama, npr. u Danskoj, Indiji i Izraelu muškarci imaju pozitivnije stavove od žena, dok u nekim drugim zemljama (Francuska, Japan) nema spolnih razlika (Yuker i Block, 1986).

Sljedeća, važna i jedna od najčešće ispitivanih varijabli koja diferencira različite stavove prema osobama s teškoćama je kontakt s djecom ili osobama s teškoćama, koji se katkada definira kao stupanj intimnosti ili bliskosti, a katkada kroz učestalost susreta s djecom/osobama s teškoćama u razvoju. Operacionalizirana definicija kontakta varira od istraživanja do istraživanja te je zbog velikog broja različitih definicija teško objediniti do sada poznate rezultate. Pretpostavka je da kroz kontakt i poznavanje, osobe sa stereotipima o članovima manjinske grupe mogu otkriti da su njihove percepcije netočne (Beh-Pajoo, 1991; Yuker, Block i Campbell, 1960). Za razliku od toga, Gaier, Linkowski i Jacques, (1968) nisu pronašli značajnu povezanost između stavova prema osobama s teškoćama u razvoju i bliskog kontakta s njima, a Hastings i Remington (1993) su pak došli do suprotnih rezultata. Naime osobe koje su imale kontakt s osobom s teškoćama u razvoju imale su negativnije stavove. Iz sociometrijskih analiza također saznajemo da su ove osobe, premda integrirane u redovna odjeljenja, i dalje socijalno i emocionalno izolirane i odbačene. Ovakvi kontradiktorni rezultati mogu se objasniti prirodom odnosa, kao bitnom odrednicom pozitivnosti stavova (Hastings i Graham, 1995). Kontakt može biti uspostavljen na dvije razine: na intergrupnoj i interpersonalnoj razini, pri čemu je mjera intergrupnog kontakta definirana vjerovanjima, dok je interpersonalni kontakt definiran emocijama i ponašanjem. Ova načela potječu od Tajfel i Turnerove (1979) teorije socijalnog identiteta prema kojoj su stereotipi povezani sa značajkama za koje se vjeruje da vrijede za sve članove određene grupe. Kada je neka osoba identificirana kao član određene grupe, postoji tendencija da prema stereotipima bude percipirana kao jednaka ostalim članovima iste grupe. To znači da pasivni ili nedovoljan kontakt daje ljudima informacije o samo nekim značajkama osobe s teškoćama u razvoju te to djeluje povoljno na razvoj stereotipa koji se koriste u kasnijim situacijama (Hastings i Remington, 1993). Dakle, ako kontakt između članova grupe postoji samo na intergrupnoj razini (gdje su ljudi percipirani na stereotipan način), postoji manja vjerojatnost da će se negativni stavovi izmijeniti. Međutim, ako je kontakt uspostavljen na interpersonalnoj razini te ako osobe imaju češće kontakte s osobama s teškoćama u razvoju, negativni se stereotipi mogu promijeniti. To može objasniti zašto djeca s teškoćama u razvoju integrirana u redovne škole mogu biti slabije prihvaćena. Naime, sama fizička prisutnost ne izaziva socijalnu prihvaćenost djece s teškoćama. Tek kontakt interpersonalne prirode može imati priželjkivane pozitivne učinke.

Kako se provedba inkluzivne prakse nastavlja, nastavlja se i potreba za osiguranjem njezine učinkovitosti. Ispitivanje stavova roditelja prema inkluziji nužno je kako bi se proveo uspješan inkluzivan program (Salend, 2008). Rezultati koji su proizašli iz prijašnjih studija o stavovima roditelja bili su nedosljedni. Točnije, rezultati nekih istraživanja pokazali su da roditelji imaju pozitivan stav (Bradshaw, Tennant i Lydiatt, 2004; ElZein, 2009, Gallagher i sur., 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987; Salend, 2008), dok su neki rezultati otkrili da pojedini roditelji imaju negativan stav prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju (Palmer i sur., 2001). Upravo zato, cilj ovoga istraživanja bio je istražiti

stavove prema inkluziji roditelja djece bez razvojnih teškoća.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovog rada utvrditi stavove roditelja predškolske djece tipičnog razvoja prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Stavovi roditelja će se sagledati u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji), kao i u odnosu na prijašnja iskustva s osobama s teškoćama. U skladu s općim ciljem, definirani su i sljedeći problemi:

1. Utvrditi mjeru pozitivnosti stavova roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama.
2. Utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja prema uključivanju osoba s teškoćama u razvoju u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, dob, socioekonomski status, veličina grada u kojem žive, broj djece u obitelji),
3. Utvrditi postoje li razlike između stavova roditelja predškolske djece u odnosu na prijašnja iskustva s osobama s teškoćama u razvoju

Metode istraživanja

Uzorak sudionika

Istraživanjem je obuhvaćeno 159 roditelja predškolske djece tipičnog razvoja iz tri hrvatska grada različite veličine (Gospić, Kastav i Pazin) i iz triju županija. Sudionici dolaze iz Primorsko-goranske županije, Istarske i Ličko-senjske županije. U tablici 1 prikazana su obilježja sudionika istraživanja.

Tablica 1. Obilježja sudionika istraživanja.

		N	%
Spol	Žene	127	79.9
	Muškarci	32	20.1
Županija	Primorsko goranska	58	36.3
	Ličko senjska	34	21.3
	Istarska	68	42.5
Broj djece u obitelji	1	57	35.6
	2	76	47.5
	3 i više	27	16.8
Obrazovanje	OŠ	2	1.3
	SSS	63	39.6
	VŠS	21	13.2
	VSS	73	45.9
Veličina grada	< 10000	117	76.5
	10000 – 50000	27	17.6
	> 50000	9	5.9
Mjesečni prihodi	< 2000	13	8.6
	2000-5000	61	40.4
	5001-10000	52	34.4
	> 10000	25	16.6

Mjerni instrumenti

Za potrebe ispitivanja stavova sudionika korišten je Upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI - *Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion*; Al Neyadi, 2015), uz pisano dopuštenje autorice. Podaci o dodatnim obilježjima sudionika i njihovih obitelji prikupljeni su uporabom sociodemografskog upitnika konstruiranog za potrebe ovog istraživanja. Tim su upitnikom prikupljeni podaci o spolu i dobi roditelja, najvišoj ostvarenoj razini obrazovanja, veličini grada u kojem žive, visini primanja, broju djece, kao i postojanju prijašnjih iskustava s djecom i osobama s teškoćama.

Upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI) ispituje tri kategorije stavova prema inkluziji: opći stav roditelja prema inkluziji, stav roditelja o utjecaju inkluzije na obrazovanje djeteta i stav roditelja o utjecaju inkluzije na djetetove socijalne odnose. Ispitanici odgovore daju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva, pri čemu 1 znači *uopće se ne slažem*, a 5 znači *u potpunosti se slažem*. Viši stav na pojedinoj podljestvici označava pozitivniji stav roditelja. Istraživanja su pokazala visoku test-retest pouzdanost. Autor skale grupira pitanja u tri skupine:

- 1) Stavovi roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje (npr. *Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama učenja u istoj skupini.*);
- 2) Stavovi roditelja prema utjecaju inkluzije na socijalne odnose (npr. *Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta.*);
- 3) Opći stav roditelja prema inkluziji (npr. *Inkluzija će pomoći djeci tipičnog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.*).

U ovom istraživanju podljestvice imaju visoku pouzdanost unutarnje konzistencije (Cronbach alpha):

Utjecaj inkluzije na obrazovanje djeteta (0.89), Opći stav o inkluziji (0.76) i Utjecaj inkluzije na djetetove socijalne odnose (0.80). Prijašnja istraživanja (npr. Narumanchi i Bhargava, 2011) pokazuju da se stavovi roditelja prema inkluziji razlikuju ovisno o tome radi li se o utjecajima inkluzije na akademsko područje ili opći stav prema inkluziji.

Postupak

Nakon odobrenja ravnatelja vrtića iz triju hrvatskih gradova, upitnici su podijeljeni roditeljima djece koja pohađaju vrtiće u tri navedene županije. Podijeljeno je 300 upitnika. Upitnike su roditeljima podijelili stručni suradnici vrtića uz jasnu uputu o ispunjavanju upitnika. Radi osiguravanja anonimnosti sudionika svi su upitnici bili u omotnicama koje su sudionici, nakon što su ih ispunili, zalijepili i vratili stručnim suradnicima a oni istraživaču. Ukupno je vraćeno 159 upitnika. Dodatno, na upitnicima nisu bili naznačeni osobni identifikacijski podaci (ime i prezime i sl.).

Rezultati i rasprava

Sveukupna pozitivnost stavova roditelja

Analiza roditeljskih odgovora na različitim česticama Upitnika stavova roditelja prema inkluziji ukazuju na generalno visoku pozitivnost u stavovima (Tablica 2).

Tablica 2. Odgovori sudionika na česticama Upitnika stavova roditelja prema inkluziji (M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; 1=uopće se ne slažem; 2=uglavnom se ne slažem; 3= niti se slažem niti se ne slažem; 4=uglavnom se slažem; 5=u potpunosti se slažem).

	Čestica	M	SD	%				
				1	2	3	4	5
1.	Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama učenja u istoj skupini.	1.92	1.31	61.4	8.9	10.8	14.6	4.4
2.	Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta.	4.68	0.74	1.9	0	5.0	14.5	78.6
3.	Poticao/la bih svoje dijete da ode na rođendansku zabavu djeteta s teškoćama ili da provede vikend kod njega.	4.46	0.94	3.8	0.6	6.9	23.3	65.4
4.	Ne bi želio/željela da se moje dijete prijatelji s djetetom s teškoćama.	1.16	0.60	91.8	3.1	3.8	0	1.3
5.	Boravak djeteta s teškoćama u skupini moga djeteta utjecao bi na odluku da upišem svoje dijete u tu skupinu.	1.23	0.71	87.9	5.1	5.1	0	1.9
6.	Boravak djeteta s teškoćama u skupini moga djeteta utjecao bi na odluku da upišem svoje dijete u taj vrtić.	1.18	0.74	93.0	1.3	2.5	0.6	2.5
7.	Važno mi je da budem educiran/a o teškoći koju ima dijete koje pohađa skupinu s mojim djetetom.	3.81	1.30	10.1	5.7	18.2	25.2	40.9
8.	Mojem je djetetu važno da bude educirano o teškoći njegovog/njezinog kolege iz skupine.	3.96	1.19	6.4	4.5	20.4	24.2	44.6
9.	Djeca s teškoćama imaju pravo obrazovati se u istoj skupini kao i djeca tipičnog razvoja.	4.63	0.73	1.3	0	6.9	18.2	73.6

10.	Inkluzija će pomoći djeci tipičnog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.	4.58	0.74	1.3	0	7.2	22.2	69.3
11.	Dijete s teškoćama u razvoju imat će koristi od integracije u skupine s djecom tipičnog razvoja.	4.59	0.71	1.3	0	5.1	25.9	67.7
12.	Inkluzija pruža djeci s teškoćama priliku da povećaju samopouzdanje.	4.49	0.77	0.7	0.7	11.2	23.7	63.8
13.	Moje dijete bi moglo imati koristi od boravka u skupini s djetetom s teškoćama.	4.15	0.98	3.2	1.3	18.5	31.8	45.2
14.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s fizičkim teškoćama u istoj skupini.	2.07	1.45	58.9	7.0	12.7	11.4	10.1
15.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta sa senzoričkim teškoćama (gluho ili slijepo dijete) u istoj skupini.	2.04	1.43	60.3	5.8	13.5	10.9	9.6
16.	Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece tipičnog razvoja.	1.70	1.09	64.5	10.5	19.1	2.0	3.9
17.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s poremećajima u ponašanju u istoj skupini.	2.54	1.41	36.9	11.5	22.9	18.5	10.2
18.	Djetetu s teškoćama može za školovanje biti korisna integracija u zajedničke skupine.	4.36	0.96	3.8	0.6	10.1	26.4	59.1
19.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s teškoćama u istoj skupini.	2.24	1.43	51.6	5.7	17.8	16.6	8.3
20.	Na obrazovanje mog djeteta će utjecati boravak djeteta s umjerenim ili blagim intelektualnim teškoćama (mentalna retardacija) u istoj skupini.	2.10	1.34	53.2	7.7	21.8	10.3	7.1
21.	Djeca s teškoćama razvit će akademske vještine brže u posebnoj ili odvojenoj skupini nego u integriranim skupinama.	2.35	1.28	38.9	10.8	34.4	8.3	7.6
22.	Boravak djeteta s teškoćama u istoj skupini s mojim djetetom će utjecati na dobrobit moga djeteta.	2.95	1.67	36.3	4.5	15.3	15.9	28.0
23.	Na obrazovanje moga djeteta će utjecati boravak djeteta s težim teškoćama (autizam, teža mentalna retardacija i sl.) u istoj skupini.	2.28	1.34	44.9	9.6	25.0	13.5	7.1

Iz aritmetičkih sredina vidljivo je da su najviši rezultati dobiveni na česticama koje se odnose na utjecaj inkluzije na socijalizaciju djece (*Pozvao/la bih dijete s teškoćama na rođendansku zabavu svog djeteta*), a zatim i na česticama koje se odnose na opći stav prema inkluziji (*Djeca s teškoćama imaju pravo obrazovati se u istoj skupini kao i djeca tipičnog razvoja*). Utjecaji inkluzije na socijalizaciju do sada su dosta proučavani, no još uvijek nije donesen jednoznačan zaključak. Primjerice, Hilbert (2014) ističe kako roditelji djece bez teškoća u razvoju smatraju da je inkluzija povećala osjetljivost prema osobama s teškoćama te bolje razumijevanje različitosti među ljudima, a Al Neyadi (2015) ističe pozitivan stav roditelja prema učincima inkluzije na socijalno funkcioniranje njihove djece. S druge strane, neka istraživanja pokazuju zabrinutost roditelja za učinke neuobičajenog ponašanja djece s teškoćama na njihovu djecu tipičnog razvoja (npr. Rafferty i sur., 2003). Naše istraživanje u skladu je s istraživanjima koja ističu percepciju prednosti inkluzije za socijalno funkcioniranje djece bez teškoća. Dodatno, rezultati ovoga istraživanja pokazuju i da roditelji djece tipičnog razvoja imaju pozitivan opći stav prema inkluziji.

Na pitanjima koja se odnose na stavove roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece roditelji imaju nešto negativnije stavove, što vjerojatno upućuje na to da su upravo za taj aspekt utjecaja inkluzije oni najzabrinutiji. Ovakav rezultat je potvrda rezultata dobivenog u istraživanju Al Neyadi (2015), koja također navodi da su ispitanici bili zabrinuti o utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece. Također, važno je istaknuti da roditelji djece tipičnog razvoja iskazuju najveću zabrinutost za razvoj svoga djeteta kada je ono u skupini s djetetom s poremećajima u ponašanju. Ovakav rezultat u skladu je s rezultatima prijašnjih istraživanja (npr. Peck i sur., 2004), gdje možemo pronaći i razlog toj brizi: roditelje zabrinjava da će dijete s poremećajima u ponašanju oduzimati previše pažnje odgajatelja ili učitelja, zbog čega se on/a neće moći posvetiti drugoj djeci. Uz to, moguće je da se roditelji brinu za sigurnost vlastitog djeteta, ukoliko se radi o djetetu s težim poremećajima u ponašanju, koje onda može ugroziti sebe ili djecu oko sebe. I konačno, moguće je da se roditelji brinu da će njihovo dijete usvojiti neka od nepoželjnih ponašanja (Cansler i Winton, 1983; Rafferty i sur., 2003; Reichart i sur., 1989).

Vrlo je važno istaknuti da roditelji iskazuju potrebu da i oni i njihova djeca budu educirani o teškoćama djece s kojom pohađaju vrtić. Dosadašnja praksa u predškolskim ustanovama pokazala je da se takve edukacije odvijaju vrlo rijetko, što bi svakako valjalo promijeniti. Na taj način omogućit će se roditeljima i njihovoj djeci tipičnog razvoja da se bolje upoznaju i pripreme na boravak djeteta s razvojnim teškoćama u skupini, što će, posljedično, olakšati posao odgajatelju i poboljšati sam proces inkluzije (npr. Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski i Gable, 1996).

Prethodna istraživanja stavova roditelja prema inkluziji, uz opći stav prema inkluziji, pokazala su da roditelji mogu na različit način percipirati utjecaj inkluzije na socijalno funkcioniranje ili socijalizaciju djece u odnosu na akademsko funkcioniranje ili obrazovne mogućnosti i ishode. U ovom istraživanju, upravo iz tog razloga, uspoređeni su stavovi u odnosu na ta tri različita vida inkluzije. U Tablici 3 prikazani su osnovni deskriptivni podaci za tri podljestvice stavova roditelja prema inkluziji.

Tablica 3. Deskriptivna statistika rezultata na tri različite podljestvice Upitnika stavova roditelja prema inkluziji (M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija). Rezultati na pojedinim česticama su konvertirani na način da svi pokazuju pozitivnost stavova u istom smjeru.

	Min	Maks	M	SD
Opći stav roditelja prema inkluziji	2.00	5.00	4.33	0.60
Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje	1.00	5.00	3.84	1.07
Stav roditelja prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju	1.00	5.00	4.71	0.54

Iz tablice je vidljivo da roditelji općenito imaju relativno pozitivne stavove prema inkluziji (iznad 2.5 što je teoretski prosjek skale), pri čemu se posebno ističu stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje, što je u skladu s ranije navedenim podacima prijašnjih istraživanja (npr. Al Neyadi, 2015). Analizom varijance za ponovljena mjerenja dodatno su ispitane razlike između stavova roditelja ovisno o tome na koji aspekt funkcioniranja se odnosi: socijalni, obrazovanje ili opći stav prema inkluziji. Rezultati pokazuju postojanje statistički značajne razlike između procjena za sva tri stava ($F_{2,264}=55.95$, $p<0.01$), pri čemu se svi stavovi međusobno razlikuju. Snaga efekta može se klasificirati kao velika (parcijalni eta kvadrat iznosi 0.298). Najpozitivnije stavove roditelji imaju prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju, dok je najnegativniji stav prema utjecaju inkluzije na obrazovanje. Dobiveni rezultati još jednom potvrđuju ono što se navodi u postojećoj literaturi (Bradshaw i sur., 2004; ElZein, 2009; Gallagher i sur., 2000; Hanline i Halvorsen, 1989; McDonnell, 1987; Palmer i sur., 2001; Ryndak i sur., 1995). Dakle, možemo zaključiti da roditelji na inkluziju uglavnom gledaju kao na pozitivnu praksu, no da postoje razlike u stavovima ovisno o području utjecaja inkluzije. Roditelji imaju značajno pozitivnije stavove prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju, nego što je njihov opći stav prema inkluziji, a pogotovo stav prema utjecaju inkluzije na obrazovanje djece. Utjecaj inkluzije na obrazovanje djece očito je izvor zabrinutosti za brojne roditelje, što upućuje na potrebu za intervencijama na tom polju. Edukacije vezane uz inkluziju zaista su rijetke, a kada i postoje, onda su namijenjene roditeljima djece s teškoćama. S obzirom na to da roditelji djece tipičnog razvoja iskazuju zabrinutost o utjecaju inkluzije na njihovu djecu, nužno je organizirati edukacije za sve roditelje.

Odnosi obilježja roditelja i pozitivnosti stavova

Razlike u stavovima roditelja prema inkluziji s obzirom na različite sociodemografske varijable ispitane su analizom varijance za nezavisne uzorke (Tablica 4). Razlike u stavovima prema inkluziji ispitane su jednosmjernom analizom varijance, izuzev razlika po spolu, gdje je korišten t-test za nezavisne uzorke.

Tablica 4. Razlike roditeljskih stavova prema inkluziji s obzirom na njihov spol, obrazovanje, prihode i broj djece u obitelji.

		Stavovi roditelja prema inkluziji					
		Opći F (t)		Obrazovanje F (t)		Socijalizacija (t)	F
Spol roditelja	M	4.32	0.20	3.70	0.69	4.71	0.01
	Ž	4.34		3.88		4.71	
Obrazovanje roditelja	SSS	4.25		4.05		4.75	
	VŠS	4.30	0.86	3.65	1.91	4.50	1.82
	VSS	4.39		3.71		4.75	
Mjesečni prihod	<2000	4.52		3.91		4.80	
	2000-5000	4.42	1.67	3.93	0.17	4.64	0.79
	5001-10000	4.18		3.83		4.71	
	>10000	4.30		3.77		4.82	
Broj djece	1	4.21		3.72		4.69	
	2	4.38	1.53	3.87	0.74	4.75	0.38
	3 i više	4.43		4.04		4.65	

** p<0.01; * p<0.05

Rezultati upućuju na nepostojanje značajnih razlika u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o sociodemografskim varijablama. Nisu ustanovljene razlike u stavovima s obzirom na spol i obrazovanje roditelja, kao ni s obzirom na mjesečni prihod niti broj djece u kućanstvu. Dosadašnja istraživanja ustanovila su da obrazovaniji roditelji, kao i roditelji višeg socioekonomskog statusa imaju pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama (Hilbert, 2014; Stoiber i sur., 1998). Također, postoje istraživanja prema kojima majke imaju pozitivnije stavove od očeva, kao i istraživanja prema kojima postoje razlike u stavovima ovisno o dobi (De Boer i sur., 2010). Međutim, naši rezultati nisu u skladu s onim što se navodi u literaturi. Jedan od uzroka može biti što roditelji u našem istraživanju imaju općenito vrlo pozitivne stavove, što znači da je varijabilitet odgovora vrlo ograničen, što otežava utvrđivanje bilo kakvih razlika. Također, moguće je da bi se na većem i heterogenijem uzorku neke razlike ipak pokazale značajnima.

Odnos iskustva kontakta s djecom/osobama s teškoćama i pozitivnosti stavova

Kontakt s ciljanom skupinom, u ovom slučaju, s djecom ili osobama s teškoćama u razvoju, važna je odrednica stavova prema ciljanoj skupini. Još je Allport (1954) postavio hipotezu prema kojoj bi se predrasude mogle smanjiti ili nestati ako se u adekvatnim uvjetima poveća kontakt između dviju grupa. Hipoteza je potvrđena i u brojnim istraživanjima stavova i predrasuda prema osobama s teškoćama: više kontakta ili bliskiji kontakt, povezan je s pozitivnijim stavovima (Begab, 1970; Beh-Pajooh, 1991; Nowicki, 2006; Voeltz, 1982; Yucker i sur., 1960). No, postoje i sasvim suprotni rezultati: pojedinci koji su u kontaktu s osobama s teškoćama imaju negativnije stavove prema njima (Hastings i Remington, 1993). Treća skupina istraživanja (npr. Gaier i sur., 1968) ustanovila je da ne postoje razlike u stavovima prema osobama s teškoćama ovisno o kontaktu. Podaci o kontaktu djece s djecom s teškoćama i

informiranosti djece o osobama s teškoćama prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5. Prikaz frekvencije dosadašnjeg kontakta djeteta s djecom s teškoćama u razvoju

	U grupu koju pohađa Vaše dijete je uključeno dijete s teškoćama u razvoju		U grupu koju pohađa Vaše dijete je bilo kada ranije bilo uključeno dijete s teškoćama u razvoju	
	N	%	N	%
Da	33	21.0	41	26.3
Ne	64	40.8	50	32.1
Ne znam	60	38.2	65	41.7

Iz tablice 5 vidljivo je da većina djece do sada nije bila u kontaktu s djecom s teškoćama, ali i da roditelji u velikoj mjeri nisu niti upoznati s tom činjenicom. S obzirom da za najveći postotak djece roditelji ne znaju jesu li im djeca u skupini s djetetom s teškoćama ili nisu, potrebno je pri interpretaciji stavova tih roditelja biti oprezan jer ne znamo imaju li oni ili nemaju inkluzivna iskustva. Također, i sam podatak o izrazito velikom postotku roditelja koji ne znaju je li u grupu njihovog djeteta (bilo) uključeno dijete s razvojnim teškoćama mogao bi upućivati na potencijalno lošu praksu uključivanja bez pravovremenog informiranja i edukacije svih sudionika.

U Tablici 6 prikazan je broj djece koji je imao kontakt s osobama s teškoćama u razvoju izvan predškolske ustanove te informiranost djece o osobama s teškoćama.

Tablica 6. Prikaz frekvencija kontakta djeteta s osobama s teškoćama te njihova informiranost

	Dijete je imalo iskustvo s djecom/osobama s teškoćama		Roditelji su sa svojim djetetom razgovarali o djeci s teškoćama	
	N	%	N	%
Ne	114	71.7	59	36.9
Da	45	28.3	101	63.1

Iz Tablice 6 vidljivo je da većina djece do sada nije bila u kontaktu s odraslim osobama ili djecom s teškoćama te da je gotovo dvije trećine roditelja razgovaralo sa svojim djetetom o djeci s teškoćama. Sljedećim analizama ispitane su razlike u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o dosadašnjim iskustvima s djecom s teškoćama (Tablica 7).

Tablica 7. Razlike roditeljskih stavova prema inkluziji s obzirom na kontakt s djecom s teškoćama u razvoju

		Stavovi roditelja prema inkluziji					
		Opći stavovi	F	Stav prema utjecaju na obrazovanje	F	Stav prema utjecaju na socijalizaciju	F
U grupu koju pohađa Vaše dijete je uključeno dijete s teškoćama u razvoju.	Da	4.48		3.62		4.73	
	Ne	4.34	1.62	4.10	3.20*	4.66	0.72
	Ne znam	4.23		3.66		4.77	
U grupu koju pohađa Vaše dijete ranije je bilo uključeno dijete s teškoćama u razvoju.	Da	4.30		3.72		4.73	
	Ne	4.36	0.19	3.97	0.66	4.69	0.17
	Ne znam	4.29		3.79		4.75	
Vaše dijete je u kontaktu s osobama ili djecom s teškoćama izvan predškolske ustanove.	Da	4.44		3.71		4.65	
	Ne	4.28	2.19	3.90	0.97	4.75	1.14
Razgovarali ste s Vašim djetetom o djeci s teškoćama u razvoju.	Da	4.36		3.81		4.74	
	Ne	4.29	0.39	3.90	0.23	4.67	0.63

Dobiveni rezultati većim su dijelom u skladu s trećom skupinom ranije spomenutih teorija prema kojoj nema razlika u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o kontaktu djece s djecom s teškoćama u razvoju. Iznimka je značajna razlika u stavovima roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje ovisno o tome je li s njihovim djetetom u grupi dijete s teškoćama ($F_{2,145}=3.20, p<0.05$). Prema post-hoc testu ustanovljeno je da roditelji djece koja u grupi nemaju dijete s teškoćama imaju značajno pozitivniji stav o utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece ($M=4.10; SD=0.94$) od roditelja čija djeca imaju dijete s teškoćama u grupi ($M=3.62; SD=1.21$) i od roditelja koji ne znaju jesu li ili nisu njihova djeca smještena u grupu koju pohađa dijete s teškoćama ($M=3.66; SD=1.10$). Prema objašnjenju koje daju Hastings i Graham (1995), a zasniva se na teoriji socijalnog identiteta (Tajfel i Turner, 1979), očekivano je da interpersonalnim kontaktom stavovi postaju pozitivniji. No, ovdje nije takav slučaj – roditelji čija djeca u skupini nemaju dijete s teškoćama u razvoju imaju znatno pozitivniji stav prema utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece od roditelja čija djeca u skupini imaju dijete s teškoćama i od roditelja koji ne znaju je li dijete s teškoćama u skupini s njihovim djetetom. Ovakav rezultat moguće je objasniti ranije spomenutom bojazni roditelja da se odgajatelj ne će moći dovoljno posvetiti njihovoj djeci, njihovom učenju i obrazovanju, zbog dodatnih zahtjeva koji se vezuju uz rad s djetetom s teškoćama u razvoju (npr. Al Neyadi, 2015; Peck i sur., 2004). Također, moguće je da su roditelji čije je dijete u skupini s djetetom s teškoćama imali neka konkretna negativna iskustva, zbog čega je njihov stav negativniji od roditelja čije dijete nije u skupini s djetetom s teškoćama u razvoju ili ne znaju je li u takvoj skupini. U budućim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju kojih su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta. Ovo je važno zbog činjenice da se najnegativniji stavovi pojavljuju kod utjecaja inkluzije na obrazovanje – moguće je da se radi o roditeljima starije djece, predškolaca, koji se brinu hoće li u takvim uvjetima njihovo dijete dobiti sve što je potrebno kako bi se kvalitetno pripremio za školu.

Provedeno istraživanje ima i određene nedostatke. Istraživanje je provedeno na relativno malom uzorku, s obzirom na broj uključenih roditelja, ali pogotovo s obzirom na broj uključenih predškolskih ustanova. U budućim istraživanjima bilo bi dobro povećati uzorak i planirati istraživanje tako da ispitane ustanove budu reprezentativne, čime bi se omogućila generalizacija rezultata. Također, važno je istaknuti da je većina roditelja u uzorku bila visoko obrazovana, što nije reprezentativno za stanovništvo Republike Hrvatske. S obzirom na to da se stavovi roditelja prema inkluziji povezuju s obrazovanjem, u budućim istraživanjima potrebno je uključiti i roditelje nižih razina obrazovanja kako bi se dobila potpunija i točnija slika stavova prema inkluziji. Također, u budućim istraživanjima potrebno je uključiti roditelje djece s teškoćama u razvoju te ispitati njihove stavove. Na taj način dobila bi se cjelovita slika stavova roditelja prema inkluziji što bi omogućilo izradu preporuka kako bi inkluzija bila uspješna i korisna za sve uključene te provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju kojih su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta.

ZAKLJUČAK

Cilj je ovog rada bio utvrditi stavove roditelja predškolske djece prema uključivanju i boravku djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama.

U odnosu na prvi problem, zaključno možemo reći da su rezultati pokazali da roditelji općenito imaju prilično pozitivne stavove prema inkluziji, pri čemu se posebno ističu stavovi prema utjecaju inkluzije na socijalizaciju. Najnegativniji je stav roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje. Utjecaj inkluzije na obrazovanje djece očito je izvor zabrinutosti za brojne roditelje, što upućuje na potrebu za intervencijama na tom polju.

Dodatno, rezultati ovog istraživanja nisu ukazali na postojanje značajnih razlika u stavovima roditelja prema inkluziji ovisno o sociodemografskim varijablama. Nisu ustanovljene razlike u stavovima s obzirom na spol i obrazovanje roditelja, kao ni s obzirom na mjesečni prihod niti broj djece u kućanstvu. Važno je ponovno napomenuti da su roditelji u ovom istraživanju obrazovaniji od prosjeka u državi, zbog čega je moguće da nije dobio efekt obrazovanja roditelja na stavove.

Kada se uzme u obzir iskustvo, vidljivo je da roditelji čija djeca u skupini nemaju dijete s teškoćama u razvoju imaju znatno pozitivniji stav prema utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece od roditelja čija djeca u skupini imaju dijete s teškoćama u razvoju i od roditelja koji ne znaju je li dijete s teškoćama u skupini s njihovim djetetom. Ipak, s obzirom na to da za veliki postotak djece roditelji ne znaju jesu li u skupini s djetetom s teškoćama ili nisu, potrebno je pri interpretaciji stavova tih roditelja biti oprezan, jer ne znamo imaju li oni inkluzivna iskustva.

Preporuka za buduća istraživanja je prikupiti objektivne podatke o djeci s teškoćama u razvoju koja su uključena u pojedinu grupu, što bi osiguralo jasan podatak o iskustvu djece bez teškoća. Također, u budućim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti postoje li zaista neka negativna iskustva na temelju kojih su formirani stavovi te dodatno uzeti u obzir dob djeteta. Ovo je važno zbog činjenice da se najnegativniji stavovi pojavljuju kod utjecaja inkluzije na obrazovanje te je moguće da se radi o roditeljima starije djece, predškolaca, koji se brinu hoće li u takvim uvjetima njihovo dijete dobiti sve što je potrebno kako bi se kvalitetno pripremilo za školu.

Inkluzija je složen proces, koji zahtijeva suradnju odgajatelja, roditelja djece s teškoćama, ali i roditelja djece bez teškoća koja u grupi imaju dijete s teškoćama. Kako bi se proces olakšao i poboljšao te kako bi se osigurala pozitivna iskustva za sve sudionike, vrlo je važno osigurati adekvatne edukacije za odgajatelje, ali i za roditelje. Upućenost roditelja i njihova aktivnija uloga olakšat će rad odgajatelja i poboljšati inkluziju. Također, važno je pružiti kontinuiranu potporu procesu inkluzije, odnosno svima koji su uključeni. Primjerice, važno je pružiti roditeljima djece s i bez teškoća dodatne informacije, pojasniti sam proces i načine rada, čime će se vjerojatno umanjiti zabrinutost roditelja djece bez teškoća vezano uz utjecaje inkluzije na njihovu djecu, ponajprije na njihovo obrazovanje.

Strategija inkluzije mora imati jasne upute, mora biti definirana zakonima i propisima, mora biti praćena i evaluirana, prilagođena i obvezna za sve dionike odgojno-obrazovnog procesa. Edukacija zaposlenih i roditelja, prava, odgovornosti i obveze roditelja djeteta s teškoćama u razvoju moraju biti jasno postavljena, stručnjaci edukacijskih profila kao i pedijatri povezani i umreženi, dobro educirani i voljni surađivati. Samo takvim dobro organiziranim sustavom možemo mijenjati stavove i pomoći djeci s teškoćama u razvoju u redovnim odgojno-obrazovnim sustavima u Hrvatskoj.

LITERATURA

1. Abu-Hamour, B., Muhaidat, M. (2013). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567–579.
2. Al Neyadi, M.K.A. (2015). *Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms*. PhD Theses. United Arab Emirates University.
3. Albuquerque, C.P., G. Pinto, I., Ferrari, L. (2019). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: The role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 369-382.
4. Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
5. Begab, M.J. (1970). Impact of education in social work students' knowledge and attitudes about mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 74, 801-808.
6. Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 87-103.
7. Bradshaw, K., Tennant, L., Lydiatt, S. (2004). Special education in United Arab Emirates: Anxieties and aspirations, *International Journal of Special Education*, 19, 49- 55.
8. Cansler, D. P., Winton, I. (1983). Parents and preschool mainstreaming. U J. Anderson i T. Black (ur.), *Mainstreaming in early education* (str. 65-83). Chapel Hill, NC: Technical Development System Assistance.
9. Crnković D. (2015). Modaliteti uključivanja djece s teškoćama u razvoju. U: M. Ljubešić, S. Šimleša, M. Bučar (Ur.) *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*. Zagreb: Nacionalna zaklada za razvoj civilnoga društva.
10. De Boer, A.A., Pijl, S. J., Minnaert, A. E. M. G (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
11. Diamond, K., Le Furgy, W., Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: a year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
12. ElZein, H.L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4, 164-172.
13. Favazza, P.C., Phillipsen, L., Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
14. Gallagher, P.A., Floyd, J.H., Stafford, A.M., Taber, T.A., Brozovic, S.A., Alberto, P.A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 135-147.
15. Gaier, E.L., Linkowski, D., Jacgues, M. (1968). Contact as a variable in the perception of disability. *Journal of Social Psychology*, 74, 117-126.
16. Guralnick, M.J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early*

Intervention, 14, 3-14.

17. Guralnick, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration of young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*(1), 70-86.
18. Greenbaum, J.J., Wang, D.D. (1965). A semantic-differential study of the concepts of mental retardation. *Journal of General Psychology, 73*, 257-272.
19. Gottwald, H. (1970). *Public awareness about mental retardation*. Research monograph: Council for Exceptional Children.
20. Hanline, M.F., Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children, 55*, 487-492.
21. Hastings, R.P., Remington, B. (1993). Connotations of labels for mental handicap and challenging behavior: A review and research evaluation. *Mental Handicap Research, 6*, 237-249.
22. Hastings, R.P., Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational psychology, 15*, 149-159.
23. Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning, 3*(4), 49-59.
24. Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children, 63*(1), 19–28.
25. Hong, S.Y., Kwon, K.A., Jeon, H.J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development, 23*, 170-193.
26. Hu, B. Y., Mak, M. C. K., Zhang, C., Fan, X., Zhu, J. (2018). Chinese parents' beliefs about the importance and feasibility of quality early childhood inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 65* (2), 163–182.
27. Kelly, E. (2001). Attitudes of parents of nondisabled students regarding inclusion of disabled students in Nevada's public schools. *Psychological Reports, 88* (1), 309–312.
28. Leyser, Y., Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285.
29. McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps in regular public schools: An analysis of parent perceptions of potential outcomes. *Educational and Training in Mental Retardation, 22*, 98-111.
30. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
31. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2008). *Državni pedagoški standardi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
32. Narumanchi, A., Bhargava, S. (2011). Perceptions of parent of typical children toward inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development, 22*(1), 120-129.
33. Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children' attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 335-348.

34. Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T. Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional children*, 67(4), 467- 484.
35. Peck, C. A., Carlson, P., Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: a state wide study. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
36. Peck, C., Staub, D., Gallucci, D., Schwartz, I. C. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2),135-143.
37. Rafferty, Y., Griffin, K.W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173–192.
38. Rafferty, Y., Piscitelli, V., Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.
39. Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svebodny, L. A., DiCola, J. M., Mercury, M. G. (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13, 6-13.
40. Richardson, S. A. (1970). Age and sex differences in values toward physical handicaps. *Journal of Health and Social Behavior*, 11(3), 207-214.
41. Ryndak, D.L., Downing, J.E., Jacqueline, L.R., Morrison, A.P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147.
42. Salend, S.J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices, (6th Edition)*. State University of New York at New Paltz, Pearson.
43. Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-24.
44. Siller, J., Chipman, A. (1964). Factorial structure and correlates of the attitudes towards disabled person scale. *Educational and Psychology Measurement*, 24, 831-840.
45. Sira, N., Maine, E., McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49.
46. Tafa, E., Manolitsis, G. (2011). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
47. Tajfel, H. Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. U: W.G. Austin, S. Worchel (ur.) *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey,CA: Rooks-Cole.
48. Voeltz, L.M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 380-390.
49. Yunker.H.E., Block, J.R., Campbell,W. (1960). *A scale to measure attitudes towards disabled*

persons. Albertson, N.Y.: Human Resources Fondation.

50. Yuker, H.E., Block, J.R. (1986). *Research with the Attitude Toward Disabled People Scales: 1960-1985*. Hemstad,NY: Hofstra University Center for the Study of Attitudes toward People with Disabilities.

VPLIV ZGODNJE OBRAVNAVE NA RAZVOJ IN VKLJUČENOST PREDŠOLSKEGA OTROKA Z OdstopANJI V RAZVOJU TER VLOGA VZGOJITELJA ZA ZGODNJO OBRAVNAVO

EFFECTS OF EARLY TREATMENT ON THE DEVELOPMENT AND INCLUSION OF A
PRESCHOOL CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND THE ROLE OF
PRESCHOOL TEACHER FOR EARLY TREATMENT

Meta Matzele
Vrtec Pedenjped, Ljubljana

POVZETEK

Zgodnja obravnava otroka z odstopanji v razvoju je v predšolskem obdobju namenjena spodbujanju otrokovega razvoja in delu s starši. Otroku pomaga pri aktivnem vključevanju v redni vrtčevski oddelek, pri učenju in napredovanju na vseh razvojnih področjih in pri oblikovanju njegove samopodobe.

Otrok s posebnimi potrebami je sposoben učenja in napredovanja na vseh razvojnih področjih, potrebuje pa dodatne spodbude, prilagoditve in usmeritve.

Starši in otroci so v predšolskem obdobju še zelo povezani. Starši imajo velik vpliv na otroka. Pomembno jih je naučiti specifičnih praktičnih spretnosti dela z otrokom v vsakdanjem življenju.

Zelo pomembno je sodelovanje specialnega pedagoga, vzgojiteljev, staršev in strokovnjakov Centra za zgodnjo obravnavo, pa tudi skrbno načrtovanje.

S prispevkom želim s konkretnimi primeri osvetliti pozitiven vpliv zgodnje obravnave na razvoj otroka z odstopanji v razvoju in na pomen dela vzgojiteljev za zgodnjo obravnavo v rednih vrtčevskih oddelkih.

KLJUČNE BESEDE: zgodnja obravnava, pomembna vloga vzgojitelja pri zgodnji obravnavi za optimalni razvoj otroka z odstopanji v razvoju, vključenost v redni oddelek vrta, svetovanje staršem.

ABSTRACT

Early treatment of a child with developmental disabilities in the preschool period is aimed at stimulating child's development and at cooperation with parents. It helps the child to be actively included in a regular kindergarten department, to learn and progress in all areas of development and to shape their self-image.

Children with special needs are capable of learning and progressing in all areas of development, but need additional incentives, adjustments and guidance.

Parents and children are still very attached to each other during the preschool period. Therefore, parents exert great influence over the child. It is important to enable the parents to learn specific practical skills for working with children in everyday life. It is very important that teachers for children with special needs, educators, parents and experts of the Center for Early Treatment work together and carefully plan the course of treatment.

By providing actual examples, the article aims to draw attention to the positive impact of early treatment on the development of children with developmental disabilities and to the importance of the contribution of educators for early treatment in regular kindergarten departments.

KEY WORDS: early treatment, the important role of the educator for early treatment for the optimal development of a child with developmental disabilities, inclusion in regular kindergarten departments, counseling for parents.

1. Namen celostne zgodnje obravnave

S celostno zgodnjo obravnavo (ZO) se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi se družino ter spodbudi socialno vključenost otroka in družine.

Namen ZO je torej maksimalno spodbuditi otrokove dane možnosti ter delovati preventivno pri preprečevanju ali zmanjševanju zaostanka v razvoju. Doseči želimo tudi največjo stopnjo neodvisnosti otroka.

Začne se ob rojstvu otroka in se zaključi ob njegovem vstopu v šolo.

ZO je pomemba, saj se zgodaj ciljno usmerja v otroke, ki v obdobju zgodnjega otroštva izkazujejo različne razvojne dejavnike tveganja. Z ZO povečamo možnosti za boljši razvoj otrok in za boljšo učno uspešnost.

Otroci se v predšolskem obdobju intenzivno razvijajo. S celostno ZO skrbimo za vsa področja otrokovega razvoja: za kognitivno, govorno-jezikovno, telesno in socialno-čustveno. Z ZO otrok, z informiranjem in opolnomočenjem njihovih staršev zagotovo pripomoremo k pospešitvi otrokovega razvoja in k zmanjšanju razvojnih zaostankov.

2. Kdo izvaja ZO

ZO izvajajo razvojne ambulante z vključenim centrom za zgodnjo obravnavo. Na njihov predlog pa jo izvajajo tudi javni vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, socialno-varstveni zavodi, centri za socialno delo, centri za duševno zdravje in svetovalni centri.

V vrtcih jo konkretno izvaja vzgojitelj za zgodnjo obravnavo, ki se povezuje z otrokovimi vzgojitelji. Skupaj ustvarijo spodbudno vrtčevsko okolje, ki otroku pomaga pri razvoju na vseh področjih in pri vključevanju med polno čuteče vrstnike. Za to je potrebno skrbno načrtovanje tedenskih dejavnosti in sprotna izmenjava informacij, saj je vzgojitelj za ZO v oddelku 2-3x tedensko.

3. Komu je ZO namenjena

Ločimo dve skupini otrok, ki jim je ZO namenjena. To so: rizični otroci in otroci s primanjkljaji, motnjami oz. težavami.

Pri skupini rizičnih otrok je prisotno tveganje za nadaljnji razvoj na kognitivni, gibalni, komunikacijski ter čustveni ravni otrokovega delovanja. Rizični dejavniki nastanejo v pred-, med- ali poporodnem obdobju; so posledica bolezni ali socio-ekonomskega statusa družine otrok.

V skupino otrok s primanjkljaji, motnjami in težavami pa uvrščamo otroke s senzornimi okvarami, z gibalno oviranostjo in motnjami v duševnem razvoju.

4. Vpliv ZO na razvoj otroka z odstopanji v razvoju

V prvih petih letih otrokovega življenja poteka njegov intenzivni kognitivni, čustveno-socialni razvoj ter razvoj njegovih samoregulacijskih zmožnosti. Prav zaradi tega je ZO otrok z odstopanji v razvoju izredno pomembna. S pravočasnim ukrepanjem ter z ustrezno spodbudo in usmerjanjem lahko veliko naredimo za njihov nadaljnji razvoj in razvoj njihovih potencialov.

ZO je v glavnem usmerjena v štiri ključna področja otrokove delovanja in razvoja:

- razvijanje kognitivnih zmožnosti otrok (besedišče, jezik, zgodnje opismenjevalne zmožnosti, zgodnje matematičnih zmožnosti);
- razvijanje socialno-emocionalnih veščin (samoregulacija, igra, obvladovanje agresivnega vedenja, hiperaktivnosti);
- izboljšanje pogojev za zdravje (telesna teža, prehranjenost, motorične veščine);
- izboljšanje pogojev za vzgojo in izobraževanje (obiskovanje vrtca, dolžina vključenosti).

Nanizala bom nekaj konkretnih primerov, kako je ZO vplivala na posameznega otroka s primanjkljaji in na otroka, ki je zaradi rizičnih dejavnikov nakazoval odstopanja v razvoju.

4.1. Deklica z govorno-jezikovnimi težavami

Pred ZO ni veliko govorila. Ni se želela govorno izpostavlјati. Imela je skromno besedišče. Izražala se je z besedami in z zelo preprostimi stavki. Igra je bila skromnejša, z vrstniki ni vzpostavljala veliko interakcij, ker govorno ni bila razumljiva.

Ob pričetku zgodnje obravnave v vrtcu je imela približno 4 leta. Na pregledu pri psihologinji je bila ocenjena kot otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ker je imela odloženo šolanje, smo ji v vrtcu nudili dodatne spodbude 3 leta. Vmes je bilo še dolgo koronsko obdobje, ko je bila deklica veliko v domačem okolju.

V obdobju ZO je okrepila besedišče. Pričela se je izražati z daljšimi stavki. Vključevala je pridevnike, predloge, nove besede, ki jih je slišala ob prebiranju zgodb ali ob pogovorih. Pridobila je veliko izkušenj z jezikovnim izpostavljanjem pred vrstniki. Začeli smo s preprostimi stavki ali pesmicami z enostavnimi besednimi zvezami. Ob zaključku vrtčevskega obdobja je otrokom ob slikah tekoče, povezano, razumljivo in ponosno predstavila zahtevnejšo pravljico O povodnem možu.

Po nekaj mesecih najinih srečanj se je jezikovno bolje vključila v skupne dejavnosti. Dvigovala je roko in smiselno povedala nekaj o pogovorni vsebini. Pričela je vstopati v interakcijo z vrstniki, njena igra je postala bogatejša. Prešla je v igro vlog in domišljijško igro s prijatelji.

Po enem letu kontinuirane ZO v vrtcu je deklica pokazala svoje potenciale. Postala je motivirana za učenje. Na področju jezika je postala samozavestnejša. Spoznala je, da tudi sama marsikaj zmore, da morebitne jezikovne napake in težave niso tako grozne. S prvimi jezikovnimi uspehi je postala pogumnejša. Ob različnem spodbujanju je pričela razmišljati in povezovati različna znanja in spoznanja. Njene velike začetne težave in primanjkljaji so se z ZO zmanjšale. Omogočili smo ji razvoj njenih primarnih potencialov. Deklica je vstopila v redno OŠ dobro opremljena. V šoli ima dodatno strokovno pomoč zaradi specifičnih težav na jezikovnem področju.

Z boljšimi pristopi smo opremili tudi dekličine starše, da so ji nudili spodbudno domače okolje za jezikovni razvoj. Predvsem smo jih seznanili, zakaj so določeni pristopi v domačem vsakdanu za deklico pomembni in kako jo lahko spodbujajo na njenem šibkejšem področju.

4.2. Hiperaktiven deček, z izrazito agresivnostjo do vrstnikov

Bister, a izrazito nemiren deček, hitro je prehajal iz dejavnosti na dejavnost, težko je počakal. Deloval je impulzivno, nepremišljeno. Veliko dražljajev ga je zelo vznemirilo. Postal je še nemirnejši in težje se je obvladal. V preobilici dražljajev je impulzivno, pogosto pregrobo odreagirал. Sproščal se je v grobem odzivanju vrstnikov, v zaletavanju, v izvajanju moči nad njimi. V skupini so se vrstniki pritoževali nad njim, vzgojiteljice so ga pogosto karale, postal je glavni krivec za vse otroške spodrsaljaje. Staršem je bilo zelo neprijetno vstopati v vrtec, ker so pogosto poslušali pritoževanje nad dečkom.

Z ZO in sodelovanjem vseh, ki smo se ukvarjali z njim, se je deček naučil bolje obvladovati. Začutil je, kdaj ima polno vsega in se je sam od sebe umaknil v mirnejši kotiček ali pa si je izbral krog bolj umirjenih vrstnikov za igranje. Hitreje se je po besednem opozorilu ali ob določeni kretnji pri skupnih dejavnostih umiril. Vrstniki so se naučili, kako ga ustavijo ob neustreznem odreagiranju, naučili so se, da ni vedno on kriv za vse. Deček je ugotovil, da s kratkim razmislekom lahko dobro vpliva na svoje odločitve ob ravnanju. Z učenjem socialnih veščin v manjših skupinah se je naučil bolje poslušati, počakati, biti spoštljiv in prijazen do drugih. Vzgojiteljice so opazile vsak dečkov trud za izboljšanje vedenja in so tako pozitivno vedenje okrepile. Z delom v manjši skupini otrok se je tudi začasno umaknil od hrupa in intenzivnih interakcij, do katerih pride v veliki skupini otrok. Lažje je bil vodja manjše skupine, kjer se je primerno izpostavil in lažje je počakal na vrsto, ko so bili vodje drugi otroci.

Deček je ob prehodu v redno OŠ še vedno potreboval nadzor odrasle osebe, usmerjanje in pogovore, a smo vsi opazili napredek v njegovem vedenju do drugih, v boljši samoregulaciji svojega vedenja. Okrepili smo njegova močna področja, predvsem prirojeno nagnjenost k nežnosti in pozornosti. Okrepili smo ga tudi s strategijami za natančnejše in zbranejšje opravljanje nalog.

Najbolj vredno pa je, da so starši ob našem skupnem sodelovanju zopet dobili vero v dečka, da je »fejst« fant, da se zmore potruditi in da zmore razvijati dobre potencialne v sebi.

4.3. Otroci iz manj spodbudnega socialnega okolja

Imajo skromna splošna znanja. Skromno je besedišče in izražanje, še posebej, če se srečujejo z dvojezičnostjo. Pri skupnih dejavnostih so navadno nekoliko ob strani. Dejavnosti, ki so vezane na spodbujanje v domačem okolju, s starši izpuščajo (bralni projekt, govorni nastopi, skupni izleti). Večkrat takšni otroci vrtca ne obiskujejo redno. Navadno živijo v ljubečih družinah, a jim starši ne zmorejo nuditi več spodbud za njihov razvoj.

Z ZO smo jih okrepili na področju kognitivnih sposobnosti. Seznanili smo jih z različnimi zgodbami in pravljicami. Pripravili smo jih na govorne nastope pred vrstniki. Tako so tudi oni dobili šampiljke za nastop in na koncu pohvalno medaljo. Ob skupnih aktivnostih z vrstniki smo jim dvignili samozavest, saj so se pred njimi prikazali kot sodelujoči otroci, ki tudi nekaj vedo in znajo, ki so srčni in prijateljski. Z večjo angažiranostjo pri skupnih dejavnostih in z dodatnim individualnim delom so razširili splošna znanja o naravi, ljudeh in okolju.

Predvsem pa smo spodbudili njihove starše, da so se tudi doma pričeli več posvečati svojim ljubljanim otrokom: da so zmanjšali uporabo televizije in telefonov, da so občasno skupaj prebrali kakšno knjigo, da so jih doma spodbudili k risanju, da so jih vključevali v domača opravila in se z njimi ob tem pogovarjali. Otroci so pričeli pogosteje prihajati v vrtec, kjer so bili vsakodnevno izpostavljenim spodbudnim aktivnostim za razvoj različnih spretnosti. Pridobili so večji krog prijateljev in so se v vrtcu dobro počutili. Tudi zaradi družbe so sami želeli pogosteje prihajati v vrtec.

4.4. Otroci s težavami na gibalnem področju in na področju prstnih spretnosti

Ti otroci imajo pogosto težave zaradi pred- med ali po-porodnih zapletov in težav. Potrebujemo veliko fizičnega učenja rokovanja ali gibanja na pravilen način, da se v možganih utrdijo pravilni gibalni vzorci. Zaradi različnih primanjkljajev sami ne zmorejo razviti pravih gibalnih vzorcev in potrebujejo dodatne spodbude in usmerjanje.

Navadno se izogibajo zahtevnejšim gibalnim dejavnostim, strah jih je višine, posegajo po znanih pripomočkih. Izogibajo se finomotoričnim dejavnostim in ne želijo risati. Pogosto imajo zelo okorne prste in so manj spretni.

Dodatno usmerjanje in svetovanje za ustrezno ravnanje z otrokom v domačem okolju potrebujejo tudi starši.

Z ZO takim otrokom pomagamo zmanjšati primanjkljaje, predvsem jim pomagamo pri utrjevanju pravih gibalnih vzorcev, s katerimi se lahko brez težav razvijajo naprej. Tako preprečimo nastanek gibalnih motenj.

Otroci se začnejo z veseljem gibati, radi posegajo po drobnih materialih in z njimi ustvarjajo, z veseljem pričnejo risati. Avtomatizirajo pravi prijem pisala in položaj roke pri grafomotoričnih dejavnostih.

5. Vključenost staršev v zgodnjo obravnavo

ZO otrok s posebnostmi v razvoju predvideva tudi pomoč in podporo njihovim družinam.

V predšolskem obdobju so starši in otroci še zelo povezani. Starši imajo velik vpliv na svoje razvijajoče se otroke. Zato so zelo pomemben dejavnik pri celostnem razvoju svojih otrok.

Pomembno je, da jih naučimo specifičnih praktičnih spretnosti, ki jih lahko pri delu z otrokom preizkusijo in izvajajo doma. Starši so v prvi vrsti le starši, niso terapevti. S podobnimi prijemi pri otroku podprejo naše prizadevanje za izboljšanje šibkejših področij.

S starši se v vrtcu pogosto srečujemo. Z ZO njihovih otrok smo z njimi bolj povezani preko srečevanj čez celo šolsko leto. Zanje si lahko vzamemo dovolj časa za pogovore, lahko jih povabimo na hospitacije dela z njihovim otrokom. Po potrebi se lahko srečujemo na dva meseca in sproti potrjujemo učinkovite pristope in iščemo nove možnosti za uspešnejše sobivanje z otrokom v domačem in vrtčevskem okolju. Staršem konkretno opišemo delovanje otroka med vrstniki in jim pomagamo pri soočanju z otrokovimi posebnostmi, z njegovimi dejanskimi zmožnostmi. Nemalokrat starše pripravimo na otrokovo nekoliko drugačno izobraževalno pot (na šolo s prilagojenim programom ali s posebnim programom).

Zelo pomembno je medsebojno sodelovanje, enako spodbujanje otroka v vsakdanu, da se pokaže napredek. Dobro sodelovanje s starši omogoča prenos in generalizacijo spretnosti in znanj v življenje zunaj vrtca.

Pri vseh otrocih se z ZO po nekaj mesecih pokaže napredek. Če nas pri vsem v domačem okolju podprejo še starši, je to za otroka zagotovo najboljša naložba za nadaljnji razvoj in izobraževanje.

6. Pomembna vloga vzgojitelja za ZO v vrtcu

Za celostno ZO je pomembno sodelovanje Centra za zgodnjo obravnavo (CZO, s pediatrom in ostalim strokovnim timom), staršev in javne vzgojno-izobraževalne ustanove, kot je vrtec. V vrtcu je otrok veliko ur, zato ga vzgojitelji zelo dobro poznajo. Ker nimajo specifičnih znanj za otroke z različnimi odstopanji, primanjkljaji in motnjami, je pri zgodnji obravnavi zelo pomembna strokovna podpora vzgojitelja za ZO v vrtcu.

Vzgojitelj za ZO:

- Je pomemben vezni člen med vsemi sodelujočimi (vzgojitelji, svetovalna služba vrtca, starši in CZO).
- Ima potrebna strokovna znanja, da lahko svetuje in pripravi različne pripomočke, načrtuje pomembne cilje za otroka, preizkuša različne strategije, nudi individualno podporo otroku pri učenju manjkajočih spretnosti.
- Svetuje vzgojiteljem in staršem. Za starše si vzame dovolj časa, da jih okrepi za delo z njihovim otrokom, da jih skupaj z vzgojitelji seznanja s težavami otroka in jim za otroka svetuje najboljšo možnost za nadaljevanje izobraževanja. Vzgojiteljem svetuje pri uporabi posebnih pristopov, pri uporabi pripomočkov, s katerimi olajšajo delovanje tudi drugim otrokom v oddelku. Marsikdaj tako ob tem poskrbi še za kakšne otroke z manjšimi odstopanji.
- Otroka z odstopanji v razvoju podpre na kognitivnem, jezikovnem, telesnem in čustveno-socialnem področju.
- Otroku z odstopanji v razvoju pomaga pri aktivnem vključevanju v redni oddelek, da napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi in da je sprejet med vrstniki.
- Z vzgojitelji z zglednim pristopanjem k otroku z odstopanji in z dodatnimi pogovori poučuje tudi vrstnike, kako naj ravnajo s takšnim otrokom, kako naj mu pomagajo pri vključevanju, kako naj se postavijo zase. Navaja jih na sprejemanje drugačnosti in zmanjšuje strah pred njo. V vrtcu je sprejemanje drugačnosti zelo spontano. Otroci nas s svojo odprtostjo pogosto presenetijo. Mi odrasli navadno kompliciramo in otežujemo spontanost.
- On je tisti, ki je glas in podpora otroka z odstopanji v razvoju v vrtcu. Pomaga mu pri polnem vključevanju med polnočuteče vrstnike. Pomaga mu pri razvoju spretnosti in samopodobe.

Naša velika želja je, da bi v vrtcu zgodnja obravnavna stekla tako, da bo vzgojitelj za ZO lahko več časa navzoč v oddelkih, kjer je pogosto več otrok z odstopanji v razvoju. Takšni otroci in tudi njihovi vzgojitelji potrebujejo veliko dodatne podpore in usmeritev. Zato je nujno, da je en vzgojitelj za ZO razporejen med manjše število oddelkov v vrtcu.

7. Sklepna misel

V predšolskem obdobju se otrokovi možgani intenzivno razvijajo. Otroci v vrtcu preživijo veliko časa. Vrtec je njihov drugi dom.

Pomembno je, da se ZO začne zgodaj. Prav tako je pomembno sodelovanje centra za ZO s timom strokovnjakov, staršev in vrtca kot javne vzgojno-izobraževalne ustanove.

Otroci z odstopanji v razvoju imajo težave pri enakovrednem sodelovanju v vrtcu pri igri in delu. Potrebujemo več vodenja, usmerjanja in prilagoditev, da razvijejo svoje potencialne sposobnosti. Pogosto potrebujejo dodatno pomoč pri vključevanju med vrstnike v oddelku.

Posebno vodenje in nasvete potrebujejo tudi starši otrok s posebnimi potrebami.

Zato je vloga vzgojitelja za ZO v vrtcu zelo pomembna. Predstavlja povezovalni člen med vsemi. Njegova naloga je pomagati otroku pri razvoju in napredovanju in pri njegovem vključevanju v oddelk vrtca. Pomembno vlogo ima pri seznanjanju staršev z otrokovimi težavami in pri svetovanju, kako ga lahko spodbujajo v domačem okolju. V sodelovanju z vzgojitelji v oddelku otroka zelo dobro pozna in ga spremlja v različnih situacijah vrtčevskega življenja.

Literatura in viri

- Drljić, K. (september 2022). Izzivi zgodnje obravnave predšolskih otrok. Konrad, S. Č., Jelovčan, G., Borota, B., Rutar, S. in Jelovčan, G. *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-134-6.pdf#page=169>
- Nemec, B., Kranjc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Grafenauer založba, Ljubljana.
- Novljan, E. (december 2005). Dobra je le odgovorna enkluzija. V Novljan, E. (ur.) *Defectologica Slovenica* No.3 (str. 55-69). Društvo defektologov, Centerkontura, Ljubljana.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok (ZOPOPP)*. (2019). Uradni list RS, št. 602-10/17-1/25. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin* (september 2022). ZDAJ, Zdravje za danes, za jutri. <https://zdaj.net/novorojencek-in-dojencek/zgodnja-obravnava-otrok-s-posebnimi-potrebami>

UMESTITEV PEDAGOŠKEGA PRISTOPA V PROCES ZGODNJE OBRAVNAVE OTROK IN NJIHOVIH DRUŽIN

PLACING THE PEDAGOGICAL APPROACH IN THE PROCESS OF EARLY INTERVENTION
PROGRAMME OF CHILDREN AND THEIR FAMILIES

Marjanca Kavčič-Pečnik

Vrtec Jelka

in

Darja Babič

Vrtec Mojca

POVZETEK

Namen prispevka je predstaviti preventivno vrednost pedagoškega pristopa skozi vlogo svetovalne službe v vrtcu v luči zgodnje obravnave otrok. Osvetlili bomo prve korake pomoči in potrebne pogoje v procesu zaznavanja in nudenje pomoči rizičnemu otroku in družini oziroma otroku z opaženimi odstopanji v razvoju. Spremembe v družbi in sistemski ureditvi so vplivale na sistem vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok ter bistveno spremenile poučevanje, učenje, komunikacijo in sodelovanje (Svet evropske unije, 2021). Sprememba zakonodaje je še dodatno odprla nova vprašanja na področju zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami in rizičnimi dejavniki v razvoju.

Vrtec je danes eno izmed pomembnejših spodbudnih okolij, ki otrokom daje možnosti za optimalno razvijanje in krepitev sposobnosti na vseh področjih razvoja. Prav zaradi slednjega ima vrtec v procesu zgodnje obravnave še kako pomembno preventivno-razvojno vlogo. S pravočasnim prepoznavanjem šibkosti v razvoju otroka, pomembno preprečuje poglabljanje težav in nastajanje dodatnih odstopanj, ki imajo lahko težko popravljive posledice v poznejšem življenju.

Proces zgodnje obravnave v vrtcu temelji na pedagoškem pristopu, ki je naravnano celostno in razvojno procesno, zato je pomembno, da se ga ohrani kot kompetentni model v sklopu zgodnjega zaznavanja rizičnih otrok, z možnostjo ocenitve potrebne dodatne strokovne pomoči v vrtcu.

Poleg vloge vzgojitelja, je v vrtcu zelo pomembna vloga svetovalnega delavca, ki timsko pristopa k preventivnemu delovanju in prepoznavanju rizičnih otrok in otrok z odstopanji v razvoju, pomaga in svetuje staršem in strokovnim delavcem in skupaj z njimi išče možne rešitve pomoči za optimalen razvoj otroka.

Ključne besede: otrokov razvoj, vrtec, pedagoški pristop, zgodnja obravnava, svetovalni delavec

ABSTRACT

The purpose of the article is to present the value of preventive work through the pedagogical approach of the counselling service in the kindergarten in early intervention programme of children. We will shed the light on the first steps of intervention and necessary conditions in the process of detecting and helping a child and his family with observed deviations in development or a child and his family with detected risk factors for developing deviations in development.

Changes in society and systemic regulation have affected the system of education of preschool children and significantly changed teaching, learning, communication and cooperation (Council of the European Union, 2021). The change in legislation has additionally opened up new issues in the field of early intervention programme of children with special needs and risk factors in development.

Kindergarten is one of the important stimulating environment that gives children opportunities for optimal development and strengthening the abilities in all areas of development. As such kindergarten plays an important preventive and developmental role in the process of early intervention programme. We can significantly prevent the deterioration of problems and the creation of additional deviations with life-long consequences by early recognition of weaknesses in the child's development.

The process of early intervention in kindergarten is based on a pedagogic approach that is oriented holistically and developmentally. It is important to preserve it as a competent model in the early detection of children at risk, with the

possibility of assessing the need for additional professional help.

One of the roles of kindergarten counselor is to take a team approach to preventive action and the identification of at-risk children and children with developmental deviations, to help and advise parents, and kindergarten professionals. Counselor encourage child's optimal development by look for possible sources of help, together with child's parents and teachers.

Key words: child development, kindergarten, pedagogical approach, early intervention, consultant

1. Uvod

Družbene in sistemske spremembe vplivajo na otroke in predšolsko vzgojo, na kar je opozoril tudi Svet Evropske unije v Priporočilu o pristopih kombiniranega učenja za visokokakovostno in vključujoče primarno in sekundarno izobraževanje (2021). Družbene spremembe v zadnjih 10. letih in posledice pandemije so pomembno vplivale na otroke, njihove družine in vse strokovne delavce vrtca. Sistemske pomanjkljivosti in pomanjkanje virov za drugačen pristop so poglobile vrzeli in potrebe in nas postavile pred izzive, kako obvladovati spreminjajoče se okoliščine.

Predšolsko obdobje krojijo različne teorije, prakse in družbene politike, ki imajo različne poglede na zgodnje otroštvo (Woodhead, 2012):

- razvojna perspektiva,
- politična in ekonomska perspektiva,
- družbeno-kulturna perspektiva,
- perspektiva človekovih pravic.

Rutar (2022) pravi, da okolje in strukturni družbeni pogoji vplivajo na (z)možnosti otrokovih družin za zagotavljanje optimalnega razvoja otrok. Javne politike, ki vlagajo v predšolsko vzgojo, so ena najboljših naložb v človeški kapital (Heckman 2006, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015, v Archambault idr., 2020), saj se zmanjša potreba po večji porabi na višjih stopnjah izobraževanja in stroški za odpravljanja razlik med bolj in manj uspešnimi učenci (Kristovič idr., 2022).

Vsi otroci si zaslužijo razvojno ustrezno predšolsko vzgojo, ki omogoča kakovosten razvoj v zgodnjem otroštvu, ne glede na to, ali prihajajo iz socialno-ekonomskih in prikrajšanih okolij, ali so ogroženi v razvoju ali imajo različne posebne potrebe, saj predstavlja temelj človekovega razvoja in sposobnost za vseživljenjsko učenje (Murgel, 2019; Nyarambi in Ntuli, 2020; Priporočilo Sveta, 2019).

Za celovito sistemsko ureditev in usklajenost ukrepov je potrebno na nacionalni ravni in na lokalnih ravneh oblikovati politiko in načrte, ki bodo olajšali in podpirali interdisciplinarni pristop družbenih politik pri skrbi za otrokov razvoj (Watkins, 2009) z namenom, da se zagotovi kontinuiteta, trajnost, uskladitev različnih pristopov in prepričanj o otroku in otroštvu, naravi učenja in razvoja ter pomenu predšolske vzgoje v soglasju vseh deležnikov v vzgojni praksi.

2. Zgodnja obravnava

Predšolski otroci predstavljajo specifično družbeno skupino. Zgodnje izkušnje pomembno vplivajo na razvoj možganov, kar otrokom pomaga pri usvajanju in razvoju ključnih spretnosti, veščin in znanj, pomembnih za vse življenje (Bregant, 2012; Gallagher, 2005 v Nyarambi in Ntuli, 2020).

Predšolsko obdobje je čas za prepoznavanje razvojnih izzivov in zagotavljanje podpore otrok za ublažitev morebitnih težav, ki bi lahko ovirale kasnejše učenje. Za učinkovito izvajanje razvojno ustrezne prakse je potrebno informirati vzgojitelje, starše in druge deležnike o pomenu zgodnjega otroštva, razvoja možganov in socialno-čustvenega razvoja za nadaljnji razvoj otroka (Nyarambi in Ntuli, 2020) ter jih usposobiti za ustrezno ravnanje z otroki.

2.1 Pravna ureditev

V začetku leta 2019 je stopil v veljavo Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP, 2017). Zakon je bil sprejet leta 2017 z namenom, da se na sistemski ravni uredi zgodnja obravnava predšolskih otrok (Murgel, 2019). Žal do danes še niso bili sprejeti podzakonski akti in pravilniki, ki bi konkretno uredili to področje in v celoti omogočali izvajanje posameznih določil ZOPOPP. Eno od ključnih načel Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb govori o zakonodaji, ki spodbuja inkluzijo, iz česar sledi, da mora vsa zakonodaja v javnih sektorjih zagotavljati storitve, ki krepijo razvoj in procese inkluzivnega izobraževanja (Watkins, 2009). Zaradi zakonske nedorečenosti, problematike financiranja programa in neurejenosti sistema se izvajajo programi, ki temeljijo na pretekli praksi oziroma poskusno, kratkoročno (Tomris in Diken, 2021).

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) smo začeli postavljati pogoje za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Z uveljavitvijo Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) je težišče zgodnje obravnave ponovno v zdravstvu, kjer ima glavno vlogo razvojni pediater (Drljič, 2022). Tako se v praksi srečujemo z dvema pogledoma na otroka: z medicinskim, ki se osredotoča v otrokov primanjkljaj ter socialno-pedagoškim, ki v ospredje postavlja optimalni razvoj otroka v širšem družbenem okolju.

Kljub temu, da zgodnje posredovanje izboljša rezultate otrok in družine, mnogo otrok z odstopanji v razvoju ni prepoznanih pred vstopom v šolo. Nekatere težave in riziki so prepoznani ob rojstvu, pri drugih pa se pokažejo šele kasneje. Vzgojitelji in svetovalni delavci imajo pomembno vlogo pri zgodnjem prepoznavanju odstopanj v razvoju, saj preko razvojnega spremljanja zaznajo tudi različne težave, ki so vredne obravnave. Zato bi moralo razumevanje inkluzije temeljiti na odpravljanju ovir pri razvoju in učenju otrok za nadaljnje uspešno vključevanje v okolje (Rapačić idr., 2015).

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Soriano, 2014) navaja:

- pozitiven vpliv zgodnjega odkrivanja in obravnave ter proaktivnih ukrepov;
- pozitiven vpliv inkluzivnega izobraževanja na izobraževanje in družbo;
- pomembno je imeti visoko usposobljene strokovnjake, zlasti pa vzgojitelje;
- potreba po trdnih sistemih podpore in ustreznih mehanizmih financiranja;
- pomembna vloga podatkov, ugodnosti in omejitev njihove uporabe.

Cilj Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok je usmerjenost k podpori otroku in njegovi družini (Murgel, 2019) s poudarkom na okrepitvi interakcije staršev z majhnimi otroki s posebnimi potrebami ter zagotovitvi, da starši postanejo aktivni udeleženci pri razvoju in izobraževanju svojih otrok (Tomris in Diken, 2021).

2.2 Pomen izvajanja zgodnje obravnave v vrtcu

Zaradi vse večjih družbenih sprememb, spremenjene sestave in načina delovanja družin ima danes strokovno kompetenten vrtec izjemno pomembno vlogo pri ustvarjanju pogojev za uspešen celostni razvoj otroka ter preventivno vlogo skozi opolnomočenje družine, ki je osnovna otrokova celica. Današnje družino pogosto sestavljajo samo ožji družinski člani ali le eden od staršev (ločene družine), kar vpliva tudi na zmanjšane možnosti pridobivanja raznovrstnih izkušenj od drugih pomembnih odraslih in vrstnikov, ki jih je v preteklosti omogočala razširjena družina in njena večja vpetost v širše socialno okolje.

Podaljševanje delovnega časa v pozno popoldne, delo od doma, stanovanjske stiske mladih družin, porast odstopanj v razvoju otrok in dolgotrajne bolezni otrok so še ostali dejavniki, zaradi katerih se starši čutijo povezani s procesom vzgoje v vrtcu, kar je tudi razlog, da se obračajo po nasvete ob opaženih odstopanjih v razvoju na strokovne delavce vrtca. Glavni del sistema pomoči otroku in družini je z novo zakonodajo zgodnje obravnave postavljen izven predšolske vzgoje, kjer se starši srečujejo z dolgimi čakalnimi vrstami in ambulantno obravnavo otroka.

Vrtec je torej prostor, kjer z ustvarjanjem spodbudnega okolja preko socialno-pedagoškega pristopa strokovni delavci vsakodnevno vstopajo v interakcije z otrokom in njegovo družino, z namenom spremljanja in razvijanja optimalnega razvoja otroka, pravočasnega prepoznavanja otrokovih posebnosti v razvoju ter čimprejšnjega nudenja dodatne strokovne pomoči po posameznih področjih razvoja.

Zaradi najintenzivnejšega razvoja v predšolskem obdobju je izrednega pomena, da vrtec deluje preventivno, razvojno procesno in pravočasno z zagotavljanjem kakovostnih učnih izkušenj. Z izvajanjem dodatne strokovne podpore v vrtcu je otroku in družini omogočeno, da vsakodnevno, preko inkluzivnega okolja ustvarjajo pogoje, ki pripomorejo k boljšemu napredku otroka in k izboljšanju družinske podpore.

V zadnjem desetletju v praksi vrtecev narašča število otrok s posebnimi potrebami in drugih rizičnih skupin, ki so vključeni v redne oddelke in oddelke s prilagojenim izvajanjem. Povečuje se delež priseljenih družin, socialno ali emocionalno šibkih družin, disfunkcionalnih družin, zaradi česar otroci in njihove družine potrebujejo dodatno strokovno podporo v celotnem predšolskem obdobju (Marjanovič Umek, 2021). Trenutne potrebe otrok, staršev in zaposlenih močno povečujejo obseg dela in odgovornost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev. Nove zahteve dela in porast otrok s težavami vplivajo na duševno zdravje zaposlenih. Trenutno veljavni normativi v Pravilniku o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (2005) ne ustrezajo današnjemu času in otežujejo učinkovito izvajanje predšolske vzgoje in nalog svetovalne službe.

Izsledki raziskav potrjujejo, da za kakovostno predšolsko vzgojo ni dovolj le zadostna vključenost otrok v vrtec. Sodobni izzivi sprožajo potrebo po novi vsebinski, sistemski in normativni ureditvi predšolske vzgoje, ki bo prispevala k visokokakovostni predšolski vzgoji, ki bo zadostila današnjim

potrebam otrok in družin (Marjanovič Umek, 2021, Rutar, 2022).

V vrtcu strokovni delavci želijo vsem otrokom in staršem ponuditi kakovostne storitve. Zaposleni v vrtcu (svetovalna služba, vzgojitelji, vodstveni delavci) se v sklopu zgodnje obravnave otrok srečujemo z vprašanji:

- Kako zagotoviti ustrezno financiranje in pravni okvir za zagotavljanje kakovostne predšolske vzgoje v vrtcih?
- Kako otroku in družini nuditi pravočasno podporo in dodatno strokovno pomoč na podlagi spremljanja in zaznanih odstopanj v razvoju, brez uradno pridobljenega Zapisnika multidisciplinarnega tima znotraj zdravstvenega doma?
- Kako podpreti profesionalizacijo strokovnih delavcev za nove potrebe otrok in družin?
- Kako pridobiti dovolj ustreznega kadra za kakovostno izvajanje zgodnje obravnave v vrtcu?
- Kako zagotoviti povezanost izobraževalne, socialne in zdravstvene dimenzije?
- Kako krepiti psihološko podporo vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za ohranjanje njihovega duševnega zdravja?

3. Zaključek

Vrtec je danes pogosto edino in vedno pomembnejše okolje, ki otrokom daje možnosti za razvijanje in krepitev socialne in čustvene kompetence in drugih, za otroke zelo pomembnih, področij razvoja. Starši se pogosto znajdejo na razpotju, kjer ne vedo, kako pomagati otroku, bodisi nimajo zadostnih kompetenc ali na pomoč čakajo več mesecev ali let. Vloga svetovalne službe in vrtca je, da starše podpreta in v sodelovanju z njimi najdeta možne rešitve, ki peljejo k optimalnemu razvoju otroka.

V procesu zgodnje obravnave je poleg vloge vzgojitelja zelo pomembna vloga svetovalnega delavca, ki prepozna, pomaga in svetuje tako strokovnim delavcem v oddelkih, kot staršem (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Pri tem je ključno, da deluje timsko in v pomoč otroku aktivno vključuje tudi starše otrok, saj družina primarno vpliva na otrokov razvoj.

Priporočilo Sveta Evropske unije o vzpostavitvi evropskega jamstva za otroke (2021) pravi, da je odpravljanje prikrajšanosti v zgodnjih letih dolgoročno stroškovno učinkovita naložba, tako za družbo kot za gospodarstvo. Gradnja trdnih temeljev za zdrav razvoj v zgodnjih letih življenja je predpogoj za dobro počutje posameznika, gospodarsko produktivnost in harmonično družbo.

Glede na pomembnost zgodnjega otroštva za nadaljnji razvoj človeka je smiselno preučiti trenutno delovanje in pogoje dela na področju predšolske vzgoje in oblikovati nacionalno strategijo, da bi izboljšali položaj otrok in njihovih družin.

Literatura:

- Archambault, Judith, Cote, Dominique, Raynault, Marie-France (2020). Early Childhood Education and Care Access for Children. *Journal of Early Childhood Education Journal*, 48(3), 345–352.
- Bregant, Tina (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51-60. Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., ... Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Drljić, Karmen. 2022. Izzivi zgodnje obravnave predšolskih otrok. V Sonja Čotar Konrad, Bogdana Borota, Sonja Rutar, Karmen Drljić in Giuliana Jelovčan (ur.), *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (169-188). Založba Univerze na Primorskem. <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-293-134-6.pdf>
- Kristovič, Sebastjan, Pangrčič, Polonca, Kristovič, Jasmina. 2022. *Logopedagogika: holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje*. AMEU - ECM, Alma Mater Press. <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/view/49/54/135-1>
- Marjanovič Umek, Ljubica (2021). Svetovalno delov v vrtcu kot podpora ustvarjanju čustveno varnega, socialno vključujočega in spoznavno spodbudnega okolja za otroke. *Šolsko svetovalno delo* XXV (3), 3 – 13.
- Murgel, Jasna (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji: Premik od zdravstvenega modela k socialnemu? *Socialno delo*, 58 (1), 57-70.
- Nyarambi, Arnold, Ntuli, Esther (2020). A Study of Early Childhood Development Teachers' Experiences in Zimbabwe: Implications to Early Intervention and Special Education. *Open Journal for Educational Research*, 4(1), 49-66.
- Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. *Uradni list RS*, 75/05, 82/05, 76/08, 77/09, 79/09 – popr., 102/09, 105/10, 92/12 in 27/14.
- Priporočilo Sveta o pristopih kombiniranega učenja za visokokakovostno in vključujoče primarno in sekundarno izobraževanje. *Uradni list Evropske unije*, C 504/03, 14.12.2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1214\(01\)&from=SL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1214(01)&from=SL)
- Priporočilo sveta o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok. *Uradni list Evropske unije*, C 189/02, 5. 6. 2019. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Priporočilo sveta (EU) 2021/1004 o vzpostavitvi evropskega jamstva za otroke. *Uradni list Evropske unije* L223, 22. 6. 2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=SL>
- Rapaić, Dragan, Đodević, Srboljub, Nedović, Goran (2015). Deca sa smetnjama u razvoju u sistemu obrazovanja. V Snežana Nikolić, Danijela Ilić – Stošović (ur.). *Aktuelna defektološka praksa*. Tematski zbornik radova međunarodnog značaja. Society of defectologists of Vojvodina, Novi Sad. Rutar, Sonja. 2022. Celovit in enovit sistem predšolske vzgoje z integracijo vzgojno-izobraževalne, zdravstvene in socialne dimenzije. V Sonja Čotar Konrad, Bogdana Borota, Sonja Rutar, Karmen Drljić in Giuliana Jelovčan (ur.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (str. 9-24). Založba Univerze na Primorskem. <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-293-134-6.pdf>
- Soriano, Victoria (ur.). (2014). *Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje*. Od teorije do prakse. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf
- Tomris, Gözde, Diken, Ibrahim Halil (2021). The Effectiveness of an Early Intervention Program Developed Based on Naturalistic Teaching Processes (DÖDEM) for Children with Down Syndrome and Their Families in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 479-497.

- Watkins, Amanda (ur.) (2009). *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja*. Priporočila načrtovalcem politik. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Woodhead, Marthin (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu CIP- Centar za in interaktivnu pedagogiju.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, 41/17.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17– ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI.

PREDSTAVITEV DIDAKTIČNEGA PRIPOMOČKA ZA ODKRIVANJE POTENCIALNO NADARJENIH OTROK V PREDŠOLSLEM OBDOBJU – ZGODNJA OBRAVNAVA

**PRESENTATION OF A DIDACTIC TOOL FOR IDENTIFYING POTENTIALLY GIFTED
CHILDREN IN THE PRESCHOOL PERIOD - EARLY TREATMENT**

Kaja Ajdnik in Urška Michler

Vrtec Pod Gradom

POVZETEK

Kot izvajalka dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka sva ugotovili, da so v konceptu zgodnje obravnave potencialno nadarjeni otroci izpuščeni in prepuščeni sami sebi.

Vemo, da je predšolsko obdobje ključno pri postavljanju temeljev za nadaljnji razvoj vsakega posameznika. V našem vrtcu si želimo, da bi imeli vsi otroci možnost optimalno razviti svoje potenciale.

Ker v Republiki Sloveniji primanjkuje didaktičnih vsebin, materialov in pripomočkov za delo z nadarjenimi otroki, smo se v našem vrtcu odločili, da bomo uporabili didaktična pripomočka (Možgani spregovorijo in Jaz sem roža), ki sta ju v sklopu svojega magistrskega dela oblikovali Kaja Ajdnik, mag. prof. inkluz. ped in Tjaša Pajek, mag. prof. inkluz. ped.

Igro sta oblikovali upoštevajoč Gardnerjevo teorijo mnogoterih vrst inteligentnosti in Bloomovo taksonomijo kognitivnih ciljev. Igri služita kot pripomoček v fazi odkrivanja potencialno nadarjenih otrok, skupaj z rezultati opazovalno/ocenjevalne lestvice OLNO, tako pridemo do potencialno nadarjenih otrok. Za nadaljnje načrtno delo s potencialno nadarjenimi otroki pa se trudimo opolnomočiti vzgojiteljice.

KLJUČNE BESEDE : nadarjenost, potencialna nadarjenost, otrok, didaktična igra/pripomoček

ABSTRACT

As a provider of additional professional help and a consultant, we found that in the concept of early treatment, potentially gifted children are left out and left on their own.

We know that the preschool period is crucial in laying the foundations for the further development of each individual. In our kindergarten, we want all children to have the opportunity to optimally develop their potential.

Since there is a lack of didactic content, materials and tools for working with gifted children in the Republic of Slovenia, we decided in our kindergarten to use didactic tools (Brains speak and I'm a flower) designed by Kaja Ajdnik, mag. prof. incl. ped and Tjaša Pajek, mag. prof. incl. ped as part of their master's thesis.

The games were designed taking into account the Gardner's theory of multiple intelligences and Bloom's taxonomy of cognitive domain. The two games serve as an aid in the phase of discovering potentially gifted children and together with the results of the OLNO observation/evaluation scale lead to identifying potentially gifted children. The OLNO observation/evaluation scale is thus an excellent dedicated tool for faster and easier detection of potentially gifted children. Because it is fulfilled according to observations during the playing of the mentioned games, it allows a quick insight into the child's characteristics with immediate results. For further planned work with potentially gifted children, we are trying to empower kindergarten teachers.

KEY WORDS: giftedness, potentially gifted, child, didactic game/tool

Uvod

Slovenski javni vrtci imajo zelo okrnjene smernice za načrtno vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi otroki. Način dela z nadarjenimi otroki namreč ni opredeljen v nobenem dokumentu, ki ureja področje vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok (Ajdnik in Pajek, 2021).

Kurikulum za vrtce sicer vsebuje opise pomembnih področij za delo z nadarjenimi otroki, vendar je izvedba prepuščena predvsem vzgojiteljem, ki se s takim otrokom srečajo (Haramija, 2016).

Enako je tudi s smernicami za delo z nadarjenimi otroki v predšolskem obdobju, ki jih najdemo v dokumentu Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019).

Čeprav so nadarjeni v zakonodaji spregledani, pa nam ni vseeno in bi želeli vzgojitelje spodbuditi pri odkrivanju in opolnomočiti pri nadaljnjem delu z nadarjenimi otroki.

Kljub temu, da opredelitev nadarjenosti na predšolski stopnji ni jasno definirana, pa obstaja v literaturi in praksi veliko opozoril slovenskih strokovnjakov, da je pomembno da se jih identificira, vendar se tovrstna praksa v Sloveniji še ne izvaja. Skladno z izvajanjem Kurikuluma za vrtce naj bi namreč bilo zagotovljeno za celosten razvoj vsakega otroka, torej tudi nadarjenega .

Menimo, da je predšolsko obdobje izjemno pomembno in škoda je, da so nekateri otroci spregledani. Težave pri identifikaciji v predšolskem obdobju so predvsem v tem, da v Sloveniji primanjkuje didaktičnih vsebin, materialov in pripomočkov za delo z nadarjenimi (Ajdnik in Pajek, 2021).

Vzgojitelj zmore kakovostno zaznavati in ocenjevati nadarjene otroke le, če je motiviran, otrokom naklonjen, predvsem pa ustrezno izobražen glede narave nadarjenosti in kriterijev njene evalvacije. Pomen vzgojitelja se kaže v tem, da ima možnost opazovati otroke in oceniti sposobnosti posameznega otroka, če imajo seveda na voljo strukturirane ocenjevalne skale (check liste in ocenjevalne lestvice). Ena izmed takšnih je OLNO – Opazovalna/ocenjevalna lestvica za nadarjenega otroka, ki jo je za slovneski prostor prevedla dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič po avtorju dr. Trevorju Trebbsu (ZDA) (prav tam).

Slednjo smo skupaj z didaktičnima pripomočkoma za odkrivanje nadarjenih, ki sta ju Kaja Ajdnik in Tjaša Pajek izdelali v okviru magistrske dela, uvedli v delo v našem vrtcu.

Didaktična pripomočka Možgani spregovorijo in Jaz sem roža, namenjena potencialno nadarjenim otrokom, sta bila preizkušena v dveh ljubljanskih vrtcih. Vzgojitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči pa so ju ocenili kot kakovostna, saj zajemata vsa kurikularna področja (prav tam).

1. Teoretična izhodišča

1.1 Definicije nadarjenosti

Skozi čas so se razvile različne definicije nadarjenosti.

Najpogosteje uporabljana v slovenskem prostoru in tudi drugod po svetu je definicija Marland (1972), ki nadarjenim učencem pripisuje resnično visoke sposobnosti in zmožnost za doseganje visokih dosežkov. Ta naj bi se kazala skozi že izražene storitve in potencialne sposobnosti s kateregakoli od navedenih šestih področij: voditeljske, umetniške, psihomotorične, splošne intelektualne sposobnosti in specifične šolske zmožnosti ter ustvarjalno in produktivno mišljenje. Identificiralo naj bi jih za to usposobljeno strokovno osebje.

Termin potencialna nadarjenost se uporablja predvsem za otroke v predšolskem obdobju, saj se je treba zavedati dejstva, da tako imenovani potencialno nadarjeni predšolski otroci, ki kažejo nekatere od značilnosti nadarjenosti, kasneje v svojem življenju ne bodo nujno razvili svojih potencialov in ne bodo dejansko nadarjeni. Velja pa tudi obratno. (Haramija 2016)

Ugotavljamo, da vsak avtor nadarjenost opredeli drugače, strinjajo pa se, da imajo nadarjeni posamezniki nadpovprečno razvite sposobnosti.

1.2 Vloga vrtca pri identifikaciji nadarjenih

Znanstvene raziskave dokazujejo odvisnost uspešnosti vzgojno-izobraževalnih dejavnosti od vzgojiteljevega odnosa oziroma stališča do otroka in vzgojnih postopkov (Špoljar, 1991).

Vzgojiteljeva naloga je ustvariti ustrezno čustveno vzdušje v skupini, kjer sta upoštevanje in zaupanje obojestransko. Otrokov občutek, da je ljubljen in sprejet, je ključnega pomena pri energiji in moči za soočanje s težavami, svobodo od zunanje avtoritete v svojih dejavnostih in možnost razvijanja ustvarjalnega odnosa do sveta. Otrok z občutkom varnosti si bo upal tvegati, raziskovati in odkrivati (Erženičnik Pečnik, 1994). Ob spodbudnem in sprejemajočem čustvenem okolju ne smemo pozabiti na otrokove interese in razvojne potrebe. Tako mora vzgojitelj poleg znanja o otrokovem duševnem razvoju poznati njegove interese, kar doseže s sistematičnim opazovanjem, to pa terja ogromno prilagajanja in prilagodljivosti (prav tam).

Ravno opazovanje je ključno pri delu procesne diagnostike, ki poteka v vrtcu. Vzgojitelj mora sistematično opazovati otroke pri vzgojno-izobraževalnem delu in si prizadevati odkriti tiste, ki kažejo znake nadarjenosti (Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi, 2019).

Vzgojitelji za načrtno opazovanje, prepoznavanje in spremljanje otroka uporabljajo različne pripomočke. Med njimi so strukturirani anekdotski zapisi, protokol za opazovanje značilnosti, različne ocenjevalne lestvice za ocenjevanje znakov visokih potencialov otrok in številni drugi (prav tam).

V našem vrtcu smo vzgojiteljem želeli pomagati pri tovrstni identifikaciji, z v nadaljevanju opisanima didaktičnima igrama za odkrivanje in spodbujanje potencialne nadarjenosti in opazovalno/ocenjevalno lestvico OLNO. Zavedamo se da je preko igre vse bolj zabavno in lažje dosegljivo.

2. Didaktična pripomočka za odkrivanje in spodbujanje otrokove nadarjenosti

Brez spodbud in priložnosti se nadarjenost ne pokaže, naj bo še tako izjemna. Ker učenje skozi igro otroka motivira ter spodbuja njegovo spontanost in čustveno pripravljenost (Šinigoj, 2010), smo se odločili, da je didaktična igra primeren način za odkrivanje in spodbujanje otrokove nadarjenosti in drugih potencialov na različnih področjih. Zato vam v nadaljevanju predstavljamo dve didaktični igri – Možgani spregovorijo in Jaz sem roža. Igrici sta namenjeni lažjemu evidentiranju potencialno nadarjenih otrok in nadaljnjemu delu z njimi. Vsebujeta vprašanja in naloge, oblikovane ob upoštevanju Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev in Gardnerjeve teorije mnogoterih vrst inteligentnosti, ki lahko celovito razvijata otrokov potencial. Vključili smo tudi pozitivne afirmacije, s katerimi krepimo čustveno-socialno področje in otrokovo samopodobo, ki je pri nadarjenih otrocih lahko slabše razvita in spregledana (Ajdnik in Pajek, 2021).

Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti, s katero spodbija zahodni izobraževalni sistem, saj trdi, da spodbuja le dve inteligentnosti (besedno in matematično- logično), ostale pa zanemarja. On loči osem inteligentnosti (Gardner, 1995):

- jezikovna inteligentnost (sposobnost uporabe besed v ustni ali pisni obliki – otroci z izraženo nadarjenostjo imajo visoko razvit jezik in se najlažje učijo s poslušanjem, pripovedovanjem in gledanjem zapisanih besed)
- glasbena inteligentnost (sposobnost zaznavanja melodije, ritma in barve glasbenega dela – otroci znanje najlažje pridobivajo z ritmom in melodijo)
- logično- matematična inteligentnost (se kaže skozi sposobnost učinkovite rabe števil in logičnega mišljenja – otroci se najlažje učijo s pomočjo logičnih ugank, raziskovanjem novih idej in vprašanj)
- prostorska inteligentnost (zmožnost natančne predstave vizualno – prostorskega sveta in pretvorbe teh zaznav – otroci so dobro orientirani v prostoru, na zemljevidu in se najlažje učijo vizualno)
- telesno-gibalna inteligentnost (popolno obvladovanje telesa, tako fino mehanike kot grobe motorike in povezovanja obeh – najlažje se učijo preko gibanja in z uporabo svojih rok; ustreza jim izkustveno učenje)
- interpersonalna (medosebna) inteligentnost (prevladuje sposobnost empatije oziroma ustvarjanja in ohranjanja pozitivnih medosebnih odnosov – najlažje se učijo skozi sodelovanje z drugimi)
- intrapersonalna (osebna) inteligenca (sposobnost povezave čustvenega zavedanja, samospoštovanja, asertivnosti – ti posamezniki se najlažje učijo samo)
- naturalistična inteligentnost (se nanaša na opazovanje, razumevanje in organiziranje vzorcev na naravnem okolju – posameznik s tako vrsto inteligence je izjemen pri prepoznavanju, razvrščanju živali in rastlin) (prav tam).

Pri Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev - gre za razdelitev kognitivnih ciljev vzgoje in izobraževanja v šest kategorij, ki so hierarhično urejene, pri čemer je nižja kategorija nujna za višje kategorije, a ne tudi zadostna osnova (Bloom 's Taxonomy of Learning Domains, 2001)

- POZNAVANJE (priklic podatkov, informacij)
- RAZUMEVANJE (razumevanje pomena, interpretacija navodil, napotkov in problemov, opis z lastnimi besedami)
- UPORABA (uporaba znanja v novi situaciji)
- ANALIZA (loči materiale ali koncepte v smiselne komponente in jih organizira v smiselno strukturo; razlikuje med dejstvi in sklepi)
- SINTEZA (strukturira oziroma oblikuje vzorec iz različnih elementov; sestavljanje delov v celoto s poudarkom na gradnji novega pomena ali strukture)
- EVALVACIJA oziroma VREDNOTENJE (presoja ideje, argumente, rešitve, izdelke, materiale in metode v skladu z nameni in po različnih kriterijih) (prav tam).

Z didaktičnima igrama želimo nadarjenim in normativnim otrokom skozi igro ponuditi izzive, s katerimi bodo razvijali in krepili svoj potencial, vzgojiteljem in ostalim strokovnim delavcem, ki delajo z otroki, pa olajšati odkrivanje te skupine otrok in delo z njo.

2.1 Didaktična igra Možgani spregovorijo

Didaktični pripomoček *Možgani spregovorijo* je namenjen potencialno nadarjenim otrokom na predšolski stopnji, starim od 5 do 6 let, kot spodbuda za vse njihove potenciale. Hkrati ga lahko uporabljajo tudi vzgojitelji, svetovalni delavci in izvajalci DSP za odkrivanje nadarjenosti v predšolskem obdobju (Ajdnik, Pajek, 2021).

Didaktični pripomoček je zasnovan na didaktičnih karticah, ki spodbujajo različne vrste inteligentnosti po Gardnerjevi teoriji mnogoterih vrst inteligentnosti (besedno-jezikovno, vidno-prostorsko, logično-matematično, naravoslovno, glasbeno, telesno-gibalno), hkrati so zasnovane tudi po Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev (poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje). Vsebinska zasnova je človeško telo in pozitivne afirmacije v povezavi z vsemi področji po Kurikulumu za vrtce. Kartice so vsebinsko razdeljene na tri sklope: organi (možgani, jetra, ledvice, želodec, srce, pljuča, črevo), deli telesa (glava, trup, roke, noge, nos, usta, ušesa, oči) in preplet prvih dveh sklopov. V primeru prezahtevnosti didaktičnega pripomočka se lahko uporablja zgolj prvi sklop didaktičnih kartic. Nato postopoma dodamo drugega in šele čez nekaj časa tretji sklop didaktičnih kartic (prav tam).

Didaktični pripomoček vsebuje:

- 68 didaktičnih kartic,
- dodatne kartice z nalogami (sestavljanke, zrcalne slike, čutni spomin ...),
- podlogo za risanje,
- flomaster,
- igralno kocko,
- peščeno uro,
- figure jabolk,
- rešitve,
- navodila za uporabo didaktičnega pripomočka in
- smernice k didaktičnemu pripomočku za vzgojitelje, pedagoške delavce in starše oziroma spremljevalce igre (prav tam).

Cilj didaktičnega pripomočka za igralca je uspešno opraviti čim več nalog in zbrati več didaktičnih kartic. Preko zbiranja kartic otroci spoznavajo človeško telo, dele telesa, organe, sebe in se spoznavajo s pozitivnimi afirmacijami (prav tam).

Pozitivne afirmacije so ključne za krepitev čustveno-socialnega področja in otrokove samopodobe, ki je lahko pri nadarjenih otrocih slabše razvita in spregledana (prav tam).

2.2 Didaktična igra Jaz sem roža

Didaktični pripomoček *Jaz sem roža* je namenjen potencialno nadarjenim otrokom na predšolski stopnji, starim od 5 do 6 let. Metodično je zasnovan kot didaktični pripomoček *Možgani spregovorijo*. Zasnovan je na didaktičnih karticah, ki spodbujajo različne vrste inteligentnosti po Gardnerjevi teoriji mnogoterih vrst inteligentnosti (besedno-jezikovno, vidno-prostorsko, logično-matematično, naravoslovno, glasbeno, telesno-gibalno), hkrati so vprašanja zasnovana tudi po Bloomovi taksonomiji

kognitivnih ciljev (poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje). Vsebinska zasnova so deli rastlin v štirih sklopih kartic: cvet, korenine, list in steblo. Vsebina se povezuje z vsemi področji po Kurikulumu za vrtce (Ajdnik, Pajek, 2021).

Didaktični pripomoček vsebuje:

- 37 didaktičnih kartic,
- dodatne kartice z nalogami (sestavljanke, zrcalne slike, labirinte ...),
- podlogo za risanje,
- igralno kocko,
- peščeno uro,
- flomaster,
- rešitve,
- navodila za uporabo didaktičnega pripomočka in
- smernice k didaktičnemu pripomočku za vzgojitelje, pedagoške delavce in starše (spremljevalce) (prav tam).

Cilj didaktičnega pripomočka za igralca je uspešno opraviti čim več zadanih nalog in tako zbrati kar največ didaktičnih kartic. Preko zbiranja kartic otroci spoznavajo dele rastlin – steblo, cvet, korenine, list v povezavi s področji po Kurikulumu za vrtce (prav tam).

2.3 Uporaba v praksi-Vrtec Pod Gradom

V našem vrtcu smo se odločili sistematično pristopiti k indetifikaciji in delu z nadarjenimi otroki. V ta namen uporabljamo zgoraj omenjeni igri s sočasnim izpolnjevanjem opazovalno/ocenjevalne lestvice OLNO. OLNO je vrednotena po Renzullijevih lestvicah SCRBSS, kjer na štiristopenjski lestvici »N« pomeni nikoli (1 točka), »O« – občasno (2 točki), »P« – pogosto (3 točke) in »V« – vedno (4 točke).

Skupno število vedenjskih točk je 100 % – 4 (vedno), kar bi po izračunu pomenilo $85 \times 4 = 340$. Če opazovalec (vzgojitelj, starš) nikoli ne prepozna določenega otrokovega vedenja, predstavljenega na kontrolnem seznamu, bo rezultat lahko naslednji: $(85 / 340) \times 100$ ali 25 %, kar predstavlja nizek verjetnostni razpon (v primerjavi z visoko sposobnostjo). S standardnim odklonom (6,25 točke) je podobno (25 + 6,25 ali v povprečni verjetnosti 25–37,50 %). Če se določeno vedenje pojavlja včasih, bi bil rezultat naslednji: $(170 / 340) \times 100$ ali v 50 %, v povprečni verjetnosti 37,50–63 %. Če je pri otroku določeno vedenje opaženo pogosto, je rezultat $(255 / 340) \times 100$ ali 75 % oz. spada v nadpovprečno verjetnost (obseg 63–88 %). Če je vedenje pri otroku prisotno vedno, je rezultat $(340 / 340) \times 100$ ali velika verjetnost visoke sposobnosti/ustvarjalnosti (v obsegu 88–100 %) (Kukanja Gabrijelčič in Gorela, 2018).

Po slednjih izračunih tako ugotavljamo potencialno nadarjenost posameznega otroka. Igro izvedemo večkrat, prav tako pa tudi večkrat izpolnemo ocenjevalno/opazovalno lestvico OLNO za posameznega otroka, da potrdimo naše ugotovitve. Ko nekega otroka spoznamo za nadarjenega, vzgojiteljico, ki z njim dela opolnomočimo za delo s takim otrokom. Ponudimo ji možnost za nadgradnjo svojega dosedanjega znanja, okrepimo sodelovanje z izvajalko dodatne strokovne pomoči in svetovalno delavko, ter jo povežemo z ostalimi vzgojiteljicami, ki ji lahko predajo primere dobrih praks. Tako lahko

nadarjenemu otroku ponudimo okolje in dejavnosti, ki bodo optimalno razvijale njegovo področje nadarjenosti.

V našem vrtcu se zavedamo, da je predšolsko obdobje ključnega pomena, saj so otrokovi možgani takrat najdovzetenjši za nova znanja. Zato stremimo k temu, da bi imeli vsi otroci omogočen razvoj svojih potencialov v najoptimalnejši obliki. Ker pa vemo, da učenje skozi igro otroka motivira ter spodbuja njegovo spontanost in čustveno pripravljenost (Šinigoj, 2010), smo se odločili, da je didaktična igra najprimernejši način za odkrivanje in spodbujanje otrokove nadarjenosti in drugih potencialov na različnih področjih.

3. Sklepne ugotovitve

Glede na teoretična izhodišča o nadarjenih otrocih ter dejstvo, da je vzgojno-izobraževalno delo z njimi v naših vrtcih zelo okrnjeno, se nam zdi predšolsko obdobje izjemno pomembno pri odkrivanju in pri nadaljnjem delu z njimi. V ta namen smo v našem Vrtcu Pod Gradom želeli ponuditi strokovnim delavkam in otrokom nekaj, kar bi bilo učinkovit didaktični pripomoček za identifikacijo nadarjenih in s katerim bi otroci skozi igro pridobili izzive, se razvijali in krepili svoj potencial.

Oba didaktična pripomočka, ki sta ju izdelali Kaja Ajdnik in Tjaša Pajek v okviru svojega magistrskega dela, sta se skupaj z opazovalno/ocenjevalno lestvico OLNO izkazala kot učinkovita. Po izvedbi so strokovni delavci ocenili, da sta didaktični igri kakovostni in jim pomagata pri delu z nadarjenimi. Prav tako sta se izkazala kot dobra tudi po mnenju otrok (Ajdnik in Pajek, 2021).

Za nadaljnje delo z nadarjenimi pa je potrebno na slovenskih tleh narediti še veliko, zato predlagamo in upamo, da bodo pripravljene konkretne izboljšave na področju zakonodaje; da bi bili nadarjeni otroci ponovno opredeljeni kot skupina. Predlagamo, da se naj razvijajo tudi izboljšave na področju zgodnjega prepoznavanja in obravnave nadarjenih – ob ustreznem individualiziranem programu, kjer bi bili jasno zastavljeni cilji, s katerim bi krepili svojo nadarjenost in v polnosti razvijali svoje potenciale. Prav tako bi z individualiziranim programom, ki bi nastal s pomočjo strokovnih delavcev z znanjem s področja nadarjenih otrok (na primer inkluzivni pedagogi) in vzgojitelji, dobili osnovo in podporo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Opažamo namreč, da se predvsem vzgojitelji počutijo premalo kompetentni za delo z nadarjenimi. Zato bi jim bilo potrebno omogočiti pridobiti več znanja s tega področja, da bi se lahko počutili bolj suvereni pri delu (prav tam).

Viri in literatura

Ajdnik K. in Pajek T, (2021). *Oblikovanje in razvoj didaktičnega pripomočka za odkrivanje in spodbujanje otrokove nadarjenosti na predšolski stopnji*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Bloom 's taxonomy of Learning Domains, The three Types of Learning. (2009). Pridobljeno 3.11.2020, <https://www.nwlink.com/donclark/hrd/bloom.html>.

Erženičnik Pečnik, M. (1994). Vzgojitelj – pobudnik otrokove kreativnosti. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni; stanje problematika, razvojne možnosti: zbornik* (str. 129 – 130). Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Gardner. H. (1995). *Razsežnost uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

- Haramija, I. (2016) Nadarjeni otroci v slovenskih vrtcih. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Nadarjeni in talentirani predšolski otrok* (str. 106-113). Ljubljana: Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcu 2016
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Gorela, K. (2018). *Nadarjenost na predšolski stopnji*. Koper: Založba Univerze na Primorskem
- Kurikulum za vrtce (2013). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Marland, S.P. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi.* (2019). Pridobljeno 24.10.2020, https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišča_nadarjeni.pdf
- Šinigoj, V. (2010). *Didaktične igre v vlogi motivacije pri pouku matematike v prvem razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Špoljar, K. (1991). Vzgojitelj kot osnovna determinanta vzgojno-izobraževalnega procesa v predšolski ustanovi. *Educa*, 2, 13-20.

SEZNANJANJE S KODIRANJEM V PREDŠOLSKEM OBDOBJU IN VPLIV NA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

CODING IN EARLY CHILDHOOD AND ITS INFLUENCE ON CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Mirja Bobnar, Tomi Kolarič

Vrtec Jelka

POVZETEK

Namen prispevka je prikazati, da se nismo usmerjali na specifične težave otrok s posebnimi potrebami, temveč smo iskali priložnosti v njihovih visokih intelektualnih sposobnostih. Dandanes so vse stvari povezane z razvojem tehnologije. Zato nas je zanimalo, kako nam lahko tehnologija pomaga graditi povezanost otrok s posebnimi potrebami z ostalimi otroki v oddelku. Kodiranje je vedno bolj priznано kot nova oblika pismenosti, ki vključuje nabor veščin reševanja problemov ter algoritemskega, analitičnega in kritičnega mišljenja. Ko kodiranje zajema še vključevanje robotike, postane izobraževanje za otroke bolj oprijemljivo in zabavno. Pomaga razvijati motorične sposobnosti, koordinacijo oči in rok ter razvijati in podpirati socialni razvoj otroka tako, da jih usmerja k sodelovanju in tiskemu delu. V članku se bomo osredotočali na krepitev močnih področij otrok s posebnimi potrebami in na pomen vzgojiteljev pri zgodnjem razvijanju STEM veščin.

KLJUČNE BESEDE: kodiranje, STEM izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, reševanje problemov, predšolska vzgoja

ABSTRACT

The purpose of this article is to show that we did not concentrate only on the child's specific difficulties, but we were looking for opportunities to focus on their high intellectual abilities. Nowadays, technology development affects many aspects of our lives. This was the reason why we were interested in benefits of technology in relation to the connectedness of children with special needs with the rest of the children in a kindergarten group. Coding is gaining on its importance as a new way of literacy which comprehends various skills such as problem solving, algorithmic thinking, analytical thinking or critical thinking. When we combine coding with robotics becomes learning for children more tangible and attractive. This combination helps developing children's motor skills, eye-hand coordination and their social skills. Furthermore, coding and robotics enable better cooperation and teamwork among children. In this article, we will focus on supporting strengths of children with special needs and the important role of kindergarten teachers in developing STEM skills.

KEY WORDS: coding, STEM education, children with special needs, problem solving, early education and care

1. UVOD

V predšolskem obdobju otroci naredijo prve korake na vseživljenjski poti učenja, raziskovanja, spraševanja. Otroci se začnejo srečevati z ljudmi in predmeti, ki hitro presežejo družino in dom. Medtem ko je vsaka zgodnja otrokova učna izkušnja edinstvena, številne pomembne izkušnje niso univerzalne. V zadnjem času si številne organizacije prizadevajo ugotoviti, katere osnovne življenjske veščine so pomembne v izobraževalnem okolju. Te veščine običajno imenujemo kar veščine 21. stoletja, ki pomembno vplivajo na preobrazbo današnje družbe. Ključne veščine na področju naravoslovnih ved, tehnike in tehnologije, inženirstva (STEM področja-science, technology, engineering, mathematics) so:

- reševanje problemov,

- inovativnost in ustvarjalnost,
- komuniciranje,
- kritično mišljenje,
- metakognitivne veščine,
- sodelovanje,
- samouravnavanje in
- predmetne veščine/kompetence (Hupert, Pasnik, 2016, Moravec idr. 2022).

Pri soočanju z otroki s posebnimi potrebami (PP), ki so imeli težave na področju motenj pozornosti in koncentracije, čustveno-vedenjske in socialne težave, smo pri njih zaznali visoke intelektualne sposobnosti. Razvijanje STEM veščin smo videli kot priložnost, kako jih motivirati, stimulirati in razvijati pozitiven odnos do samega sebe ter kako sodobno tehnologijo vključiti kot orodje njihovega pozitivnega razvoja. Poskušali smo vzpostaviti okolje, ki bi zagotavljalo vključenost in uspešnost vseh.

2. SPOZNAVANJE OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Za uspešno inkluzijo otrok s PP je pomembno ustrezno znanje, pozitiven odnos in pripravljenost. Vzgojitelji se moramo zavedati svojih lastnih stališč do »drugačnih« otrok in pri sebi razčistiti morebitne zadržke, stereotipe, predsodke. Otroci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami so pogosto zaradi svojih vedenjskih izbruhov etiketirani kot problematični in razvajeni. Odstopanja od ostalih otrok so pogosto videna v intenzivnih odzivih, ki so za okolico nesprejemljiva. Odzivanje na okolico je bilo izraženo s kričanjem, uničevanjem stvari, udarjanjem po stvareh in osebah, vulgarizem, beganje, bežanje in velika telesna napetost. Večinoma je vedno šlo za skupek večih dejanj, ki jih je otrok izražal sočasno in zaradi pomanjkanja sposobnosti reševanja problema ter samonadzora ni bil zmožen prekiniti brez posredovanja vzgojitelja.

Za nadaljnje delo je bilo izjemno pomembno poznavanje otroka, njegovih pozitivnih lastnosti in šibkosti. Otrokove sposobnosti, ustvarjalnosti in radovednosti so izražale visok potencial za uspešnost. Opazili smo sledeča močna otrokova področja: pomoč drugim, sposobnost pomnjenja, vedoželjnost, bogato besedišče in besedno izražanje, zanimanje za matematiko, naravoslovje, tehniko in tehnologijo. Zavedali smo se, da bodo v vrtčevskem okolju pri navezovanju prijateljskih stikov ovira njegova šibka področja kot so regulacija čustvenih odzivov in soočanje z ovirami.

Vedenjski izbruhi so bili odraz sledečih šibkosti:

- težave z reševanjem socialnih konfliktov,
- težave s čakanjem,
- primanjkljaj v razumevanju zahtev, socialnih situacij,
- težave z umirjanjem, uravnavanjem manj prijetnih čustev,
- težave s prilagajanjem skupini,
- težnja po popolnosti, perfekcionizmu,
- strah pred neuspehom.

Visoki cilji in perfekcionizem so večkrat privedli do stresnih razmer in občutka nemoči. Otrok se je začel izogibati situacijam, kjer bi bil manj uspešen ali pa je z vedenjem preprečeval izvajanje dejavnosti.

Konflikti med sposobnostmi in nezmožnostjo obvladovanja vedenjskih izbruhov lahko vodijo v frustrirajočo izkušnjo in nizko samopodobo, ki jo mnogi razvijejo že pred vstopom v šolo (King, 2005 cit. po: Lep, 2019). Nadarjeni otroci s posebnimi potrebami lahko imajo več socialnih in čustvenih težav kot »le« nadarjeni otroci, zato potrebujejo več podpore in pomoči na obeh področjih (Nicpon, 2015, cit. po: Lep, 2019).

2.1. Prilagajanje vzgojno izobraževalnega dela

Ob začetku šolskega leta smo oblikovali načrt, s katerim smo se odločili za strukturirano učenje (TEACCH metoda). Program smo želeli prilagoditi posamezniku, upoštevati njegove interese in močna področja, spodbujati samostojnost in sistematično uvajati spremembe.

Strukturirali smo prostor in z različnimi koticami poskušali zagotoviti, da je otrokov razvoj posledica lastnega učenja in izkušenj. Eden izmed pomembnejših kotic je bil miren kotiček, kjer so bile poleg senzornih pripomočkov tudi knjige predvsem iz področja naravoslovja, ki so bila predmet zanimanja. Otrokom s posebnimi potrebami smo želeli zagotoviti kotiček, kamor bi se lahko umaknili, ko bi se soočili s prenasičenostjo dražljajev v igralnici in bi se lahko umirili ter uravnali neprijetna čustva. Ob vedenjskih izbruhih so se pogosto umaknili v šotor, kjer so se umirili in uravnali neprijetna čustva, predvsem pa so se izognili neprijetnim pogledom drugih otrok.

Poleg stalnih kotic smo imeli prostor v igralnici, kjer se je postavitve stalno spreminjala, glede na trenutno dejavnost. Lahko je bil likovni prostor, vesoljska postaja, prostor za kodiranje... Nudili smo jim možnost izbire in podpirali aktivno učenje v majhnih skupinah.

Pomembna stvar, ki jo je bilo potrebno strukturirati, je urnik. S simboli smo določili zaporedje tedenskih dejavnosti. Vizualna opora je bila otrokom v pomoč pri razumevanju zaporedja in premagovanju stresa ob spremembah urnika ali obiskih neznanih oseb. Urnik smo skupaj načrtovali, upoštevali želje in ga prilagajali glede na dnevno razpoloženje otrok in s tem preprečevali odklonska dejanja.

Pri zagotavljanju prijetne, ugodne socialne klime je bilo izjemno pomembno načrtovanje prehodov. Želeli smo, da bi se le ti odvijali brez zapletov in stresa. Prenehanje ene dejavnosti in prehod na drugo je izjemno zahteven proces. Otroci s posebnimi potrebami imajo več težav s prilagajanjem (težje sprejemajo spremembe, imajo šibek samonadzor, šibke organizacijske spretnosti, jezikovne ovire), zato so zanje prehodi zahtevnejši kot za vrstnike in so med prehajanji pogosti vedenjski izbruhi, konflikti in prepir (Jurišić, 2021; Molek, 2017).

Pozorni smo bili, kaj počnejo otroci med prehodi, in kateri dejavniki v njih sprožijo frustracijo in odklonsko vedenje. Tukaj je bil poseben izziv ugotoviti tako imenovane »trigger« dejavnike, ki sprožajo negativna čustva oz. izbruhe in se kasneje tem dejavnikom čim bolj izogniti oz. se postopoma soočiti z njimi. Otrokom s posebnimi potrebami smo poskušali omogočiti čim bolj individualen prehod. Uporabljali smo jasna, kratka navodila, ki so bila pozitivno naravnana. Osredotočili smo se na informacijo, s katero smo želeli doseči pozitivno vedenje. Izogibali smo se gneči in čakanju v koloni in s tem zmanjšali priložnosti za izražanje motečega vedenja (potiskanje, verbalno žaljenje, prerivanje).

Orodje, ki je omogočalo mirne prehode, napredek in razvoj, so bile »čakajoče škatle«. Škatle smo izdelali glede na zanimanje otrok. Otroci so imeli na voljo veliko različnih škatel z različno vsebino.

Pravilo igre s škatlami, ki smo ga določili skupaj z otroki, je bilo jasno: ena škatla en otrok. Nekatere vsebine škatel so bile stalne glede na zanimanje otrok (senzorična, finomotorična, tehnična), druge smo spreminjali glede na trenutne dejavnosti (vesolje, spoznavanje družin, mesta). Otrokom so bile vedno na voljo in so po njih posegali skozi ves dan, ne samo med prehodi. Najprej smo jih naredili z mislijo na otroke s PP, da bi se lažje spopadli s prehodi med dejavnostmi in se izognili čakanju. Izkazalo se je, da so po njih posegali večinoma ostali otroci, saj so si tako zagotovili umirjen čas zase.

3. SEZNANJANJE S KODIRANJEM

Kmalu smo spoznali, da je tehnologija vir zanimanja otrok s posebnimi potrebami in da so neizmerno vedoželjni. Robotika in kodiranje so večinoma predmet poučevanja v osnovnih in srednjih šolah, medtem ko smo v vrtcih do teh vsebin še zadržani. Robotika in dejavnosti kodiranja so sama po sebi proces reševanja problemov in so tesno povezana s kognitivnimi veščinami na visoki ravni, ki vključujejo kritično in ustvarjalno mišljenje (Çakır idr. 2021). Kodiranje je abstrakten in kompleksen proces, zato so bile razvite različne učne platforme za izobraževanje. Enega izmed izobraževalnih kompletov smo uporabljali tudi mi: LEGO Education WeDo 2.0. Core set. WeDo 2.0 razvija radovednost predšolskih otrok preko programske opreme WeDo in kompleta aktivnosti, kjer lahko otroci izkusijo kodiranje in programiranje na zabaven, poučen in prijeten način.

Preden smo se lotili seznanja s kompletom smo določili jasna pravila, da kakršnokoli odklonsko vedenje med sestavljanjem lego kock in kodiranjem pomeni prekinitev dejavnosti za otroka. Motivacija za aktivnost je bila pri otrocih s posebnimi potrebami izjemno velika, zato so se trudili sodelovati.

Kodiranje je vedno potekalo v paru, pri tem smo želeli krepiti predvsem socialne veščine otrok, dogovarjanje in sodelovanje, to je bilo še posebno pomembno za otroke, ki so na tem področju šibki. Sodelovanje je tako vključevalo učinkovito komunikacijo in timsko delo, saj sta bili nalogi razdeljeni. Eden izmed otrok je dajal navodila, drugi sestavljal. Ko sta sestavila robota, se je začel postopek kodiranja. Med postopkom kodiranja je bilo obema otrokoma zagotovljeno, da dokončata kodiranje z vlečenjem in spuščanje pravih programskih blokov na zaslon za programiranje. Potem, ko so dokončali in upravljali robota, so otroci morali razmišljati o programu in funkcijah robota. Med procesom sta se pogosto spopadala z izzivi in nesoglasji, zato je bilo potrebno upravljati s svojimi čustvi in razumeti čustva drugega in obvladovati nesoglasja za doseg skupnega cilja.



Slika 1: Kodiranje robota.

S pomočjo domišljije in razmišljanja so prišli do izvirnih idej, s katerimi so izboljšali trenutno stanje in rešili problem. Spodbujali smo jih, da je potrebno upoštevati rešitve obeh in se s kritičnim mišljenjem odločiti za najboljšo. Pri tem je bilo pomembno presojanje in vrednotenje raznovrstnih rešitev. Za otroke s posebnimi potrebami je bil velik izziv spopadanje s čustvi ob neuspehu, čakanju, ki je bilo po njihovem mnenju predolgo, sprejemanje rešitev drugega otroka... Pogosto so težili k temu, da bi celoten postopek sestavljanja in kodiranja izvedli sami, saj bi bili hitrejši in učinkovitejši, vendar so se morali prilagoditi in sodelovati s prijatelji. Nadzorovati so morali svoja čustva, premagovati svoja šibka področja, pogosto so bili vznemirjeni, tik pred vedenjskim izbruhom, vendar je bila želja po kodiranju robota dovolj velika, da so vztrajali. Komunikacija je pri tem imela ključno vlogo. Pomembno je bilo, da sta oba otroka sprejemala, pošiljala in interpretirala sporočila. Otrokom smo želeli približati, da niso rešljivi samo problemi v znanosti, ampak da lahko uspešno rešujemo tudi medvrstniške probleme s potrpežljivostjo in ustrežno komunikacijo.

Otroci s PP so nevede krepili svoje šibke socialne veščine s sovrstniki. Pri igri so se zabavali, lahko so svetovali, pomagali drugim otrokom in tako gradili svojo pozitivno samopodobo, pripadnost skupini in se zavedali svojih sposobnosti. Hkrati je kodiranje ponudilo zadosten miselni izziv, kjer so krepili sposobnost abstraktnega mišljenja in logičnega sklepanja ter razvijali metakognitivne procese.

Pomembno vlogo imamo tukaj strokovni delavci, ki se moramo kot prvo na vsebino dobro pripraviti in zagotoviti zadostne miselne izzive ter kritično presoditi rokovanje s tehnologijo, da ne prihaja do tvegane rabe.

4. VLOGA VZGOJITELJA

Vloga vzgojitelja oziroma odraslega v vrtcu je v prvi vrsti prepoznavati otroke s PP. Vzgojitelj mora opaziti in prepoznati odklonsko vedenje in vsa ostala stanja, za katera meni, da otroku škodujejo in mu ne prinašajo nič dobrega. O opaženem se mora posvetovati z vzgojiteljico za dodatno strokovno pomoč in svetovalno službo. Na ta način bo otroku nudena pomoč pri vključitvi v skupino, pri reševanju stisk, ki jih otrok doživlja, hkrati pa se mu bo pomagalo čim bolj razviti pozitivno samopodobo, ki je pomembna pri njegovem nadaljnjem razvoju.

Ena od pomembnejših nalog vzgojitelja je, da o težavah, ki jih zaznava, komunicira s starši, se z njimi pogovarja, jim približa zadeve in s starši vzpostavlja pozitiven odnos. Velikokrat je potrebno staršem le prisluhniti, se z njimi odkrito pogovoriti in jim ponuditi pomoč, ki jo potrebujejo, vendar tudi sami včasih ne vedo, kako bi svojo stisko, nemoč, izrazili. S tem lahko vzpostavimo pozitivno klimo in predvsem zaupanje. Ta odnos bo še zlasti pomemben za otroka, saj lahko samo z dobrim odnosom s starši in zaupanjem le teh ter tesnim medsebojnim sodelovanjem najbolje delamo v korist otroka, kar je tudi prvotni cilj. Včasih se ta naloga zdi nemogoča, vendar se z veliko truda, potrpežljivosti in volje, zmore tudi to, predvsem z miselnostjo, da je to v dobrobit otroka. Pogosto je potrebno starše postaviti tudi pred dejstva, kar zna biti neprijetna izkušnja tako za starše kot vzgojitelje. Z vsem tem in pozitivno naravnostjo, miselnostjo lahko uspešno vzpostavimo komunikacijski most.

Kot smo omenili, je potrebno v skupini najprej poskrbeti tudi za varnost in prijetno počutje tako otrok s PP kot tudi vseh ostalih otrok in seveda nas samih. Vedno se trudimo pripraviti okolje, igralnico in vse dejavnosti v skladu z delovanjem in dinamiko skupine. Mogoče se moramo kdaj kateri stvari odpovedati v dobrobit skupine in posameznikov ali pa kakšne stvari večkrat ponoviti ali se vrniti nazaj, kot radi pravimo »naredimo korak nazaj, da lahko potem naredimo dva koraka naprej«. Seveda je potrebno z raznoraznimi dejavnostmi krepiti otrokovo samopodobo in zaupanje. Predvsem se nam zdi, da je

pomembno ustvariti podporno okolje, to v prvi vrsti pomeni, da otrok pridobi naše zaupanje. S tem, ko ga pridobi otrok, ga počasi pridobijo tudi starši. Tako lahko gremo s starši, otrokom in ostalimi strokovnimi delavci, ki nam pomagajo, po skupni poti do našega cilja.

5. SKLEP

Predšolska vzgoja je ključno obdobje za razvijanje otrokovih sposobnosti reševanja problemov (ne samo gibalnih, ampak tudi kognitivnih), sposobnost iskanja novih rešitev za težave, le ti pa sta odvisni od njihovih ustvarjalnih sposobnosti. Seznanjanje in poučevanje robotike ter kodiranja je pripomoglo k izboljšanju spretnosti reševanja problemov pri otrocih s PP.

Ozbič in Kogovšek (2012) menita, da je temelj pozitivne samopodobe otroka zavedanje, da je le ta unikum, kjer se prepletajo značilnosti, ki izhajajo iz nadarjenosti, in značilnosti, ki izhajajo iz njegove specifične težave. Pomembno je, da se ne ukvarjamo samo s preprečevanjem vedenjskih izbruhov in poučevanjem zelenega vedenja, ampak da poskušamo najti skladnost z razvijanjem otrokovih visokih intelektualnih potencialov in razvijanju otrokove pozitivne samopodobe. Za uspešno inkluzijo otrok s PP je pomembno ustrezno znanje, pozitiven odnos in pripravljenost. Vzgojitelji se moramo zavedati svojih lastnih stališč do »drugačnih« otrok in pri sebi razčistiti morebitne zadržke, stereotipe, predsodke.

Glede na tehnološko dobo v kateri živimo, bi bilo vredno razmisliti o vključitvi dejavnosti robotike in kodiranja v kurikulum za predšolske otroke. Pri tem je potrebno pripraviti ustrezne programe strokovnega usposabljanja za podporo vzgojiteljem in vzpostaviti varno uporabo tehnologije. Veščine in sposobnosti, ki jih bodo otroci pridobili v zgodnjem otroštvu bodo verjetno vplivale na njihovo prihodnost. Potrebno se je zavedati, da velikokrat predvsem starši v današnjem času izrabljajo tehnologijo kot sredstvo nagrajevanja ali kaznovanja.

Z izkoriščanjem tehnologije si ne samo lajšamo življenje, temveč se z njo učimo in razvijamo. Naj bo le sredstvo s katerim »zamotimo« otroka in preusmerimo njegovo pozornost, temveč naj se skupaj z njo učimo in spodbujamo vedoželjnost.

Z odprtim pristopom, medsebojno pomočjo in prevzemanjem odgovornosti smo skozi igro otrokom omogočili, da so razvijali kreativnost, prepoznavali svojo vrednost in se v oddelku dobro počutili ter bili sprejeti. Otroci s PP so bili uspešni zaradi podpornega okolja, svojih sposobnosti, motivacije ter navdušenja nad tehnologijo, ki so ga prenesli med vse nas.

VIRI IN LITERATURA

Çakır R., Korkmaz O., Idil O., Erdogmus F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1–13.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812>

Jurišić, B. (2021). *Vedenjski izbruhi*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

Lep, B. (2019). Dvojno izjemni učenci – kako organizirati, izvajati in evalvirati IP zanje in z njimi. V: Bezić, T. (ur.). *Akceleracija in drugi sodobni pristopi za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki*, 164–169. Ljubljana, ZRSŠ.

Molek, M. (2017). *Prehodi tečejo kot pesem*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

Moravec B., Slavič Kumer S., Čampelj B., Erčulj J. (ur.) (2022). *Reševanje avtentičnih problemov in razvijanje prečnih veščin po konceptu projekta ATS STEM*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
https://www.zrss.si/pdf/Razvijanje_precnih_vescin_STEM.pdf

Pasnik, S., & Hupert, N. (2016). *Early STEM Learning and the Roles of Technologies*. Waltham, MA: Education Development Center, Inc. <https://dev.aisa.africa/wp-content/uploads/resources/stem/technology/early-stem-learning-and-the-roles-of-technologies-030920.pdf>

MOTNJE V GIBANJU V ZGODNJEM OBDOBJU IN KAKO LAHKO DELUJEMO PREVENTIVNO V PREDŠOLSLEM OBDOBJU

MOVEMENT DISTURBANCES IN EARLY STAGE OF CHILD'S DEVELOPMENT AND HOW TO ACT PREVENTIVELY DURING THE PRESCHOOL PERIOD

Ajda Bivic
Vrtec Črnuče

Povzetek

V zadnjem času je med nevrofizioterapevti zaznani vse večji obisk otrok v razvojnih ambulantah zaradi neustreznega gibalnega razvoja, predvsem izstopa hipotonija (Zorman, 2018). V vrtcih tudi strokovni delavci opažajo vse več otrok, ki potrebujejo pomoč pri gibalnih dejavnostih zaradi zakasnelega gibalnega razvoja. V prispevku želim predstaviti, kateri dejavniki botrujejo, da ima vse več otrok težave pri gibanju, posebej bi se dotaknila zmanjšane mišičnega tonusa oz. hipotonije ter iskala vzroke, ki vodijo do te motnje v gibanju, kakšni so simptomi in kako lahko pomagamo. Podrobno bi predstavila preventivne dejavnosti na področju gibalnega razvoja, ki so se izkazale za zelo uspešne pri premagovanju gibalnih izzivov pri otrocih, ki jih v vrtcu izvajata svetovalna delavka in vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo.

Gibanje je sredstvo za učenje otroka in se najhitreje razvija v prvih treh letih otrokovega življenja. V kolikor v tem obdobju delujemo preventivno, ustvarimo najboljšo popotnico za nadaljnji razvoj otroka. Zato je ozaveščanje širše javnosti z uspešnimi strategijami, ki se dotikajo tega področja v predšolskem obdobju, še kako pomembno in zaželeno.

KLJUČNE BESEDE: zmanjšan mišični tonus, gibanje, preventiva, zgodnja obravnava

Abstract

Lately the neurophysiotherapists do observe more numerous calls of children in clinics for development due to unsuitable physical development, within which hypotension stands out the most (Zorman, 2018). Members of education staff in nursery schools as well do detect more and more children who need help within physical activities due to belated physical development. In the article I wish to represent key factors responsible for movement difficulties; I would like to emphasize especially the diminishing of muscular tonus or hypotonia and search for the causes of such movement disturbances, their symptoms and possible help and support. I would like to represent in detail the preventive activities in the field of physical development that proved to be very successful within overcoming of movement challenges in children; in nursery schools, these activities are carried out by professional counselling worker and the educator for early treatment.

Movement is the child's learning means and it develops most rapidly within the first three years of child's life. If during this period we act preventively, we do create the best foundation for the child's further development. Therefore, to make the wider public aware about the successful strategies on this field within preschool period is very much important and welcomed.

KEY WORDS: diminishing of muscular tonus, movement, prevention, early treatment

1. Uvod

Človeka do prvih korakov v prostor vodi in poganja radovednost, radovednost do odkrivanja novega, magičnega, čarobnega, skrivnostnega. Vodilo, osnova odkrivanja je gibanje. Gibanje nas poganja naprej, da zorimo in rastemo. Ni naključje, da je veliko pregovorov, naukov povezanih z gibanjem, omenila bi starega slovenskega, ki pravi, da je gibanje vir zdravja in zdravje je vir gibanja. Brez gibanja ni življenja in učenja novega. Temelje tega je predstavil že Piaget s svojo teorijo razvoja otrok.

Gibanje je življenje, je učenje in je osnovno sredstvo spoznavanja s svetom novorojenega otroka. Če je z novorojenčkom vse v redu, gibanje služi kot najboljše orodje za raziskovanje najprej svojega telesa, nato prostora. Če se pred novorojenčkom že pri rojstvu pojavijo izzivi, npr. zmanjšan mišični tonus, razvoj ne poteka tako, kot bi moral, in pomembni razvojni mejniki v njegovem razvijanju so lahko težje dosegljivi, pojavi se zakasnel gibalni razvoj, ki vpliva na vse nadaljnje otrokovo učenje.

Gibanje je tudi področje otrokovega razvoja, ki se najhitreje razvija prav v prvih treh letih. V kolikor smo v vrtcu pozorni na ustrezne gibalne vzorce in izvajamo preventivne dejavnosti, ki še posebej spodbujajo k primernim gibalnim aktivnostim, otroka najprimerneje pripravimo na najvišje kognitivne procese, ki potekajo pri učenju v osnovni šoli. O tem bomo nadalje govorili v pričujočem prispevku.

2. Razvoj gibanja v predšolskem obdobju in porast hipotonije

Gibanje je biološka potreba otroka (Čoh, 2019). Gibanje je prva osnovna oblika spoznavanja s svetom. Z gibanjem uravnavamo telesno rast, razvoj, pridobivamo gibalne in ročne spretnosti in posredno vplivamo na duševni razvoj (Bregant, 2009).

Že zelo zgodaj, med 8. in 10. tednom se začne hitro razvijanje ploda. V obdobju novorojenčka je prisotno večje število refleksnih gibov, ki so odgovor telesa na zunanje dražljaje, nekateri izginjajo, nekateri ostanejo (Marjanovič Umek idr., 2020). Gibalni razvoj je tesno povezan z drugimi področji razvoja: zaznavnim, čustvenosocialnim in spoznavnim. Enako ugotavlja Erna Žgur (2011). Motorični razvoj poteka vzporedno z vsemi ostalimi oblikami razvoja v procesu celostnega spreminjanja, zorenja in dozorevanja. Je v tesnem odnosu z razvojem kognitivnega in afektivnega ter socialnega področja. Zato tudi razvoja motorike ne smemo jemati izolirano, ampak vedno v tesni in linearni povezavi z vsemi vidiki zorenja in spreminjanja. Gibalni razvoj od prenatalnega razvoja dalje poteka po dveh načelih. Načelo cefalokavdalne smeri pomeni, da razvoj poteka v smeri od glave navzdol. Dojenček se najprej nauči nadzorovati glavo, nato zgornje okončine in trup ter nato še spodnje okončine. Načelo proksimodistalne smeri razvoja pa pomeni, da razvoj poteka od osrednjega dela k bolj oddaljenim delom telesa. Dojenčki tako najprej usvojijo različne gibe, ki potekajo od ramen, nato gibe iz komolca, zapestja in nazadnje gibe prstov (Marjanovič Umek idr., 2020).

Gibalne sposobnosti razvijamo kot nadgradnjo zrelosti centralnega živčnega sistema na osnovi osebne aktivnosti in motoričnega učenja. Motorično učenje je specifično, saj temelji na metodi »lastne kože«. To pomeni, da mora biti posameznik v procesu pridobivanja gibalnega znanja fizično aktiven. Rezultat motoričnega učenja je motorično znanje. Avtomatizacijo gibalnih znanj oz. večino dosežemo s ponavljanjem (Čuk, 2011).

2.1. Pomembnost primarnih refleksov

Za ugotavljanje morebitnih razvojnih zaostankov so ključna prva tri leta otrokovega življenja. Zgodnja in natančna diagnostika z vedenjem o značilnostih razvoja pri različnih razvojnih zaostankih lahko pripomore k bolj ciljni obravnavi rizičnih otrok (Ferlinc, 2021, str. 86).

V zadnjem času se pri otrocih opaža vse večja nevro-motorična nezrelost. O nevro-motorični nezrelosti govorimo, ko so pri otrocih prisotni primarni refleksi pri starosti, ko bi že morali izzveneti. To nakazuje večjo možnost pojava specifičnih učnih težav v šolskem obdobju. Primarni refleksi so nezavestna, stereotipna gibanja, ki se oblikujejo že pred rojstvom. Gre za avtomatična gibanja, ki pomagajo pri razvoju možganov, omogočajo preživetje novorojenčka, vendar morajo z zorenjem višjih možganskih centrov sčasoma integrirati v nova, bolj usmerjena gibanja. Zadržani primarni refleksi predstavljajo pomemben rizični dejavnik in so hkrati napovednik za pojavnost specifičnih učnih težav. Poznamo več kot 70 primarnih refleksov. Najbolj poznan je Morojev refleks, ki izzveni do 3. meseca starosti. V kolikor ne, je prisotnost Morojevega refleksa rizični dejavnik za pojavnost specifičnih učnih težav pri matematiki kot tudi pri učenju branja in pisanja. S pomočjo ocene razvitosti motorike, odsotnosti ali prisotnosti primarnih refleksov pri otrocih nad enim letom starosti, lahko kaj hitro ocenimo, ali je otrok rizičen za pojav učnih težav v šolskem obdobju. Pri tem je pomembno sodelovanje z več strokovnjaki, ki lahko dopolnijo našo oceno otroka. S pomočjo timskega dela in dobrega sodelovanja, bi lahko že zgodaj omilili pričakovane primanjkljaje, kar je cilj zgodnje obravnave. Nenazadnje so v kritičnih obdobjih do začetka šole možgani najbolj dovzetni za spremembe (Ferlinc, 2021).

2.2. Hipotonija

Mnogokateri otroci danes porabijo ogromno energije, da pravilno vzravnano stojijo, primerno sedijo za mizo in se tako upirajo gravitacijski sili. Zaradi tega potrebujejo stalno gibanje, da se lažje osredotočijo na druge naloge. Prav z opisanimi težavami se dnevno srečujejo otroci z zmanjšanim mišičnim tonusom oziroma hipotonijo.

Kaj natančno je zmanjšani mišični tonus? Špela Gorenc Jazbec (2022) razlaga, da je mišični tonus mišična aktivnost oz. napetost mišic. Osnovna naloga skeletnih mišic je krčenje. Skeletne mišice so zgrajene iz mišičnih vlaken, vsako mišično vlakno pa obdaja vezivna ovojnica. Vlakna se združujejo v mišične snope, ki so ravno tako obdani z vezivnimi ovojnicami. Več mišičnih snopov tvori mišico. Njihova osnovna naloga je krčenje ali kontrakcija, s čimer mišice ustvarijo silo, ki omogoča gibanje, vzdrževanje telesne drže, stabilizacijo sklepov in tvorbo toplote (Marš, 2015, v Slapšak, 2019).

Pri otrocih so glavne težave na področju gibanja v motniji mišične napetosti in motniji gibov. Motnje mišičnega tonusa se kažejo v povišanem mišičnem tonusu (hipertonija), ki se kaže kot otrdelost mišic, ki lahko napreduje v splošno otrdelost mehkih tkiv ter nato v otrdelost sklepov in skeleta. Znižani mišični tonus ali hipotonija (ohlapanost), ki jo vidimo takoj po rojstvu, se lahko nato v nekaj mesecih spremeni v hipertonično. Lahko je prisoten tudi spremenljiv mišični tonus s pridruženimi spremembami položaja udov. Motnje gibov so nehoteni gibi, ki so lahko fini, skoraj neopazni, plešoči in gibi velikih amplitud, ki so eksplozivni (Bregant in Jones, 2020, str. 45).

Žal nisem uspela pridobiti najnovejšega podatka za Slovenijo, koliko otrok je hipotonih ob rojstvu in ali ta odstotek narašča glede na prejšnja leta, zaskrbljujoč pa je že naslednji podatek. Andreja Zorman (2018) opaža velike spremembe, ki so se zgodile v zadnjih nekaj desetletjih pri otrocih: imajo slabše gibalne vzorce, slabše ravnotežje in koordinacijo, zmanjšano antigravitacijsko dejavnost, kar privede do različnih težav. Tudi v vrtcu strokovni delavci opažamo vse več otrok, ki imajo težave pri gibalnem

razvoju, in povečano število otrok, ki so v prvem letu vodeni v razvojnih ambulantah predvsem zaradi zmanjšanega mišičnega tonusa. Tudi gibalne sposobnosti šolskih otrok se drastično slabšajo. V Sloveniji vsako leto spremljajo telesni in gibalni razvoj otrok in mladine v okviru raziskav SLOFIT. Otroci so od leta 1995 vse težji in manj gibljivi, največji porast debelosti med otroki in zmanjšane gibljivosti pa so ugotovili po razglasitvi epidemije in sprejetih ukrepih v Sloveniji leta 2020 (Slofit, 2020). Do enakih ugotovitev prihaja Andreja Zorman, ki pravi, da pri zaključkih izhaja izključno iz prakse v razvojni ambulanti. Pregledajo 35 odstotkov celotne populacije otrok. V obravnavo sprejmejo 25 odstotkov pregledanih otrok, od tega jih ima 15 do 20 odstotkov nekatere gibalne primanjkljaje, izstopa hipotonija. Običajno se hipotonija (nižji mišični tonus) kombinira s hiperlaksnostjo (preveliko prožnostjo vezivnih tkiv) pa tudi z asimetrijo. S tem otrok raste, in če ne posredujemo, v odrasli dobi lahko kot posledica tega pride do težav s hrbtenico, predvsem skoliozo (Zorman, 2018). Ob tem ne morem mimo dejstva, ki ga je prinesla naslednja raziskava, namreč število neodkritih težav pri gibanju je obsežno in zaskrbljujoče. Ni še narejene celotne obsežne raziskave o tem, ampak do sedaj potrjene različne raziskave po vsem svetu govorijo, da je od 10 do 50 % ljudi s težavami v gibanju neodkritih in da imajo gibalne težave epidemiološke razsežnosti (Incorporated Plural Publishing in Murdoch, 2014).

Pri pregledu mišičnega tonusa, mišične mase in moči ter refleksov ne glede na otrokovo starost pediatri pri pregledih ugotavljajo, ali so spremembe v tonusu pogojene z okvaro zgornjega motoričnega nevrona ali z okvaro spodnjega motoričnega nevrona. Tonus ocenjujemo kot normalen, znižan ali povišan. Povišan mišični tonus (hipertonus) nakazuje okvaro zgornjega motoričnega nevrona, znižan mišični tonus (hipotonija, ohlapnost) pa spodnjega motoričnega nevrona (Kržišnik, 2014).

Hipotonija je prisotna od rojstva, zato je zelo pomemben pogovor s starši, kjer smo posebej pozorni na to, če starši uporabljajo izraz ohlapen dojenček za prve mesece otrokovega življenja. Starše lahko vprašamo, kakšna je bila nosečnost, porod, če so bili kakšni posegi med nosečnostjo, saj so to tudi vzroki za nastanek hipotonije pri dojenčku. Ohlapni dojenčki slabo nadzorujejo držo glave. Pri potegu k sedenju jim glavica omahuje nazaj, po šestem mesecu starosti pa so v sedečem položaju nestabilni (Rener Primec in Neubauer, 2014).

Vzrokov za pojav hipotonije pri otrocih je več, Durjava Lajevec in Kalar (2016, v Slapšak, 2019) zapišeta, da je v večini primerov podedovana, lahko pa je povzročena s strani različnih dejavnikov (npr. nedonošenost, visoka količina bilirubina itd.). Zorman (2018) nadalje razlaga, da gibanje otrok že od rojstva omejujemo na različne načine: kot dojenčki preveč časa preživijo v lupinici ali na premehkih podlagah. Premalo imajo stika s trdimi tlemi, najprej s celim telesom, kjer se odrivajo in upirajo gravitaciji, preizkušajo svoje telo, nato z golimi stopali. Starši preveč posegajo po raznih nosilih, kjer otrok ne more raziskovati s svojim telesom. Avtorica tudi opaža težave v okrnjeni senzomotoriki, predvsem pri vestibularnem in propioceptivnem sistemu. V veliki meri imajo torej vpliv na nastanek hipotonije tudi izkušnje in okolje, v katerem živimo, s čimer se sedaj ukvarja epigenetika. Na izražanje genov vplivajo tudi dejavniki okolja, ne da bi se pri tem moral spremeniti zapis DNK (Epigenetika, 2022).

V današnjem času je zelo veliko težav pri zaznavanju v senzorni integraciji povezanih s povečano stopnjo svinca v krvi otrok. Predvsem je ta povezava vidna na Kitajskem, kjer je v okolju ogromno odpadkov, ki vsebujejo svinec. Povečan delež svinca v krvi otrok nakazuje težave v senzorni integraciji že v predšolskem obdobju. Prav tako članek ugotavlja, da v težave v senzorni integraciji vodi povečan delež kortizola, saj se po ustreznih terapijah za uravnavanje senzorne praga pri posameznikih delež

kortizola v telesu zniža in vedenje umiri (Haoxing idr., 2019). Tudi v Sloveniji poteka podobna raziskava, ki jo izvajata Ministrstvo za zdravje in Inštitut Jožef Stefan. Želijo pridobiti podatke o možni izpostavljenosti otrok in mladostnikov v Sloveniji izbranim okoljskim onesnaževalcem, kot so kovine, ftalati, zaviralci gorenja, bisfenoli, nekateri pesticidi in policiklični aromatski ogljikovodiki (PAH). Zaradi vedno večje uporabe kemikalij in posledično velike obremenitve okolja z njimi smo prebivalci tekom našega življenja tem snovem nevede izpostavljeni. Te snovi lahko pridejo v telo prek zraka, hrane, vode ali neposredno prek kože. Zaradi rasti in razvoja organizma je pri otrocih in mladostnikih vpliv potencialno škodljivih kemičnih snovi lahko bolj izražen kot pri ostalih skupinah prebivalstva. Zato otroci in mladostniki predstavljajo posebej ranljive skupine prebivalstva. V Sloveniji imamo malo podatkov o izpostavljenosti otrok in mladostnikov, zato so se odločili, da bodo s pomočjo analize bioloških vzorcev preverili, kakšna je stopnja obremenjenosti otrok (6–9 let) in mladostnikov (12–15 let) z izbranimi kemikalijami (Nacionalni humani biomonitoring 2018–2022, 2022).

Kako pa prepoznamo hipotonijo? P. Dawson (2009) v svoji knjigi opiše najbolj pogoste znake, ki jih lahko zaznamo pri otrocih od 0 do 2 let:

- mlahavo telo,
- prisoten šibek jok,
- prekomerno spanje,
- respiratorne težave,
- slinjenje,
- težave pri sesanju in s požiranjem,
- pasivnost pri telesni dejavnosti,
- slaba kontrola glave,
- slabše vzravnalne in ravnotežne reakcije drže,
- izogibanje preživljanju časa na trebuhu,
- prekomerno gibljivi sklepi,
- »žabji« položaj oz. sedenje na W-način.

Hipotonija pri otrocih starih od 2 do 9 let se lahko kaže kot:

- slinjenje,
- ploska stopala,
- slaba drža,
- nerodnost in težave pri upravljanju z orodjem, opremo itd.,
- težave z ravnotežjem,
- težave pri vzdrževanju pokončne drže,
- podpiranje glave z rokami,
- iskanje opore oz. naslanjanje na objekte pri pokončnem stanju,
- težave pri motoričnem načrtovanju in usklajevanju gibov telesa pri dejavnostih (npr. pisanja),
- za dokončanje nalog potrebujejo veliko časa,
- izogibanje športu in gibalnim nalogam, raje imajo bolj pasivne dejavnosti (npr. gledanje televizije, igranje računalniških igrice, ...),

- hitra utrujenost, lahko so letargični,
- težave pri govoru,
- težave s koordinacijo,
- težave s sluhom (Dawson, 2009).

3. Preventivne dejavnosti na področju gibanja v Vrteu Črnuče

V Vrteu Črnuče izvajamo različne preventivne dejavnosti, zelo aktivna je tudi svetovalna služba. Izredno pomemben je prvi stik, ki ga ustvarimo s starši. Za izredno dobro prakso se je izkazalo sodelovanje svetovalne službe pri podpisu pogodb z novosprejetimi starši. Starši svetovalno službo spoznajo v drugi luči, vzpostavi se krog zaupanja ter varnosti, in če s starši sklenemo zavezništvo ob dobrih novicah, z njimi lažje sodelujemo, ko je potrebno sporočiti tudi kakšne neprijetne novice. Starše prijazno povprašamo o posebnostih zdravstvenega stanja otroka, o morebitnih obiskih v razvojni ambulanti. Ob sprejemu otrok v oddelek smo na razvoj teh otrok še posebej pozorni. Nadalje je pomembno, da tudi na srečanjih za starše novosprejetih otrok izpostavimo pomen gibanja v naravnem okolju, zakaj je gibanje sredstvo učenja v prvih letih otrokovega življenja, kako gibanje gradi možgane in podamo ideje za gibanje v naravnem okolju oz. jih nad tem navdušimo in motiviramo. Hkrati jih opozorimo na omejeno rabo različnih elektronskih medijev. Poudarimo pomen nošenja mehkih copat in igre zunaj z igrali in drugimi pripomočki.

Svetovalna delavka že vrsto let izvaja preventivno dejavnost v oddelkih prvega starostnega obdobja. Po prvem mesecu uvajanja, ko se otroci navadijo skupine, nove rutine, strokovnih delavk, spremlja celotno skupino in je posebej pozorna na rizični gibalni razvoj otrok. Strokovnim delavkam poda napotke za primerne gibalne spodbude v bližnji coni razvoja otroka, da se razvijejo. V kolikor preventivna dejavnost v roku pol leta ne prinese rezultatov, se usmeri najprej v tesnejše sodelovanje s starši in nadalje tudi z zunanji strokovnimi službami.

Pri urah dodatne strokovne pomoči vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo pri začetni oceni najprej preveri razvojne mejnike grobe motorike. V kolikor niso ustrezni, najprej gradi na gibalnih aktivnostih, kjer se posebej krepí vestibularni in proprioceptivni sistem ter gibanja preko sredine in križna gibanja. Pri mlajših otrocih se dodatna strokovna pomoč gradi predvsem na različnih postavitvah gibalnih poligonov, gibalnih igrah. V individualni načrt pomoči vključimo različne gibalne aktivnosti za spodbujanje primerne gibalnega razvoja doma, po elektronski pošti jih redno, mesečno ali nekajtedensko obveščamo o različnih gibalnih strategijah, saj pošiljamo različne vodnike in priročnike za primerne gibalne dejavnosti doma: Senzorne integracije za vsak dan, gibalne igre ipd.

Dve leti nazaj je Vrtec Črnuče izdal knjižico, ki jo dobijo vsi novosprejeti starši pri podpisu pogodbe v vrtcu, Mala knjižica velikih informacij. Tudi tu so na kratko zapisana priporočila glede gibanja otrok, na kaj moramo biti pozorni, kako lahko gibanje primerno spodbujamo preko igre.

Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z otroki velikokrat izvajamo gibe, ki sledijo oponašanju gibanja živali. Sodobni programi pomoči, med njimi bi omenila »Animal Fun«, so zasnovani ravno po enakem sistemu in kažejo zelo dobre napredke pri sistematičnem razvijanju gibanja. Podrobno je opisan v magistrskem delu Eve Slapšak (2019), saj je pokazal izjemne rezultate glede gibalnih sposobnosti 7 letnega dečka s hipotonijo. V svojem magistrskem delu razlaga, da je to program zgodnje intervencije, ki je še posebej osredotočen na razvijanje gibalnih spretnosti za otroke stare od 3 do 6 let, vključuje pa vaje, preko katerih otroci oponašajo gibanja živali. Ob tem bi omenila še, da določene gibalne elemente

v delo vnašamo tudi po uspešnem programu Tera/GIB. Program Tera/GIB (Terapevtske gibalne dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami) je nastal v sodelovanju dveh ustanov, CIRIUS-a Vipava in Pedagoške fakultete v Ljubljani. Program sestavlja posnemanje gibanja 12 živali: to so kača, gosonica, rak, žaba, zajec, mačka, pes, koala, slon, konj, žirafa in opica. Vsem je skupno, da spodbujajo razmišljanje o načinu, organizaciji, mehki in estetiki posnemanja gibanja posamezne živali (Žgur, 2021).

Oponašanje gibanja živali smo v Vrtcu Črnuče prenesli tudi na senzorno pot iz nalepk, kjer otroci preko vizualne opore izvajajo gibanja, ki posebej krepijo vestibularni in propioceptivni sistem. Senzorna pot iz nalepk je postavljena v večjem hodniku v enoti Sonček, vključuje pa sonožne poskoke, poskoke na eni nogi, vrtenje, hojo po ravni črti. Na slikah so živali, ki spodbujajo gibanje, in sicer štorclja in medved. Letošnje šolsko leto bodo podobne senzorne poti zaživele na vseh dvoriščih enot Vrtca Črnuče.

4. Zaključek

Otroci se danes spontano gibljejo zaradi drugačnega načina preživljanja prostega časa celotne družine. Poleg nekaterih obolenj, ki so povezana s pomanjkanjem gibanja, pogostim sedenjem in neprimerno prehrano, lahko gibalno manj dejaven način življenja ogrozi ustrezen gibalni razvoj otroka (Jurak, Kovač in Starc, 2018). V zadnjih 20 letih se je starost staršev ob prvem otroku močno povečala in pri mamah povprečje že dosega 30 let, to pa pomeni tudi več rizičnih nosečnosti. Raste tudi število nedonošenčkov in drugih otrok z obporodnimi rizičnimi dejavniki. Zaradi vse boljše medicinske oskrbe pa preživijo tudi otroci z najtežjimi motnjami in okvarami (Šoln Vrbinc, Jakič Brezočnik in Švalj, 2016).

Preventivne dejavnosti, ki predvsem temeljijo na gibanju, so temelj razvoja otroka in lahko preprečijo nastanek specifičnih učnih težav, ki so lahko posledica neprimernih gibalnih izkušenj, neintegriranih primarnih refleksov ali zmanjšanja mišične napetosti, če ni pravočasno ukrepano. Gibanje v prvih letih otrokovega razvoja je izredno pomembno za razvoj mišljenja. Prvi dve leti otrokovega življenja sta najintenzivnejši, zgodijo se najbolj drastične spremembe, ko otrok preide od spoznavanja svojega telesa, se usmeri na zunanji svet in razvija se radovednost do raziskovanja fizičnega okolja, ki je »otrokov laboratorij« (Miller, 1989, v Zrim Martinjak, 2004). Prva faza je temelj grajenja hiše, streha je najvišji kognitivni razvoj, ki se postopoma gradi z osvojitvijo posameznih faz. Če otrok ne izpolni in zgradi prvih gibalnih faz, streha ne more biti zgrajena in branje, računanje kot najvišji kognitivni fazi žal nista usvojeni (Černe, 2022, interno gradivo).

Želimo si samozavestnih otrok v šoli in da bodo imeli razvite tudi primerne socialne spretnosti. To se vzajemno gradi preko gibanja v prvih letih otrokovega življenja. Mestna občina Ljubljana prednjači pred ostalimi občinami glede zagotavljanja zgodnje obravnave otrok v predšolskem obdobju. Zaveda se, da so temelj naše družbe otroci, še posebej rizični, ki bodo gradili našo prihodnjo družbo. Znanje je visoka vrednota. Prav tako naravno gibanje. Redkokdaj pa se tega zavemo (Zrim Martinjak, 2004).

Otroštvo in predšolsko obdobje je idealen čas za aktivno gibalno vključevanje otrok v raznotere dejavnosti. Človek se s svojim gibanjem stalno prilagaja potrebam okolja in tudi okolje si prilagodi na vsakokratne potrebe (Žgur in Filipčič, 2021). V prispevku smo zajeli vse nove metode, ki lahko gibanje otrokom približajo na zabaven in sproščen način.

Viri in literatura

Bregant, T. (2009). Gibalni razvoj dojenčka. Hoja=Motor development of a Baby: Walking. *Proteus*, št. 8, str. 342–351.

Bregant, T. in Jones, D. (2020). Gibalna oviranost – značilnosti in posebnosti. V D. Rutar (ur.), *Gibalno ovirani otrok gre v šolo* (str. 41–69). Kamnik, CIRIUS.

Černe, T. (2022). Predavanje o disleksiji. Logatec.

Čoh, M. (2019). Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka? <https://e-ravnatelj.si/vsebine/strokovno-pedagosko-podrocje/pedagosko-delo/ali-gibanje-vpliva-na-intelektualni-razvoj-otroka/>

Čuk, M. (2011). Psihološke lastnosti oseb s posebnimi potrebami. V E. Žgur (ur.), *KAKO lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008–2011* (str. 18–26). Vipava: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Dawson, P. (2009). Low muscle tone in children. Durban, P. Dawson.

Epigenetika. (2022). <https://sl.wikipedia.org/wiki/Epigenetika>

Ferlinc, A. (2021). Vloga gibalnega razvoja otrok v zgodnji obravnavi kot napovednik kasnejših težav. V E. Žgur in T. Filipčič (ur.), *Terapevtske gibalne dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami. Tera/GIB* (str. 85–94). Vipava, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Gorenc Jazbec, Š. (2022). Kaj pomeni nižji mišični tonus otroka. <https://www.babybook.si/misicni-tonus-otroka/>

Haoxing C., Xijin, X., Zhang, Y., Xiaowei, C., Xueling, L., Xia, H. (2019). Elevated lead levels from e-waste exposure are linked to sensory integration difficulties in preschool children. *NeuroToxicology*. Volume 71, March 2019, Pages 150–158.

Incorporated Plural Publishing in Murdoch, B. E. (2014). Movement Disorders in Neurologic Disease: Effects on Communication and Swallowing. San Diego, Incorporated Plural Publishing. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uprsiebooks/reader.action?docID=1886742&query=muscle+tone>

Jurak, G., Kovač, M. in Starc, G. (2018). *Kaj lahko starši naredijo za boljši gibalni razvoj otroka ali najstnika*. <https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/154/Kaj-lahko-star%C5%A1i-naredijo-za-bolj%C5%A1i-gibalni-razvoj-otroka-ali-najstnika>

Kržišnik, C. (2014). Rast in razvoj otroka – motnje rasti. V C. Kržišnik idr. *Pedriatrija* (str. 24–42). Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2020). Gibalni razvoj po rojstvu. V L. Marjanovič Umek (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 170–185). Ljubljana, Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Nacionalni humani biomonitoring 2018–2022. (2018). <http://www.environment.si/assets/Uploads/Osnovne-nformacije-o-raziskavi2.pdf>.

Reiner Primec, Z. in Neubauer, D. (2014). Nevrološke bolezni in razvojne motnje. V C. Kržišnik idr. *Pediatrija* (str. 533–574). Ljubljana, DZS.

Slapšak, E. (2019). *Razvijanje gibalnih spretnosti in sposobnosti otroka s hipotonijo pri urah dodatne strokovne pomoči* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Slofit. (2020). <https://www.slofit.org/barometer/COVID-19-FITbarometer>

Šoln Vrbinc, P., Jakič Brezočnik, M. in Švalj, K. (2016). *Zgodnja obravnava. Izhodišča za sistemsko rešitev*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/49ba123996/Zgodnja_obravnavna.pdf

Zorman, A. (2018). Glede gibanja smo izgubili kompas. <https://www.abczdravja.si/gibala-kosti-misice-sklepi/glede-gibanja-smo-malo-izgubili-kompas/>

Zrim Martinjak, N. (2004). Telo, gibanje in razvoj mišljenja. *Socialna pedagogika, letnik 8, številka 2, str. 153–171*.

Žgur, E. (2011). Motorične značilnosti oseb s posebnimi potrebami. V E. Žgur (ur.), *KAKO lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008–2011* (str. 7–17). Vipava, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Žgur, E. (2021). Projektu Tera/GIB naproti. V E. Žgur in T. Filipčič (ur.), *Terapevtske gibalne dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami. Tera/GIB* (str. 31–84). Vipava, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Žgur, E. in Filipčič, T. (2021). Vloga gibalnih sposobnosti v razvoju otroka in mladostnika s posebnimi potrebami. V E. Žgur in T. Filipčič (ur.), *Terapevtske gibalne dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami. Tera/GIB* (str. 85–94). Vipava, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

ZGODNJA OBRAVNAVA OTROK ZA AVTISTIČNO MOTNJO V SPECIALIZIRANEM ODDELKU

EARLY INTERVENTION OF CHILDREN WITH AUTISM IN A SPECIALIZED DEPARTMENT

Vesna Nemeč, prof. soc. ped.

Vrtec Pedenjped

POVZETEK

V prispevku predstavljamo koncept in program dela specializiranega oddelka za otroke z avtistično motnjo v Vrtcu Pedenjped Ljubljana. Poudarek je na inovativnosti programa in posebnostih zgodnje obravnave otrok z visoko funkcionalnim avtizmom v predšolskem obdobju. Izpostavljamo proces umeščanja otrok iz oddelka za otroke z avtistično motnjo v življenje nevrotipičnih vrstnikov. V tem procesu je za uspeh ključno inkluzivno okolje vrtca, kjer je od ustanovitve oddelka, leta 2018, biti drugačen vrednota. Strokovni delavci oddelka so aktivno vključeni v izobraževanja vzgojiteljev v vrtcu in z ozaveščanjem na potrebe ranljivih skupin dopolnjujejo razvojni načrt in program vrtca v celoti. Prispevek končamo z opisom, kako v programu posebno pozornost namenjamo družinam in otroke spremljamo v nadaljnjem izobraževanju, s svetovanjem in poletnimi tabori.

KLJUČNE BESEDE: otrok z avtizmom, zgodnja obravnava, inkluzija

ABSTRACT

In the article, we present the concept and program of work in the specialized department for children with autism in Kindergarten Pedenjped Ljubljana. The article's emphasis is on the innovation of the program and the peculiarities of the early interventions of children with high-functioning autism in kindergarten. We highlight the process of placing children from the department for children with autistic disorders in the daily life of neurotypical children. In this process, the key to success was the inclusive environment of the kindergarten, where being different was a quality from the establishment in 2018. Educators of the department are actively involved in training preschool teachers. By raising awareness of the needs of vulnerable groups, they complete the development plan and program of the kindergarten as a whole. The article ends by describing how we support the families in the program and accompany children in their further education with counselling and voluntary summer camps.

KEYWORDS: a child with autism, early intervention, inclusion

1. Specializiran oddelek za otroke z avtistično motnjo

Avtizem je ena izmed najhitreje rastočih razvojnih motenj v svetu, podatki Svetovne zdravstvene organizacije kažejo, da ima že vsak stoti otrok avtistično motnjo in številka se drastično zvišuje (World Health Organization, 2022). Mestna občina Ljubljana in Vrtec Pedenjped sta v sodelovanju z Ambulanto za avtizem iz Pediatrične klinike Ljubljana leta 2018 odprla specializiran oddelek za otroke z visoko funkcionalnim avtizmom (v nadaljevanju SOOAM). S tem so se v Ljubljani odprla vrata in priložnost za intenzivno obravnavo navedene populacije otrok tudi v predšolskem obdobju. SOOAM se nahaja v sodobni okrogli enoti vrtca Pedenjped, ki že s samo arhitekturo nagovarja k prehajanju med programi vrtca. V oddelku smo zaposleni trije strokovni delavci različnih strokovnih profilov. Strokovni tim sestavljamo vzgojitelj v razvojnem oddelku (socialni pedagog) in pomočnik vzgojitelja, ki imava oba

specialna znanja s področja obravnave otrok z avtizmom, ter vzgojiteljica predšolskih otrok. Kadrovski in prostorski pogoji nam omogočajo kvalitetno prehajanje med programi vrtca, a hkrati zahtevajo tudi dosti več časa za usklajevanje vzgojnih pristopov, za intervencije in za prilagajanje vsebine, časa in prostora. V SOOAM je vključenih do šest otrok, ki so med seboj močno povezani, si nudijo emocionalno oporo in razvijajo prijateljske odnose, ki se ohranijo tudi po zaključenem vrtcu.

Vzgojitelj v razvojnem oddelku v sodelovanju s celotno strokovno skupino vrtca (starši, svetovalna delavka ter druga strokovna delavca oddelka) pripravi individualiziran program za posameznega otroka. Program je fleksibilen, prilagaja se potrebam in počutju posameznega otroka tekom leta. Družine se za vpis otroka v SOOAM odločijo, ker želijo intenzivno obravnavo otroka po sodobnih načelih obravnave otrok z avtizmom in jim dodatna strokovna pomoč v rednem oddelku, v obsegu dveh ur, ni dovolj. Otroci oddelka se med seboj razlikujejo po starosti, nivoju prilagoditvenega vedenja, razvojnem nivoju ter po stopnji težav na področju senzornega procesiranja.

1. Inkluzivno okolje v Vrtcu Pedenjped

Pred petimi leti se je v novo zgrajeni enoti vrtca Pedenjped odprl specializiran oddelek za otroke z visoko funkcionalnim avtizmom. Vrtec pred tem ni izvajal prilagojenega programa. Uspešno delovanje SOOAM v vrtcu je rezultat procesa, ki je bil obojestranski, tako strokovnih delavcev SOOAM kot strokovnih delavcev rednih oddelkov, saj odprte roke in nasmeh niso dovolj. Zaposleni smo bili postavljeni pred izziv, kako ustrezno umestiti nov oddelek in zvišati inkluzivno klimo v vrtcu na še višji nivo. Izziva smo se lotili strokovni delavci oddelka, svetovalni delavki in vodstvo. Vzgojiteljica v razvojnem oddelku je v prvem letu delovanja oddelka izpeljala predavanja o avtizmu za strokovne delavce vrtca, od ustanovitve dalje pa izvaja intervizijsko skupino s predavanji in primeri s področja obravnave otrok s posebnimi potrebami. Strokovna delavca oddelka sta vključena v Erasmus+ projekte in pokrivata področje ranljivih skupin. Vzgojiteljica v razvojnem oddelku je koordinator dveh Erasmus+ projektov s področja ranljivih skupin, v enem je bila tema avtizem. Mednarodne izkušnje in dobra praksa tujine nam je v podporo pri razvijanju in ohranjanju kvalitete programa oddelka. V petih letih si je s premišljenim in usmerjenim izobraževanjem večina kolegic pridobila nova znanja o avtizmu in se znajo ustrezno odzvati ob senzornih težavah ali emocionalnih stiskah otrok z avtizmom na hodniku, igrišču ali prehajanju med programi. V vrtcu smo ustvarili inkluzivno okolje in ga nadgrajujemo z izobraževanjem, ter razvijanjem strpnosti do drugačnosti v vseh vidikih.

2. Program SOOAM

3.1. Populacija otrok v SOOAM

Otroci z avtistično motnjo izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih socialne komunikacije in socialne interakcije in na področju vedenja, interesov in aktivnosti. V SOOAM so vključeni otroci z večjimi prilagoditvenimi in učnimi težavami.

V SOOAM se usmerja otroke iz vrtcev Mestne občine Ljubljana in okoliških občin. Manjši delež otrok oddelka v vrtcu ni bil obravnavan in je bil v SOOAM usmerjen na pobudo staršev in strokovnih timov Ambulante za avtizem ali Centrov za zgodnjo obravnavo. Strokovni delavci oddelka si želimo, da se otroka vključi v oddelek čim mlajšega. Opažamo, da imajo otroci, ki prihajajo iz rednih oddelkov, dosti višjo stopnjo neprilagojenega vedenja, izkazujejo več vedenjskih težav, senzornih stisk in izbruhov, klovnovsko vedenje, ter naučeno socialno odzivanje brez razumevanja. Velik del teh težav je nastal, ker

so želeli ugajati avtoriteti in preživeti vrtčevski dan. Opažamo nizek nivo akademskih znanj, ki ne odraža njihovih realnih kognitivnih sposobnosti. Pogosto nimajo razvite vztrajnosti, so nemotivirani za pridobivanje novega znanja in se neustrezno soočajo s socialnimi izzivi. Igra otroka (socialni in kognitivni nivo) je na pomembno nižjem nivoju. Avtizem moramo sicer razumemo kot razvojno-nevrološko motnjo, ki traja vse življenje, kar preprosto pomeni, da je ni moč ozdraviti v klasičnem pomenu. Z rezultati našega dela v SOOAM pa potrjujemo, da je mogoče z ustrezno terapevtsko obravnavo pomembno izboljšati vsakodnevno funkcioniranje otrok z avtizmom in s tem bistveno spremeniti tok njihovega delovanja v kasnejšem šolanju (Macedoni-Lukšič, 2006).

3.2. Oblike dela in programi SOOAM

Delo v SOOAM je skrbno načrtovano in se fleksibilno prilagaja počutju in potrebam posameznega otroka. Obravnava poteka v več oblikah: individualno, v majhnih podskupinah znotraj oddelka in v različnih oblikah dela v modelih prehajanja med programi vrtca (en otrok z avtizmom in par nevrotičnih vrstnikov). Otroke se tekom leta fleksibilno združuje v podskupine po dva ali tri otroke, ali pa obravnava poteka del leta samo individualno. V oddelku izvajamo različne programe, ki so nastali tekom let in so modifikacija in integracija različnih podobnih programov iz tujine. Vzgojitelj v razvojnem oddelku in pomočnik vzgojitelja s specialnimi znanji s področja obravnave otrok z avtizmom integrirava v obravnave otrok različne metode in pristope (DIRFloortime, integracija refleksov, elemente metode ABA, senzorna integracija EBL, metodo TEACCH, idr.). Prednost oddelka je, da otrok pri nas preživlja celoten vrtčevski dan, s tem pa je dana priložnost, da se obravnavane vsebine s področij otrokovih primanjkljajev (v različnih programih oddelka) generalizirajo v otrokovo dnevno rutino in vsakdan, da nova spretnost ali veščina postane del otroka. To je še posebej pomembno za razvijanje socialnih veščin, komunikacije, osvajanje tehnik umirjanja, modifikacijo vedenja in čustveno opismenjevanje (teorija uma in odzivanje v konfliktih).

Tako kot za vse predšolske otroke, je tudi za naš program pomembno, da pri otrocih razvijamo samostojnost v najširšem pomenu besede. Učenje samostojnosti v vrtcu pomeni, da zmore otrok poskrbeti za opravila v skrbi zase (hranjenje, nega), se zna obleči, poskrbeti za svojo garderobo in igrače, pomagati vzgojiteljici pri opravilih v oddelku in igrišču, zmore kvalitetno sobivati in ob tem pomembno pridobi na samozavesti. Pri večini otrok se najprej ustavimo pri hranjenju in gustatornem senzornem sistemu. Lahko se pohvalimo, da v času bivanja pri nas naredimo prve pomembne korake na tem področju in s tem razbremenimo starše. Pogosto se ukvarjamo s težavami na področju introjekcije; to je s težavami na področju odvajanja blata, zaznave ustrezne potrebe po hrani in pijači (pretiran vnos hrane, neješčost), nespečnost, ter doživljanje bolečine. Težave s procesiranjem taktilnih dražljajev se izkazujejo pri dotiku, masažah, ter negi telesa nasploh (umivanje in striženje las, nohtov).

V SOOAM integriramo različne metode in pristope. Strokovna delavca oddelka, vzgojitelj v razvojnem oddelku in pomočnik vzgojitelja, imava številna specialna znanja s področja obravnave otrok z avtizmom, ki jih kritično vnašava v naš program. V oddelku nam je zelo pomembna etična dimenzija obravnave otroka, to je ohranjanje spoštljivega odnosa do otrok, ki naj bo igriv, zabaven, in otroku privlačen. Zadnje leto postavljava v ospredje pristop, ki je osnovan na medosebnih odnosih (DIRFloortime). Pristop DIRFloortime uporablja moč odnosa in interakcij za spodbujanje angažiranosti, komunikacije, pozitivnega vedenja in mišljenja (Greenspan, 2006). S tem pristopom se uspešno dotaknemo primarnih težav otroka z avtizmom, ter znižamo količino moteče vedenjske simptomatike

(anksioznost, nizke prilagoditvene spretnosti, rigidnost na vseh področjih otrokovega funkcioniranja, agresivno ali avtoagresivno vedenje).

In najpomembnejše, izhajamo iz otrokovih močnih področij in interesov. Ob opazovanju otrokove igre in funkcioniranja tekom dneva spoznavamo njihova močna področja in interese. Na tem gradimo učenje spretnosti in veščin. Otroci oddelka izkazujejo neverjetno količino znanj o vesolju, vulkanih, čebelah, vojnah, vozilih itd. Ob ustrezni obravnavi in emocionalni podpori otroci izkažejo svoje potenciale in ob tem gradijo samozavest in odpornost. Njihove interese spodbujamo in to znanje širimo tudi izven oddelka.

3. Prilagoditve za potrebe otrok za avtizmom v SOOAM

4.1 Senzorne potrebe otrok z avtizmom

95 % posameznikov z avtizmom predeluje senzorne dražljaje drugače kot otroci z značilnim razvojem (Oder, 2021). Otroci z avtizmom imajo drugačne senzorne izkušnje z vsemi senzornimi sistemi (slušni, taktilnih, vizualni, gustatorni, olfaktorni, proprioceptivni in vestibularni) in s tem posledično nižje prilagoditvene spretnosti, ki se odražajo v celotnem otrokovem funkcioniranju tekom dneva (Ayres, 1972). Igralnica SOOAM je organizirana tako, da omogoča otroku senzorno regulacijo preko različnih pripomočkov in igrar. Najprej, v oddelek je vključenih do šest otrok, kar pomeni neprimerno manj slušnih dražljajev in s tem večjo možnost zaznave interakcij in komunikacijskih poti kot v rednih oddelkih. V igralnico je umeščena »hiška«, ki otrokom omogoči odmik v miren, oblazinjen kotiček. V drugem delu sobe je trampolin in gugalnica za umirjanje. Tekom dneva se za otroke pogosto uporabijo obtežilne vrečke, ki si jih polagajo na dele telesa ali masažni aparat. Za regulacijo vizualnega senzornega sistema uporabljamo svetlobne cevi in različne senzorne ure in rekvizite. Izvajava taktilno integracijo in integracijo posturalnih in dinamičnih refleksov. Pogosto se poslužujemo različnih taktilnih materialov. Otroke spodbujamo, da zaznajo telesno nelagodje in senzorne potrebe. Dnevno se v jutranjem krogu otroci umirjajo z globokim dihanjem, po gibalnih aktivnostih se običajno uležijo na tla in se obtežijo, pokrijejo si le oči, ali samo opazujejo senzorne ure. Tehnike umirjanja in uporabe senzornih pripomočkov pogosto ponavljamo z namenom, da otroke načrtno seznanjamo z tehnikami umiranja in z načini regulacije senzornih sistemov. Težimo k cilju, da otrok spozna, katera vaja ali pripomoček mu ustreza in na kakšen način lahko sprost svoje telo. Naučene tehnike in uporabo pripomočkov otrok nato uporablja za regulacijo tekom celotne dnevne rutine. Naučene tehnike in pripomočke nato uporablja za umirjanje tekom celotne dnevne rutine. Tako na primer določen otrok v jutranjem krogu poseže po obtežilni vrečki in si jo položi na noge, določen otrok med aktivnostmi skače po trampolinu, ali pa odteče par krogov po hodniku okroglega vrta.

4.2. Prilagoditve prostora, časa in vsebine

Avtizem je kompleksna motnja, pogosto so pridružene še številne druge motnje in težave. V programu usmerjeno razvijamo otrokovo telesno shemo, vidno in slušno zaznavanje, grobo in fino motoriko, učimo jih načrtovanja vsakodnevnih opravil, organiziranja delovne površine, učimo jih ustreznega rokovanja z igračkami in didaktičnim materialom. Prioritetna področja programa SOOAM so razvijanje komunikacije in interakcije, čustveno opismenjevanje, gibalna obravnava ter razvoj otrokove igre. Za uspešno funkcioniranje in učenje potrebuje otrok z avtizmom številne prilagoditve prostora, časa in didaktičnih pripomočkov.

V SOOAM so vse prilagoditve načrtovane individualno ter se jih fleksibilno uvaja oziroma opušča tekom bivanja otroka pri nas. Eden od ciljev programa je, da se otrok v procesu bivanja nauči in verbalno izrazi svoje potrebe po senzornih prilagoditvah. Na primer, cilj programa je bil dosežen, ko je otrok povedal, da želi sedeti za mizo sam, stran od gneče vrstnikov, ker si na majhni površini ne more organizirati materiala in/ali ker njegov sosed nenehno govori. Ali, otrok zjutraj izrazi potrebo po urniku, ker želi vedeti, kako bo potekal dan v vrtcu, nato se umiri in prične s prvo aktivnostjo v dnevu.

V SOOAM uporabljamo različne vizualne podpore za učenje socialnih veščin, tehnike umirjanja, komunikacije ter za podporo pozitivnemu vedenju. Otroci z avtizmom potrebujejo jasno in predvidljivo dnevno rutino, zato vsako jutro preko slikovnega urnika predstavimo potek aktivnosti. Uporabljamo sistem najprej – potem, uporabljamo številne slikovne podpore in verbalne napovedi ali pojasnila pričakovanega vedenja v socialnih situacijah. Učenje socialnih veščin in komunikacije je prilagojeno individualnim potrebam vsakega posameznika. Za vsakega otroka načrtujemo svoj program in tempo osvajanja veščin ter potrebo po prilagoditvah. Običajno otroku ponudimo najprej vizualno podporo, nato preidemo na s kretnjo podprta navodila, nato na verbalna pojasnila načrtovane socialne situacije in želenega vedenja. Tekom osvajanja posamezne veščine podporo opuščamo. Zavedamo se, da lahko urniki in vizualne podpore še povečajo rigidnost otroka, zato načrtno vnašamo fleksibilnost in otroke spodbujamo, da samostojno in miselno aktivno pristopajo k reševanju socialnih situacij. Otroke v programu učimo socialnih veščin. Otroci spoznavajo, kaj je ustrezno vedenje v določeni socialni situaciji, obravnavamo konfliktno situacijo iz različnih perspektiv udeležencev, ter jih spodbujamo k aktivnemu iskanju rešitev za zadovoljitev njihovih potreb in želja. Pri otrocih nagradujemo aktivnost v procesu reševanja problema, otrokovo pripravljenost za delo (ne le »delovni« rezultat), miselno aktivnost in vztrajnost ob učenju akademskih znanj, podajanje idej (v vseh aktivnostih), trenutke, ko uporabi učinkovito tehniko ali pripomoček za umirjanje (na primer, v nemiru odteče par krogov po hodniku vrtca), komunikacijsko strategijo (na primer, otrok poseže po peščeni uri, ter izjavi: najprej bom imel igračo jaz, ko preteče ura, jo bom predal tebi), prijazno vedenje (prične pomagati drugemu otroku pospravljati material).

Del prostorov SOOAM in didaktičen material imamo organiziran po metodi TEACCH. Otroke pripravljamo na samostojno delo in na pričakovanja in zahteve šolskega sistema. Vztrajnost in motivacija otrok pa se poveča, če je količina nalog jasno predstavljena in seveda ravno prav zahtevna in primerna otrokovemu razvojnemu nivoju.

5. Prehajanje med programi vrtca

V nadaljevanju izpostavljamo model prehajanja med programi vrtca, ki nam ga omogočajo kadrovski in prostorski pogoji vrtca. SOOAM je umeščen v okrogli vrtec med sedem oddelkov z nevrotipičnimi otroki. Vodstvo in kolegice sosednjih oddelkov nas sprejemajo z odprtimi rokami in so vedno pripravljene na sodelovanje. Otroci iz SOOAM so dobrodošli povsod.

5.1. Igralne skupine v majhni skupini vrstnikov

Tekom let sem razvila model igralnih skupin, kjer v cikel terapije vključujemo enega ali dva otroka z avtizmom iz oddelka SOOAM in nekaj vrstnikov rednega oddelka, s katerimi se oddelek povezuje tudi v obogatitvenih programih vrtca ali v bivanju na prostem. V skupinah z vrstniki sosednjih oddelkov je otrok z avtizmom deležen razvojno zdravih odzivov in perspektiv, ki mu podajo ustrezno povratno

informacijo o socialnih situacijah, doživljanju čustev in odzivanju v recipročni komunikaciji. V zadnji fazi obravnave otroka v SOOAM je namreč pomembno, da zmore tehnike regulacije uporabiti v spontanih igralnih priložnostih; to je pri igri v rednem oddelku, na igrišču, ter raznih obiskih kulturnih in športnih prireditev.

V modelu igralnih skupin se poslužujeva različnih pristopov in metod. Vsebine igralnih skupin so različne, tempo se fleksibilno prilagaja potrebam posameznega otroka. Izvajamo štiri vrste programov prehajanja med programi vrtca.

5.1.1. Program razvijanja otrokove igre

Program razvijanja otrokove igre se izvaja v majhnih skupinah otrok, to je en ali dva otroka z avtizmom in nekaj nevrotičnih vrstnikov rednega oddelka. Dejavnost izvajamo vedno v dogovoru in s sodelovanjem strokovnih delavk skupine, iz katere se nam pridružijo vrstniki. V igralnih skupinah izhajamo iz potreb in interesov otroka z avtizmom (diagnostika igre glede na spoznavni in socialni nivo). Igralne skupine so skrbno načrtovane, ter najpomembneje zabavne in privlačne tudi za nevrotične vrstnike. Vsaka delavnica ima jasno strukturo (uporabljamo slikovno podporo) z uvodom, sledi socialna igra, nato osrednji del (igra), pospravljanje in evalvacija. V osrednjem delu se prepustimo toku igre, odrasel intervenira le do mere, ki jo otrok z avtizmom potrebuje za aktivno vključevanje v procese izmenjave in emocionalnega doživljanja.

5.1.2. Program čustvenega opismenjevanja

Program čustvenega opismenjevanja se izvaja v ciklu dvanajstih srečanj. V programu so zajete naslednje vsebine, ki so med seboj prepletajo in so otroku predstavljene na igriv in zabaven način:

- Odzivanje in ozaveščanje otroka o sprožilcih, vzrokih in perspektivi (teorija uma) udeležencev konflikta ter socialno sprejemljivih alternativnih vedenjih (odzivih na konflikt).
- Povezava telesnih znakov z določenim čustvenim stanjem in čustvom.
- Razvijanje telesne sheme. Ustrezno dekodiranje neverbalne komunikacije (obrazna in telesna ekspresija) na sebi in drugih.
- Primerno vedenje in izkazovanje čustvenih stanj na socialno sprejemljiv način.
- Učenje strategij za umirjanje in razvijanje močnih področij otroka.

5.1.3. Vzgojne dejavnosti

Vzgojne dejavnosti v majhni skupini vrstnikov so ena izmed oblik prehajanja med programi vrtca. Tudi ta program se izvaja v majhni skupini otrok. Vsebina vsake delavnice je strukturirana, izvajamo različne vzgojne dejavnosti. Gre za nadgradnjo igralnih skupin, zato so odnosi med vrstniki že vzpostavljeni. V tem programu je pozornost na učenju socialnih veščin, sodelovanju in prilagajanju v skupini. V delavnicah izvajamo ustvarjalne ali gibalne dejavnosti, obeležujemo pomembne dni ali odidemo skupaj na sprehod.

5.1.4. Prehajanje v redni oddelek

V redni oddelek običajno z otroki z avtizmom prehaja vzgojiteljica predšolskih otrok, ki dela v SOOAM. Namen prehajanja v redni oddelek je, da otrok z avtizmom pridobiva izkušnje sobivanja v veliki skupini in trenira senzorno regulacijo. Otroci prehajajo v redne oddelke tudi v jutranjem in popoldanskem

združevanju otrok, ter v času usmerjenih dejavnosti posameznega oddelka. Prehod v veliko skupino otrok poteka postopoma, strokovni delavec SOOAM pa otroku z avtizmom ves čas nudi emocionalno podporo. Najprej se v majhnih igralnih skupinah naučijo določenih socialnih veščin in komunikacije, ustrezne tehnike senzornega umirjanja in šele nato vstopajo v aktivnosti velike skupine. Pomembno nam je, da otrok v veliki skupini aktivno participira, ne pa da le obsedi pasivno v nekem kotu s svojo priljubljeno igračo.

Za uspešno vključevanje otroka v vseh oblikah prehajanja moramo izhajati iz otrokovega interesa in njegovih močnih področij. Na primer, če se otrok rad igra z vlaki, bomo otroka povezali z otroki, ki imajo podoben interes.

Naj omenimo, da SOOAM aktivno sodeluje tudi v vseh obogatitvenih dejavnostih vrtca. Skupaj odhajamo v vrtec v naravi, zimovanja in letovanja. Rednim oddelkom se priključimo na izletih, obiskih prireditelj, pohodih in delavnicah s starši. Skupaj pripravimo nastope na festivalih in prireditvah vrtca.

6. Sodelovanje s starši in spremljanje otroka v nadaljnjem šolanju

V procesu usmerjanja otroka ima pomembno vlogo svetovalna delavka vrtca. Otroci SOOAM se po zaključenem vrtcu vpisujejo v prilagojeni izobraževalni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami ali pa v [izobraževalni program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo](#). Otrok z avtizmom ima pričakovane težave ob prilagajanju na novo socialno okolje, novo dnevno rutino in drugačna pričakovanja nove socialne sredine. Z ustrežno podporo šolskega tima pa težav ni, oziroma so minimalne in hitro izzvenijo. Otroke in potek obravnave v SOOAM predstavimo otrokovim novim učiteljem in svetovalni službi osnovne šole ter v kolikor želijo, nudimo tudi celostno svetovanje.

Letos smo del bivših varovancev vključili v poletno letovanje. Med poletne aktivnosti smo vnesli program čustvenega opismenjevanja. Ob ustreznih prilagoditvah vsebine letovanja (uporaba slikovnega urnika, razpoloženskih simbolov, individualnim načrtom krepitve pozitivnega vedenja, DIRFloortime obravnavi) so otroci uspešno pridobili nove socialne izkušnje in dvignili notranje moči za vstop v novo šolsko leto.

7. Zaključek

V programu SOOAM vsako leto evalviramo program, ocenimo napredek otrok tekom obravnave ter nivo inkluzivne klime vrtca. Vsi starši izražajo zadovoljstvo z vključitvijo otroka v program. Funkcioniranje otroka v domačem okolju se po vključitvi v oddelek izboljša, otrok pa pomembno napreduje na vseh področjih razvoja. Napredek otroka je izkazan tudi v zapisih multidisciplinarnega tima v usmeritvi v SOOAM ob prehodu na višji nivo izobraževanja. S kolegom se stalno izobražujeva in vnašava v program novosti in dobre prakse iz tujine. Vzgajanje, posebej pa zgodnja obravnava otroka z avtizmom je nenehen proces samoreflektiranja, izobraževanja, evalviranja, na tej poti pa nama stoji ob strani vodstvo in kolegice vrtca. Veseli smo, da smo utrli pot tudi ostalim trem oddelkom za otroke z nizko funkcionalnim avtizmom v Mestni občini Ljubljana, s tem pa sodobni zgodnji obravnavi otroka za avtizmom že v predšolskem obdobju, ki je dostopna vsem družinam in zagotavlja kvaliteten standard javnega šolstva.

Viri in literatura

Ayres A. J. (1972). *Sensory Integration and Learning Disorders*. CA: Western Psychological Services.

Oder, N. (2021). *Senzorno zaznavanje otrok z avtizmom. Pot do spodbudnega in senzorno prijaznejšega učnega okolja*. Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

Macedoni Lukšič, M. (2006). Spekter avtistične motnje. V C. Kržišnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije XVIII* (str. 115–126). Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta.

Greenspan, S. I. in Wieder, S. (2006). [*Engaging Autism: The Floortime Approach to Helping Children Relate, Communicate and Think*](#). Perseus Books.

World Health Organization. (2022). Autism: Key facts. 30. March 2022. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

INKLUZIJA ROMSKIH OTROK V VRTEC ŠENTVID

INCLUSION OF ROMA CHILDREN IN THE KINDERGARTEN ŠENTVID

Helena Pugelj

Vrtec Šentvid

POVZETEK

V prispevku bomo predstavili, kako pomembno je vključevanje romskih otrok v vrtec, tako za konkretne otroke kot romsko skupnost in celotno družbo, kako se z njimi povezujemo, s kakšnimi izzivi se soočamo kot vrtec, vzgojiteljice in vzgojitelji ter starši romskih otrok in kakšni so uspehi in dobre izkušnje pri vključevanju. Delo z romskimi otroki ter starši je izziv, ki hkrati prinese zadovoljstvo in dragocene izkušnje. Vključevanje romskih otrok predstavlja enega ključnih dejavnikov in pogojev za uspešnost nadaljnega šolanja in pomembno podpre razvoj otrok v »kritičnem« obdobju zgodnjega otroštva, kar je odločilno zlasti na področjih, kjer primanjkujejo spodbude v domačem okolju (jezik, pred-opismenjevanje, socialne veščine, skrb zase in higienske navade). Verjamemo, da z vključevanjem romskih otrok lahko pomembno prispevamo k razbijanju predsodkov in stereotipov ter zmanjševanju komunikacijskega prepada med večinsko družbo in Romi. Upamo, da se bodo posledično odpravljale ali vsaj zmanjševale tudi negativne posledice, ki izhajajo iz njihovega depriviligiranega, marginaliziranega in izoliranega položaja.

KLJUČNE BESEDE: Romi, inkluzija, predšolska vzgoja

ABSTRACT

In the article, we will present the importance of inclusion of Roma children in kindergarten, both for the specific children and for the Roma community and society as a whole, how we connect with them, what challenges we face as a kindergarten, educators and parents of Roma children, and what are the successes and the good experience that inclusion provides. Working with Roma children and their parents is a challenge that brings satisfaction and valuable experiences at the same time. The inclusion of Roma children represents one of the key factors and conditions for the successfulness of further education and significantly supports the development of children in the "critical" period of early childhood, which plays a crucial role, especially in areas where there is a lack of encouragement in the home environment (language, pre-literacy, social skills, care for yourself and hygiene habits). We believe that by including Roma children, we can significantly contribute to breaking down prejudices and stereotypes and reduce the communication gap between the majority and the Roma. We hope that as a result, the negative consequences resulting from their underprivileged, marginalized and isolated position will be eliminated or at least reduced.

KEYWORDS: Roma, inclusion, preschool education

1. Predšolska vzgoja

Evropska komisija (2011) poudarja, da predšolska vzgoja in izobraževanje predstavljata prvi ukrep tako za otroke kot odrasle v podpiranju in kreptvi socialne vključenosti in sta temelj za uspešno vseživljenjsko učenje, družbeno vključenost in kasnejšo zaposljivost. V kasnejših življenjskih obdobjih njunega dolgotrajnega vpliva ne moremo nadomestiti, saj so ravno najzgodnejše izkušnje tiste, ki postavijo trdne temelje in vplivajo na to, da je učenje učinkovitejše. Kvalitetna predšolska vzgoja vpliva na večjo motivacijo za nadaljnje učenje, kar zmanjšuje tveganje za opustitev šolanja in posledično brezposelnost in revščino. Predšolska vzgoja ima tako ključno vlogo pri premagovanju prikrajšanosti v izobraževanju, s katero se spopadajo romski otroci (Koderman, 2016).

Poleg tega lahko pomembno prispeva k razbijanju predsodkov in stereotipov ter zmanjševanju komunikacijskega prepada med večinsko družbo in Romi. Posledično se lahko odpravijo ali vsaj zmanjšajo tudi negativne posledice, ki izhajajo iz njihovega depriviligiranega, marginaliziranega in izoliranega položaja. S tem delujemo tudi v skladu z mednarodnimi in državnimi dokumenti, ki se nanašajo na varstvo manjšin ter izboljšanje položaja Romov (vsi dokumenti za varstvo manjšin in odpravo vseh oblik diskriminacije, Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004, 2011; Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji, Nacionalni program ukrepov za Rome za obdobje 2017–2021).

2. Število vpisanih romskih otrok v naš vrtec

V Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji poudarjajo pomembnost zgodnjega vključevanja v vrtec: »Vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo v vrtcih vsaj dve leti pred pričetkom osnovne šole, tj. najpozneje s štirimi leti; namen vključevanja v vrtece je predvsem učenje jezika (tako slovenskega kot romskega) ter socializacija v vzgojno-izobraževalni instituciji, ki posreduje izkušnje in vzorce, ki otroku omogočajo lažji vstop in vključevanje v osnovno šolo« (str. 6).

V Vrtcu Šentvid se z romsko skupnostjo in vključevanjem otrok v vrtec srečujemo zadnjih nekaj let. Med letoma 2011 in 2015 je bilo v naš vrtec vključenih 8 otrok, potem je število vpisanih otrok upadlo na dva otoka.

V šolskem letu 2021/22 je bilo v vrtec vpisanih 6 otrok. V letošnjem šolskem letu se je povečalo na 14 otrok in zaznavamo trend, da se starši vedno pogosteje in pri nižji starosti otrok odločajo za vpis v vrtec.

V vrtcu se zavzemamo za vpisovanje otrok v vrtec. Starše spodbujamo k vpisu in jim pri tem nudimo dodatno pomoč. Večkrat v letu se svetovalna delavka in inkluzivna pedagoginja zglasiva v naselju, po potrebi tudi dodatno za urejanje postopkov vpisa. V letih pred korono so k odločanju staršev za vpis otrok v vrtec dodatno pripomogle izvedene delavnice za romske otroke in starše tako v naselju kot v vrtcu.

V vrtcu Šentvid nadaljujemo s prizadevanji za vključevanje romskih otrok v vrtec, njihovo dobro počutje v vrtcu in uspešno inkluzijo, podporo razvoju ter dobro sodelovanje s starši.

3. Delo v oddelkih z vključenimi romskimi otroki

Za številne romske družine zgodnje varstvo otrok velja za odgovornost družine in še posebej matere, zato so strokovni delavci v vrtcu pogosto prve osebe zunaj skupnosti, ki jim starši zaupajo svoje otroke. Pri romskih družinah je zaupanje ključnega pomena pri vpisu njihovih otrok v vrtec (Režek, 2019).

V ta namen pred vstopom v vrtec organiziramo, da vzgojiteljice, ki to želijo, navežejo osebni stik s starši otroka že v romskem naselju. Organiziramo dejavnosti za postopno spoznavanje vrtca, oddelka,

vzgojnega osebja in drugih odraslih v vrtcu, drugih otrok v skupini in staršev. Te dejavnosti so namenjene otrokom in staršem. Povedati moramo, da so naši romski otroci integrirani v redne skupine vrtca.

Leta 2015 je Vrtec Šentvid postal nacionalni partner v projektu Khetaun (skupaj): s ključnimi koraki do vključenosti romskih otrok v kakovostne predšolske programe. Gre za projekt programa Erasmus+ v okviru Pedagoškega inštituta Ljubljana. V projektu so sodelovali še partnerji iz Latvije, Češke in Slovaške. V okviru projekta smo sodelovali z lokalno romsko skupnostjo, z družinami oddelkov, v katere so vključeni romski otroci, ter s širšo lokalno skupnostjo.

V tem času smo oblikovali publikacijo o vrtcu v slovenskem in romskem jeziku, vendar zaradi slabe pismenosti večine staršev program predstavimo in razložimo tudi ustno. Enako velja tudi za vse ostale informacije, s katerimi se v vrtcu seznanja starše.

Naše delo pri sodelovanju z romskimi družinami temelji predvsem na načelih in ciljih iz Kurikula za vrtce:

- načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu;
- načelo enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma;
- doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno poreklo, veroizpoved itn.;
- načelo sodelovanja s starši;
- načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja.

V vrtcu se trudimo, da otrokom in njihovim staršem nudimo občutek, da so varni in zaželeni, spodbujamo njihov razvoj, vključevanje med vrstnike ter dobro komunikacijo s starši. Pri delu z romskimi otroki in družinami je potrebna velika mera odprtosti, fleksibilnosti, zavzetosti ter sprejemanja in upoštevanja drugačnosti.

V 5. načelu sodelovanja s starši iz Kurikula za vrtce (1999) piše:

»Pri stiku s starši je treba spoštovati sfero družin, njihovo kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade in običaje, dosledno upoštevati njihovo pravico do zasebnosti in varstvo osebnih podatkov.«

Zavedati se je potrebno, da ima vsaka romska skupnost svoje specifike in da so tudi znotraj skupnosti med njimi velike razlike, predvsem s področja pismenost in bivanjskih pogojev. Vse to se prepleta z nizko samopodobo. Mnogi imajo tudi precejšen strah pred institucijami tudi zaradi nepismenosti.

Vsem vzgojiteljicam v oddelkih z romskimi otroki velja pohvala za odprtost in zavzemanje za dobro vključevanje otrok in sodelovanje s starši ter sprejemanje tega izziva.

4. Delavnice za romske otroke in starše

Strokovni delavci iz vrtca smo večkrat obiskali romsko naselje in tam izvajali pripravljene dejavnosti z namenom, da bi vzpostavili zaupanje med otroki, romskimi starši in institucijo.

Pristop k ozaveščanju temelji na predpostavki, da institucija vidi pomen in nujnost povezovanja z udeleženi akterji, da bi vzpostavila medsebojno zaupanje in v ta namen ustvarja priložnosti za povezovanje. Institucija je odgovorna za to, da najprej pristopi k posameznikom ali skupinam in ne pričakuje od njih, da bodo oni naredili prvi korak (Režek, 2019).

Izvedli smo več delavnic za romske otroke in starše, kot so:

- lutkovna predstava *S prijatelji na morje*, v izvedbi vzgojiteljic, izdelava konjev na palicah, peka krompirja in druženje ob ognju v romskem naselju;
- športne dejavnosti v telovadnici ter ustvarjalne delavnice v vrtcu;
- ustvarjalne delavnice ter udeležba na novoletnem koncertu v vrtcu; nočni sprehod z lanternami;
- obisk dedka Mraza v vrtcu za romske družine v sodelovanju z društvom Mozaik;
- pustno ustvarjanje v vrtcu;
- Romske otroke in starše smo posebej povabili in pomagali pri vključevanju na skupnem EKO srečanju vrtca: glasbene delavnice, obisk svetlobne sobe, ogled predstave *Moj dežnik je lahko balon*;
- obisk Lutkovnega gledališča Ljubljana, kjer smo si ogledali predstavi *Zverjasec* in *Sapramiška*;
- ogled predstave klovnese *Eve Škofič Maurer* na vrtčevskem igrišču;
- vožnja z vlakom v Ljubljano in ogled Mestne hiše;
- srečanje z ekipo nujne medicinske pomoči: ogled reševalnega vozila in zdravniške delavnice: merjenje pritiska, krvnega sladkorja in zobna preventiva v romskem naselju in v vrtcu;
- več obiskov živalskega vrta.

Otroci so se navdušeno udeleževali in sodelovali na delavnicah. Starši so bili na začetku nekoliko bolj zadržani, skozi leta pa so se sprostiti in bili bolj odprti. Zadovoljni so bili z našimi obiski v naselju in delavnicami za otroke; manj so bili pripravljene udeleževati se dejavnosti v vrtcu. Hkrati pa so izražali zadovoljstvo ob navdušenem sodelovanju otrok. Poseben izziv so predstavljali starejši šolski otroci, ki so tudi želeli sodelovati. Zaradi njihovega navdušenja in želje po sodelovanju smo iskali načine, da udeležbo in sodelovanje vsaj na delavnicah v naselju omogočimo tudi njim.

Kljub številnim izzivom in težavam lahko ocenimo izvedbo delavnic kot zelo pozitiven prispevek k navduševanju za vrtec in povezovanju z naseljem. Delavnice so omogočile obilo priložnosti za sproščen klepet in pogovor z romskimi starši. Kar nekaj staršev je tekom teh druženj in drugih obiskov v naselju samih pristopilo do svetovalne delavke z željo, da uredijo vpis otroka v vrtec.

5. Izzivi pri vključevanju romskih otrok v vrtec

Vsi romski starši se še vedno ne zavedajo pomena pošiljanja svojih otrok v vrtec, zato praviloma ne spodbujajo svojih otrok za obiskovanje vrtca. Najpogostejši izzivi, s katerimi se srečujemo, so prevoz otrok v vrtec, plačevanje vrtca in kako nagovoriti starše k sodelovanju in obiskovanju vrtca.

5.1. Prevoz v vrtec

S pričetkom projekta Khetaun v letu 2015 smo uspeli v dogovoru z MOL urediti tudi že ves čas prisoten problem prevoza romskih otrok v vrtec. Prevozi so se pričeli redno izvajati v maju 2016. Pred tem smo imeli v vrtcu velike težave pri iskanju prevoznika, ki bi bil pripravljen opravljati prevoze.

Prevoz sedaj financira MOL. Otroke je na začetku v vrtec vozil taxi. Od lanskega šolskega leta naprej pa smo taxi zaradi večjega števila otrok nadomestili s kombijem.

Zagotovljen prevoz je osnovni pogoj za vključevanje romskih otrok v vrtec, saj živijo v romskem naselju, ki je od vrtca oddaljeno več kilometrov, del poti je nevaren, brez ustrezno urejene pešpoti, druge možnosti prevoza pa ne obstajajo (ni javnega prevoza na tej relaciji, pogodba za šolski kombi ne dopušča

možnosti prevoza predšolskih otrok v spremstvu staršev). Le v redkih primerih otroke iz romskega naselja v vrtec vozijo starši (Koderman, 2016).

5.2. Plačevanje vrtca

Eno od odprtih vprašanj na področju vključevanja romskih otrok v vrtec ostaja vprašanje plačevanja vrtca. V večini primerov z vidika plačila romski otroci spadajo v 2. plačilni razred, kar sicer pomeni najnižji znesek za plačilo (10%), vendar tudi to predstavlja staršem težavo in vrtca ne plačujejo redno. Upoštevati je potrebno šibek ekonomski status romskih družin ter dejstvo, da so otroci v vrtec pogosto vključeni zaradi zunanjih spodbud in ne iz potrebe staršev po varstvu otrok.

Izziv nam predstavlja tudi pogosto nepravočasna oddaja vlog za subvencijo vrtca na CSD. V prihodnosti bo potrebno s tega vidika tesnejše sodelovanje s centrom za socialno delo. Po potrebi se zagotovi odpis dolgov, ki nastanejo zaradi zamujenih vlog oziroma neplačevanja vrtca do pridobitve botrskih sredstev. Zelo pomembno bi bilo, da se na občinski oziroma državni ravni najdejo rešitve za ta vidik vključevanja romskih otrok v predšolsko vzgojo.

Za pokrivanje stroškov dodatnega in obogatitvenega programa vrtca (izleti, predstave, obiski ustanov, večdnevna bivanja) vrtec za romske otroke tako kot za druge otroke iz finančno šibkih družin namenja sredstva iz Sklada vrtca.

V vrtcu pomagamo tudi pri zagotavljanju oblačil, športne in druge opreme za romske otroke.

5.3. Obiskovanje in sodelovanje z vrtcem :

Na področju vzgoje in izobraževanja pri romskem prebivalstvu zaznavamo naslednje ovire:

- neredno obiskovanje oziroma daljše prekinitve obiskovanja posameznih otrok (pogosto povezano s težavami staršev, konflikti med družinami oziroma neredno prisotnostjo v romskem naselju);
- pri nekaterih otrocih zaradi pomanjkanja komunikacijskih in socialnih spretnosti prihaja do vedenjskih težav;
- potrebna je velika senzibilnost in komunikacijska spretnost vzgojiteljic, kadar starši drugih otrok izražajo nesprejemanje, negodovanje oziroma strahove ter pri razreševanju situacij, kadar se pogrešijo stvari v vrtcu (da ne bi prihajalo do neutemeljenih obtožb oziroma posploševanja);
- iskanje ravnovesja med zavzemanjem, da so otroci v vrtcu v čim večjem obsegu, ter upoštevanjem drugačnosti in različnih želja in potreb romskih otrok in staršev (nekateri otroci se težje prilagodijo in težko zdržijo cel dan v vrtcu; tekom poletja romske družine želijo počitnice ...);
- starše romskih otrok težko pridobivamo za udeležbo na raznih oblikah sodelovanja s starši (roditeljski sestanki, srečanja ...);
- pri vpisovanju in vključevanju romskih otrok je potrebna velika fleksibilnost (načrtovanje in hranjenje mest v oddelkih, hitra odzivnost ...);
- usklajevanje pogledov in pristopov v poslanstvu opolnomočenja romskih družin med delujočimi institucijami; sodelovanje ob upoštevanju različnih pristojnosti.

6. Uspehi in dobre izkušnje pri vključevanju romskih otrok

Tudi v letu 2021/22 lahko potrdimo uspehe:

- otroci, ki se vključijo v vrtec, radi prihajajo, navežejo se na vzgojiteljice v oddelku ter napredujejo v razvoju in usvajanju slovenskega jezika;

- sodelovanje s straši teče dobro, vzpostavljeno je zaupanje, starši se dobro odzivajo na odprto, iskreno in spoštljivo komunikacijo s strani vzgojiteljic;
- vključevanje romskih otrok (enako kot velja za druge manjšine) vidimo kot obogatitev za vse otroke (medkulturnost, sprejemanje drugačnosti, preprečevanje predsodkov in stereotipov), v ta namen in z namenom krepite identitete ter pozitivne samopodobe romskih otrok vzgojiteljice v program vključujejo elemente romske kulture in romskega jezika;
- ob trudu vzgojiteljic starši ostalih otrok v skupini večinoma sprejemajo vključevanje romskih otrok;
- nekateri romski starši se udeležujejo tudi raznih oblik sodelovanja vrtca s starši (skupno srečanje otrok in staršev vrtca, delavnice z otroki in starši ...);
- več romskih otrok se je z oddelkom udeležilo celo večdnevni obogatitveni dejavnosti (kar predstavlja izjemno veliko stopnjo zaupanja s strani staršev);
- zaposlili smo romsko spremljevalko, ki spremlja otroke na organiziranih dejavnostih izven vrtca, spodbuja vključevanje in aktivno sodelovanje romskih otrok v vrtec, sodeluje pri pripravi in izvedbi različnih aktivnosti v romskem naselju...;
- v letošnjem letu smo pridobili 5 ur dodatne strokovne pomoči za romske otroke, ki jo bomo nudili individualno ali skupinsko kot podpora v razvoju na šibkejših področjih; premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj; strokovna podpora vzgojiteljicam pri delu v oddelku ter pri sodelovanju in delu s starši.

Z vzpostavitvijo lokalnega akcijskega tima se je olajšalo tudi sodelovanje z drugimi institucijami, ki so pomembne pri vključevanju romskih otrok v vrtec (CSD – subvencije vrtca, spodbude pri vključevanju v vrtec; zdravstveni dom – zdravniški pregledi pred vstopom v vrtec).

7. Usmeritve za v prihodnje:

Cilji in ukrepi:

- nadaljnje zavzemanje za vključevanje predšolskih otrok iz romskega naselja v vrtec (pomoč staršem, obiski v naselju in osebna povabila ter spodbude);
- zavzemanje in iskanje poti za udeležbo staršev na različnih oblikah sodelovanja vrtca s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure, srečanja ...) – osebna povabila, tudi na dom,
- iskanje možnosti v sodelovanju s financerjem MOL, da zagotovijo ure dodatne strokovne pomoči za vse romske otroke, ki potrebujejo dodatne spodbude;
- ohranjanje in nadgrajevanje povezovanja z zunanjimi inštitucijami v okviru vzpostavljenega lokalnega akcijskega tima (CSD, Zdravstveni dom Šentvid, OŠ Brod, OŠ Franca Rozmana Staneta, društvo Mozaik in Mreža REYN Slovenija ...);
- motiviranje, preseganje stereotipov in usposabljanje vzgojiteljev za delo z romskimi otroki;
- sodelovanje z lokalnimi osnovnimi šolami pri izvajanju strategij šolskega izobraževanja,
- da bi se vsak romski otrok iz našega naselja čim prej vključil v vrtec ali vsaj zadnji dve leti;
- organizirati različna izobraževanja za romske starše, ki bi vodila k uporabnemu znanju v praksi, kar bi vplivalo na njihovo kvaliteto življenja. S tem bi se bolj povezali z lokalno skupnostjo na različnih nivojih (zdrava kuhinja, šola za starše, zdravstvena preventiva, krepitev socialnih veščin).

Vključevanje romskih otrok v naš vrtec je bilo tudi za zaposlene, otroke in starše zelo pomembno, ker smo imeli možnost spoznati drugo kulturo, premagali predsodke in se učili drug od drugega. Tisti, ki smo imeli možnost več delati z romskimi otroki in njihovimi družinami, smo jih sprejeli takšne kot so, zato so nam bili zelo hvaležni.

Skupaj smo soustvarjali in tkali medsebojne odnose, ki so bili na začetku bolj boječi in površni, v nadaljevanju pa zelo pristni in globoki. Na začetku so bile poti našega sodelovanja bolj ozke in strme, sedaj so bolj široke, odprte in polne dragocenih izkušenj.

Viri in literatura:

Dodatek h kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtci_Dodatek_-_ROMI.pdf

Evropska komisija. (2011). Sporočilo komisije. Predšolska vzgoja in varstvo: najboljši začetek v jutrišnjem svetu za vse naše otroke. COM (2011) 66 konč. Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno s <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:SL:PDF>

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Koderman, M. (2016). Poročilo o vključenosti romskih otrok v vrtec v šolskem letu 2015/16. Interno gradivo Vrtca Šentvid.

Režek, M., Mlinar, M. (2019). Dejavnosti za spodbujanje mehkejšega prehoda romskih otrok med domom, vrtcem in šolo. Študija primera: Slovenija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji (2004). Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Strategije-Romi/Strategija-vzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republiki-Sloveniji-2004.pdf>

Vonta, T. (ur.) (2013). Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

NEŽELENO VEDENJE OTROK – Kako ravnati?

CHILD'S UNDESIRE BEHAVIOUR – How to (re)act?

Ajda Bivic in Andreja Črešnik
Vrtec Črnuče

POVZETEK

V prispevku predstavljava neželeno vedenje kot možnost za učenje ustreznih veščin ravnanja otroka, koncept učenja socialnih, čustvenih in vedenjskih veščin. Strategije ravnanja, ki jih lahko uporabimo pri delu v skupini pa izražajo podporo strokovnim delavcem, ki se v zadnjem času soočajo s spremembami delovanja na področju vzgoje in izobraževanja v predšolskem obdobju, zaradi izzivov družbe in posledično tudi družine. Strokovni delavci v vrtcu potrebujejo vse več opolnomočenja pri inkluzivnih pristopih, saj se pri soočanju z današnjimi otroki, srečujejo z vse več vzgojnimi izzivi. V prvem delu prispevka se osredotočava na teoretičen vidik neželenega vedenja: dejavniki in razvoj tveganega vedenja, vzroki, odzivi odraslih in preventiva. V drugem delu prispevka bova predstavili strategije ravnanja, ki preventivno delujejo v podporo želenega vedenja in so del vsakodnevne rutine dela v skupini: pravila v skupini, podpora pozitivnemu vedenju, strategije umirjanja, organizacija fizičnega prostora, komunikacija in socialno čustveno opismenjevanje. Ker nevroznanost potrjuje, da so emocionalne in kognitivne razsežnosti učenja nerazdružljivo prepletene, so vse ustanove, ki so odgovorne za kognitivni razvoj, po naravi vključene tudi v čustveni razvoj in bi morale spodbujati veščine uravnavanja čustev (Dumont idr. 2013, str. 116). Sklep najinega prispevka je sporočilo, da so strokovni delavci s pomočjo preventivnih strategij, kljub družbenim spremembam in spremembam v družini, lahko v veliko podporo v predšolskem obdobju.

KLJUČNE BESEDE: neželeno vedenje, socialne veščine, čustva, izzivi vzgoje, inkluzija

ABSTRACT

In the article we represent »undesired (or unwanted) behaviour« as a possibility of learning appropriate routines of child's treatment, the concept of learning social, emotional, and behavioural skills. Treatment strategies that can be used within working in the group do express support for professional workers, who are lately confronted with treatment changes in the field of preschool learning and education because of challenges in society and consequently family as well. The professional workers in nursery school need more empowerment in inclusive approaches as well when they are confronting with nowadays children, who have to deal with more and more educational challenges. In the first part of the article, we focus on theoretical aspect of undesired behaviour: factors and development of undesired behaviour, causes, adults' responses and prevention. In the second part, we represent treatment strategies that act preventively in support of favourable behaviour and are a part of daily working routine within the group: the group rules, the support of favourable behaviour, the appeasement strategies, and the organisation of physical space, the communication, and social emotional literacy. Neuroscience proves that emotional and cognitive dimensions of learning are inseparably woven therefore all institutions responsible for cognitive development are by nature included in emotional development as well and as such should promote the emotional adjustment skills and routines. (Dumont and others, 2013, page 116). In the article's conclusion, we tend to express the message that despite social and family changes professional workers with the help of preventive strategies are able to tender great support in preschool education.

KEY WORDS: undesired/unwanted behaviour, social routines/skills, emotions, educational challenges, inclusiveness

1. Uvod

V vrtcu Črnuče strokovni delavci izkazujejo veliko senzibilnost za prepoznavanje sodobnih potreb otrok. Vsako leto s pomočjo vprašalnika letne evalvacije izrazijo svoje potrebe in želje po izobraževanju, ki ga potrebujejo glede na opazovanje otrok v skupini in glede na svoje delo. Pri načrtovanju terminskega načrta za novo šolsko leto upoštevamo potrebe in želje strokovnih delavcev pri internih izobraževanjih, strokovnih aktivih in strokovnih aktivih za otroke s posebnimi potrebami. Tako so npr. izrazili potrebo po izobraževanju za otroke s posebnimi potrebami (katerega trend naraščanja opazamo v zadnjem času), po izobraževanju glede spodbujanja govorno jezikovnega razvoja otrok (saj ima vsak četrti otrok v predšolskem obdobju težave na področju govora, jezika ali komunikacije (Gingo, 2022) ter nenazadnje, kako do naraščajočega neželenega vedenja pri otrocih pristopati na primeren način.

Družba se sooča z veliko spremembami, ki so hitre in nenadne. To najprej občuti družina in prvi, ki se odzove na spremembe, ki vplivajo na samo družino, je otrok. Otrok še ni tako rezilienten, da bi lahko bil kos pričakovanjem, ki jih pred nas postavlja sodobna družba in odrasli mu tu moramo biti v oporo in vzgled. Strokovni delavci potrebujejo opolnomočenje pri vsebinah, ki niso bile del izobraževanja v šolskem sistemu za vzgojitelja predšolskih otrok in nenazadnje je glede na vse izzive sodobne družbe potrebno slediti spremembam tudi pri vzgoji in izobraževanju otrok v predšolskem obdobju, zato so izobraževanja, ki to ponujajo nujna. V članku želiva podrobno predstaviti neželeno vedenje in strategije za krepitev zelenega vedenja, ki sva jih ponudile na internem izobraževanju za vse strokovne delavce v Vrtcu Črnuče.

2. Neželeno vedenje

Neželeno vedenje v predšolskem obdobju predstavlja velik izziv in odpira vprašanja tako strokovnim delavcem kot tudi staršem. Velikokrat neželeno vedenje spremljajo občutki nelagodja, nerazumevanja in nenazadnje tudi neprimerne odzivanja odraslih na otrokovo vedenje. Raziskava Sulivanna (idr., 2014) je pokazala, da strokovni delavci kot neželeno vedenje pogosto navajajo: govorjenje otrok, ko niso na vrsti, izogibanje vodenim dejavnostim, umik od skupinskih aktivnosti, motenje poteka dejavnosti, nepotrebno premikanje po prostoru – beganje po igralnici, namerno proizvajanje motečih zvokov, norčevanje, draženje in razgrajanje, predrzne opazke in poseganje v osebni prostor otrok in strokovnih delavcev.

Dejavniki, ki vplivajo na nastanek ali sprožitev neželenega vedenja so naslednji (Šmid, interno gradivo):

- *Biološki*: dednost, razvojna stopnja (hitrost odzivanja na dražljaje, kontrola notranjih impulzov – ADHD, stabilnost v čustvovanju),
- *Psihološki*: značaj, temperament, introvertiranost, ekstravertiranost,
- *Socialni*: vrsta vzgoje, izkušnje, pričakovanja, doživljanje socialne situacije, vzorci, odnosi v družini, odnosi z vrstniki, socialna mreža.

Branka Jurišič (2022) je izpostavila, da je vsako vedenje naučeno in se ga zato lahko spremeni. Pomembno je, da otrok, ki so postavljeni pred vzgojni izziv, ne učimo s kaznovanjem. Otroku moramo skozi naše delovanje pokazati prijetno izkušnjo učenja zelenega vedenja. Leta 2021 so kanadski raziskovalci z magnetno resonanco pregledali možgane 94 otrok, ki so doživljali različne stopnje avtoritarne vzgoje. Izkazalo se je, da bolj stroga kot je bila vzgoja, manjša sta bila otrokova čelna režnja, kjer se nahajajo centri s ključno vlogo pri oblikovanju osebnosti, sposobnosti razmišljanja, samonadzora ter razlikovanja dobrega in slabega. Pri otrocih z zelo strogo vzgojo je bila manjša tudi amigdala, kjer se obdelujejo strah in obrambni mehanizmi, kazali pa so tudi znake anksioznosti. Otroci, ki so deležni avtoritarne vzgoje, so pogosto nasilni, ne zmorejo nadzorovati svoje jeze, niso samozavestni, v šoli dosegajo slabše rezultate in težje navezujejo stike z drugimi ljudmi (Grajanje škoduje otrokom, 2022). Vsakega vedenja se učimo, npr. ko otrok ne zna plavati, ga učimo plavati; ko se ne zna obnašati, ga običajno kaznujemo, namesto da bi ga učili zelenega vedenja. Vzgoja je večplasten proces vzpostavljanja nenehnega ravnovesja, zato je žal nemogoče izdelati natančna, univerzalna in uporabna navodila. Iz znanstvenih smernic pa lahko izluščimo tri smernice, ki jim je vredno slediti: 1. Vzgoja z grajanjem ima negativne posledice na otrokovo samopodobo in razvoj, zato do vzgojnih pristopov pristopamo umirjeno. 2. Omejimo čas pred različnimi zasloni, saj imajo negativen vpliv na učenje, pozornost in motivacijo za delo. 3. Otrokom ne odpravimo vseh ovir, ki se pojavijo pred njimi, ampak jim omogočamo pristno izkušnjo ter vedenje, da smo ob njih, jih vodimo in jim pomagamo. Vsekakor pa ne delamo namesto njih (Grajanje škoduje otrokom, 2022).

Kje je izvor neželenega vedenja oziroma kaj nam otrok želi sporočiti s svojim vedenjem? Vedenje otroka se spremeni, ko niso zadovoljene osnovne biološke potrebe (spanje, lakota, počitek), čustvene potrebe (po sprejetosti, varnosti, ljubezni, slišnosti), psihološke potrebe; spremembe nastanejo ob konfliktih, ki jih otrok doživi v skupini ali v domačem okolju, ob frustracijah, tekmovanju za moč in položaj v skupini, ob iskanju pozornosti, ob slabem vodenju, premalo ali preveč strukture, načinu vzgoje v družini, ob določenih socialnih razmerah in socialno-ekonomskem položaju družine in ob neustrezni komunikaciji.

Vzroki za neželeno vedenje, ki je lahko prehodno (razvojno), dolgotrajno, specifično, ali pa je motnja, so različni.

2. 1. Razvoj neželenega vedenja

Neželeno vedenje se pri otroku razvije takoj, ko je čustveno vznurjen. To se zgodi takrat, ko je izpostavljen sprožilnemu dogodku. Sprožilni dogodki pri predšolskih otrocih so: lakota, strah, hrup, preveč dražljajev, odpoved priljubljene dejavnosti, nerazumevanje pravila, sprememba rutine, upoštevanje meja odraslih. Strokovni delavci v vrtcu moramo biti pozorni in senzibilni na sprožilce, ki lahko privedejo do stiske pri otroku in sprožijo neželeno vedenje. Pomembno je, da strokovni delavec ve, kateri dogodki vodijo do stopnjevanja neželenega vedenja po fazah. V prvi fazi moramo biti pozorni na sprožilce, sledi postopno naraščanje vznurjenosti, ki privede do hude stiske pri otroku, ki se kaže kot močan čustveno vedenjski izbruh, sledi postopno upadanje vznurjenosti in sledi depresija po dogodku, ki se pri otroku izraža s hudim jokom, umikanjem ali pa iskanjem pozornosti odraslega, v katerem išče varnost.

Prva faza privede do naraščanja čustvene vzburjenosti (druga faza). Spremembe, ki jih kaže otrok, so: povečana aktivnost, nezmožnost sedeti pri miru, hitro dihanje, nezmožnost sedeti pri miru, nemir, potenje, zardevanje, agresivnost, ne odzivanje na preproste zahteve.

Strokovni delavec v tej fazi pristopa tako, da otroka umakne iz okolja, mu ponudi različne načine za umirjanje, se odziva na otroka umirjeno z uporabo kratkih, enostavnih stavkov.

Tretja faza je nastop čustvene stiske pri otroku. Otrok je v stanju velike čustvene vzburjenosti, kaže tvegana vedenja. Krizni čas traja kratko, otrok je verbalno agresiven, fizično agresiven, uničuje lastnino. V tej fazi je pomembno, da zagotovimo varnost.

Predzadnja faza je, ko se otrok počasi začne umirjati. Otrok vstopa v fazo zmanjšane čustvene vzburjenosti. Če ni nadaljnjih sprožilcev, se otrok počasi umirja. V tem času k otroku vstopamo skrbno, saj je ranljiv, čustva so še intenzivna. Pomembno je, da otrok čuti našo podporo, razumevanje in da ga usmerimo v dejavnosti, ki ga pomirjajo (finomotorične dejavnosti).

V zadnji fazi sledi depresija po dogodku. Otrok se počuti utrujeno, je potrtn in se umakne. Ko se krizno obdobje zaključí, se otrok obnaša, kot da se ni nič zgodilo.

V ta namen sva s sodelavko pripravili osnutek obrazca za beleženje in opazovanje neželenega vedenja po shemi Branke Jurišič in Jane Kodrič (2014), kjer pozorno opazujemo otroka skozi različne prehode rutin in beležimo vedenje: kdo je bil vpleten, dražljaje oz. možne sprožilce, kako se je strokovni delavec odzival na neželeno vedenje ter kakšen je bil učinek tega odziva. S tem ozaveštvimo vzorce in pristope odraslih do neželenega vedenja pri otrocih in ga preko priporočil poskušamo spremeniti. S tem obrazcem sva želeli opomniti strokovne delavce, da se spremembe, ki jih želimo doseči pri otrocih, vedno začnejo pri nas, odraslih. V skupini, kjer je mavrični spekter otrok in je različnost edina stalnica, ki kaže na celo paleto težav, pogosto ne vemo, kako odreagirati pri neželenem vedenju. Pojavijo se občutki krivde in nemoči, ki se skrivajo za mislimi, kot so: ne zmorem, ne vem, ne znam, vse smo že poskusili ali občutki zanikanja (to je zato, ker ...).

Pogosto so naša pričakovanja od otrok prevelika in niso usmerjena v želeno vedenje. Zato je ozaveščanje naših občutkov v času neželenega vedenja otroka pomembno, saj se odzivamo tako, kot se počutimo. Ob tem pa moramo poudariti, da se danes pri razvoju otrok pričakuje preveč in prehitro. Marko Kalan (Šelek, 2022) je povedal, da je naša šola zelo verbalna, temelji na hitrem procesiranju in hitrem odgovarjanju. Branje in pisanje sta veščini, ki se pridobivata počasi in z veliko vaje in če so otroci v predšolskem obdobju preveč na dlančnikih, malo pa rišejo in starši vse naredijo namesto njih (pospravljajo, jih oblačijo ipd.), pričakujejo pa znanje, se pogosto potem pojavi neželeno vedenje. Pomembno je, da od otroka pričakujemo to, kar za svojo starost zmore in je sposoben, pri tem upoštevamo motorično spretnost in kratke korake k dosegljivim ciljem. Ob tem moramo biti posebej pozorni na veščine, ki so del delovnih navad in vodijo v samostojnost otroka, kar starši radi pozabljajo, in ne izpostavljammo prepoznavanja črk in števil, s čimer se starši radi pohvalijo in niso v skladu s pričakovanimi sposobnostmi otroka.

Pogosto strokovni delavci v vrtcu ne vemo, kako odreagirati pri neželenem vedenju. Naša pričakovanja velikokrat niso usmerjena v preprečevanje neželenega vedenja, ampak se odzivamo v veliki meri kurativno in gasimo požar. Zato se lahko odzovemo tako, kot se počutimo. Vendar se je na tem mestu potrebno zavedati, da otrok tega ne počne z namenom, da nas razdraži, ampak išče pomoč, ker občutkov,

stresa, frustracije v svojem zgodnjem obdobju ne zmore predelati sam na ustrezen način (Payne Bryson in Siegel, 2016). Pomembno je, da od otroka pričakujemo to, kar za svojo starost zmore in je sposoben (dosegljivi cilji po korakih).

V preventivnem delovanju je poleg znanja in strategij uspešnega delovanja pomembno, da razumemo, da vsi odzivi otroka sporočajo, da otrok potrebuje našo podporo. Vsako vedenje lahko z ustreznim pristopom spremenimo. Za krepitev odnosa z otrokom moramo dobro spoznati otrokove interese, lastnosti, igro in spoznati otroka skozi oči staršev. Da lahko pridobivamo pomembne informacije iz družine, moramo graditi pozitiven odnos s starši. Na tem mestu je pomembno, da imamo vedno v mislih trikotnik starš – otrok – strokovni delavec. Pogovorne urice imajo zelo pomembno vlogo, saj je to priložnost, da se strokovni delavec povezuje s starši. Prav tako pa mora upoštevati, da lahko določeni načini komunikacije krepijo ali rušijo odnos. Zato je komunikacija na vratih, ko starš oddaja ali prihaja po otroka, ključni element pri tem, kako bo strokovni delavec vzpostavil odnos. Komunikacija na vratih je kratka in naj bo usmerjena predvsem v to, da starša ne izpostavljam zaradi otrokovih izzivov, ki jih je doživel ali izrazil v vrtcu. Starši so zaradi krivde pod večjim stresom, zato je pomembno, da gradimo odnos zaupanja, naklonjenosti, empatičnosti in strokovne podpore, tudi če se z njimi ne strinjamo. Gradimo partnerski odnos, razumevanje, da se otrok uči odzivanja, da sodelujemo in skupaj prihajamo do določenih korakov. Večkrat, ko otroka staršu pohvalimo, bolj bo ponosen nanj in hkrati se bo posledično tudi starš drugače odzival v domačem okolju. Nastane verižna reakcija pozitivnih odnosov.

Otrok v vrtcu in strokovni delavec v službi imata oba psihološke potrebe po ljubezni, varnosti, moči, zabavi in svobodi. Če katera od potreb ni zadovoljena, ne pri otroku, ne pri strokovnem delavcu, pademo v konflikt. Občutek povezanosti z drugimi je ena izmed najbolj pomembnih psiholoških potreb posameznika, ki ga otrok z neželenim vedenjem nima. Dobri socialni odnosi so izjemno pomembni in zato je pomembno, da v skupini pri svojem delu vključujemo preventivno delovanje z različnimi strategijami.

3. Strategije za krepitev zelenega vedenja

3.1. Pravila v skupini

Kot smo že zgoraj v članku omenili, se odrasli do neželenega vedenja pogosto odzivamo odklonilno in kaznovalno, kar žal pogloblja otrokove neprimerne vedenjske vzorce. Zavedati se moramo, da lahko strokovni delavci v vrtcu s svojim pravilnim in ustreznim pristopom spreminjamo te vzorce in smo varovalni dejavnik za otroka, saj smo z otrokom 8–9 ur pet dni na teden. Pravila si izberemo z otroki na začetku šolskega leta po enem mesecu skupnega bivanja, saj spoznamo potrebe skupine. Pravil izberemo le toliko, kolikor so otroci stari in pomembno je, da jih izberemo skupaj in so pozitivno napisana. Namesto: Po igralnici ne tečemo, uporabimo: V igralnici hodimo. Pravila podkrepimo z ilustracijami, lahko fotografijami otrok in naredimo plakat, ki ga obesimo na višini otrokovih oči v igralnici. Pravila ponovimo ob rutini, ki jo imamo v skupini.

3.2. Podpora pozitivnemu vedenju

Podpora pozitivnemu vedenju je uporabna znanost, ki ponuja vrsto dejavnosti za razširitev oblik posameznikovega vedenja. Pri tem ponuja kar nekaj pripomočkov, ki pomagajo otrokom regulirati svoje vedenje in ponujajo prevedljivost dogodkov in rutine, s čimer se poveča občutek varnosti otrok v skupini. Omenili bi vizualne urnike, ki si jih strokovni delavci priredijo glede na potek dneva v posamezni

skupini, dejavnost DAJ MI PETKO, ki spodbuja pričakovano vedenje v dejavnostih, ki potekajo frontalno in skupinsko. Otrokom veliko pomeni, če vedo, kdaj se bo določena dejavnost končala. To lahko naredimo vizualno (s peščenimi urami, s premikom kazalca na drugi potek dneva, s kazalci na vizualnih urnikih, ki jih imamo v igralnici), zvočno (s pesmijo, z zvončkom, z instrumentom) ali vidno (pokažemo, da se bo dejavnost zaključila) ali preprosto povemo, da ko preštejemo do 5, se bo dejavnost zaključila.

3. 3. Strategije umirjanja

V današnjem času bolj kot kdaj koli otroci morajo poznati strategije za umirjanje, razvijali sta jih že Branka Jurišič in Jana Kodrič (2014). Strategije umirjanja so del čuječnosti, ki v posameznih šolah po svetu že postaja del kurikuluma. Otrokom lahko ponudimo vizualne opore, ki spodbujajo pravilno dihanje, jih učimo dihanja v skupini z lutko, jim ponudimo različne pripomočke, ki omogočajo mišično sproščanje (žogice, plastelin, sluz). Ko se pojavi neželjeno vedenje, ga preusmerimo z zabavnimi miselnimi aktivnostmi, ki spodbujajo izvršilno funkcijo inhibicijo odziva, ki se razvija v predšolskem obdobju (Poišči nekaj okroglega; Simon pravi ...), omogočamo umik v miren kotiček, ki ga pripravimo znotraj ali zunaj igralnice, ponudimo senzorno škatlo s pripomočki, ki delujejo pomirjajoče (kalejdoskop, finomotorični pripomočki ipd.).

3. 4. Organizacija fizičnega prostora

Igralnica naj bo svetla, prostorna in razdeljena po jasnih kotičkih. Otrokom naj igralnica omogoča svobodno in prosto gibanje po prostoru. Igralnica naj ne bo prenasočena z igračami, gibanje naj bo tekoče, otrokom menjamo igrače in ponujamo čim več nestrukturiranega materiala, ki ponuja raziskovanje, ustvarjalnost, domišljijo.

3. 5. Komunikacija

Z otroki v skupini komuniciramo na način, da informacije predajamo jasno, konkretno in brez dvoumnih sporočil. Pri komuniciranju z otroki naj bo naš govor jasen, natančen in kratek. Navodila razdrobimo na konkretne postopke (npr. namesto pospravi igrače, rečemo pospravi tovrnjak v škatlo.). Ko smo priča neželenemu vedenju, otroku povemo z JAZ sporočili, kaj nam ni bilo všeč in podamo, kako bi moralo biti ustrezno (Meni ni bilo všeč, ko si se igral z žlico, z žlico jemo, z avtom se igramo.). Preko komunikacije otroke učimo samoregulacij vedenja. To pa nam omogoča tudi socialno čustveno opismenjevanje.

3. 6. Socialno čustveno opismenjevanje

V današnji družbi je še vedno globoko zakoreninjeno ločevanje in doživljanje čustev na negativen in pozitiven način. Pomembno je, da ozavestimo misel, da te ne opredeljuje tisto, kar čutiš, ampak je čustvo nekaj, kar imaš v sebi. S socialno-čustvenim opismenjevanjem začnemo že v najzgodnejšem obdobju, v oddelkih prvega starostnega obdobja in sledimo naslednjim opisanim korakom. Otroke v različnih socialnih in vzgojnih situacijah spodbujamo k ubeseditvi čustev (Jezem sem, ker si težko obujem copate.). V drugem koraku jih preko različnih dejavnosti spodbujamo k prepoznavanju čustev (na slikah, primerjava dveh slik, preko opazovanja v ogledalu, posnemanja, iskanje parov na temo osnovnih čustev). Zadnji korak je, da jih učimo izkazovati vsa čustva na primeren način. To nam omogočajo različne

tehnike, med katerimi bi omenili najbolj znano, to je želvja tehnika. Pomagajo tudi različne strategije usmerjenega dihanja, štetja, umika v kotiček ipd.

4. Zaključek

Vzgojitelji se odzivajo na vse večje potrebe otrok, ki jih ti izkazujejo v interakciji z vrstniki, a ob tem ne smemo pozabiti, da vzgojitelji nimajo specialnih znanj za vse izzive, s katerimi se danes soočajo pri pedagoškem delu v skupini. V času študija posebnih znanj ne pridobijo. Vzgojitelj je v prvi vrsti v skupini zato, da vodi skupino in ponuja dejavnosti in aktivnosti v skladu z razvojem otrok. V vsaki skupini bi moral biti zaposlen strokovni sodelavec, ki pa ima specialna znanja za vse večje potrebe otrok, ki niso del strokovnega znanja vzgojitelja. Otroci so danes drugačni, saj so od rojstva nasičeni z določenimi dražljaji (hrup, naprave, igrače ipd.), kar 20 do 30 let nazaj niso bili. Zato bi moralo biti okolje v vrtcu urejeno tako, da bi bile igralnice večje, v skupini manj otrok in način dela v skupini bi moral biti naravnan tako, da bi omogočal univerzalni način poučevanja, tako imenovani Universal design for learning. To je seveda iluzorno pričakovati, je pa v nekaterih državah taka usmeritev stalnica. Ob sobivanju vseh otrok, tudi teh, ki imajo posebne potrebe, delamo družbo bolj empatično, soodgovorno. Universal Design for Learning (v nadaljevanju besedila UDL) je inkluzivni pristop, ki odstranjuje ovire do učenja in poučevanja vseh otrok ter omogoča enake priložnosti in dostopnost vsem otrokom. To pomeni, da UDL omogoča bolj čuteče učenje in poučevanje, kar pomeni, da poskrbi, da informacije niso podane zgolj na en način (npr. informacije niso podane zgolj na slušni način, temveč so podkrepjene tudi s slikovnim gradivom), upošteva mnogotere inteligence, poskrbi za motiviranost vseh učencev ter dopušča učencem izražanje na več načinov. Določene prilagoditve za osebe s posebnimi potrebami so namreč ustrezne in uporabne tudi za osebe brez posebnih potreb, npr. kot so to dvigala, drseča vrata, filmski podnapisi ipd. UDL želi ta način omogočati tudi v skupini, hkrati želi omogočiti strokovnemu delavcu pomoč pri vodenju raznolike skupine. Okrajšavo ali koncept UDL sestavljajo naslednje besede in pomeni: »universal« zajema kurikulum, ki je uporaben in primeren za vsakega otroka. Vsak otrok ima določena predznanja, močna področja, potrebe, interese in prav kurikulum mu mora ponuditi priložnosti za izkazovanje in spodbujanje le-teh. »Learning« razlaga, da je za učenje pomembno delovanje treh delov centralnega živčevja. Vsak del ima določeno funkcijo. Prvi omogoča prepoznavanje informacij – kaj se učimo, drugi del možganov zajema sposobnosti in strategije pri učenju – kako se učimo in tretji del zajema spodbujanje učenja – zakaj se učimo. Potemtakem otroci za učenje potrebujejo obseg znanj, sposobnosti in motivacijo, kurikulum pa jim mora to zagotavljati. Ker je vsak posameznik unikatni, en način posredovanja informacij ne ustreza vsem. Razviti moramo kurikulum, ki bo ustrezal raznolikim otrokom pri premagovanju izzivov in jim omogočil več sodelovanja v skupini. Kar pa nam omogoča »design«. Le-ta nam služi kot »načrt« za prilagajanje okolja. Sem sodijo prilagoditve igralnice, didaktični pripomočki, pohištvo, informacijsko-komunikacijske tehnologije, stopnice, klančine, razporeditev prostorov, dostopnost ipd. Vse to naj bi bilo oblikovano in uporabno za vse učence in obiskovalce vzgojno-izobraževalne ustanove (UDL at a Glance). To je primer dobre prakse, ki rešuje izzive, s katerimi se v današnjem času soočajo strokovni delavci v predšolskem obdobju. Ker v slovenskem prostoru nimamo takšnega modela oziroma pristopa, sva želeli osvetliti pomen preventivnega delovanja in znanja iz področja zelo pogostega odzivanja otrok, to je neželeno vedenje. S pridobivanjem ustreznih znanj lahko sledimo otrokovemu razvoju na podporn način. Ne glede na to, da se v zadnjem času spreminja družba in posledično tudi družine ter otroci, je nujno potrebno, da prepoznavamo, da strokovni delavci potrebujejo znanja, veščine, ki jim bodo v pomoč pri soočanju z izzivi pri delu z otroki. Prav tako pa sva želeli poudariti, da pristopi, ki pomagajo otrokom s posebnimi

potrebami, doprinesejo celotni skupini in s tem krepijo zeleno vedenje ter hkrati opismenjujejo otroke z veščinami za življenje. In to je pot do opolnomočenja vseh, tako strokovnih delavcev kot tudi otrok in staršev.

5. Viri in literatura

- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo
- Gingo (2022). <https://www.gingotalk.com/predavanja/>
- Grajanje škoduje možganom (2022). *Scienc Illustrated*, 155(2022), 15–21.
- Jurišič, B. (2022). V življenju ni nagrad ali kazni, ampak samo posledice – ugodne in neugodne. https://www.youtube.com/watch?v=R_A2ucchaak
- Kodrič, J. in Jurišič, B. (2014). Načrtovanje spreminjanje motečega vedenja. V Jurišič, B. in Kodrič, J. (ur.), *PODPORA pozitivnemu vedenju : strokovno gradivo / 7. strokovni posvet* (str. 28–42). Ljubljana. Društvo za Downov sidrom, Pedagoški inštitut, Center Janeza Levca.
- Payne Bryson, T. in Siegel, J., D. (2016). *Vzgoja brez drame*. Domžale, Družinski in terapevtski center Pogled.
- Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L., Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. https://www.researchgate.net/publication/303942939_Sullivan_et_al_2014_Teachers%27_Views_of_Unproductive_Student_Behaviours_in_the_Classroom
- Šmid, D. interno gradivo
- Šelek, M. V osnovni šoli izgubijo veselje do učenja. *Jana*, 41, 2022, 12-14.
- UDL at a Glance. <https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4>

6. Priloga

Obrazec za beleženje neželenega vedenja

Pomoč otroku _____

Datum	Ura, dejavnost	Vedenje	Vpleteni	Dražljaj, možni sprožilec	Moj odziv	Učinek mojega odziva

Pod stolpec vedenje, dražljaj in moj odziv vpišemo legendo, da je vpisovanje hitrejše.

Vedenje: G – grize, poriva ipd.

Dražljaj: SD – sprememba dejavnosti, U – utrujenost, lakota ipd.

Moj odziv: P – pobožal, I – ignoriral, O – objel ipd., time out, kazen ...

Učinek odziva: si narišemo različna čustva, kako je dogodek potekal (nasmijan emojo – ok, žalosten emojo – ne ok ipd.)

ANALIZA NEŽELENEGA VEDENJA

Cilj strokovnega delavca je, da so ukrepi in odzivi ob pojavu neželenega vedenja čim bolj učinkoviti. Da bi bili odzivi in ukrepi učinkoviti, pa je potreben tehten razmislek. Odzivanje vodje skupine ob pojavu neželenega vedenja (izjema so ekstremne situacije) naj bi tako bilo rezultat analize vedenja in situacije, v kateri se pojavlja. V tem delu predstavlja okvirja, ki omogočata analizo in refleksijo ter sta lahko v pomoč pri razmisleku o konkretnih odzivih.

Scenarij petih K-jev

Mitchell idr. (1998) ponuja shemo, ki omogoča opredelitev in analizo medsebojno povezanih dejavnikov, vključenih v obravnavo neželenega vedenja. Predstavljeni okvir ponuja pomoč pri opredelitvi oblik neželenega vedenja, kraja in časovnega okvirja pojava neželenih oblik vedenja. Hkrati model omogoča razmislek o tem, kateri drugi dejavniki botrujejo temu, da se neželjeno vedenje sploh pojavi (prav tam). Pričujočo shemo sestavlja pet vprašanj odprtega tipa, ki omogočajo ogled neželenega vedenja z več zornih kotov. Tak, širši pogled ponuja vpogled v dejavnike, ki bi jih sicer lahko spregledali.

1. Katere oblike vedenja se pojavijo?

Pri odgovarjanju na prvo vprašanje je potreben natančen opis 10 vedenj oziroma dejanj. Pri tem se izogibamo uporabi oznak in pridevnikov, s tem pa lastnih sklepov o vedenju, vzrokih za pojav neželenega vedenja in morebitnih sklepov o motečem posamezniku oziroma posameznikih (Mitchell idr., 1998; Kuhlenschmidt in Layne, 1999).

2. Kje se neželjeno vedenje pojavi?

Odgovor na to vprašanje zahteva opredelitev prostora oziroma prostorov, kjer se neželjeno vedenje pojavlja (Mitchell idr., 1998). Neželene oblike vedenja se tako lahko pojavijo npr. na hodniku, pri vhodu v igralnico, v igralnici, na stranišču itd.

3. Kdo se vede neželjeno?

To vprašanje omogoči pogled na to, kateri otroci v skupini in koliko le-teh se vede neželjeno. Odgovor na zgornje vprašanje lahko ponudi tudi vpogled na oblike vedenja, ki jih kot neželene opredeli strokovni delavec v skupini. Obenem strokovni delavec lahko prepozna oblike vedenja, ki so moteče za ostale otroke v skupini. Dodatna vprašanja in refleksija ob tem, kdo se vede neželjeno, lahko ponudijo pregled nad odzivi drugih otrok na neželjeno vedenje, s tem pa tudi vpogled v druge značilnosti skupinske dinamike.

4. Kdaj se neželjeno vedenje pojavi?

Časovna opredelitev pojava neželenih oblik vedenja se lahko izkaže kot pomemben dejavnik. Odgovor na to vprašanje poda informacije npr. o tem, v katerih delih dneva, meseca ali leta se bolj verjetno ali pogosteje pojavi vedenje, ki ga strokovni delavec opredeli kot neželjeno. Odgovor na vprašanje bo tako lahko pokazal, da se več neželenega vedenja npr. pojavlja v času pred odhodom domov, pred ali po počitnicah, v času vodenih dejavnosti, pri prehodu rutine, itd.

5. Kako to, da se pojavi neželjeno vedenje?

Zadnje vprašanje ponuja odgovore na več nivojih (Mitchell idr., 1998). Odgovori na to vprašanje lahko pokažejo, da je za pojavnost in vzdrževanje neželenega vedenja odgovoren strokovni delavec s svojimi neprimernimi odzivi, neprimernim vodenjem dejavnosti in slabo pripravljenostjo na izvedbo. Lahko se izkaže, da k pojavu neželenega vedenja

pripomorejo pomanjkanje časa za komunikacijo med strokovnim delavcem in otroki, težave s prevelikimi pričakovanju ali premalo fleksibilnosti pri vodenju dejavnosti oziroma skupine. Odgovori na zadnje vprašanje pa lahko podajo informacije tudi o tem, na kakšen način strokovni delavec podaja informacije, ali so dejavnosti dovolj raznolike in prilagojene na individualne posebnosti otrok in ali prihaja do prevelikih kulturnih ali razvojnih razlik, ki jih strokovni delavec ne prepozna. Vprašanja, predvsem pa zadnje vprašanje, zahtevajo precejšnjo mero samorefleksije strokovnega delavca in hkrati odpirajo možnosti za iskanje razlogov, ki botrujejo pojavu neželenega vedenja. Obenem vprašanja in odgovori nanje omogočajo razmislek o tem, kje bomo iskali rešitve, se morda lotili sprememb oziroma kakšen bo naš odziv ob pojavu neželenega vedenja. Ob večkratnih ponovitvah vprašanj in odgovorih na zgornja vprašanja se bodo morebiti pojavili ponavljajoči se odgovori, ki jih lahko opredelimo kot vzorce. Takšni vzorci nam bodo v pomoč pri izbiri odzivov, tehnik in pristopov, ki jih bomo uporabili za odpravljanje ali preprečevanje neželenega vedenja.

DIHAJVA SKUPAJ

BREATHE TOGETHER

Klavdija Kern
Viški vrtci

POVZETEK

Dihanje je samodejni proces, ki nam ne omogoča le fizičnega preživetja. Z zavednim dihanjem si pomagamo tudi pri obvladovanju in izražanju različnih čustev. Prav tako lahko okrepiamo koncentracijo in pozornost. Učenje teh spretnosti se začne že v zgodnjem otroštvu, saj so otroci vse bolj vpeti v zapletene stresne situacije in obremenitve, med katerimi morajo krmariti. Pogosteje pa se težave pri usvajanju teh spretnosti pojavljajo pri otrocih s posebnimi potrebami. S čuječnostjo in dihalnimi vajami otrokom pomagamo predelovati stres in okrepiti življenjske kompetence.

KLJUČNE BESEDE: posebne potrebe, čustva, koncentracija, pozornost, čuječnost, dihalne vaje

ABSTRACT

Breathing is an automatic process that allows us not only to physically survive. Conscious breathing also helps us to control and express different emotions. We can also strengthen our concentration and attention. Learning these skills begins early in childhood as children become increasingly involved in complex stressful situations and burdens during which they have to navigate. More often problems arise in children with special needs. With mindfulness and breathing exercises, we help children process stress and strengthen life competencies.

KEYWORDS: special needs, emotions, concentration, attention, mindfulness, breathing exercises

1. Uvod

Čustva organizirajo in uravnavajo posameznikove izkušnje na vse področjih razvoja. Vplivajo na posameznikovo procesiranje informacij, pomagajo strukturirati dogodke v okolju, smiselno povzemati dogajanje zunaj in znotraj sebe (Campos, 2000, v Zupančič, 2009). Pridobivanje nadzora nad čustvenim doživljanjem v različnih situacijah predstavlja eno izmed glavnih razvojnih nalog otroka v zgodnjem otroštvu. Če ne vlagamo v prva leta otrokovega življenja, posebno še, če otrokov razvoj poteka rizično, lahko pričakujemo njegov skromnejši razvojni napredek v otroštvu in ob prehodu v odraslost.

2. Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu

Že novorojenčki so sposobni posnemati različne enostavne čustvene izraze na obrazih drugih ljudi. Otroci do konca drugega leta zelo težko zadržijo svoje čustvene izraze, zato do takrat svoje čustveno stanje izražajo neposredno.

V zgodnjem otroštvu se nadaljuje razvoj prepoznavanja in razumevanja tako temeljnih kot tudi sestavljenih čustev.

Različni avtorji različno navajajo število temeljnih čustev. Zato bomo izpostavili le določena, ki so v našem primeru vsakodnevno najpogostejša in se izražajo intenzivneje v primerjavi s sovrstniki.

2.1 Veselje

Čustvo veselja pri otrocih vzbudijo različni dražljaji. Najpogosteje se pojavijo, ko sodelujejo v različnih dejavnostih z drugimi ljudmi, predvsem z vrstniki. Intenzivnejše doživljanje veselja pa občutijo, kadar

so uspešnejši od drugih otrok. Ob veselju in smehu se sprosti tudi celo telo, otroci pa veselje pogosto izražajo prek gibalnih dejavnosti, kot so skakanje, valjanje po tleh, ploskanje, objemanje ipd.

Oddelku se je pred dvema letoma pridružil triletni deček. Kmalu po njegovi vključitvi smo opazili posebnosti v razvoju. V sodelovanju s starši smo takoj začeli s postopkom zgodnje obravnave. V dveh letih je deček na posameznih področjih razvoja izrazil napredek. Je družaben in dobrovoljen petletnik, ki se rad vključuje v skupinske igre. Je sprejet s strani vrstnikov, kar pogosto izraža z veseljem in z uporabo visokega tona glasu. Ob tem se izrazito poslabša, že predhodno slabše kakovostna, komunikacija. Govor postane nerazumljiv. Svoje veselje izraža tudi prek gibanja – s tekom v krogih. Ker pa ne zmore ustrezno koordinirati gibov rok in nog, se vse konča z močnim padcem na tla ali pa to vedenje prekinemo odrasli.

2.2 Radovednost

Radovednost je prijetno čustveno stanje, ki otroka vodi k raziskovanju, učenju in vključenosti v dejavnost (Kidd in Hayden, 2015, v Kavčič in Fekonja, 2020). Z govornim razvojem otroci radovednost kažejo z intenzivnostjo postavljanja vprašanj, a hkrati tudi z iskanjem odgovorov nanje. Čeprav Bonawitz idr. (2011) pravijo, da v zgodnjem otroštvu otroci izražajo več radovednosti v nejasnih in neznanih situacijah ter dlje časa rokujejo z igračami, katerih delovanje ne razumejo povsem, je v našem primeru zaradi slabšega govorno-jezikovnega razvoja ravno obratno.

Radovednost se pri dečku izraža pogosteje kot pri vrstnikih. A kljub njegovi radovednosti in izkazovanju širokega poznavanja določenih tem, tega znanja ne zmore prenesti v aktivni besednjak, ne zmore kakovostne pripovedi ali opisovanja. Pogosto odide, še preden dobi odgovor na svoje vprašanje. Njegov obstanek pri posamezni igri ali igrači je kratek.

2.3 Jeza

Čustvo jeze izvira iz frustracije. Frustracija pa se pojavi takrat, ko otrok ugotovi razhajanje med tem, kar bi se moralo zgoditi in tem, kar se dejansko dogaja. Jeza ima dvojni pomen, lahko pozitivno vpliva na otroka in mu predstavlja motivacijo za premagovanje ovir (se postavi zase), lahko pa vpliva negativno in vodi do konflikta ali nasilja. Na splošno otrok jezo izraža zaradi omejevanja. Najpogosteje se pojavi takrat, če se nekdo vmeša v njegovo igro, mu poskuša vzeti igračo, ali pa kadar od otroka zahtevamo oziroma želimo nekaj, česar ne želi storiti (Smrtnik Vitulić, 2007). Na čustvo jeze se otrok lahko odzove na impulzivni način z agresijo ali na inhibiran način z umikom.

Deček izkazuje izrazite težave, ki zajemajo vse segmente motoričnega razvoja – koordinacijo, telesno shemo, motorično planiranje, ravnotežje, moč, hitrost in tekočnost gibanja. Zato se pri vodenih gibalnih dejavnostih pogosto upira, odklanja sodelovanje in pove »da ne more, da ne zna«. Tudi ob naglih spremembah in nepričakovanih situacijah zelo burno odreagira – z jezo, jokom in kričanjem.

Ob konfliktu z vrstnikom hitro zajoče in se razjezi, ne zmore ga rešiti samostojno, saj ima na področju praksije govoril vidna odstopanja, ki vplivajo na artikulacijo in uhajanje slin med govorom. Se ne pogaja ali postavi zase. Zmore pa poklicati odraslega na pomoč.

Ima slabše prilagoditvene sposobnosti in težave pri sprejemanju odstopanj od lastnih miselnih načrtov oziroma predstav. Najpogosteje se to izraža pri prehajanju med dejavnostmi in pri dnevni obrokih.

2.4 Strah

Ko posameznik zazna ogroženost ali grožnjo ogroženosti, se odzove s strahom. Le-ta velja za prilagojen odziv, če se pojavi na primernem mestu ob primernem času (Gullone, 2000, v Kavčič in Fekonja, 2020).

Z razvojem so povezani intenzivnost, število in vsebina strahov, hkrati pa se povečujejo tudi dražljaji, ki ga lahko sprožijo. Nekatere strahove lahko vzbudijo otrokove resnične izkušnje z dražljaji, ki naravno vzbujajo strah, ali z neprijetnimi dogodki. Lahko so posledica posnemanja vedenja oseb v otrokovi bližini, ali pa so posledica poslušanja in gledanja grozljivih vsebin. Lahko je izvor strahov tudi bujna domišljija v zgodnjem otroštvu, ker se ločevanje resničnosti od domišljije v tem obdobju še razvija.

V našem primeru gre za izrazit strah, ki ga deček doživlja ob dražljajih, ki naravno vzbujajo strah, kot so glasni zvoki ter resnični neprijetni dogodki. Opazili smo, da deček, poleg slušne občutljivosti, strah povezuje z bolečino, ki jo pogosto občuti ob ponavljajočih se vnetjih srednjega ušesa.

2.5 Prepoznavanje in razumevanje čustev

Sposobnost prepoznavanja čustev vodi k poznejšemu razumevanju vzrokov in posledic doživljanja določenega čustva. Odrasli pomembno pripevamo k usvajanju teh dveh veščin. Pogosteje, kot bomo njihova čustva poimenovali in verbalizirali situacije, ki so ta čustva izzvale, hitreje jih bodo otroci prepoznali in razumeli.

2.6 Nadzor in izražanje čustev

Nadzor in izražanje čustev se krepí s pridobivanjem izkušenj v čedalje bolj raznolikih socialnih kontekstih, še posebej vse pogostejše interakcije z vrstniki. Prav tako pa se otroci strategij uravnavanja čustev učijo tudi z opazovanjem in posnemanjem odraslih.

Čeprav so vsa čustva sprejemljiva, pa vso obnašanje ni. Vseh svojih čustev ne moremo izbirati, lahko pa izberemo, kako jih bomo izrazili.

3. Dihalne vaje

Zavedati se, da dihamo, je izjemna sposobnost. Dihamo, vse dokler živimo, ne moremo ga pozabiti, ga zapustiti ali odložiti. Dihanje in človekovo duševno stanje sta neposredno povezana. Vsaka čustvena reakcija se izrazi tudi v spremembi dihanja. Ko pozornost zavestno usmerimo na naš dih, okrepiamo um in izboljšamo koncentracijo.

V oddelku smo v sklopu spoznavanja dihalnih vaj začeli spodbujati otroke, da so pozorni na njihovo dihanje ob različnih situacijah, med igro, na prehodu, ob plesu itd. Hitro so ugotovili, da ob gibljivih dejavnostih dihamo hitreje kot med pogovorom v jutranjem krogu ali med umirjenimi dejavnostmi. Zaradi lažje predstave smo tempo dihanja pri prvi vaji spremljali z roko, položeno na trebuh, kajti otroci v zgodnjem otroštvu izključno (še) dihamo s trebušno prepono, in opazovali njeno premikanje.

V našem primeru omenjeni deček izrazito diha skozi odprta usta in sline ne požira. Kot poudarja Hosta (2020), pa je dihanje skozi nos pri otrocih še pomembnejše, saj predihajo dvakrat več zraka kot odrasli, ker so manjši in bližje tlom, pa vdihnejo več prašnih delcev. Nos skupaj s sinusnimi votlinami deluje kot prva obrambna linija telesa. Hkrati pa zaprta usta in s tem jezik na nebu držita lobanjsko dno, kar omogoča pravilen razvoj čeljusti in vpliva na rast zob. Zato smo še toliko več pozornosti namenili dihanju skozi nos in tudi dečku je časoma postajalo lažje, čeprav dihanje skozi odprta usta pri njem še ni izvenelo.

Z otroki smo spoznali različne dihalne vaje:

- izmenično dihanje skozi nosnici (izmenično s prstom prekrivamo nosnici);
- štetje dihanja (dihamo v normalnem ritmu in štejemo: vdih, izdih 1, vdih, izdih 2 ... do 5);

- pihanje (dolžina vdiha je 2 sekundi, našobimo ustnice, kot bi pihali svečo – dolžina pihanja 4 sekunde);
- opičje dihanje (zamahnemo z rokama naprej, do višine ramen, zgornji del rok se ustavi, spodnji del roke nadaljuje pot navzgor do 90 stopinj);
- dihanje s komolci (roke so sklenjene na zatilju, vdih – komolce povlečemo nazaj, med izdihom pa komolce potisnemo naprej in sklonimo glavo);
- prsno dihanje (dlani položimo na spodnji del reber, med vdihom dlani popustimo, med izdihom pa jih pritisnemo).

Najbolj priljubljena igra je bila izdihnimo abecedo – med izdihni skozi usta smo spuščali glasove posameznih črk abecede. Nato smo ugotavljali, katero črko je lažje izdihniti in katero težje. Predvsem pa smo se na dihanje osredotočili z namenom sprostitve, umiritve in urjenju koncentracije ter pozornosti.

4. Tibečančki

Otroci v zgodnjem otroštvu so radovedni in vse, kar jih obdaja, želijo spoznati. Prepolni so vtisov, ki jih v hitrem tempu življenja nimajo časa predelati. Posledica tega je nemirnost, z dolgočasnost, znižana koncentracija, v medsebojnih odnosih pa velikokrat izkazuje jezo ali agresivnost. Otrokom primanjkuje umirjenosti in tišine.

Tibečančki so sklop petih vaj, znanih kot »5 tibetanskih vaj« ali »Vrelec mladosti«, ki omogočajo telesu prost pretok energije, povežejo telo, um in duh, hkrati pa sprostijo otroke (Schmidt, 2003).

Vse vaje, ki smo jih izvajali, so povzete iz knjižne zbirke *Zate*, avtorice Gordane Schmidt, z naslovom »Tibečančki« za otroke. Vaje so preproste, a z dodelanim načinom združujejo vadbo za moč, gibljivost in dihanje. Pomembno nam je bilo, da so otroci združili vaje s pravilnim načinom dihanja. Najprej smo jih spodbujali pri pravilnem gibalnem delu izvajanja vaj, pozneje pa smo bili pozorni še na usklajeno dihanje.

Vadba je potekala počasi in je trajala toliko časa, kolikor so želeli otroci. Preveliko navdušenje ali premočna osredotočenost na rezultat lahko otroke namreč upočasnita ali celo popolnoma odvrneta od izvajanja vaj. Vaje smo vedno začeli z ogrevanjem – »Gora« in zaključili s sprostitvijo – »Počivalček«. Postopoma pa smo dodajali tibetanske vaje – posamezne obrede.

Ker deček izkazuje težave na področju slušne pozornosti, jo težko vzpostavi in vzdržuje, v skupinski situaciji pa potrebuje dalj časa, da se usmeri na odraslega. Med posredovanjem navodil pa njegova pozornost vidno niha, pogleduje po prostoru, opazuje druge otroke, nato pa se spet usmeri na odraslega. Zato smo vaje na začetku izvajali v majhnih skupinah.

5. Čuječnost

Bistvo čuječnosti je v pozornosti in zavedanju, ki izhaja iz namernega usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek. S tem, ko čuječo pozornost prenesemo na dihanje, smo prisotni v tem trenutku. Osredotočenost na dihanje vedno deluje pri otrocih ali odraslih. To pa je prvi in hkrati najpomembnejši korak k čuječnemu odzivu, kadar smo postavljeni pred težko oviro ali situacijo. Namesto da nemudoma odreagiramo, se najprej osredotočimo na dihanje in na nekaj načrtnih vdihov in izdihov (Snel, 2019).

Z otroki smo izvajali vajo »Sedeti pri miru kot žaba«, ki je podrobno zapisana v knjigi avtorice Eline Snel z istoimenskim naslovom. Gre za meditacijsko vajo, ki z urjenjem s pozornostjo žabe otrokom na razumljiv način prikaže, kako se osredotočiti na dihanje.

Za motivacijo pred seznanitvijo z vajo smo z otroki najprej ponazorili gibanje žabe. Kot že omenjeno, zaradi slabega motoričnega razvoja, je deček ob tej vaji (žabji poskoki) spet doživel frustracijo, ki jo je izrazil z jokom, kričanjem in nesodelovanjem. Njegovo reakcijo in negativno prepričanje smo preusmerili v nadaljevanje, da naj poskusi sedeti pri miru kot žaba. Slednje je pri dečku zaradi uspešnosti vzbudilo veselje.

Z izvajanjem »žabje vaje« se dečku izboljšuje sposobnost koncentracije in pozornosti – biti manj impulziven ter pridobiti določeno stopnjo nadzora nad svojim notranjim svetom, zlasti pri občutenju in izražanju čustev.

Naša cilja sta, da dečku pomagamo znižati občutke jeze in frustracije, ki jih doživlja ob različnih situacijah ter da skrajšamo čas burnih odzivov na različne dražljaje.

Trenutno o popolnoma samostojnem prepoznavanju, obvladovanju in izražanju čustev pri dečku ne moremo govoriti. Imamo pa ob burnih reakcijah na različne situacije že natančno razdelane strategije umirjanja, to so preusmerjanje, verbalizacija in sproščanje z dihanjem, na katere se deček zelo dobro odziva.

6. Dihajva skupaj

Ne moremo natančno vedeti, kakšna znanja bodo naši otroci potrebovali čez deset, dvajset ali petdeset let, saj bosta njihov svet in njihovo delo popolnoma drugačna od našega. Vemo pa, da bodo pri svojem delu potrebovali pozornost in znanje, kako se osredotočiti, zbrati, poslušati, se učiti in imeti dober odnos s seboj, kar vključuje predvsem njihove misli in čustva, ter z drugimi ljudmi. S temi veščinami si bodo okrepili življenjsko sposobnost, ki jim bo služila kot globok notranji mir, pa naj bo to v zgodnjem otroštvu, najstniškem obdobju ali pozneje v življenju.

Viri in literatura

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E. in Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330.

Hosta, M. (2020). Ne zadržujte diha. Vse bo: v redu. Pridobljeno 5. 2. 2022 s <https://vsebovredn.triglav.si/zdravje/pravilno-dihanje>.

Kavčič, T. in Fekonja, U. (2020). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 393–412). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Schmidt, G. (2003). *Tibetančki za otroke*. Ljubljana: Schlamberger P&J.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba* (prevod Mateja Ropas). Celje: Zavod Gaia planet.

Zupančič, M. (2009). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V L. Marjanovič in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 232–254). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

POMEN ZGODNJE OBRAVNAVE PRI OTROCIH S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTERAKCIJI IN KOMUNIKACIJI: PREDSTAVITEV PRIMERA DOBRE PRAKSE

THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN SOCIAL INTERACTION AND COMMUNICATION: PRESENTATION OF GOOD PRACTICE

Maja Vrenko

Vrtec Jelka

POVZETEK

Otrok je že od rojstva socialno bitje. Vzporedno s starostjo se razvijajo nove oblike socialnih interakcij in socialne kompetentnosti, predvsem sposobnost vzpostavljanja komunikacije in recipročnosti ter sposobnosti razumevanja drugega in sposobnost reševanja težav v skupini (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006). Poleg staršev sodijo vzgojitelji med najpomembnejše odrasle ljudi v življenju predšolskega otroka. Bivanje otroka v vrtcu je pomembnejši dejavnik med njegovo socializacijo in prilagajanjem družbi (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Pedagoški delavci v vrtcu spodbujajo otrokov razvoj, pomagajo razvijati njegovo samozavest pri skrbi zase, pri pridobivanju delovnih navad in deljenju igrač ter drugih stvar s sovrstniki. Zagotavljanje tovrstne izkušnje otrokom omogoča, da v odrasli dobi lažje premagujejo nove izzive in se prilagodijo različnim delovnim in življenjskim okoljem (Hauptman in Komotar, 2010). V primerjavi z vrstniki brez posebnih potreb so otroci s posebnimi potrebami na splošno manj družabni, manj pogosto navezujejo stike z vrstniki, pogosto izkazujejo manj primerno socialno vedenje in so slabše sprejeti v vrstniški skupini (Odom, 2005). Brodeski in Hembrough (2007) opozarjata, da se pri otrocih, ki jim primanjkuje socialnih veščin, že v zgodnjem otroštvu začnejo pojavljati težave, ki lahko imajo trajne posledice za posameznikov kasnejši razvoj. V prispevku je opisano s kakšnimi težavami v socialni interakciji in komunikaciji se srečujejo otroci s posebnimi potrebami. Na primeru iz prakse je predstavljeno delo vzgojiteljice za dodatno strokovno pomoč pri delu z deklico s sumom na avtizem, ki izkazuje težave na področju socialno-čustvenega razvoja.

Ključne besede: socialni razvoj, čustveni razvoj, vrtec, zgodnja obravnava, otroci s posebnimi potrebami

ABSTRACT

A child is a social being from birth. New forms of social interaction and social competence develop with age, especially the ability to establish communication and reciprocity as well as the ability to understand others and the ability to solve problems in a group (Marjanovič Umek and Zupančič, 2006). Beside parents, kindergarten teachers are among the most important adults in the life of a preschool child. A child's enrolment in kindergarten is an important factor in his socialization and adaptation to society (Marjanovič Umek and Fekonja Peklaj, 2008). Kindergarten teachers encourage the child's development, help develop his confidence and independence, build work habits, teach to share toys, and other things with his peers. Providing this kind of experience enables children to overcome new challenges and adapt to different working and living environments in adulthood (Hauptman and Komotar, 2010). Compared to peers without special needs, children with special needs are generally less sociable, have less frequent contact with peers, often exhibit less appropriate social behavior and are less accepted among peers (Odom, 2005). Brodeski and Hembrough (2007) warn that children who lack social skills begin to have problems in early childhood, which can have lasting consequences for the individual's later development. The article provides an insight into difficulties that children with special needs encounter in social interaction and communication. Early intervention of difficulties in social-emotional development of a girl with suspected autism is presented in a case study of good practice.

Key words: social development, emotional development, kindergarten, early intervention, children with special needs

1. Socializacija

Socializacija je proces, v katerem poteka naše družbeno oblikovanje. V stiku z drugimi ljudmi se naučimo misliti, čutiti, čustvovati in delovati kot posamezniki v različnih pripadajočih skupinah, obenem pa oblikujemo tudi svojo osebnost (Hauptman in Komotar, 2010). Socializacijski proces posameznika poteka v družini, vrtcu, šoli, med delovnim kolektivom in v organizacijah. Celovitost vzgoje in izobraževanja omogoča posamezniku, da se vključuje v družbene dejavnosti in si na ta način oblikuje osebnostne lastnosti (Lukovnjak, 2018).

Predšolsko obdobje je izrednega pomena, saj se otrok v njem intenzivno razvija na čustvenem, intelektualnem in socialnem področju (Retuznik Bizovičar in Kranjc, 2011). V družinskem okolju otrok pridobiva izkušnje, pravice, razvija sposobnost in pridobiva znanja, ki so temeljna za nadaljnji razvoj osebnosti. S posnemanjem, igranjem vlog in istovetenjem, se otrok v družini primarno socializira (Počkar, idr, 2009). Primarna socializacija je ena od najpomembnejših in determiniranih socializacij, ki nas kot osebnost najbolj oblikuje in določa našo čustveno, duševno, socialno in intelektualno podobo ter narekuje celo našo prihodnost. Na sam proces primarne socializacije pa pomembno vpliva tudi vrtčevsko okolje oz. primarno druženje z vrstniki.

1.1 Pomen socialnega razvoja za predšolskega otroka

Področja otrokovega razvoja so med seboj tesno povezana in se dopolnjujejo. To pomeni, da razvoj na enem področju vpliva na razvoj drugega področja. Na socialni razvoj vplivajo spoznavni, zaznavni, gibalni, čustveni in govorni razvoj (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Otrok je že od rojstva socialno bitje. Vzporedno s starostjo se razvijajo nove oblike socialnih interakcij in socialne kompetentnosti, predvsem sposobnost vzpostavljanja komunikacije in recipročnosti ter sposobnosti razumevanja drugega in sposobnost reševanja težav v skupini (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006). V zgodnjem otroštvu se še posebej pomembne socialne interakcije z vrstniki, saj si otroci preko njih izoblikujejo pozitivno razvojno pot. Prav tako ima socialna interakcija z odraslimi v vrtcu pozitiven učinek na otroka in je enako pomembna kot socialni odnosi z vrstniki.

Eno izmed pomembnejših področij v predšolskem obdobju je učenje socialnih veščin, ki se jih učimo v različnih situacijah in okoljih, v družini, vrstniških skupinah (Rozman, 2006). Socialne veščine so spretnosti posameznika, ki mu omogočajo, da se v socialnem prostoru vede bolj učinkovito. Pomagajo mu, da se lažje vključuje v družbo in je aktiven del njene celote. Svetovna zdravstvena organizacija je oblikovala naslednje socialne veščine: (1) sposobnost sprejemanja odločitev in reševanja problemov, (2) kreativno in kritično mišljenje, (3) uspešno komuniciranje in vključevanje v medosebne odnose, (4) zavedanje sebe in empatija ter (5) uravnavanje čustev in obvladovanje stresa. Socialnih veščin se naučimo že v zgodnjem začetku svojega življenja s posnemanjem in opazovanjem drugih, posebej odraslih. Brodeski in Hembrough (2007) opozarjata, da se pri otrocih, ki jim primanjkuje socialnih veščin, že v zgodnjem otroštvu začnejo pojavljati težave, ki lahko imajo trajne posledice za posameznikov kasnejši razvoj. Dobro razvite socialne veščine vplivajo na razvoj uspešne socialne opremljenosti, ki predstavlja eno izmed pomembnejših vrednosti za doseg kakovostnejšega življenja.

1.2 Vloga in vpliv pedagoških delavcev pri spodbujanju otrokovega socialno-čustvenega razvoja

Bivanje otroka v vrtcu je eden izmed pomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na otrokovo socializacijo in prilagajanje družbi (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Otroci se v vrtcu učijo prilagajanja drugim otrokom, upoštevajo neformalna in formalna pravila ter pridobivajo znanja, pomembna za življenje. Učijo se oblikovati ustrezne odnose do avtoritete in sovrstnikov. Sprejemajo in ponotranjajo dnevno rutino vrtca, v kateri sodelujejo, sprejemajo pomembne vloge in opravljajo določene naloge (Počkar idr., 2009). Poleg staršev sodijo vzgojitelji med najpomembnejše odrasle ljudi v življenju predšolskega otroka. Odnos, ki ga vzpostavi otrok in vzgojitelj, krepi otrokov razvoj ter spodbuja njegovo nabiranje novih znanj in življenjskih izkušenj. Otroku ta odnos predstavlja socialno oporo in čustveno varnost ter večjo sposobnost poslušanja, koncentracije in učenja (Lukovnjak, 2018). Pedagoški delavci v vrtcu spodbujajo otrokov razvoj, pomagajo razvijati njegovo samozavest pri skrbi zase, pri pridobivanju delovnih navad in deljenju igrač ter drugih stvari s sovrstniki (Hauptman in Komotar, 2010). V vrtcu začnejo z oblikovanjem vrstniških skupin glede na podobnosti, ki jih povezujejo, in z njimi nadaljujejo v osnovni šoli. Otroci med druženjem z vrstniki pridobivajo socialne izkušnje, ki so pomemben del uspešne socializacije. Uveljavlja se avtonomija posameznega otroka in zadovoljevanje potrebe po povezanosti otrok med seboj. Zagotavljanje tovrstne izkušnje otrokom omogoča, da v odrasli dobi lažje premagujejo nove izzive in se prilagodijo različnim delovnim in življenjskim okoljem (Hauptman in Komotar, 2010).

Naloga vzgojiteljev v vrtcu je ustvarjanje okolja, ki spodbuja socialni razvoj in zagotavlja največ spontano ustvarjenih učnih situacij, kot tudi izvajanje dejavnosti za usvajanje točno določene socialne večine. Za ustvarjanje takšnega okolja so potrebni raznoliki pristopi in načini dela z otroki ter temeljito poznavanje razvojnih značilnosti otrok s strani vzgojiteljev (Kroflič idr., 2001). Na socialni razvoj je mogoče vplivati s povezovanjem dejavnosti vseh šestih področij kurikulumu, precejšnji del socialnega razvoja pa poteka v okviru prikritega kurikulumu. Strokovni delavci v vrtcu se morajo zavedati, da s svojo osebnostjo in strokovno usposobljenostjo močno vplivajo na razvoj otrok, še posebej na razvoj socialnih in čustvenih veščin (Logar, 2011). Strokovna usposobljenost vzgojiteljev igra še posebej pomembno vlogo pri prepoznavanju težav otrok, ki nastanejo ob vzpostavljanju socialnih stikov s svojimi vrstniki. Vzgojitelji morajo imeti znanje kako biti otroku v oporo pri konstruktivnem reševanju konfliktov, izražanju čustev in ustreznem sprejemanju čustev, ki jih izražajo sovrstniki. Vrtec, ki je kakovosten, skupaj s svojimi strokovnimi delavci nudi otrokom, še posebej tistim, ki imajo težave v socialnem in čustvenem razvoju, raznolik spekter priložnosti, ki jim pomagajo pri socialnem prilagajanju v nadaljnjih razvojnih obdobjih.

2. Otroci s težavami v socialni interakciji in komunikaciji

Razvoj vrstniških odnosov je eden glavnih ciljev v predšolski dobi, ki je za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) lahko zelo težko dosegljiv, saj temelji na socialni kompetentnosti otrok, ki je definirana s socialnimi spretnostmi (Paradiž, 2018). Otroci, ki imajo primanjkljaj na področju socialnih spretnosti, imajo največkrat težave v naslednjih oblikah vedenja: (1) ne uporabljajo enakih socialnih spretnosti kot njihovi vrstniki, (2) niso sposobni predvideti posledic lastnega vedenja in (3) ne vedo, v kakšnih situacijah je določeno vedenje primerno (Žličar, 2019). V primerjavi z vrstniki brez posebnih potreb so OPP na splošno manj družabni, manj pogosto navezujejo stike z vrstniki, pogosto izkazujejo

manj primerno socialno vedenje in so slabše sprejeti, socialno sprejemanje OPP pa je povezano z vrsto posebnih potreb (Odom, 2005). Otroci, ki imajo razvite vsaj nekatere komunikacijske veščine, so lahko kljub govorno jezikovnim težavam med vrstniki dobro sprejeti, medtem ko so otroci z agresivnim vedenjem, omejenimi socialnimi veščinami in slabšimi gibalnimi sposobnostmi pogosto med socialno zavrženimi otroki (Odom, 2005). Otroci s posebnimi potrebami imajo v predšolskem obdobju pogosto težave pri vzpostavljanju socialnih interakcij z vrstniki, saj težje razvijajo socialno kompetentnost v odnosu do vrstnikov (Kobal Grum in Celeste, 2009). Pri prehajanju iz nesocialne v socialno igro morajo izkazovati dovolj strategij za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih interakcij, reševanje konfliktov in samo vstopanje v vrstniško skupino. Dlje ostajajo pri individualni igri, saj pogosteje doživljajo negativne odzive na poskuse vključevanja v socialne interakcije, kar jih posledično lahko vodi v socialno izolacijo.

Pregled težav v socialnih interakcijah pri otrocih s posebnimi potrebami (Paradiž, 2018):

- Gibalno ovirani otroci težje pridobivajo izkušnje iz okolja, gibalna oviranost jih omejuje pri manipuliranju z različnimi materiali, gradniki, omejeni so pri gibanju po celotnem prostoru med igro, gradnja je lahko zaradi motorične oviranosti manj konstruktivna in so posledično lahko manj zaželeni partnerji za igro (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006).
- Senzorno ovirani otroci (slepi in slabovidni ter gluhi in naglušni otroci) se zaradi svojih primanjkljajev težje orientirajo v igralnem prostoru, med igračami in materiali. Otroci s slepoto in slabovidnostjo dlje časa vztrajajo pri raziskovalni igri, pogosto dajejo stvari v usta, da jih spoznavajo. Njihova igra je manj pogosto funkcionalna ali domišljajska, dlje časa otajajo pri individualni igri ali v interakciji z odraslimi osebami (Kobal Grum in Celeste, 2009). Otroci z gluhosto in naglušnostjo imajo podobne težave kot otroci z govorno jezikovnimi težavami, hkrati pa se še težje odzivajo na priložnosti za socialno igro z vrstniki in imajo zato s socialno igro manj izkušenj (Kobal Grum in Celeste, 2009).
- Otroci s kognitivnimi primanjkljaji potrebujejo več ponovitev in izkušenj pri usvajanju posamezne igre, imajo težave s prenosom znanja. Težje sledijo na višjih ravneh socialno domišljajske igre, saj imajo zmanjšano zmožnost abstraktnega mišljenja (Owen, 1999). Socialne in vedenjske značilnosti, kot so težave z usmerjanjem in ohranjanjem pozornosti, pomnjenjem informacij, nezmožnost samouravnavanja, pomembno vplivajo na socialne veščine otrok z motnjami v duševnem razvoju (Owen, 1999). Pogosto tudi težje prevzemajo različne vloge, sklepajo prijateljstva, vzpostavljajo primerne interakcije in usmerjajo moteče vedenje, kar lahko negativno vpliva na njihovo motivacijo za vključevanje v socialne dejavnosti (Owen, 1999).
- Otroke z govorno jezikovno motnjo lahko njihove težave omejujejo pri vstopanju v odnose in vzdrževanju interakcije med igro, saj težje razložijo, komentirajo svojo igro, izražajo (ne)strinjanje, drugi otroci pa jih težko razumejo (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006).
- Otroci z avtizmom že v predšolskem obdobju kažejo znižan interes za vrstnike, se manj pogosto vključujejo v domišljajsko igro, se pogosteje zaigrajo s funkcionalno igro (večinoma stereotipna in nefleksibilna raba materiala), zaradi česar so manj zanimivi za vrstnike (Jordan in Libby, 1997). Otroci z avtizmom se posledično manj pogosto vključujejo v prosto igro in so tudi manj motivirani za vključevanje zaradi preteklih neuspešnih izkušenj vključevanja (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006). Pri otrocih z avtizmom je pogosto prisoten tudi zaostanek v govornem razvoju, značilna je šibka povezanost govora in igre, saj govor pogosteje uporabljajo v instrumentalni namen in manj za rabo v medosebni funkciji (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006).

3. Primer dobre prakse: deklica s sumom na avtistično motnjo

V nadaljevanju je predstavljen primer dobre prakse zgodnje obravnave pri deklici s sumom na avtistično motnjo, ki je izkazovala in še vedno izkazuje nekatere težave na področju socialne interakcije in komunikacije. Izpostavljen je tudi pomen dela z vsemi pomembnimi odraslimi: s starši deklice in vzgojitelji. Izpostavljen je tudi vpliv tovrstnih težav na družinsko dinamiko, odnose med člani družine in sorojence.

Deklica je trenutno stara 6 let in 1 mesec, multidisciplinarni zapisnik je bil izdan pri 3 letih in 9 mesecih. Že pred izdajo multidisciplinarnega zapisnika so vzgojiteljice v vrtcu opažale odstopanja v vedenju deklice. Deklica se je zjutraj težko ločila od staršev, večkrat je v vrtec prihajala vidno vznemirjena, tekom dneva se je pogosto umikala v mirne kotičke, njena igra je bila individualna. V skupini je imela rada red in strukturo, če so ji drugi otroci njeno zamišljeno strukturo rušili, je postala jezna. Težko je prenašala bližino ostalih oseb, tako otrok kot odraslih, če so se ji ostali otroci preveč približali ali posegli v njeno igro, jo je to vidno vznemirilo, občasno jih je tudi ugriznila. Pojavljali so se izbruhi pri prehodih iz ene dejavnosti v drugo ter ob nestrukturiranih dejavnostih. Deklica se z vrstniki ni zaigrala, želeno igračo jim je le izpulila iz rok. V skupini je bila tiha, zadržana. V nestrukturiranih situacijah ji je bilo vidno neprijetno, ni vedela, kakšna so pričakovanja od nje. Težje je vstopala v komunikacijo, tako z odraslimi osebami kot tudi z vrstniki. Težave je imela pri prepoznavanju čustvenih izrazov.

Ob opaženih odstopanjih je svetovalna delavka Vrta Jelka na sestanek povabila starše deklice, ki so na pogovornih urah povedali, da so se podobne težave v vedenju deklice pojavljale tudi v domačem okolju. Tudi doma je deklica težko prenašala spremembe, pojavljalo se je močno kljubovalo vedenje, jok, vzdraženost, izbruhi, kričanje. Tovrstno vedenje se je pojavljalo ob spremembah kot so odhodi od doma v vrtec, spremembe v jutranji, popoldanski ali večerni rutini. Starša sta deklici že omogočala določene prilagoditve kot so vzpostavljena rutina in slikovne opore, vendar se je odklonilno vedenje ob prehodih še vedno pojavljalo. Poročala sta tudi o senzorni občutljivosti deklice, ki se je odražala v odklonilnem vedenju pri tuširanju, umivanju las, zob, ipd.

Ob izdaji multidisciplinarnega zapisnika je bila deklica pregledana v Razvojni ambulanti, kjer ne poročajo o odstopanjih v nevrološkem statusu ali na kognitivnem področju. Poročajo pa o prisotnem nenavadnem in neobičajnem vedenju (cviljenju), deklica na pregledu deluje mlajša, kot dejansko je, na področju komunikacije, govora, igre. Na podlagi multidisciplinarnega zapisnika deklici v vrtcu pripadata dve uri dodatne strokovne pomoči tedensko ter prilagojeno izvajanje kurikuluma v skupini.

Dodatna strokovna pomoč v vrtcu je bila usmerjena v krepitev socialnih veščin in čustvene regulacije. Izvajalka dodatne strokovne pomoči je preko različnih aktivnosti deklico spodbujala k vzpostavljanju očesnega kontakta, k izražanju svojih želja in potreb, krepitev razumevanja, prepoznavanja in izražanja svojih čustvenih razpoloženj. Na urah individualne strokovne pomoči je deklica razvijala socialne veščine v stiku z odraslo osebo. Pri tovrstnih primanjkljajih v socialni interakciji in komunikaciji je pomembno, da odrasla oseba z otrokom naprej vzpostavi kontakt in odnos v individualnem stiku, kjer otrok v varnem okolju lahko razvija svoje socialne spretnosti. Po določenem času, ko otrok že usvoji posamezne socialne veščine lahko začnemo s spodbujanem otroka k vzpostavljanju stikov in aplikaciji naučenih socialnih veščin tudi v druge odnose, z drugimi odraslimi osebami in sovrstniki. Tako spodbujanje poteka postopno, sprva preko vzpodbujanja k stiku z enim vrstnikom, potem dveh, kasneje

z manjšo skupino, zatem z večjo skupino in nazadnje tudi z manj znanimi posamezniki v manj strukturiranem ali predvidljivem okolju.

Poleg izvajanja ur dodatne strokovne pomoči, kjer je deklica lahko v varnem okolju usvajala različne socialne veščine, je v okviru zgodnje obravnave bistvenega pomena tudi izvajanje prilagoditev pri organizaciji in izvedbi programa v skupini. V omenjenem primeru so vzgojitelji ob podpori in usmeritvah izvajalke dodatne strokovne pomoči skupaj poiskali sledeče prilagoditve za deklico: (1) odrasla oseba z deklico vzpostavlja očesni kontakt, jo spodbuja k prepoznavanju ekspresije obraza, (2) odrasla oseba jo spodbuja k vzpostavljanju socialnega stika, k prepoznavanju čustvovanja, jo usmerja k temu, da deklica predlaga igro, deli igrače, komentira dogajanja, (3) vzgojitelj nudi pomoč in oporo pri razvijanju ustrezne igre, kar pomaga pri vzdrževanju interakcije z vrstniki, (4) vzgojitelj spodbuja učenje strategije, kjer odrasla oseba ali vrstnik spodbuja in vzdržuje socialni stik, (5) vzgojitelj nudi pomoč pri uporabi že naučenih spretnosti v manj strukturiranih situacijah ter (6) dejavnosti v skupini se deklici napovejo v naprej in s tem olajšajo prehod med dejavnostmi.

Izvajalci zgodnje obravnave pomoč nudijo tudi staršem pri razumevanju dekličinih težav in oblikovanju prilagoditev v domačem okolju. Oporo staršem nudijo vsi strokovnjaki, udeleženi v izvajanje zgodnje obravnave, torej vzgojitelji, izvajalka dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka. Pomembno je, da s starši vzpostavimo zaupljiv odnos, kjer nam zaupajo in z nami delijo izzive, s katerimi se soočajo v domačem okolju. V omenjenem primeru so bili starši odprti za dodatne prilagoditve in spodbude v vrtčevskem in domačem okolju. Čez čas, ko so videli pozitivne vplive zgodnje obravnave na dekličino vedenje, so bili pripravljeni deliti večje število težav, s katerimi se soočajo doma in so se pogosteje obračali na strokovne delavce vrtca pri oblikovanju prilagoditev za domače okolje. Na podlagi zaupljivega odnosa s starši so tudi lažje in hitreje spregovorili o težavah, ki so se začele pojavljati pri dekličini sestri, prav tako na področju socialnih interakcij in komunikacij. Ob hitrem odzivu strokovnih delavcev vrtca in sodelovalnem odnosu staršev je tudi mlajša sorojenka deklice že deležna zgodnje obravnave in nudenja ur individualne pomoči.

Pri deklici iz omenjenega primera dobre praske dodatna strokovna pomoč trenutno poteka že tretje leto. Tekom let izvajanja dodatne strokovne pomoči je deklica usvojila večino ciljev, zastavljenih v procesu zgodnje obravnave. Uspešno se vključuje v vrstniško skupino, sklepa prijateljstva, je aktivni udeleženec in tudi pobudnik igre s sovrstniki. Izraža svoje želje in potrebe, samostojno rešuje konflikte s sovrstniki in tudi posreduje pri reševanju konfliktov med drugimi vrstniki. Dobro prepozna, razume in izraža enostavna in kompleksnejša čustvena razpoloženja. Pogosto samoiniciativno pričinja pogovor ali komentira dogajanje, tekom komunikacije vzpostavlja in vzdržuje očesni kontakt. Občasno še ima težave pri nestrukturiranih ali njej nepoznanih situacijah, takrat je še vedno zadržana, se raje umakne.

4. Pomen zgodnje obravnave za duševno zdravje otrok

Socialne kompetence predšolskega otroka, ki jih ta uspe razviti do vstopa v osnovno šolo, imajo po longitudinalnih raziskavah zanesljivo napovedno vrednost za kasnejšo otrokovo šolsko uspešnost, celo večjo kot same intelektualne sposobnosti (Stritih, 2011). Dejavniki tveganja ali ranljivosti so trajne okoliščine ali pogoji v okolju posameznika (npr. genetska nagnjenost), ki ovirajo posameznikov razvoj v smeri kompetentnosti in uspešnega prilagajanja in tako lahko prispevajo k neprilagojenosti, neučinkovitosti ali celo vodijo do motenj. V smislu zgodnega razvoja je pričakovano tveganje

pomembno višje pri tistih otrocih, kjer so izrazito visoko izražena vedenja »pozunanjanja težav«, kot so negativna čustva navzven, jeza, agresivnost, nasprotovanje (Stritih, 2011). Podobno neugodna za kasnejši razvoj so tudi prevladujoča vedenja »ponotranjanja težav« pri otroku: plašnost, negotovost, inhibiranosti, pogostejša in hitrejša slaba razpoloženja, otrok veliko in hitro joka, ipd. V obeh primerih so otroci v medvrstniški skupini slabše sprejeti. Socialno vedenje in pridobivanje ustreznih socialnih kompetenc pri predšolskih otrocih je pomemben napovednik za otrokov kasnejši osebni razvoj in učni uspeh (Stritih, 2011).

Z zgodnjo obravnavo tako pomembno pozitivno vplivamo razvoj socialnih veščin in kompetenc otrok in na zmanjševanje izrazitosti težav, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami in otroci z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju. V Sloveniji so zdravniki v obdobju od leta 2008 do 2015 na primarni ravni poročali o skupno 52.690 prvih obiskih otrok in mladostnikov, pri katerih so zabeležili diagnoze duševnih ali vedenjskih motenj (NIJZ, 2018). Leta 2015 je bilo zabeleženih 1530 prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj pri dečkih, starih od 0 do 5 let in 1961 prvih obiskov pri dečkih starih od 6 do 14 let. Istega leta je zabeleženih 796 prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj pri deklicah, starih od 0 do 5 let in 1188 obiskov pri deklicah starih od 6 do 14 let. Pri obeh skupinah je najpogostejši vzrok specifične razvojne motnje pri govorjenju in jezikovnem izražanju, druge vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci, tiki, hiperkinetična motnja in pervazivne motnje (NIJZ, 2018). Proces zgodnje obravnave nudi podporo otroku in družini pri spoprijemanju s primanjkljaji in ovirami s katerimi se otrok sooča ter deluje preventivno v procesu razvoja posameznih primanjkljajev v duševne in vedenjske motnje, ki so v zadnjih letih na žalost v porastu.

Poudarek zgodnje obravnave je na zgodnjem odkrivanju primanjkljajev ali rizičnih dejavnikov ter nudenju pomoči otrokom s težavami že v predšolskem obdobju. Pomembnost zgodnje obravnave izhaja iz ideje o razvojni plastičnosti možganov, ki poudarja, da se ljudje najlažje, najhitreje in najučinkoviteje učimo v obdobju zgodnjega otroštva, tj. v predšolskem obdobju (Vivanti idr., 2011). Plastičnost je sposobnost možganov, da se spreminjajo. V razvoju možganov tako obstajajo določena časovna obdobja, t.i. občutljiva ali kritična obdobja, ki omogočajo optimalen celostni razvoj (Bregant, 2012). Kar se takrat naučimo, se naučimo hitreje in učinkoviteje kot v kakšnem drugem obdobju, žal pa to pomeni tudi, da zamujeno v kasnejših obdobjih težje nadoknadimo.

Naloga vzgojno izobraževalnega sistema je izvajanje različnih strategij in pristopov varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Mikuš Kos, 2017): (1) odpravljanje dejavnikov tveganja, (2) uvajanje varovalnih dejavnikov, (3) pozitivna usmeritev v otrokova močna področja, (4) upoštevanje povezav med čustvi in učenjem, (5) razvijanje dobrih medvrstniških odnosov, (6) pogovori z otroki o duševnem zdravju, težavah in motnjah, (6) sodelovanje otrok in mladih pri varovanju duševnega zdravja, (7) prosocialno delovanje otrok, (8) vključenost varovanja duševnega zdravja v kurikulum in vsakdan vrtca, šole, oddelka, razreda, (9) sodelovanje s starši, (10) širjenje znanja o duševnem zdravju otrok med odrasle odgovorne za otroke – psihoedukacija, (11) povezovanje s skupnostjo, (12) vloga svetovalnih služb ter (13) povezovanje z mentalnohigienskimi in drugimi strokovnimi službami na področju varovanja duševnega zdravja. Izvajanje določenih strategij in pristopov je primernejša za starejše otroke in jih lahko izvajamo šele v šoli, vendar kvalitetno in celostno izvajanje zgodnje obravnave v vrtcu zajema izvajanje več kot polovico od omenjenih strategij in pristopov varovanja duševnega zdravja otrok.

Literatura in viri

- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51–60.
- Brodeski, S. in Hembrough, M. (2007). *Improving Social Skills in Young Children*. Saint Xavier University Chicago, Illinois
- Hauptman, G. in Komotar, M. (2010). *Otroci in mladostniki v sodobni družbi*. Ljubljana: Zavod IRC
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (ur.) (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. NIJZ
- Kobal Grum, D. in Celeste, M. (2009). Socialno vedenje otrok s posebnimi potrebami. V Kobal Grum, D. in Kobal, B. (ur.). *Poti do inkluzije* (str. 75–77). Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Denac, O., Zupančič, T., Krnel, D. in Japelj Pavešič, B. (2001). *Otrok v vrtcu*. Priročnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Obzorja
- Logar, D. (2011). Vpliv vrtca kot institucije na socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V Željznov Seničar, M., in Šetih, E. (ur.). *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka* (str. 14–19). Ljubljana: MIB
- Lukovnjak, U. (2018). *Razvijanje socialnih veščin v vrtcu skozi igro*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 363–380). Ljubljana: Rokus
- Mikuš Kos, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. V Bizjak, C. (ur.) *Duševno zdravje v vrtcu in šoli* (str. 4 – 12). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Odom, S. (2005). Peer related social competence for young childer with disabilities. V *Encyclopedia on Early Childhood Development*
- Paradiž, M. (2018). *Stališča predšolskih otrok do otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Počkar, M., Andolšek, S., Popit, T. in Barle, A. (2009). *Uvod v sociologijo*. Ljubljana: DZS
- Retuznik Bizovičar, A. in Kranjc, M. (2011). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart
- Stritih, B. (2011). Socialne kompetence predšolskih otrok – eden od napovednikov uspeha v šoli. V Željznov Seničar, M. in Šelih, E. (ur.). *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka: zbornik* (str. 72–79). Ljubljana: MIB
- Vivanti, G., Manzi, B., Benvenuto, A., Battan, B. in Curatolo, P. (2011). *An Italian prospective study on autism treatment: The earlier, the better?* *Autism*, 1(102), 1-4.
- Žličar, V. (ur.) (2019). *Vrstniški odnosi in pomoč socialno izoliranim otrokom*. Celje: Center za duševno zdravje otrok in mladostnikov

KONCEPT CELOSTNEGA UČENJA PREKO GLASBENIH DEJAVNOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

THE PRESCHOOL PERIOD: THE CONCEPT OF INTEGRATED LEARNING THROUGH MUSICAL ACTIVITIES

Tanja Stević

Vrtec Miškolin

POVZETEK

Z zvoki smo obdani že od trenutka spočetja - zvok maternice, kasneje začutimo bitje srca, ki nas popelje skozi glasbeno zgodbo našega življenja. Ob rojstvu dojenček zaznava zvoke iz okolja, takoj po rojstvu pa že prepozna mamin glas in glasove ljudi, ki so ga obdajali, ko je bil še v varnem zavetju maminega trebuha.

Z zavedanjem se širi tudi slušno zaznavanje. Otrok zazna vedno več zvokov, ton in višino glasu, prične bebljati, čebljati, tvoriti prve glasove in oponašati zvoke iz okolja.

V Kurikulu za vrtce področja glasbe ne najdemo posebej opredeljenega, temveč se omenjeno področje nahaja pod naslovom področja umetnosti. To področje zajema poleg glasbenih še: likovne, plesne, dramske in avdio-vizualne vsebine.

Vsakodnevno vključevanje glasbe pri učenju v predšolskem obdobju bistveno pripomore k lažjemu usvajanju določenih gibanj, učenju besed, usvajanju ritma, takta, vzorcev in nenazadnje k razvoju pozornosti in posluha.

Pomembno je otrokom dajati čimveč tovrstnih izkušenj za zabavno raziskovanje sveta preko glasbe, saj je bistvo učenja v predšolskem obdobju spoznavanje vsebin na zabaven in igriv način. Preko glasbenih dejavnosti in gibanja v naravi so otroci vključeni v proces trajnostno naravnane vzgoje. Izdelava glasbil in uporaba naravnih materialov za proizvodnjo zvokov in glasbe otroke spodbuja k aktivni udeležbi in iskanju trajnostnih rešitev.

V prispevku bom predstavila glasbene dejavnosti, ki se prepletajo z ostalimi kurikularnimi področji in preko katerih otroci z lahkoto usvajajo različna znanja. Glasbo največkrat povezujem z ostalimi vejami umetnosti, z gibanjem in jezikom, krasno pa se prepleta tudi s področjem družbe, narave in matematike.

KLJUČNE BESEDE: celostno učenje, glasbene dejavnosti, trajnostne rešitve

ABSTRACT

We are surrounded by sounds from the moment of our conception - sounds in the womb, the beating of the hearth, that leads us through life with the story of the music.

Baby perceives sounds from the environment already at birth, immediately recognizes the mother's voice and the voices of the people who surrounded him when he was still in the safe shelter of his mother's womb.

Later, auditory perception expands through awareness of our surroundings. The child perceives more and more sounds, tones and pitch of the voice, starts babbling, humming, forming the first sounds and imitating sounds from the environment.

In the Curriculum, the field of music is not specifically defined, but is found in the field of art.

The daily inclusion of music in learning in the preschool period significantly contributes to easier acquisition of certain movements, learning words, acquisition of rhythm, beat, patterns and to the development of attention and hearing.

It is important to give children as many other experiences as possible for exploration through music, because the essence of learning in the preschool period is getting to know the content in a playful way.

Through musical activities and movement in nature, children are involved in the process of sustainably oriented education. The use of natural materials to produce sounds and music encourages children to participate actively and find sustainable solutions.

In this article, I will present musical activities that are intertwined with other curricular areas and through which children easily acquire various skills.

KEY WORDS: integrated learning, musical activities, sustainable solutions

Uvod

Vsa živa bitja za optimalen razvoj potrebujejo hrano, vodo, varno okolje in počitek. Otrokom v slovenskih vrtcih nudimo zelo varno okolje, kvalitetno raznovrstno prehrano, vsakodnevno zadostno hidracijo in možnost počitka, kar ustvarja idealne pogoje za njihov tako telesni kot kognitivni razvoj. Vzgojitelji z načrtovanjem dejavnosti otrokom ustvarjamo spodbudno učno okolje, ki otroke žene k aktivnemu raziskovanju in usvajanju različnih spretnosti. Aktivnosti načrtujemo v skladu s smernicami Kurikuluma za vrtce in Bele knjige, pri tem pa upoštevamo trenutne zmožnosti otrok in jih spodbujamo k dejavnosti v območju njihovega bližnjega razvoja. Vedno upoštevamo ideje otrok in se na podlagi teh dnevno prilagajamo pri izvajanju določene dejavnosti.

Vibracije zvoka na zarodek vplivajo že od spočetja naprej, uho pa se razvije okrog 18. tedna nosečnosti. Harmonija glasbe ustvari harmonijo v telesu, disharmonija pa ravno obratno. Otrok je izjemno odprt in dojemljiv za raznovrstne zvoke. Naravno mu je dano, da prepozna lepoto v glasbi ali doživlja potrebo po tišini, da v njej napaja lastno zvočno ustvarjalnost.

Kako pomembno vlogo pri celostnem razvoju ima glasba v predšolskem obdobju opisujejo mnogi avtorji v knjigah in člankih s področja glasbe. Prav zaradi pomembnosti glasbe pri celostnem razvoju v naš vrtčevski vsakdan vključujemo glasbene dejavnosti, preko katerih otroci spoznavajo različne zvrsti glasbe, glasbene prvine in inštrumente, ob tem pa se zabavajo, razvijajo ustvarjalnost in se skozi igro učijo o svetu, ki jih obdaja. Pri pripravi prispevka smo se osredotočili na glasbene dejavnosti, ki spodbujajo otrokov celostni razvoj s poudarkom na primerih, ki vključujejo trajnostno naravnano vzgojo.

Glasba je moralni zakon. Glasba daje dušo veselju, krila umu, polet domišljiji in šarm ter veselje do življenja. Platon

1. Vpliv glasbe na razvoj otroka

Raziskave so pokazale, da so glasbene sposobnosti prirojene. Pri otroku lahko to opazimo, saj namreč preden začne s simbolnim govorom, uporablja intonacijo in ritem jezika.

Glasba zajema **celostni razvoj**, tako čustveni, kognitivni, moralni in socialni, kot tudi motorični. Na splošno jo lahko uporabimo tudi kot **motivacijsko sredstvo**, pomaga pri oblikovanju **pozitivne samopodobe**, vpliva na **socialni razvoj in kognitivno delovanje** (pozornost, spomin...) ipd.

1.1 Prenatalno obdobje in novorojenčki

Glasba je kulturni fenomen, ki se pojavlja v vsaki družbi in pomembno sooblikuje družbeno-kulturni prostor, v katerem živimo; ni kulture, v kateri ne bi poznali glasbe. Obdaja nas skoraj na vseh področjih življenja in je umetniška vrsta, s katero se najpogosteje srečujemo. Z glasbo se človek sreča že v prenatalnem obdobju, saj se mu, kot otroku, slušni organi razvijajo že pred rojstvom, in sicer v kasnejših fazah prednatalnega razvoja. Njegove odzive na glasbo v prvih mesecih življenja pa lahko opazimo preko njegovih reakcij na področju gibalne, pa vse do glasovne komunikacije, ko se glasovno odziva ali na spontan način izraža svoja počutja ob glasbenem dražljaju (Borota idr. 2006, str. 16).

Katarina Habe, doktorica psihologije, ki se ukvarja z vplivom glasbe na razvoj, pravi, da je uho otrokovo prvo okno v svet. S pomočjo glasbenih dražljajev lahko tako na optimalni celostni razvoj otroka vplivamo že, ko je ta še v varnem zavetju matrinega trebuha.

Predvsem velika vloga je bila dokazana pri vzpostavljanju navezanosti med materjo in dojenčkom preko petja. V študiji, kjer so matere prepevale svojim otrokom v prvih 6 tednih njihovega življenja, so opazili, da so bili odnosi med njimi bistveno bolj kvalitetni. Pokazalo se je tudi dejstvo, da so ti otroci bistveno manj jokali od otrok v kontrolni skupini.

1.2 Predšolsko obdobje

Po besedah že omenjene Katarine Habe, je v predšolskem obdobju najpogosteje preučevan razvoj glasbenih sposobnosti in učinek glasbe na celostni razvoj. V tem obdobju otroci že sami pojejo in igrajo na preproste instrumente (npr. ropotuljice, ksilofon ...). Otrokova aktivna udeležnost v ustvarjanju glasbe pozitivno vpliva na njihov spomin, izboljšuje prostorsko-časovno sklepanje, besedne in prostorske sposobnosti, učinki pa so vidni tudi na čustveni inteligenci. Kar se tiče poslušanja glasbe, je pri tej starosti otrok slušno zelo dovzeten, zanima se za raznolike zvrsti glasbe. Zato je pomembno, da mu omogočimo čim več raznolikih glasbenih izkušenj. Od petja preprostih pesmic, do poslušanja, plesa ob glasbi, izdelave lastnih instrumentov in igranje na njih – možnosti je ogromno.

1.3 Področja vpliva glasbe na otrokov razvoj

- S pomočjo glasbenih dejavnosti lahko otroke spodbujamo k razvoju grobe in fine motorike. Ker glasba predstavlja motivacijo za gibanje - ples, tako lažje osvojijo tekoče ali taktne gibe.
- Na področju miselnega razvoja spodbuja osredotočenost, hkrati je mnemotehnično sredstvo za lažje pomnjenje.
- Otrok spontano preko pesmic osvaja nove besede in besedne zveze.
- Na nivoju čustvenega razvoja lahko glasba prispeva k uravnavanju čustev. Glasbo lahko uporabimo kot orodje; če želimo otroka umiriti predvajamo tišjo, za spodbudo k aktivnosti živahnejšo glasbo.
- Glasba spodbuja socializacijo, saj se v skupini otroci učijo medsebojnega sodelovanja, usklajevanja, prilagajanja in sozvenenja.

- Zgodnje srečevanje z glasbo spodbuja tudi razvoj glasbenega talenta. Od spodbud okolja je odvisno kako bo otrok svoj potencial razvil. Do 2. leta lahko s pomočjo ustreznih tehnik pripomoremo k razvoju posluha (z otrokom v naročju igramo klaviaturo in mrmramo melodijo, predvajamo mu čim več klasične glasbe, predvsem baročne, ki ima podobna valovanja alfa valovom v možganih, predvajamo mu zvoke različnih inštrumentov).

2. Celostno učenje

Načrtovanje glasbeno didaktičnih iger pri pouku glasbene umetnosti v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju omogočajo oblikovanje »otroškega« kolektiva in razvijanje karakternih lastnosti (Denac, 2002). Pozitiven vpliv glasbe na otrokov celostni razvoj dokazujejo in potrjujejo številne raziskave.

Rezultati raziskave iz leta 1992, ki je bila izvedena v Berlinu, kažejo na opazne povezave med izpostavljenostjo glasbi in izboljšanjem inteligenčnega količnika (Ajtnik, 1998, v Mori 2003). Ameriški nevrolog Wilson je ugotovil, da vadenje izboljšuje koordinacijo, koncentracijo, spomin, vid in sluh; izpostavljenost glasbi pa je nujna za popoln razvoj možganov, saj glasba zaposluje možganske funkcije obeh hemisfer bolj kot katerakoli druga dejavnost. Raziskava B. Sicherl Kafol (2001) potrjuje pomembnost celostnega pristopa poučevanja in učenja glasbene vzgoje, saj glasba kot zvočni pojav posega v celostno osebnostno strukturo –skozi glasbene dejavnosti poslušanja, izvajanja in ustvarjanja se učenec odziva na afektivno-socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju.

Številni glasbeni pedagogi opazajo pozitiven vpliv ukvarjanja z glasbo na področju učenja, branja, razumevanja kompleksnih struktur, pomnjenja in abstraktnega mišljenja.

2.1 Vpliv glasbe na otrokov celostni razvoj

Raziskave kažejo, da poslušanje glasbe v prenatalnem obdobju pozitivno vpliva na otrokov razvoj možganov in celostni razvoj, otrok pa se v zadnjem trimesečju nosečnosti že odziva na zvoke. Izpostavljenost glasbi vpliva na natančnost in skladnost drobne motorike, gibanja, pravilno telesno držo in kvaliteto hoje in teka (Denac, 2002).

Glasbena aktivnost razvija estetsko pismenost, perceptivne, imaginativne in vizualne sposobnosti otroka. Poslušanje, izvajanje in ustvarjanje glasbe izboljšuje branje in pomnjenje ter spodbuja širjenje besednega zaklada. Petje in igranje na instrumente omogočata otroku, da poveča nadzor nad svojim telesom in usvaja nove besede, kar pozitivno vpliva na rabo govora (Pesek, 1997).

2.2 Razvoj glasbenih sposobnosti v predšolskem obdobju

Na razvoj glasbenih sposobnosti vplivajo psihofizične zasnove skupaj z dejavnostmi v stimulativnem okolju. Te se lahko z ustreznimi metodami razvijajo do določene mere, kot to omogoča dedna zasnova (Pesek, 1997). Pogoji, da se dispozicije razvijejo v sposobnosti, je otrokova lastna aktivnost, za kar pa sta potrebna ugodno družinsko okolje in družbeno okolje (Denac, 2012). V slovenskem prostoru se

sistematičen razvoj glasbenih sposobnosti začne na predšolski stopnji, najintenzivneje pa se glasbene sposobnosti razvijajo do devetega leta starosti (Sicherl Kafol, 2001).

Tabela 1: Razvoj glasbenih sposobnosti v predšolskem obdobju

Starost:

- 0–1 reakcije na zvok,
- 1–2 spontano ustvarjanje zvokov,
- 2–3 začetek reproduciranja pesemskih fraz, ki jih otrok sliši,
- 3–4 usvojitev okvirne melodije; možnost razvoja absolutnega posluha, če se otrok uči igranja na instrument,
- 4–5 razlikovanje med tonskimi višinami in odmevi preprostih ritmičnih vzorcev s ploskanjem,
- 5–6 razumevanje pojmov glasno in tiho; razlikovanje pojmov enako in različno v lažjem tonalnem ali ritmičnem vzorcu,
- 6–7 napredek petja v intonaciji; boljše dojetanje tonalne kot atonalne glasbe.

Vir: (Shuter - Dyson in Gabriel, 1981, v Denac, 2002, str. 26)

2.3 Trajnostno naravnana vzgoja pri glasbenih dejavnostih

Trajnostna predšolska vzgoja naj bo načrtovana tako, da pri otroku spodbujamo ljubezen in spoštljiv odnos do narave.

V glasbene dejavnosti vključujemo lastne inštrumente, poslušamo zvoke iz narave, iščemo in uporabljamo glasbila v naravi, za izdelavo glasbil uporabljamo odpadno embalažo in s tem spodbujamo ponovno uporabo odpadnih materialov.

Otroke vzgajamo trajnostno tudi s tem, ko jih spodbujamo k spoštljivem odnosu do glasbil in so prisotni pri uglaševanju, obnavljanju in vzdrževanju starih inštrumentov.

2.4 Načrtovanje dejavnosti po Kurikulumu

Za področje glasbe Kurikulum neposredno ne navaja ciljev, ti so navedeni v sklopu umetnosti, navaja le primere dejavnosti za prvo (od 1. do 3. leta) in drugo (od 4 do 6 let) starostno obdobje. Tako v prvem kot v drugem starostnem obdobju ni primerov dejavnosti, ki bi nakazovali na otrokovo pridobivanje kakršnihkoli prosocialnih, moralno-etičnih vrednot ali drugih vzgojnih ciljev. Prav tako niso navedeni primeri aktivnosti, ki bi predvidevali otrokovo uživanje v glasbi, veselje do glasbenih aktivnosti, sodelovanje vrtca s kulturnimi ustanovami, kjer bi otroci dobili vpogled v to, da je glasba del našega kulturnega in družbenega življenja, kot je navedeno v globalnih ciljih za področje umetnosti. Navedeni primeri dejavnosti se osredotočajo predvsem na doseganje specifičnih glasbenih ciljev, v omenjenih glasbenih aktivnostih namreč otrok glasbo doživlja, poustvarja, ustvarja, ritmično izreka enostavne

ljudske izštevance in žaljivke, posnema in razlikuje zvoke, sodeluje pri glasbeno-didaktičnih igratih itd. Iz zapisanega lahko sklepamo, da Kurikulum ne nudi zadostnih izodišč, ki bi nakazovala na vzgojno pomembnost glasbenih izkušenj. Tudi Denac ugotovi, da je današnji vzgojnoizobraževalni sistem podvržen pretežno kognitivnemu razvoju, posledično tudi glasbena vzgoja, saj »se omejuje predvsem na načrtovanje, izvajanje, in vrednotenje kognitivnih ciljev in temelji na enostranskih, v pospeševanje kognitivnega razvoja usmerjenih aktivnosti (Denac 2002).

V predšolski vzgoji je ključnega pomena definirati vsako otrokovo razvojno obdobje kot obdobje, ki otroku nudi možnost njegovega optimalnega razvoja na vseh področjih in ne zgolj kot pripravo na poznejšo stopnjo vzgoje in izobraževanja. »Predšolska vzgoja v vrtcu mora graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi k pridobivanju novih doživetij, izkušenj, spoznanj, tako da postavlja smiselne zahteve oz. probleme, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogočajo izražanje, doživljanje ter ga močno čustveno angažirajo« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 10). Naloga vzgojiteljic je, da znotraj obzira otrokovih interesov in potreb omogočajo in spodbujajo dejavnosti v območju bližnjega razvoja. Otroku morajo torej ponuditi podporo za reševanju problemov na razvojno višji ravni, kot bi jih reševal sam od sebe in tako spodbujajo njegov razvoj.

Kurikulum vzgojno-izobraževalne dejavnosti vrtca v skupnem prvem delu opredeli v obliki splošnih ciljev in načel za uresničevanje le-tega in izpostavi pomen medpredmetnega povezovanja posameznih področij in nekaterih medpredmetnih dejavnosti, ki se »prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja in dela v vrtcu.« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 4).

3. Celostni razvoj otroka preko glasbenih dejavnosti (povezovanje glasbene dejavnosti z ostalimi)

Umetnosti se že od nekdaj pripisuje izjemna vzgojna moč. Povezovanje umetnosti z drugimi področji pa lahko bistveno pripomore k celostnemu razvoju. Navajamo nekaj primerov dejavnosti medpodročnega povezovanja, ki jih izvajamo v vrtcu.

3.1 Matematika in glasba:

1. Z igranjem ritma do usvajanja vzorcev in štetja

S tem, ko otroci za nami ponavljajo določeno zaporedje udarcev, se učijo vzorcev in zaporedij. S tem, ko slišijo in ponovijo zaporedje, pa utrjujejo in usvajajo tudi štetje udarcev.

2. Igranje inštrumentov po barvah (rdeča zvončki, modra ropotulje, rumena bobni...)

Ko otroci že poznajo barve, lahko postavimo orkester in uporabimo različne vrste glasbil in jih po navodilu dirigenta uporabljajo, s tem pa utrjujejo barve.

3.2 Narava in glasba:

1. Glasbene dejavnosti v gozdu

V gozdu najdemo veliko uporabnih stvari, ki jih lahko spremenimo v inštrumente. Tako lahko uporabimo različne plodove (želode, storže), paličice, listje, šture, lubje in s tem otrokom približamo naravo kot zakladnico inštrumentov.

2. Živalski glasovi

Za oponašanje živalskih glasov lahko uporabljamo lastne inštrumente ali naravne material, kin am pričarajo živalske zvoke.

3. Zvoki iz narave

S poslušanjem zvokov iz narave razvijamo otrokovo slušno zaznavo in pozornost.

3.3 Družba in glasba:

1. Izdelava inštrumentov iz odpadnih materialov

V izdelavo glasbil vključimo celo družino, otroci pa v vrtcu s ponosom predstavijo svoje izdelke.

2. Hello to all the children of the world

Preko pesmi in pleas spoznavamo različne kulture in se učimo tujega jezika.

3. Glasbeni nastopi

Z otroki nastopamo na različnih prireditvah, otvoritvah.

3.4 Gibanje in glasba:

1. Razgibavanje ob glasbi

Vsakodnevno se razgibavamo ob glasbi. Pri tem si lahko prepevamo sami ali uporabimo posnetke pesmi in sledimo besedilu.

2. Rajalne in tekalne igre

Pri rajalnih igrah se otroci naučijo sodelovanja v gibanju, sledijo besedilu in uporabljajo različne gibalne vzorce.

3. Glasbeno didaktične igre z gibanjem

S tem, ko v pravilih igre z uporabo glasbil določimo vrsto gibanja za dolge, kratke, visoke in nizke tone, se otroci v gibanju zabavajo in ob tem utrjujejo svoje gibalne in zaznavne spretnosti.

3.5 Umetnost:

1. Slikanje po glasbi

Otrokom ob predvajanju glasbe lahko ponudimo slikarsko platno in barve ter jih s tem spodbudimo, da zaznavajo glasbenih prvin, kot so trajanje, višina, tišina itd.

2. Plesno ustvarjanje

Največji užitek in prva reakcija na slišano glasbo je gibanje. Otroke lahko usmerjamo in plesno ustvarjajo po navodilu, še bolje pa jim je prepustiti popolnoma samostojno ustvarjanje ob glasbi.

3. Dramatizacija z uporabo glasbenih vložkov

Ko otroke opolnomočimo z uporabo glasbil, jih lahko pri dramatizaciji samostojno uporabljajo in s tem obogatijo svoj nastop.

3.6 Jezik in glasba:

1. Učenje besedila nove pesmi z uporabo slikopisa

Preko slikopisa si otroci veliko lažje in hitreje zapomnijo besedila novih pesmi in prikličejo besede.

2. Usvajanje novega besedila z deklamiranjem

Z ritmično izgovorjavo rim se otroci hitro naučijo izgovorjave novih deklamacij. Če vključimo še geste oz. gibanja pa je to še učinkoviteje.

3. Učenje znakovnega jezika preko pesmi

Otroci se preko pesmi zelo hitro lahko naučijo znakovnega jezika, saj jim je prepevanje in uporaba gest zabavno in ob tem uživajo in se počutijo ponosne, da so nekaj novega spoznali.

Sprotna uporaba glasbenih elementov v vsakodnevni rutini: glasbene uganke, zvočni spomin, zvonček oz. boben za prehod med dejavnostmi ...

Zaključne misli

V kurikulumu je glasba zajeta v področju umetnosti, lahko pa jo povezujemo z vsemi ostalimi področji (jezik, gibanje, umetnost, družba, narava, matematika). Lahko zaključimo, da je medpodročno povezovanje izrednega pomena pri celostnem razvoju otrok. Jezikovne sposobnosti se preko glasbenih dejavnosti razvijajo hitreje in učinkoviteje, gibalne sposobnosti otroci lažje usvajajo preko sproščenih iger, ki vključujejo elemente glasbe, umetnost se kaže pri otrokovi ustvarjalnosti, medsebojna pomoč in sodelovanje sta pomembna cilja pri področju družbe, narava je zakladnica zvokov in materialov, matematika pa je zajeta pri štetju, barvah, vzorcih itd.

S povezovanjem področij se delo v vrtcu približa ciljem celostnega učenja in podpira načelo, da je vse znanje povezano. S tem se približamo dobrim temeljem za vseživljenjsko učenje.

Literatura in viri

Borota, B. idr. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Denac, O. (2012). *Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva: visokošolski učbenik*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Habe, K. (2018). Psihologija glasbe – most med umetnostjo in znanostjo. Pridobljeno s <http://www.sigic.si/psihologija-glasbe-most-med-umetnostjo-in.html>

Katarina Habe o vplivu glasbe na otroka (2012). Pridobljeno s <https://4d.rtv slo.si/arhiv/prvi-dnevnik/136369993>

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mori, I. (2003). *Glasba v prvemvzgojno-izobraževalnem obdobju Osnovne šole, priročnik*. Ljubljana: ZRSŠ.

Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna vzgoja: srce, um, telo*. Ljubljana: Debora.

ULIČNA UMETNOST

STREET ART

Urša Luznar
Vrtec Vodmat

POVZETEK

V prispevku bomo predstavili srečevanja otrok s sodobno umetnostjo, konkretnije ukvarjanje z urbano umetnostjo. Predstavili bomo, kako smo otroke nagovorili za tovrstno umetnost, jih seznanili z različnimi praksami urbanih umetnikov in z možnostmi, kako svoja angažirana stališča predstaviti v javnem družbenem prostoru. Z otroki smo ob sprehodih po mestu iskali elemente moderne in urbane umetnosti in se spraševali s čim nas le ta nagovarja ... Otroci so spoznavali razliko med vandalizmom ter umetnostjo kot družbenim angažmajem, spoznavali so javno umetnost, predvsem sporočilno moč grafita. Po pedagoški metodi 5-stopenjskega načrtovanja izhajajoč iz interesov in želja otrok smo preko številnih delavnic v vrtcu, obisku Metelkova mesta, opazovanju umetnikov pri delu otrokom omogočili družbeni angažma v javnem prostoru.

KLJUČNE BESEDE: sodobna umetnost, ulična umetnost, javni prostor, družbeni angažma, pet stopenjski model načrtovanja, participacija

ABSTRACT

In this paper we will present children's encounters with contemporary art, more specifically with urban art. We will present how we have approached children about this kind of art, how we have introduced them to different practices of urban artists and how they can present their engaged positions in the public social space. Walking around the city with the children, we looked for elements of modern and urban art and asked ourselves what it is that speaks to us... The children learnt about the difference between vandalism and art as social engagement, they learnt about public art, especially the communicative power of graffiti. Following the pedagogical method of 5-step planning, starting from the children's interests and wishes, we enabled the children to engage socially in public space through a number of workshops in the kindergarten, a visit to Metelkova mesto, and observing artists at work. Children are empowered to engage socially in the public space.

KEYWORDS: contemporary art, street art, public space, social engagement, five-stage planning model, participation

1. Uvod

Vsebina na temo ulične umetnosti se je v našem vrtcu odvijala v okviru širše teme, v kateri se srečujemo s spoznavanjem sodobne umetnosti.

V okviru projekta Ulična umetnost so se otroci postopoma začeli srečevati z urbano umetnostjo v bližnji okolici. Vizija našega vrtca je usmerjena v vzgojo preko umetniške izkušnje, v kateri otroci skozi različne vrste umetnosti in z različnimi izraznimi sredstvi razvijajo kritično in ustvarjalno mišljenje. Vsak posameznik s svojo estetsko soobčutljivostjo in sposobnostjo oblikovanja izraža občutke, misli, doživetja in domišljijo. Področje umetnosti, kot izrazno sredstvo, goji subjektivnost otrok, saj v svojih delih izražajo lastne poglede na svet, pri čimer se druga področja posvečajo iskanju objektivnih resnic. Tako ima vsak posameznik, kot individuum, možnost oblikovanja vsebin z namenom posredovanja lastnih občutkov, misli, idej in razpoloženj drugim. (Jontes 2001)

Projekt grafiti v našem vrtcu v sodelovanju z KUD Mrežo poteka že več let. Grafit, kot vrsta medija, otrokom omogoča srečevanje s sodobno umetnostjo in jih, s svojo sporočilnostjo nagovarja k aktualni problematiki v današnji družbi. Ulična umetnost z estetsko in oblikovno ravno spodbuja radovednost pri otroku in se ob pogledu nanjo sprašuje kaj se skriva za grafitom. Otrok se pri ogledovanju grafita ob spodbudi odraslega sprašuje o njegovi vsebini in sporočilnosti, pri ustvarjanju pa izraža lastne zamisli in se ob ustrezni motivaciji sprašuje o problematiki v otroškem svetu, ki jo zaznava v okolju, v katerem živi ter kako bi jo predstavil širši javnosti. Grafit kot oblika izražanja in komunikacije pri otrocih spodbuja dialoškost med vrstniki in s širšo javnostjo. (Resnik 2016)

Otroci so skozi medij ulične umetnosti že večkrat stopili v javni prostor. V letu 2012 smo skupaj z umetnikoma Mihom Artnakom in Juretom Markoto mestu ponesli sporočilo po več zelenja. Otroci so v Metelkova mestu ustvarili več virtualnih vrtov in tako izrazili svoje želje za lepše bivanje v mestu. V nadaljevanju smo skupaj z obema umetnikoma ustvarili grafitno pot od vrtca do mestne hiše, na katero smo povabili starše in otroke iz vrtca.

V letih 2021 in 2022 smo sodelovanje nadaljevali z umetnikom Fedjo Šičarov in se z vstopom v javni prostor vključili preko mednarodnega Street art festivala Ljubljana, ki aktivira vrhunske svetovne ustvarjalce grafitov. Zadnjo vsebino predstavljamo v nadaljevanju prispevka.

Vse teme smo izvajali po principu petstopenjskega modela načrtovanja (Štirn, 2010, Štirn idr. 2014), kjer se vsaka tema začne z odpiranjem čutov, navduševanjem nad izbrano vsebino. Tako smo v fazi odpiranja čutov otroke popeljali po mestu, kjer so iskali elemente moderne in urbane umetnosti, se spraševali, s čim nas grafit nagovarja ... Otroci so spoznavali razliko med vandalizmom ter umetnostjo in družbenim angažmajem. Tema se nadaljuje z osmislitvijo, dialoškostjo, ustvarjalnostjo in konča z družbenim angažmajem, v našem primeru vstopom v javni prostor.

2. Opis projekta

Pri projektu so sodelovali otroci treh skupin, starih med 5 in 6 let. Ob strokovni podpori vodij projekta, pedagoginje iz vrtca Darje Štirn in Nataše Serec iz KUD Mreže, ter sodelujočim umetnikom, akademskim slikar in grafitarjem Fedjo Šičarov, smo strokovne delavke skupaj načrtovale potek projekta po modelu petih korakov (glej prav tam). Ob tem smo si zastavili globalne cilje, s katerimi smo pri

otrocih želeli spodbujati kreativno ustvarjanje in izražanje v vizualnem mediju ter jim omogočiti participacijo izražanja v javnem prostoru. Poleg omenjenih ciljev smo skupaj iskali predloge za aktualizacijo vsebine. Z opazovanjem otrok smo aktualizacijo načrtovali glede na vsebine o katerih se otroci vsakodnevno sprašujejo in se z njimi, tako ali drugače, bližje srečujejo. Podrobneje smo opazovali odzive otrok na aktualne dogodke v bližnjem in zunanjem svetu (skrb za naravo, vojna – strah, daleč/blizu, pomoč otrokom, epidemija – zdravljenje, bacili, umivanje, virtualni svet – zasvojenost, junaki, pomankanje klasične literature...). Sledila je diskusija o posameznih vsebinah, s katerimi smo želeli spodbuditi, da se otroci o njih sprašujejo, razmišljajo in razvijajo kritično mišljenje. Virtualni svet je današnji vsakdan odraslih, kot tudi otrok. Vsakodnevno se pri najmlajših srečujemo, da postajajo njihovi glavni domišljjski junaki, ki jih vključujejo v simbolno igro in igro vlog, prav junaki iz virtualnega sveta. Pri otrocih se povečuje agresivno vedenje, slabša se področje koncentracije, pozornosti in slušnega zaznavanja, povečuje se status debelosti, zaradi negibanja itn. Prav zato smo se skupaj odločili, da želimo pri otrocih raziskati njihovo notranje odzivanje na virtualni svet. Kako ga občutijo, njihovo kritičnost do uporabe tehnologije ter jih ozaveščati o prenasičenosti z ekrani. Do izbrane vsebine »Med virtualnim in resničnim«, smo strokovne delavke posameznih oddelkov pristopale s skupnimi in posamičnimi konkretnimi cilji, na katere so imela vpliv opažanja in poznavanje otrok v matičnih skupinah.

Pri otrocih smo želele predvsem vzpodbuditi, da prepoznajo umetniške grafite kot del urbanega okolja, ki poudarjajo estetsko vrednost ulične umetnosti ter v sebi skrivajo vsebino in sporočilnost. Grafit, kot oblika izražanja, spodbuja komunikacijo za oblikovanje dialoga in je odlično sredstvo za razvijanje etične dimenzije pedagogike poslušanja pri otrocih (Kroflič 2010). V mislih imamo poslušanje, kot izražanje odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije.

Z zastavljenimi cilji smo želeli:

- spodbujanje osebnih doživetij/vživljanj v aktualno vsebino – občutljivosti,
- ustvarjalnost v umetniškem izražanju, s katerim opozarjajo na aktualne probleme,
- spodbujati radovednosti in veselja do sodobne umetnosti in različnosti v sporočanju,
- spodbujati doživljanja in odzivanje na zastavljeno vsebino, z možnostjo kritičnega mišljenja/vrednotenja,
- spodbujati željo po izražanju svojega intimnega videnja, opažanja, čutenja, protesta,... v urbanem okolju
- razvijati sposobnost miselnega sodelovanja pri nastajanju skupnega grafita,
- spoznavati namen grafita v urbanem okolju, kot vrsto medija obveščanja in sporočanja širši javnosti o neki aktualni problematiki,
- prepoznati razlike med grafitom in vandalizmom,
- prepoznavati ulično umetnost, kot komunikacijsko sredstvo,
- spodbujati dialoškost med otroci in
- spodbujati radovednost pri otrocih, kaj se skriva za grafitom.

Pri poteku vseh dejavnosti smo sodelovali z umetnikom, ki nam je predstavil lastne grafite, sledil je poteku dejavnosti, ki so se odvijale v posameznih oddelkih, o katerim smo jim poročale tako strokovne delavke kot tudi otroci preko predstavitve lastnih zamisli o oblikovanju skupnega grafita. Umetnik je izvedene dejavnosti povezoval z lastnimi izkušnjami in s podajanjem zamisli in idej prisostvoval k nadaljnjemu poteku dogajanja in načrtovanja vsebin. Strokovnim delavkam v oddelku je svetoval s

podajanjem načinov, kako najbolje približati sodobno umetnost otrokom, se o njej spraševati in skozi njo izražati.

Dodana vrednost umetnika pri projektu je pripomogla k večji motivaciji otrok, za spoznavanje ulične umetnosti. Interakcija z umetnikom je pri otrocih spodbudila spoznanje, da so osebe, ki se skrivajo za grafiti enake nam, katere se sprašujejo o podobnih stvareh kot otroci in odrasli v njihovem vsakdanjem življenju. S predstavitvijo lastnih grafitov umetnika so otroci pridobili drugačni uvid v umetnost, ki lahko postane del celotne družbe v urbanem okolju. Spoznali so, da lahko širši družbi predstavimo sebe in svoje kritično mišljenje. Grafitar je v njih vzpodbujal, da se o vsebini grafitov sprašujejo in z njimi razvijal dialoškost pri opisovanju sporočilnosti tudi na humoren način. Iz umetniškega vidika pa je otrokom predvsem omogočil, da so ga lahko opazovali pri ustvarjanju in participirali svoj delež v njegovem grafitu. Veselje, ki ga otrok doživi, ko z umetnikom, katerega grafite vsakodnevno opazi na poteh v bližnji okolici, skupaj ustvarja, je nekaj kar mu pedagoški delavci težko omogočimo. Ob tem pa se počuti, da je postal del urbanega okolja in ga bodo v njem opazili tudi drugi mimoidoči.

Poleg umetnika nam je strokovno podpora pri pridobivanju informacij o sodobni umetnosti, organizaciji dogodkov in srečevanj z umetnikom ter načrtovanju po modelu petih korakov in teoretičnih izhodiščih, nudila pedagoginja kot vodja umetniških projektov, ki potekajo v našem vrtcu.

3. Kako smo začeli in kako se je odvijala naša zgodba?

Naša zgodba se je pričela s skupnim srečanjem umetnika, strokovnimi delavkami in vodji projekta. Grafitar nam je, predvsem strokovnim delavkam, predstavil ulično umetnost kot odlično izrazno sredstvo, s katerim lahko otrok izrazi svojo celovitost. Navdušil nas je s svojo sproščenostjo in spontanostjo, s katerima se je prilagajal našim idejam in zamislil o poteku vsebin in dejavnosti v oddelku. Njegova strokovnost je izražala razumevanje pedagoškega načrtovanja ob enem pa vnašala vsebine, s katerimi smo lažje približali ulično umetnost otrokom. Ko je nad vsebino navdušen strokovni delavec, je navdušen tudi otrok, kateremu lažje in z večjo vnemo približa vsebino, ki mu jo želi podati. Skupaj smo pričeli z načrtovanjem dejavnosti po modelu petih korakov.

3.1. Opis vsebine projekta po modelu petih korakov – praktični del

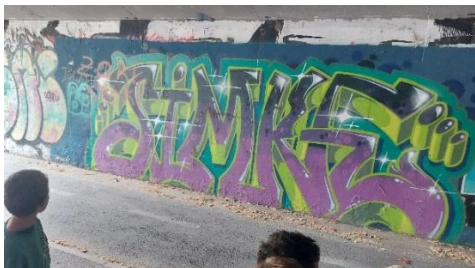
Koraki pedagoškemu delavcu omogočajo načrtno izvajanje vsebin v oddelku, katerih pomen je postopno približevanje novih spoznanj, avtentičnih izkušenj in doživetij predšolskim otrokom.

3.1.1. Občutljivost

V prvem koraku smo želeli otroke predvsem navdušiti nad novo vsebino, da bodo o njej razmišljali, se spraševali in navduševali. Z ulično umetnostjo smo jih seznanili ob srečanju z umetnikom. Z velikim navdušenjem, koga bodo spoznali in kaj bodo novega izvedeli, so radovedno vstopali v stik z umetnikom, se mu predstavljali in ga z zanimanjem poslušali kakšna je njegova vloga v družbi. Umetnik je za otroke pripravil ogled zelo raznovrstnih grafitov, ki so pri otrocih spodbudili dialoškost in polne glavice idej kaj predstavlja določena umetniška slika.

Iz pedagoškega vidika, smo strokovne delavke predvsem dajale vlogo poslušanju med otroci in sprejemanju različnih mnenj in videnj, pri čimer je umetnik dodal tako odraslim, kot otrokom drugačen uvid v nastajanje dialoškosti pri opazovanju grafitov – poslušanje viharja idej otrok doprinese k nastanku novega grafita z novo ali enako sporočilnostjo.

Najbolj so se otroci navdušili prav nad Fedjinim grafitom, ki je v urbani okolici z lastnim podpisom predstavil sebe. Ko smo iskali grafite v bližnji okolici mesta Ljubljane, so jih le-ti nagovarjali k iskanju sporočilnosti in pomenu posamezne skice ter spodbujali komunikacijo med vrstniki. Ob odkritju grafita, s katerim se v urbanem okolju predstavlja naš umetnik, pa je navdušenje izvabilo prav pri vsakemu posamezniku.



Slika 1: Ogleđovanje grafitov v mestu: Grafit: »Simke«; Fedja Šičarov, komentar otroka: » Ejjj, to je Fedja. Jaz njega poznam, on je faca, k se je z nami hecal pa nam kazal slike.«, arhiv Vrtca Vodmat

Otroci so po ogleđovanju slik izkazali željo po soustvarjanju zapisa lastnega imena in iskali način kako bi z uporabo tovrstne umetnosti izrazili sebe širši javnosti. Na ta način so iskali poistovetenje z grafitarjem, ki jih je navduševal tako z njegovo osebnostjo, kot tudi z lastnimi umetniškimi deli.



Slika 2, 3: Poustvarjanje lastnega imena v podobi grafita, ki predstavlja osebnost otroka; otroci 5-6 let, arhiv Vrtca Vodmat

3.1.2. Seznanjanje – osmislitev

Z naslednjim korakom smo zbirali informacije o grafitih s pridobivanjem znanj preko konkretnih izkušenj, saj prav te pri otrocih v procesu učenja vzpodbudijo vse čute in spodbujajo miselni proces (povezovanje objektivnih spoznanj z osebnim znanjem – subjektivne izkušnje). Kaj je grafit in kdo je grafitar, so otroci spoznavali na sprehodih ob ogleđovanju ulične umetnosti. Dodano vrednost pa je treba pripisati umetniku, ki je otroke popeljal skozi Metelkova mesto, si z njimi ogleđoval posamezne grafite, iskal predloge, kako so grafiti nastali ter prisluhnil idejam otrok, kaj posamezni grafit predstavlja. V dialoški z umetnikom in vrstniki so otroci spoznali in uvideli, da je dodana vrednost umetniškega izražanja prav sporočilnost, ki jo v sebi skriva posamezni grafit. Otroci so že opažali razlike med grafitom in vandalizmom. Skice vandalizma so otroke pritegnile le za kratek čas in niso sprožale vprašanj o sporočilnosti vsebine, označili so jih kot »to so čičke račke« in »to ni nič, to je kraca.« Ob pravih grafitih so izražali svojo estetsko občutljivost do ulične umetnosti. Ob njih so postali, si jih ogleđovali in iskali njihovo sporočilno vrednost in ob njih razvijali dialoškost



Slika 4: Otrok pristopa h grafitu z novim medijem izražanja; »slikam k' mi je všeč, pa bom pol mamici in atiju pokazu kaj sm vidu.«, arhiv Vrtca Vodmat

Sleherni grafit v Metelkova mestu je pri otrocih vzpodbudil medsebojno komunikacijo ob tem pa tudi poslušanje in sprejemanje mnenj drugih. Kritično mišljenje vsakega posameznika ob umetniških delih, pri otrocih ni privabljal nesoglasij ampak odprto komunikacijo ter spoznavanje drug drugega, kaj je všeč mojemu prijatelju, kaj vidi on. Med seboj so se dopolnjevali in ob ogledovanju posameznega grafita skupaj z umetnikom ustvarjali zgodbo sporočilnosti in pri posameznih umetnostih našli skupno vsebino.



Slika 5: otroci ob razvijanju dialoškosti in pedagogike poslušanja najdejo skupno sporočilo: »Starši, k hodijo v službo pa se jim vedno mudi.«

3.1.3. Dialoškost

Otroci so pridobivali nova znanja tudi skozi konkretno izkušnjo z opazovanjem umetnika pri delu. Ob tem pa spoznavali umetniška sredstva s katerimi se grafitar izraža in z njimi tudi sami ustvarjali. Ob soustvarjanju pa so otroci pridobili občutek pripadnosti neki širši družbi.



Slika 6: preizkušanje v ulični umetnosti z izraznim sredstvom za ustvarjanje – sprej, arhiv Vrtca Vodmat

Konkretna izkušnja z umetnikom v prejšnjih korakih je pripomogla k dialoškosti med otroki, katero smo strokovne delavke podkrepile še z likovno dejavnostjo v vrtcu. Otroci so v parih ob skupnem ustvarjanju slike na zidu vrtca, iskali sporočilo, ki bi ga želeli predstaviti širši javnosti. Potrebno je bilo medsebojno dogovarjanje in dopolnjevanje pri idejah. Po nastalih likovnih upodobitvah, pa so se razvijale njihove socialne in komunikacijske spretnosti ob predstavitvi sporočilnosti slike.



Slika 7, 8: ustvarjanje sporočilnosti na zidu vrtca, slikanje, arhiv Vrtca Vodmat

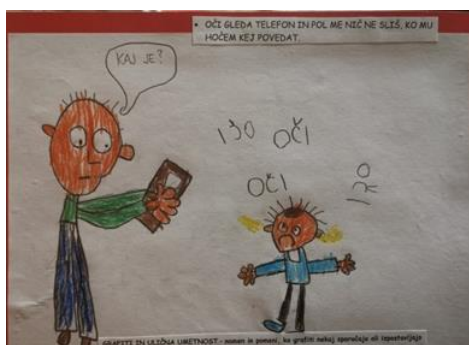
Vzporedno smo z otroki raziskovali aktualno vsebino našega skupnega grafita »Med virtualnim in resničnim«. Sprva so se otroci individualno izrazili v risanju skic: »Kaj želim sporočiti širši javnosti, kdo sem jaz, kaj imam rad?«.

Primer 1: Deklica nariše sonček in lastno skico predstavi: »Urša reče, da sem njen sonček, ker se veliko smejem in tud k pridem v vrtec se smejm, ker mi je dobr pr Šviggih. Vsi bi se mogl velik smejat pa se noben nebi kregu.«

Na ta način smo strokovne delavke njihovo občutljivost za skupno tematiko spodbujale z ogledovanjem slik, fotografij in grafitov na spletu: »Otroci, odrasli in ekrani.«, tudi skozi pripovedovanje lastnih zgodb.

3.1.4. Ustvarjalnost

V tem koraku smo otroke spodbujali, da so svoja sporočila sporočali v umetniške mediju. Vsak posameznik je skiciral lasten odziv na izbrano vsebino. Ob likovnem ustvarjanju so se spraševali, kako elektronske naprave vplivajo na nas, naše počutje, obnašanje in zdravje. Njihovo kritično mišljenje je v večini temeljilo na prenasičenosti ogledovanja filmov. Kritično so ovrednotili čas in količino ogledovanja risank in posledice povezovali z izkušnjami, o katerih jim pripovedujejo odrasli: »lahko dobimo očala, če preveč risanke gledamo«, »glavo bomo imeli štirioglatno«, »debel postaneš če skoz gledaš v ekran«, »morš it raj vn na igrišče, da se igraš s prijatelji« itn. Pri nekaterih otrocih pa je sporočanje o vsebini skozi umetniško izražanje vzpodbudilo notranji, čustveni odziv, katerega so deležni ob prenasičenosti z ekrani tudi v svetu odraslih in ob enem odziv na virtualni svet otrok – agresivnost v risankah (strah).



Slika 9: »Oči gleda telefon in pol me nič ne sliši, ko mu hočem kaj povedat.«, arhiv Vrtca Vodmat



Slika 10: »Če gledam preveč risank, so ene grozne in se tepejo, pol pa to sanjam in me je strah.«, arhiv Vrtca Vodmat

Otroci so skice sporočilnosti o lastnih odzivih na virtualni svet predstavili umetniku. Z grafitarjem smo z otroki iskali skupne značilnosti posameznih risb, katere so otroci prepoznali v posameznih likovnih simbolih, ki ponazarjajo elektronske naprave, in sicer kabli, miselni oblaki, oblika kvadrat, katera ponazarja ekran. Otroci so se s spodbujanjem medsebojne komunikacije s strani odraslega, dogovarjali in skupno ustvarjali slikoris za končni grafit, ki je nastal na zidu v okolici Metelkova mesta.

4. Nov grafit, ki smo ga ustvarili v mestu

Peti korak predstavlja družbeni angažma, v katerem smo otrokom omogočili vstop v javni prostor in s tem v odnos z drugimi, širšim okoljem, da jim predstavimo vsebino, ki smo jo raziskovali.

Pri ustvarjanju skupnega grafita je potrebno pripisati veliko zaslugo sodelujočemu grafitarju. Pedagoški delavci imamo zastavljene cilje, ki jih želimo doseči pri otrocih. Le te spodbujamo k pozornemu opazovanju skupnega slikorisa, prostorski orientaciji na zidu ustvarjanja itn. Umetnik pa spodbuja predvsem k uživanju svobodnega izražanja, da otrok gleda nastalo skico, začuti njeno sporočilnost in jo sporoči na javni površini, ne glede na detajle v slikorisu. Ob enem pa priskrbi javni prostor ustvarjanja, katerega pedagoški delavci otrokom ne moremo zagotoviti, saj so le ti skozi vsebine projekta dognali, da bi ustvarili vandalizem.

Umetnik je ob končanju grafita zapisal: *»Na Metelkovi so otroci v okviru Street art festivala 2022 pod mentorstvom vzgojiteljic in njihovih pomočnic ustvarili likovno dovršen in poveden mural, ki pripoveduje o današnjem načinu življenja in o tem, kako nanj gledajo radovedne otroške oči«* (Fedja Šičarov).



Slika 11, 12: Otroci ustvarjajo grafit na javnem zidu, arhiv Vrtca Vodmat

5. Zaključek



Slika 13: grafit »Med virtualnim in resničnim«, ena skupina otrok starih 5-6 let, arhiv Vrtca Vodmat

Grafite otroci vsakodnevno opažajo na sprehodih po mestu Ljubljana. Le ti v njih velikokrat sprožijo notranji odziv, ob grafitih obstanejo, jih komentirajo vrstniku na sprehodih. Projekt je otrokom

omogočil, da so svoje občutke lahko delili vsem in ob tem spoznavali, da se za vsakim grafitom skriva sporočilo, ki v današnjem svetu ni pravilno ali napačno, temveč lahko vsak sleherni opazovalec ob njem kritično ovrednoti njegovo podobo, se o njem sprašuje, razmišlja in ustvarja lastno mnenje. Aktivnost otrok se je odražala v likovni kreativnosti, kateri so dodajali pomen določene vsebine, ki jo želijo predstaviti širši javnosti. Hkrati pa so otroci skozi izkustveno učenje krepili socialne vrline, do katerih so pristopali z odprto komunikacijo. Čas in prostor sta otrokom omogočila, da so se lahko izražali na sebi lasten način, razmišljali, ustvarjali, delili mnenja med seboj, si prisluhnili in bili slišani. Prav sleherni grafit, ki so ga opazili na poti raziskovanja, pa so povezovali s sodelujočim umetnikom in se ob njem spraševali ali ga je ustvaril prav on.

Viri in literatura:

Jontes, B. (2001). *Likovna edukacija*. Interno gradivo.

Kroflič, R. (2010). *Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia*. V: Devjak, Tatjana (ur.), Batistič-Zorec, Marcela (ur.), Vogrinc, Janez (ur.), Skubic, Darija (ur.), Berčnik, Sanja (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce : podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11-66.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Resnik, B. (2016). »Grafit – umetnost ali vandalizem?«. Dostopno na: [Grafit – umetnost ali vandalizem? - 24ur.com](http://24ur.com)

Štirn, D. (2010). Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili. V Kulturno žlahtenje najmlajših, ur. R. Kroflič, D. Štirn, P. Štirn Janota in A. Jug, 14–23. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Štirn, D, Štirn Janota P., Markota j. (2014). *Vzgoja preko umetniške izkušnje – kreativnica*. V Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci, ur. Majerhold, K., Sudec, K., str. 256-271. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc.

»GOZD, KOT ODPRT UČNI PROSTOR« - PRIMER DOBRE PRAKSE

»FORREST, AS AN OPEN LEARNING SPACE« - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

Anja Loboda Čampelj, dipl. vzgojiteljica, univ. dipl. soc. del.
Vrtec Viški gaj

Kvaliteta življenja in bivanja v naravi, je s tempom današnjega življenja mladih družin bistveno okrnjena. Vzgojiteljem in ostalim strokovnim delavcem je tako ponujena možnost, da s strokovnimi pristopi stopijo iz cone udobja svojih igralnic in premajhnih igrišč, ter najmlajšim omogočijo pristen stik z naravo – spodaj predstavljen primer dobre prakse.

Najprej enoletno druženje z gozdom, je bilo sprva mišljeno kot popestritev letnega programa skupine, vendar je zaradi svoje širine preraslo v triletno življenje z in ob gozdu.

Največ prostora, je bilo na začetku namenjenega naravi (raziskovanje z vsemi čutili v različnih letnih časih) in gibanju (plezanje, tek, skakanje, ...) dvema izmed področij nacionalnega Kurikuluma za vrtnice. Sčasoma je bilo ugotovljeno, da so bila spontano vključena še vsa ostala (jezik, družba, matematika, umetnost) in, da se prav vsako dejavnost lahko izvaja zunaj. Rezultati sedemletnega »druženja« z gozdom, se pri otrocih odražajo v dobri meri gibalnih spretnosti, v obilici veselja do življenja, v tem, da otroci v življenje odnašajo dober potencial za spoštljiv odnos do narave in sočloveka. V naravi se sprostijo, zaživijo in umirijo. Pri sprva skeptičnih starših je ustvarjeno popolno zaupanje in podpora.

Pričenja se zadnje šolsko leto druge generacije »gozdnih otrok«. Prihodnje leto, nova generacija, novi izzivi ... v naravi. Spet, primer uspešne prakse.

KLJUČNE BESEDE: Kvaliteta življenja, gozd, situacijsko učenje, spoštljiv odnos, gibalne spretnosti

The quality of life and living in nature is severely curtailed with the pace of today's lives of young families. Teachers and other professionals are thus offered the opportunity to step out of the comfort zone of their classrooms and playgrounds and offer the youngest children genuine contact with nature – the example of good practice presented below.

Firstly, a one-year gathering with the forest, was originally meant to enrich the annual program of the group, but due to its breadth it turned into a three-year life with the forest.

The most space was initially devoted to nature (exploring with all the senses in different seasons) and moving (climbing, running, jumping, ...), the two of the areas of the national Curriculum for kindergartens. Over time, it was found that all the rest areas (language, society, mathematics, art) were spontaneously involved and that any activity could be performed outside. The results of the seven-year "socializing" with the forest are reflected in children as a good measure of motor skills, in the abundance of joy to life, in the fact that children achieved a good potential for a respectful attitude towards nature and human beings. Children relax, live and calm down in nature.

With initially skeptical parents, we have created complete trust and support.

Finishing the last school year of second generation of »forest kids«. Next year, a new generation of children, new challenges ... in nature.

Again, example of successful practice.

KEY WORDS

Quality of life, forest, situational learning, respectful attitude, motor skills

Uvod

Kvaliteta življenja in bivanja v naravi je s tempom današnjega življenja mladih družin bistveno okrnjena. Zato je pomembno, da se vzgojitelji (in ostali strokovni sodelavci) tega zavedamo in skušamo (v okviru svojih možnosti, strokovnosti in strokovnih kompetenc) premakniti vzgojne dejavnosti iz udobja tesnih igralnic in premajhnih igrišč v odprt prostor narave, saj »Majhni otroci prevzamejo odnos vzgojiteljev, staršev in drugih odraslih do narave in raziskovanja. Kadar odrasli raziskujejo, postavljajo vprašanja, želijo izvedeti kaj novega, z otroki delijo svoje občutke, se odzivajo na njihova razpoloženja in interese

ter s tem svoj polet prenašajo na otroke. Pri naravoslovnih dejavnostih se otrok uči strategij mišljenja in raziskovanja. Vzgojitelji ali pomočniki otroku omogočijo dovolj priložnosti in časa, da z lastnim preizkušanjem začuti lastnosti narave z vsemi čutili...« (Bahovec, E.D. ... [et.al.] : str.62-63).

Ključne besede: gozd, narava, štirje letni časi, sobivanje, povezanost

Predstavitev

Začelo se je z navdušenjem stare tabornice nad porajajočimi se »gozdnimi vrtci« v Sloveniji. In razmišljanjem, kaj lahko storim za to, da bodo otroci stopali v naravo s spoštovanjem kakršnega si zasluži. Nadaljevalo se je z idejo o sodelovanju z gozdarjem in enoletnim raziskovanjem s triletniki po lokalnem gozdu (ob podpori razpisanih finančnih sredstev Mestne občine Ljubljana). Nato nadaljevanje v lastni režiji s polno podporo staršev navdušenih otrok.

Ker v našem vrtcu to možnost imam, sem jo izkoristila in v prvem letu (sicer sedemletnega dela z dvema skupinama otrok), s strokovno pomočjo gozdarja, popeljala otroke na travnik in v bližnji gozd. Aktivnosti izven vrtca, so sprva potekale enkrat mesečno skozi celo šolsko leto. Kasneje pa smo izkoristili prav vsako priložnost, da smo se odpravili v »naš« gozd, kot so ga poimenovali otroci.

Naša gozdna potepanja so zajemala različne cilje okoljske vzgoje.

Cilji so v začetku obsegali:

- Pozornost in sprejetost drug drugega, radost sobivanja
- Spoznavanje narave v njeni raznolikosti (v vseh letnih časih) v neposredni okolici in širše
- Spodbujanje vključevanja v trajnostni razvoj in skrb za okolje

V gozdu / na travniku smo, in še:

Spodbujali zaznavanje gozdnega vzdušja.

Skupno smo postavili pravila igre v gozdu (varnost v gozdu).

Odkrivali smo okolico, prostor, čas in samega sebe v gibanju, mirovanju.

Spoznavali krogotok snovi in energije v gozdu.

Učili bivanja v tišini.

Komunikacija z otroki in odraslimi je potekala tudi le s pomočjo očesnega stika in gibov.

Zbrano smo poslušali, opazovali, tipali.

Igrali smo se z naravnimi viri (zemlja, voda, les, kamenje).

Sodelovali smo pri oblikovanju in urejanju prostora (izdelava hišk, kotičkov,...).

Nabirali in okušali užitne plodove (glede na letni čas).

Pozorni smo bili na različne načine s katerimi se otroci odzivajo na okolje – na odnos med njimi in naravo (samoiniciativna skrb za čisto okolje – npr. pobiranje smeti, odlaganje na ekološke otoke).

Izvajanja dejavnosti so potekale v celotni skupini, v majhnih skupinah in na individualni ravni.

V začetku smo največ časa namenili naravi in gibanju, dvema področjema nacionalnega Kurikuluma za vrtce. Sčasoma pa ugotovili, da se prav vsako dejavnost lahko izvaja v naravi, pri čemer smo vključevali le pripomočke, ki smo jih tam našli. Obenem smo tudi zajeli tudi vsa ostala področja:

Iz vej smo zgradili hišo ali ladjo, na podrtih deblih raziskovali njihovo starost ter urili ravnotežnostne spretnosti. S pomočjo storžev, vejic, lubja, mahu, in listja, smo izdelali gozdne mandale. Uspelo nam je zakuriti čisto pravi taborniški ogenj. Snežene trenutke smo preživljali z gradnjo iglujev in bivališč za zajčke. Včasih smo se samo vrteli, se lovili, skrivali ali rili po blatu.

Otroci so se v naravi sprostili, se razživali in umirili. Vmes smo srečali tudi čisto pravo divjo žival. Pa naj bo to mravlja, lubadar, zajec, čaplja, košuta; se igrali gozdno gledališče ali ob instrumentih, najdenih v naravi, zapeli tisto o bistrem potočku. Pripovedovali smo si gozdne zgodbe.



Slika 1. Ti povem zgodbo?

V zadnjih dveh letih, smo kompleksno zdravstveno situacijo izkoristili v svojo prid in preživeli v gozdu še več časa.

V nadaljevanju lahko samo poudarim besede mag. Natalije Gyorek, ki pravi:

»Otrokova volja, da sodeluje pri posamezni aktivnosti, je zelo odvisna od čustev in otrok vedno presoja med dvema poloma na podlagi čustev: to delam rad – tega ne delam rad, strah me je – pogumen sem, nič se ne dogaja – zanimivo bo, žalosten bom – vesel bom. V gozdu so vrata v svet čustev na stežaj odprta«. (Gyorek, 2014)

Tudi otroci, katerim gozd ni preveč blizu in ne marajo pretiranega gibanja, so se z nekaj pomoči, po krajšem času sprostili in razživali.

Odrasli smo tako v svojih vlogah indirektni usmerjevalci, zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Smo zgled za odnos do narave in raziskovanja.

Ob vodenju statistike, koliko časa preživimo z otroki v naravi, je bilo v tem času ugotovljeno, da se s starostjo, oziroma generacijsko, z vsakim letom bivanje na prostem poveča za nekaj procentov.

Tabela 1: Dnevi na prostem, po šolskih letih

	šolsko leto	starost otrok	dnevi na prostem*
1.generacija	2015-16	3 – 4	66%
	2016-17	4 – 5	79%
	2017-18	5 – 6	85%
2.generacija	2018-19	1 – 2	68%
	2019-20	2 – 3	78%
	2020-21	3 – 4	88%
	2021-22	4 – 5	98%

* izvajanje dejavnosti v naravi (igrišče, travnik, gozd) v povprečju ene ure in pol na dan - ne glede na vremenske pogoje.



Slika 2. Ena deževna

Sklepne ugotovitve :

Ko je prva generacija zapustila vrtčevsko gnezdece in »naš« gozd, ter odšla šolskim pustolovčinam naproti, sem se vprašala: »Kako naprej? Kaj se lahko zgodi v najnežnejšem obdobju - ob vstopu najmlajših v vrtec? Se z enoletniki lahko »igramo« gozdni vrtec?«

Nov izziv! Seveda! Sledila je navdušena predstavitev sprva nekoliko skeptičnim staršem, za tem, kmalu skupni izlet na bližnji hrib. V prvih dveh letih je bilo sodelovanje s starši pomembno predvsem zaradi organizacije in spoznavanja ter utrjevanja povezanosti skupine:

Najprej jeseni – večina se je na Rožnik priplazila po vseh štirih. Nekateri izmed otrok so prvič izkusili, kaj so to gozdna tla. Navdušenje popolno! Pozimi, žal brez snega, vendar v mrzlem, vetrovnem sobotnem dopoldnevu, kot se za zimo spodobi, je polovica skupine spet »grizla« v hrib. Tokrat v večini že po dveh. Pomlad brsti od zelenja in moče, vendar smo spet tam. Udeležba je bila vsakokrat številčnejša. Na prvi poletni dan, pa ...

... ja, tudi z najmlajšimi se da. Spet se je pričel se projekt "Štirje letni časi v mojem gozdu". V naslednjem šolskem letu so se pridružile še kolegice z otroki treh skupin starih 1-2 leti. Trenutno je v projekt »Štirje letni časi v mojem gozdu« bolj ali manj aktivno, vključenih 6 – 8 skupin (različno starih otrok) vrtca, ki deluje na treh lokacijah.

Ob vsakem letnem času (3-4 krat letno), se v čedalje večjem številu še vedno (vključeni so tudi stari starši in hišni ljubljenci) tudi v popoldanskem času, podamo na bližnji hrib, kjer raziskujemo bogastvo gozdnih tal, rastlinja in živalstva. Ideje za naša gozdna potepanja, ki so se razširila na širše Ljubljansko okolje, prihajajo že tudi s strani staršev.



Slika 3 Vidiš ti, kakšno žabico?

V začetku osemletnega obdobja ocenjujem, da so »prvi gozdni otroci« v šolo ponesli bogata spoznanja za spoštljiv odnos do narave, dobro mero gibalnih spretnosti in obilico veselja do življenja, nova generacija pa prav tako pridobiva na področju gibanja, zdravja, medsebojnih komunikacijskih spretnosti in povezanosti.

Priporočeno v branje:

Wohlleben, P (2020). *Skrivno življenje dreves*. Kranj: Založba Narava.

Wohllebenov vodnik po gozdu (2018). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Viri in uporabljena literatura:

Bahovec, E.D. ... [et.al.] (1999). *Kurikulum za vrtece*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 55 – 63.

Györek, N. in Hojs, R. (2014). *Otroci potrebujemo gozd: (gozdna popotnica)*. Kamnik: Inštitut za gozdno pedagogiko in Vrtec Antona Medveda Kamnik.

Oftring, B. (2012). *Gremo v gozd*. Olševek: Založba Narava.

Vochl, S. (2020). *Enostavno v gozd*. Ljubljana: MOL, Oddelek za varstvo okolja.

UČENJE SKOZI IGRO V NARAVI

LEARNING THROUGH PLAY IN NATURE

Marjetka Perc
Vrtec najdihojca

POVZETEK

Članek govori o pomenu igre v naravi za razvoj otroka na različnih področjih. V preživljanje časa v naravi lahko vključimo vsa področja dejavnosti v vrtcu in jih tako popestrimo. Izvajanje samega procesa na zunanjih površinah vrtca, kot so gozd, park, travnik, ..., lahko otrokom približamo na zelo poučen ter zabaven način. Tako otroci lažje ter hitreje pridobijo znanje, saj je prilagojeno njihovem razvoju ter izvedeno na konkreten način. Opisane so tudi dejavnosti, ki povezujejo področja dejavnosti v vrtcu z gozdno pedagogiko.

KLJUČNE BESEDE: Učenje, igra, narava, gibanje, gozdna pedagogika.

ABSTRACT

The article talks about the importance of playing in nature for the development of a child in various areas. In spending time in nature, we can include all areas of activities in the kindergarten and thus diversify them. Carrying out the process itself on the outdoor areas of the kindergarten, such as a forest, park, meadow, ..., can be easily and quickly, as it is adapted to their development and implemented in a concrete way. Activities are also described that connect the areas of activities in the kindergarten with forest pedagogy.

KEYWORDS: Learning, play, nature, movement, forest pedagogy.

1. Učenje skozi igro

Igra je za otroka vsakodnevna spontana dejavnost. A hkrati je zelo kompleksna aktivnost in jo lahko obravnamo na različne načine. Opredelimo jo lahko kot svobodni akt, ki ni povezan s procesi zadovoljevanj potreb. Smisel in potek igre sta v njej sami. Podrejena je določeni stopnji razvoja otroka v telesnem in mentalnem smislu. Na samo igro vpliva več dejavnikov, kot so zdravje otroka, gibalne sposobnosti, intelektualni razvoj, okolje, ... (Horvat in Magajna, 1989).

Pri načrtovanju dejavnosti za samo igro je zelo pomemben tudi kurikulum za vrtce. Iz psihološkega vidika je igra dejavnost, kjer se prepletajo različna področja otrokovega razvoja. Je dejavnost, kjer otroci dosegajo višje ravni razvoja posameznih psihičnih funkcij kot v neigralnih situacijah. Pri igri je izrednega pomena, da imajo otroci dovolj časa, da se igra razvije. Vzgojitelj mora zagotoviti ustrezno razmerje med strukturiranimi in nestrukturiranimi igračami in seveda dovolj prostora za učenje in igro (Marjanovič Umek, 2001).

2. Gozdna pedagogika

Otroci pričnejo raziskovati okolje skupaj z lastnim razvojem miselnih sposobnosti in osebostnim razvojem. Preživljanje časa v naravi vodi k oblikovanju miselnih operacij ter k oblikovanju pojmov

prostora, časa, sile, gibanja, snovi, živih bitij, ... Tako se pri otroku sčasoma razvija mišljenje ter pričnejo se oblikovati pojmi. Spoznavanje naravnega okolja pri otrocih razvija naravoslovno pismenost ter prav tako okoljsko pismenost. Stik z okoljem omogoča zavedanje in občudovanje ter skrb za ohranjanje okolja. Otroško okolje je omejeno na majhen del sveta v katerem se otroci gibljejo, ki pa je neizmerno pisan in zanimiv. Vse kar vidijo, želijo povohati, okusiti ter potipati. Pomembno je, da se njihov svet razširi in naredi še bolj raznolik. Narava se obravnava od nižjega k višjemu, torej od tal do krošenj dreves. Opazuje se vse raznolikosti, ki jih otrok opazuje ter skuša opisati, narisati, izvesti poskuse, ... Opazovanje je načrtna in usmerjena dejavnost, ki jo otroci izvedejo z vsemi čutili. Pomembno je, da otroci opazujejo celostno. Zelo pomembno pa je tudi ustrezno postavljanje vprašanj, na katera so otroci sposobni odgovoriti in jih spodbujajo k razmišljanju in raziskovanju (Marjanovič Umek, 2001).

Začetek spoznavanja žive narave je opazovanje, ki skozi igro vpliva na razvoj otrokovih miselnih sposobnosti. Opazovanje mora biti načrtno in usmerjeno k posameznim delom celote. Izhajati mora iz otrokovih izkušenj in znanj ter jih usmerjati k povezovanju in razumevanju že poznane. Otroci naj imajo vedno možnost sprotnega izražanja počutja in spoznanja o naravi ter vrednostnega opredeljevanja do odnosa do nje (Cokan in Kobal, 1989).

Dejstvo je, da gozd otrokovo vlogo spremeni v bolj aktivno, kot je v zaprtem prostoru. V gozdu otroci postanejo pravi raziskovalci, kjer so izzvani in podučeni o lastnostih gozda ter kako se v njem obnašati. Je idealen prostor, ki spodbuja otrokov razvoj na različnih področjih. Otrokom je potrebno dovoliti, da plezajo čez hlode, hodijo po blatnih lužah, držijo veje dreves, se pogovarjajo s hrošči, se smejejo, poslušajo ptičje petje, lovijo ravnotežje, opazujejo barve, štejejo, razvrščajo, ... Z rednimi obiski gozda otroci pridobivajo pozitiven odnos do narave ter skrb do nje. Pomembno je, da pri otrocih spodbudimo navdušenje in da usmerimo njihovo pozornost k določenemu cilju (Vilhar in Rantaša, 2016).

2.1 Prepletanje področij dejavnosti

V kurikulumu za vrtce cilji posameznih področij dejavnosti postavljajo okvir za strokovne vsebine in dejavnosti. Vzgojitelji jih na ravni izvedbenega kurikulumu na različne načine povezujejo, dograjujejo in dopolnjujejo. Pri izvajanju le-tega pa so jim v strokovno pomoč priročniki, kjer so didaktično in metodično opisani primeri zaposlitev, ki poudarjajo vse pomembne faze vzgojnega dela. Te faze so načrtovanje, vzgojno delo, opazovanje in evalvacija (Bahovec, 1999).

Prednost preživljanja časa v naravnem okolju je, da je nešteto možnosti za različne dejavnosti. Vsaka dejavnost ima določen namen in cilje. Cilji se povezujejo s področji dejavnostmi iz kurikulumu za vrtce. Področja dejavnosti so gibanje, matematika, narava, družba, jezik in umetnost. Vsako področje dejavnosti ima svoj namen in razvija različne sposobnosti otrok in vplina na njihov razvoj. V gozdu, na travniku, ... lahko kaj hitro ta področja povežemo in nastanejo zanimive dejavnosti. Nekaj jih je opisanih v naslednjem poglavju. Pri vseh dejavnostih je bilo poskrbljeno za varnost in otroci rastlin niso trgali ali jih uničevali.

2.2 Primeri dejavnosti

V opisanih dejavnostih je sodelovalo dvajset otrok starosti od treh do šest let. Starostni razpon je kar velik, zato je bilo potrebno prilagoditi naloge razvojnim sposobnostim otrok. Naloge so bile zasnovane tako, da so si otroci med seboj pomagali ter sodelovali. Najpogosteje so starejši otroci pomagali mlajšim,

da so tako lažje opravili nalogo. Pri samem sodelovanju otroci niso imeli posebnih težav. Otroci so bili motivirani za opravljanje nalog, ob tem so pazili na naravo ter razvijali spoštljiv odnos do nje. Dejavnosti so večkrat ponovili in rezultat je bil vedno boljši. Ob obisku gozda so otroci večkrat sami izrazili željo, da bi želeli opravljati naloge. Otroci veliko časa preživijo v naravi in se tega veselijo. V gozdu imajo po opravljenih nalogah še prosto igro, kjer ustvarjajo po svojih domišljiji. Igrajo se igre vlog, gradijo iz vej ter sami na svoj način raziskujejo naravo.



Slika 1. Raziskovanje gozda

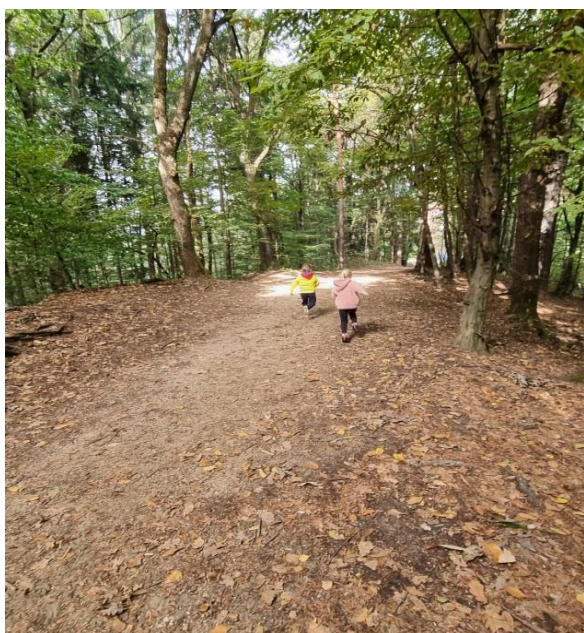


Slika 2. Raziskovanje travnika

Slika 1 prikazuje raziskovanje gozda. Otroci so dobili fotografije, ki prikazujejo različne dele gozda. Njihova naloga je bila, da poiščejo te dele v naravi. Iskali so drevesne krošnje, korenine, prst, majhne veje, velike veje, deblo, plodove gozda, ... Prvi del naloge so otroci rešili z lahkoto. Nato so dobili malo težjo nalogo, kjer so morali poiskati plodove gozda določene barve, oblike in določeno število le-teh. Iskali so liste, storže, veje, kostanj, gobe, ... Pri nalogi so otroci sodelovali v paru, tako da so si med seboj pomagali. Otroci so dobili liste, kjer je bilo narisano točno določeno število tistega, kar so morali poiskati, določena je bila brva ter oblika. Reševanje druge naloge je trajalo malo dlje, saj so nekateri otroci potrebovali pomoč, večina pa jo je rešila brez posebnosti. Največ težav jim je predstavljalo iskanje oblik v naravi. Iskali so oblike trikotnika, kroga, kvadrata in pravokotnika. Otroci so stari od treh do šestih let, zato smo skupaj prešteli ter poimenovali oblike, da jim je bilo lažje. Otroci so imeli omejen prostor, če pa niso najdlji, kar so iskali, smo prostor razširili.

Podobna naloga je sledila na sliki 2., kjer so otroci raziskovali travnik. Iskali so različne rastline, najhne živali, kamenčke, prst, ... Tudi tukaj so izvedli težjo nalogo, kjer so iskali dele narave glede na barvo, obliko in število. Pri tem niso trgali rastlin ter se dotikali majhnih živali, le pokazali so s prstom na tisto mesto, kjer so najdlji, kar so iskali. Prav tako kot pri raziskovanju gozda, so tudi tukaj imeli največ dela z iskanjem oblik. Potrebovali so tudi malo pomoči odraslih oseb.

Pri zgornjih dveh dejavnostih sta med seboj povezani matematika in narava, dodano pa je bilo še področje jezika, saj so otroci spoznali veliko novih izrazov (Imena dreves, rastlin, plodov,...). Kar otroci niso poznali, so v vrtcu poiskali skupaj z vzgojiteljico v knjigah o naravi. Vsa omenjena področja dejavnosti pa zagotovo povezuje tudi družba, saj so otroci med seboj sodelovali in si pomagali.



Slika 3. Gibanje v naravi



Slika 4. Naravni material

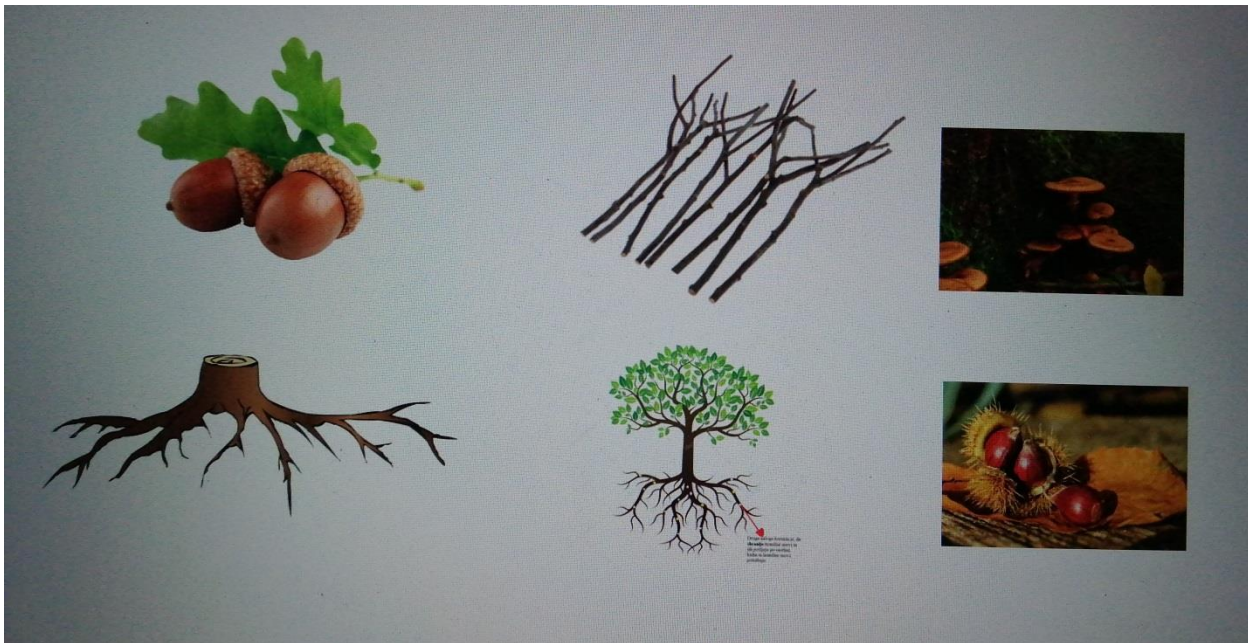
Na sliki 3 sta otroka, ki tečeta. Otroci so pri obisku narave želeli teči, še posebej v hrib. Tekli so do vnaprej določenega cilja, pri katerem so se ustavili. Tam so zadihali svež zrak in naredili nekaj gibalnih vaj. Vsak otrok si je izmislil eno vajo, da je razgibal določen del telesa. Da se jim je malo umiril srčni utrip pa so zaprli oči in globoko zadihali. Poslušali so zvoke iz narave in jih poskusili ubesediti. Skupaj so ugotovili, kaj so slišali. Poskusili so ugotoviti imena ptic, ki so jih videli ali pa slišali. Tiste ptice, ki niso prepoznali, so poiskali v vrtcu v knjigi o naravi ali pa po zvoku na računalniku na spletni strani o pticah. Poiskali so še veliko drugih zanimivosti o pticah. V naravi so otroci izvajali naravne oblike gibanja. Plezali so, skakali čez korenine, lovili ravnotežje, tekli in hodili. Tako so se med seboj povezala področja gibanja, narave ter jezika.

Slika 4 prikazuje dečka, ki je našel kamenček. Otroci so iskali naravni material v gozdu in na travniku. Po tem navodilu so našli veliko različnih stvari. Najdli so storže, kamenčke, liste, travo, lubje, kostanj, orehe in druge različne plodove. Z nabranim materialom so otroci ustvarjali v vrtcu. Ustvarili so gozdove ter travnike čisto po svoji domišljiji. Ponovno so otroci poimenovali ves najden material ter se pogovarjali, kje je zrastle in kaj potrebuje za razvoj. Otroci so med seboj sodelovali ter si pomagali. Po končani risbi je vsak otrok predstavil, kaj je ustvaril. Pri celotni dejavnosti so se med seboj povezala področja umetnosti, narave in jezika.

Pri zgoraj opisanih dejavnostih so bila pomembna vprašnja, ki so bila zastavljena otrokom. Otroci so raziskovali, kjer bi lahko najdli določen naravni material. Zakaj ga najdemo v tem delu gozda, kako zraste, kaj potrebuje za svojo rast. Razmišljali so, katere živali živijo v gozdu, kaj jedo, kje spijo, ... Povedali so svoje izkušnje z gozdom, kaj so že videli in doživeli. Kaj jim je bilo všeč in kaj morda ne. Vedno pa je bil poudarek na razvijanju pozitivnega ter spoštljivega odnosa do narave.

Primer delovnega lista, ki so ga prejeli otroci:

1. NALOGA: KAJ JE NA SLIČICAH? OPIŠI.



2. **NALOGA**: KJE V NARAVI LAHKO NAJDEŠ, KAR JE NA ZGORNJIH SLIČICAH? POIŠČI.
3. **NALOGA**: KAKŠNE BARVE VIDIŠ? KAKŠNE OBLIKE SI NAJDEL/NAŠLA V NARAVNEM OKOJU?

3. Igrajmo se

Izrednega pomena se mi zdi, da odrasli ozavestimo pomen igre za otroke. Med samim igranjem se otroci naječ naučijo, če jim seveda nudimo primerno okolje. Menim, da je narava tisto najbolj optimalno okolje, kjer se otroci res lahko sprostijo. Pri tem je pomembno, da jim posvetimo vso svojo pozornost in smo jim za vzgled. S pozitivnim odnosom do narave otrokom sporočamo, da se lahko počutijo varno in pričnejo raziskovati. Sama narava nudi ogromno materiala za ustvarjanje in učenje. Seveda pa moramo pri tem najbolj paziti na varnost in otrokove potrebe. Preživljanje časa v naravi naj za otroke ne bo prisiljeno, naj ta želja pride iz njih samih. Včasih je otrokom potrebno le malo prisluhniti in nastale bodo najbolj zabavne ter poučne dejavnosti.

Literatura:

1. Cokan, A. In Kobal, E. Zgodnje uvajanje otrok v naravoslovje. Ljubljana: DZS, 1989.
2. Horvat, L. in Magajna, L. Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS, 1989.
3. Bahovec Dolar, E. Kurikulum za vrtce. Ljubljana: ZRSŠ, 1999.
4. Marjanovič Umek, L. Otrok v vrtcu. Ljubljana: Založba obzorja, 2001.
5. Vilahr, U. in Rantaša B. Priročnik za učenje in igro v gozdu. Ljubljana: Silva Slovenica. 2016

OTROK V SOZVOČJU Z NARAVO

CHILD IN HARMONY WITH NATURE

Leona Krasna Glad, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok

Vrtec Mladi rod

POVZETEK

Prišel je čas, ko moramo ljudje spremeniti svoje vedenje in odnos do narave in besede o varovanju okolja spremeniti v dejanja. O pomembnosti varovanja okolja je zato potrebno učiti že najmlajše, v vrtcu. Z okoljskim izobraževanjem, ki se izvaja tudi v praksi: spoštljiv odnos do vode, hrane, papirja, narave ... s primernimi pedagoškimi metodami in pristopi: opazovanje, razgovor, igra ... med katerimi je eden najpomembnejših neposreden stik z naravo, bomo otroku omogočili, da razvije pozitivna čustva do nje, na podlagi katerih bo ponotranjil pozitivne ekološke vrednote, ki so pomembne za izgradnjo ekološke zavesti. V vrtcu veliko časa posvečamo bivanju in aktivnostim v naravi; skrbnemu in spoštljivemu ravnanju z vodo in energetskimi viri ter ustreznemu ravnanju z odpadnim materialom.

Ključne besede: predšolski otroci, vrtec, ekološka zavest, okoljska vzgoja, skrb za naravo.

ABSTRACT

The time has come for people to change their behaviour and attitude towards nature and put words to action. One should encourage ecological education of the future generations. In order to do that, one should start early with preschool children. A preschool teacher who applies appropriate pedagogical methods and approaches: observing, discussing, playing ... in order to achieve environmental education is a tremendous contribution to the society. By connecting children with nature, as well as teaching and learning within nature itself, such a kindergarten will enable children to have an incredibly positive attitude towards nature and the environment. In our kindergarten we spend plenty of time in nature. We teach children to be respectful towards water and energy resources and to properly manage waste material.

Keywords: preschool children, kindergarten, ecological consciousness, environmental education.

1. UVOD

Človekovemu vplivanju na naravo, številnim okoljskim spremembam ter naravnim katastrofam, ki nas vse pogosteje pretresajo, mediji, politiki, različna združenja in svetovni voditelji – posledično tudi mi kot družba – posvečamo kar nekaj misli in besed. Potrebno je razmišljati o ponovnem vrednotenju lastnih vrednot in načel ali vsaj o naših prioritetah in o tem, kaj želimo s svojim zgledom in dejanji prenesti našim najmlajšim. Pomembno je, da jim privzgojimo naravi prijazne vrednote, katere bodo v njih spodbudile ljubezen in spoštovanje do narave in načela, ki jih bodo vodila skozi življenje. Ob tem bosta skrb za naravo in ekološko vedenje postala samoumevna. Da bi dosegli višjo, okolju prijazno etiko in kulturo, moramo začeti zgodaj. Poleg družine in otrokovega domačega okolja je vrtec najprimernejši prostor, kjer pričnemo z okoljsko vzgojo. V nadaljevanju pojasnujem, zakaj je z ekološko vzgojo pomembno začeti že v vrtcu; kako, na kakšne in s kakšnimi pristopi predšolskega otroka ekološko vzgajati; na kaj moramo biti pozorni pri okoljski vzgoji predšolskega otroka in kaj upoštevati; v kolikšni meri smo pri ekološki vzgoji pomembni vzgojitelji v vrtcu ter kakšne so uradne smernice okoljske vzgoje (Kurikulum za vrtce, 2013).

2. OKOLJSKA VZGOJA V VRTCU

Že na konferenci IUCD-ja¹ so, malo pred letom 1970, predložili delovno definicijo okoljske vzgoje. V definiciji so poudarili, da je okoljska vzgoja proces spoznavanja vrednot, in spoštovanja medsebojne povezanosti človeka, njegove kulture in biofizičnega okolja (Lepičnik Vodopivec, 2006).

Na konferenci Združenih narodov o človekovem okolju v Stockholmu, leta 1972, je v Deklaraciji razglašeno, da sta »zaščita in izboljšanje okolja za sedanje ter prihodnje generacije postala nujni cilj za človeštvo«. Cilj konference je povzet v naslednjem stavku: *»Potrebno je oblikovati skupne zglede in principe, ki bodo navdihnili in vodili ljudi celega sveta pri zaščiti in povečanju obsega človekovega okolju.«*

Tudi VITR² za 2030 poudarja, da področje vzgoje in izobraževanja prispeva k uresničevanju ciljev trajnostnega razvoja.

Poleg družinskega okolja, iz katerega izhaja otrok, je pri vzgoji v otrokovem življenju pomembno tudi okolje zunaj družine. Velik del tega okolja predstavlja – skupaj s strokovnimi delavci, vzgojitelji in vzgojiteljicami ter pomočniki, tehničnim kadrom in tudi vrstniki – vrtec. Menim, da je ekološka vzgoja izjemno pomembna, če ne celo ključna pri razvijanju in izgradnji ekološke zavesti.

Vrtec je vzgojno-izobraževalna ustanova, kjer potekata proces vzgoje v najširšem smislu –načrten proces vplivanja na otroke, »prenos izkušenj starejše generacije na mlajšo« in v ožjem smislu – proces, med katerim si otrok oblikuje vrednote, stališča, moralne poglede, čustva, delovne navade in interese ter proces izobraževanja, ki je »pedagoški proces, kjer si otrok pridobiva znanje in razvija sposobnosti« (Cencič idr., 1988).

Okoljska vzgoja v vrtcu zahteva medsebojno prepletanje obeh področij. K temu nas usmerja princip celovitega načrtovanja okoljske vzgoje in holistični pristop k otroku. Omogoča mu doživljanje lepote narave, kontakt z njo in razumevanje sprememb v njej. Otrok se preko izkušenj postopno uči vzpostavljati odnos do vsega in vseh v svojem okolju, medsebojne povezanosti in soodvisnosti. Tako se, postopno in ob konkretnih dejavnostih, razvija na kognitivnem, emocionalnem, socialnem in psihomotoričnem področju (Lepičnik Vodopivec, 2006).

¹International Working Meeting on Environmental Education and the School Curriculum.

²Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

4. CILJI OKOLJSKE VZGOJE V VRTCU

Otrok je po naravi zelo aktivno in radovedno bitje; rad spoznava, opazuje, raziskuje, poskuša in sprašuje. Njegova radovednost in pripravljenost spoznavati novosti in se o njih učiti sta podstat pri načrtovnjui okoljske vzgoje. Za uspešno dosego ciljev se je ekološke edukacije potrebno lotiti celostno.

Cilji okoljske vzgoje so večdimenzionalni in kompleksni (Marentič Požarnik, 1994), večstranski in medsebojno prepleteni. V njih so tesno povezani kognitivni in emocionalni cilji. Okoljska vzgoja ima v skladu z navedeno definicijo futurološki pomen. Temelji na dejstvu, da so poleg odnosa med ljudmi in naravo v vzgojo vključeni tudi odnosi med ljudmi. Vsa stališča so med seboj tesno povezana in predstavljajo dodaten izziv vzgojiteljem. Ciljev ni mogoče uresničiti naenkrat, ampak do njihove

uresničitve prihaja postopno, s holističnim pristopom in ob uporabi tistih metod, ki poudarjajo aktivnost otroka. Obstajajo prepričanja, da emocionalni cilji predstavljajo temelj vsem drugim ciljem okoljske vzgoje.

Po teh prepričanjih je razvijanje ljubezni do narave in ljudi glavni in najvažnejši cilj okoljske vzgoje (Lepičnik Vodopivec, 2006).

Da bi dosegli cilj ekološke vzgoje, ki je skrb za naravo in izgradnja ekološke zavesti, se moramo edukacije otrok lotiti na čustveni, spoznavni in akcijski ravni, ki so med seboj prepletene.

Čustvena raven: Učenje o naravi preko čustev – otroci pridobivajo pozitivna čustva o naravi, kot so ljubezen, spoštovanje in občudovanje; ponotranjijo pozitivna stališča do sebe, narave, soljudi in prihodnosti ter pozitivne vrednote, kot so živeti v sožitju z naravo, biti solidarni z naravo, racionalni, odgovorni, znajo prevzeti iniciativo za varovanje okolja. Pomembno je, da otroci razvijejo pozitivna, pristna čustva tako do narave in okolja kot do soljudi in živali. Če bodo do okolja in narave razvili naklonjena čustva, bodo lažje sprejeli in ponotranjili ekološko usmerjene vrednote (Marentič Požarnik, 1994). Čustvena raven je za predšolske otroke zelo pomembna (zaradi čustvenosti in pristnosti otroka). Če navedem citat Benedicta: »Čustveni cilji so najosnovnejši in podlaga za druge. Otroci morajo priti v neposreden, osebni stik z lepoto in raznolikostjo narave in z ljudmi iz drugih dežel, da bodo razvili pristno občutje ljubezni in zavzetosti ... Razvoj ljubezni do narave je prvi in najvažnejši cilj okoljske vzgoje« (Benedict v Marentič Požarnik, 1994).

Spoznavna raven: Učenje o naravi na spoznavni ravni pomeni, da naravo, procese v naravi in okolju razumejo, da znajo o okolju razmišljati in so občutljivi za okoljske probleme in spremembe v naravi, jih zmorejo reflektirati ter razmišljati o potencialnih rešitvah, ki jih bodo, kasneje, zmožni uresničiti (Marentič Požarnik, 1994).

Akcijska raven: Otroci se na akcijski ravni učijo spretnosti, ki jim bodo pomagale pri reševanju problemov. Sposobnosti kot so sporazumevanje, prepričevanje (pomaga jim lahko pri širjenju ekološke zavesti in ukrepov za ohranjanje ekološke čistosti), jih naučijo sodelovanja in soodločanja na podlagi pridobljenega znanja in lastnega opazovanja. Otrok bo v ekološkem vedenju sprva posnemal odrasle, nato samostojno ravnal in nazadnje vplival na druge (Marentič Požarnik, 1994).

Vse ravni se med seboj prepletajo. Če bo otrok znal opazovati in ceniti naravo, bo imel pozitivna čustva do narave, kar vodi v ponotranjene pozitivnih vrednot in stališč o naravi; če bo imel o naravi zadostno znanje in razumevanje, bo o ekoloških problemih razmišljal in zaradi pozitivnih čustev tudi ukrepal. Izziv vzgojitelja je, da izbere prave didaktične metode in pristope, primerne okolju, kulturi, starosti, razvojni stopnji otroka, da bo z okoljsko vzgojo na vseh omenjenih ravneh – čustveni, akcijski in spoznavni, dosegel svoj cilj in smoter, tj. okoljsko ozaveščenost otroka (Marentič Požarnik, 1994). Otroci lahko z aktivno pridobljenim znanjem razvijejo željo in potrebo po samoizobraževanju. Otrok si bo želel izpolnjevati in dopolnjevati znanje, dodajati nove izkušnje in spoznanja, kar bo nadalje vodilo v še eno pomembno vrsto izobraževanja, ki se ga vse pogosteje omenja in poudarja, za otroka pa bo koristno tudi na drugih področjih izobraževanja – vseživljenjsko učenje. V okviru Agende 2030 je izobraževanje opredeljeno v samostojnem, 4. cilju, ki pravi, da je potrebno vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar.

5. OTROK IN NARAVA

Gibanje v naravi, po različnih podlagah in v različnem vremenu je postalo pomembnejše kot kadar koli prej. Predvsem zaradi hitrega tehnološkega razvoja in vedno večji izpostavljenosti digitalnim zaslonom, ki pa na dolgi rok, ob dolgotrajni uporabi prinašajo negativne posledice kot so težave z zbranostjo, nemirnost, slabše gibalne kompetence, čustvena nihanja, razdražljivost, nespečnost ipd. Da bi se jim izognili otroke čim večkrat odpeljimo v naravo, ki bo prijazno vplivala na njihov razvoj in počutje. Otrok je v naravi, gozdu na svežem zraku, izpostavljen sončni svetlobi, katera spodbuja nastajanje D vitamina v telesu, ima občutek svobode, povezanosti z naravo – doživlja jo z vsemi čuti, posluša pomirjujoče zvoke narave in gleda zemeljske, očem prijazne barve.

Otroci, ki dlje časa preživijo v naravi, so po nekaterih raziskavah bolj zdravi, saj ravno količina časa, ki ga otrok preživi zunaj, vpliva na raven vitamina D. Ta nastaja pod vplivom sončnih žarkov, ključen pa je za dobro delujoč imunski sistem, zdravo mišičje in ožilje, močne kosti in splošno dobro počutje. Gibanje v naravi tudi povečuje srečo otrok; telesna aktivnost pa vpliva na boljše razpoloženje in zmanjšuje možnost slabega počutja. Narava ima s svojo zeleno barvo izjemno pomirjujoč občutek, zato je že tudi samo hoja zelo dobrodošla, predvsem pri otrocih z motnjo pomanjkanja pozornosti.

Narava – različna drevesa, rastline, živali in žuželke, mah – ponuja ogromno možnosti za raziskovanje. Otroci pa so ob aktivnem raziskovanju svobodni, ustvarjalni in neomejeni v rabi lastne domišljije. Narava jim, zaradi svoje nestrukturiranosti in nepredvidljivosti, nudi veliko izzivov, saj izid ni vnaprej določen, kot npr. pri računalniških igricah. Tako lahko veja postane čarobna palica ali meč, mah lahko postane mehka postelja, iz kamnov lahko gradijo stolpe, votlina postane hiša ipd.

Svež zrak vpliva na boljšo koncentracijo, potrpežljivost, manjšo utrujenost in lažje učenje, saj z gibanjem v naravi, na svežem zraku v možgane pride več kisika. Strokovnjaki ob tem poudarjajo, da je čim več gibanja v naravi ključnega predvsem v prvih petih letih otrokovega življenja, saj se takrat njegovi možgani najbolj razvijajo. **Dr. Ranko Rajović (2015) pravi**, da se z gibalnimi vzorci aktivirajo in medsebojno povezujejo pomembna možganska središča. Otrok, ki se na primer odpravi v hrib, mora hkrati vzdrževati ustrezno ravnotežje, paziti, da ne pade, se izogibati koreninam in drsečim področjem, ob tem pa usklajevati še gibe celega telesa. Pri tem se **uri v koncentraciji**, hkrati pa razvija motoriko in aktivira dele možganov, pomembne za kognitivne procese.

Na prostem, v naravi otrok z gibalnimi in rajalnimi igrami, ki se jih igra z vrstniki usvoji tudi mnoge, za življenje pomembne, socialne veščine – vzpostavljanje stikov, reševanje težav, sklepanje kompromisov, empatija, sprejetje zmage in poraza (pozitivno mišljenje), razvijanje samokontrole (obvladovanje čustev), upoštevanje pravil, odgovornost itn. – skozi igro se nauči funkcioniranja v skupini in vključevanja v družbo.

Gibanje je pomembno tudi zaradi vsakoletnega porasta otrok s prekomerno težo in tistih z vse slabšo gibčnostjo. Strokovnjaki poudarjajo, da naj bi bili otroci fizično aktivni vsaj eno uro na dan.

Pomembno pa je tudi dejstvo, ki sem ga predhodno že povzela po avtorici Marenič Požarnik, da otroci, ki preživijo veliko časa v naravi, razvijejo spoštljivejši odnos do okolja, rastlin in živali. V današnjem času, ko smo priča številnim podnebnim spremembam in spremembam v ekosistemu, redčenjem živalskih in rastlinskih vrst pa je to še kako zaželena otrokova, kasneje človekova lastnost.

6. VLOGA VZGOJITELJA

Dobro usposobljen vzgojitelj med pripravo na delo upošteva razvojno stopnjo na kateri so otroci, posebnosti svoje skupine, okolice vrtca ter naključnih dejavnikov, ki jih med izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa po potrebi prilagodi (Kroflič idr., 2001). Vzgojiteljeva vloga je osrednjega pomena pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, saj lahko bolj poudarja teme in področja, ki se mu zdijo pomembnejši; vzgojitelj izbira vsebine in jih samostojno razporeja. Tako se vzgojitelj, ki se mu okoljska pismenost in okoljska ozaveščenost ne zdita pomembna vidika izobraževanja, z naravoslovnim področjem ne bo ukvarjal več kot je nujno po programu vrtca in kurikuluma; pri svojem delu ne bo iniciativen, izviren, za učenje ekologije ne bo iskal novih načinov in metod, ki so v danem trenutku najpomembnejši. Otroci tako ne bodo razvili okoljske pismenosti in ne bodo ponotranjili vrednot, ki bi jih kasneje vodile v varovanje okolja. Poleg tega je vzgojitelj, ki sam ne poseduje okoljsko osveženih vrednot in načel, težko vzornik, po katerem se bodo otroci zgledovali (Marentič Požarnik, 1994; Bahovec in Kodelja, 1996).

Vzgojitelj pri načrtovanju svojega dela sledi Kurikulumu za vrtce, ki je najpomembnejši (nacionalni) dokument za vrtce. Je strokovna podlaga za delo in je namenjen vsem strokovnim delavcem v vrtcu. Pripomore k strokovnemu načrtovanju in izvedbi dela ter otrokom zagotavlja pogoje za optimalen razvoj skupaj s primernimi cilji, ki jih mora predšolska vzgoja doseči. »Je dokument, ki na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih« (Kurikulum za vrtce, 2013) in »v kurikulumu za vrtce so prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost« (Kurikulum za vrtce, 2013).

Ciljem, ki jih želi vzgojitelj doseči, prilagodi tudi didaktično metodo. Pomembne metode učenja področij narave, pod katero sodita tudi ekologija in okoljska vzgoja pa so: opazovanje, vodeno opazovanje in poskus; razgovor in pripovedovanje; igra. »Mnenje, da je za spoznavanje narave dovolj le gibanje v naravnem okolju in igranje z različnimi snovmi in predmeti ter da poteka spontano, učenje naravoslovja preveč poenostavlja. Učenje naravoslovja je zavestna dejavnost, ki vključuje specifične postopke za odkrivanje in potrjevanje zamisli« (Kroflič idr., 2001). Opazovanje je za predšolskega otroka zelo pomembno, saj ob opazovanju predmetov otrok sodeluje, z opazovanjem določenega pojava, živali ali predmeta pa povečujemo njegovo zanimanje. Prav tako otrok z opazovanjem lahko pridobi jasne predstave o temi, ki mu jo želimo približati. Opazovanje je lahko spontano ali načrtovano, določeni pojavi pa so lahko tudi izzvani npr. poskusi. Vzgojitelj ima pri opazovanju pomembno vlogo, saj mora otroke ustrezno usmerjati, spodbujati in postavljati konstruktivna vprašanja. Pri razgovoru in pripovedovanju utrjujemo in dopolnjujemo že usvojena spoznanja. Metoda razgovora je učinkovitejša, če pojav ali predmet otroci najprej opazujejo, saj bodo lažje odgovarjali na zastavljena vprašanja o določeni temi. Vzgojitelj mora tudi pri metodi razgovora in pripovedovanja izbirati prava vprašanja, ki bodo otrokom zanimiva; ne pretežka, ne prelahka. V primeru, da otroci na zastavljeno vprašanje ne znajo odgovoriti, pa jih je potrebno spretno voditi do pravilnega odgovora.

Igra je verjetno najpomembnejša metoda, skozi katero se predšolski otrok uči in znanje utrjuje. »Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, spremeni odnos do realnosti in ki je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroka prijetna« (Kurikulum za vrtce, 2013). Igra za otroke ni le igra, temveč pravo delo in način učenja, pa naj gre za funkcijsko, domišljjsko ali simbolno igro, sociodomišljjsko

igro, družabno igro ali didaktično igro. Primerna učna metoda pa je tudi zato, ker se otroci radi igrajo in se največkrat niti ne zavedajo, da se ob igri učijo. Igra sama po sebi ne bo pripeljala do realizacije ciljev, temveč mora biti primerno izpeljana, prilagojena socialni in psihični razvitosti otrok, izvajati jo moramo ob primernem času in jo vsekakor prilagoditi učni tematiki. Pozitivna stran igre je tudi to, da je iger, ki jih vzgojitelj najde v strokovni literaturi, zelo veliko, vedno pa si lahko, glede na specifično situacijo, izmisli novo (Cilenšek, 1971; Kurikulum za vrtce, 2013).

Pri gradnji ekološke zavesti je zelo pomembno tudi sodelovanje vrtca z ožjim otrokovim okoljem. Že kurikularno načelo vertikalne povezanosti, ki je opisano v kurikulumu, poudari pomembnost povezanosti med družino in vrtcem, posebej pa je zapisano tudi načelo sodelovanja s starši. »Starši imajo pravico pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, pri tem pa morajo starši upoštevati strokovno avtonomnost vrtca« (Kurikulum za vrtce, 2013).

7. PRIMERI DOBRE PRAKSE V VRTCU

V vrtcu smo skrb za okolje vpeljali v rutino vsakdana. Otroci skrbijo za ugašanje luči, kadar ni potrebno, da so prižgane; skrbijo, da so vhodna vrata zaprta in da okna niso odprta dlje, kot je potrebno, da se igralnica prezračí. Pozorni so na zapiranje vode – učimo jih spoštovanja vode, in tega, da ne teče po nepotrebnem. Pri umivanju rok dozirajo toliko mila, kot je potrebnega za temeljito umivanje; prav tako so pozorni, da vzamejo le eno papirnato brisačko, enako ozaveščeno ravnavo pri uporabi stranišnega papirja. Ves sanitarni papir je recikliran. V igralnici velikokrat rišejo na odpadni papir, ki ga prinašajo skupaj s starši. Veliko izdelkov izdelamo iz naravnega ali odpadnega materiala in tako otrokom predstavimo različne možnosti njihove ponovne uporabe. V vrtcu je organizirano zbiranje starega časopisnega papirja in plastičnih zamaškov. V igralnici imamo ekološki otok, otroci ustrezno razvrščajo odpadke. Skrbijo tudi za urejenost igrišča, pomagajo pri saditvi rož, zelišč in zelenjave; zelišča uporabijo npr. pri pripravi vode z okusom, zelenjavo pa pri pripravi zdrave malice. Pri obrokih si postrežejo toliko hrane kot jo pojedó in je v večini primerov ne puščajo in ne mečejo stran. Tudi praznovanja rojstnih dni so ekološko obarvana. Otroci praznujejo ob torti, narejeni iz svežega sadja, poudarek pa je na aktivnostih in igrah. Starše spodbujamo k preživljanju prostega časa na prostem, v naravi, gozdu in k uporabi alternativnih prevoznih sredstev in peš hoji – vsako leto aktivno sodelujemo pri projektu Evropski teden mobilnosti.

Veliko dejavnosti poteka zunaj; tudi deževni dnevi niso razlog, da bi ostali notri. Zunaj občasno izvajamo tudi dejavnosti prikritega kurikulumu – otroci zunaj počivajo, jedó nekatere dnevne obroke. Izvajamo tudi dejavnosti npr. ogled predstave, likovno ustvarjanje, bralni kotiček ipd. Veliko hodimo na sprehode, izlete, v gozd in parke. Najmlajšim otrokom naravo prinesemo v igralnico. Pripravimo naravni material katerega raziskujejo in se z njim igrajo (listje, plodovi, sneg, mivka, led ...).

8. SKLEP

Z namenom vzgojiti ekološko osveščene posameznika s primernimi vrednotami, na katerih bo lahko gradil še naprej, moramo vzgojitelji izkoristiti vse »naravne učilnice«: gozdove, travnike, polja, mokrišča, vrtčevsko igrišče ... Pomembno je v pedagoški proces vključevati otroke starše in tudi

njegovo širšo družino, strokovnjake različnih področij, lokalno skupnost in tudi občino v kateri se vrtec nahaja. Pri svojem delu moramo biti kreativni in se zavedati lastne avtonomije; načrtovati miselno izzivne dejavnosti preko katerih bo otrok aktivno dosegel cilje, ki smo si jih zastavili.

Bistveno je, da smo prepričani, da lahko s svojimi dejanji poskrbimo za spremembo. Varovanje okolja mora postati del naše kulture, etike, del osnovnih načel in vrednot. Prav zato je pomembno, da z ekološkim izobraževanjem začnemo že pri najmlajših ter jim s primerno vzgojo privzgojimo skrb in spoštovanje do okolja, narave in vseh živih bitij, jih usmerimo k novim vrednotam, med katere bo spadala tudi skrb za okolje, ki jih bo vodila v življenju (Pečjak, 2010).

Otroci se naučijo, da je najpomembneje nekomu podariti lepe besede, objem in čas, kar je ključno, če želimo otroke usmeriti k novim, ekološko usmerjenim vrednotam, za katere želimo, da postanejo del našega vsakdana in kulture. Najpomembnejša popotnica, ki jo otroku lahko damo, je zavedanje pomembnosti nematerialnih dobrin in pomembnosti pozitivnega ravnanja oziroma delovanja za skupno dobro.

9. LITERATURA IN VIRI

Bahovec, E. D. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu: Društvo za kulturološke raziskave.

Bahovec, E. D., Bregar, G. K., Čas, M., Domicelj, M., Saje - Hribar, N., Japelj, B., Jontes, B., Kastelic, L., Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Požar Matijašič, N., Vonta, T. in Vrščaj, D. (2013). Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cencič, M., Autor, O., Gartner, J. in Tomić, A. (1988). Poglavlja iz pedagogike. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Cilenšek, B. (1971). *Otrok in okolje*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.

Kirn, A. (2004). *Narava-družba-ekološka zavest*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek M., Kovač, M., Kranjc S., Saksida, I., Denac, O., Vrlič, T., Krnel, D. in Japelj Pavešič, B. (2001). *Otrok v vrtcu: priložnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: Založba AWTS, d.o.o.

Marentič Požarnik, B. (1994). Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. *Človek in njegovo okolje: celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja*, 167–187. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Pečjak, V. (2010). *Človek in ekološka kriza: kaj lahko prispevam k izboljšanju*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030. (2015).

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilaterala/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf

Deklaracija Združenih narodov o človekovem okolju. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/NL7/300/05/IMG/NL730005.pdf?OpenElement>

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. (2022). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf

GIBALNA AKTIVNOST V PRVEM STAROSTNEM OBDOBJU

SPORT ACTIVITY IN A PRESCHOOLS TIME

Tina Rus

Vrtec Viški gaj

POVZETEK:

Na podlagi večletnih izkušenj na področju gibanja, bomo v prispevku podali vsebine o gibalni spretnosti otrok v prvem starostnem obdobju. Z vnaprej planiranimi gibalnimi dejavnostmi smo otroke skozi igro pripravili na širitev znanja z drugimi področji kurikula. Le-te so se izvajale na podlagi načrtovane teme. S pomočjo preprostih igral in športnih rekvizitov so spoznavali barve, oblike, površine, ponudili smo različne gibalne izzive- poligon, vadba po postajah. Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja, saj so otroci ravno v tem obdobju najbolj dovzetni za vplive okolice v zgodnjem otroštvu, ki pa tudi vpliva na sam razvoj otrokove osebnosti. V predšolskem obdobju je otrok poln domišljije, zato je želja in poslanstvo vzgojiteljev, da brezmejno domišljijo otrok poustvarjajo skozi igro. Otrokova gibalna aktivnost pa je v določeni meri odvisna tudi od gibalne aktivnosti staršev.

Ključne besede: gibanje otroka, učenje v zgodnjem obdobju, športne igre, otrokova osebnost

ABSTRACT:

Based on many years of experience in the field of movement, we will provide content on the movement skills of children in the first age period. With pre-planned movement activities, we prepared the children through play to expand their knowledge with other areas of the curriculum. These were carried out on the basis of the topic plan. With the help of simple games and sports props, they got to know colors, shapes, surfaces, we offered various movement challenges - training ground, exercise at stations. The preschool period is a period of fundamental movement development, as it is precisely in this period that children are most susceptible to the influence of their surroundings in early childhood, which also affects the development of the child's personality. In the preschool period, the child is full of homes, so it is the desire and mission of educators to recreate the limitless imagination of children through play. The child's physical activity also depends to a certain extent on the parents' physical activity.

Key words: child's movement, early learning, sports games, child's personality

1. UVOD:

Po večletnih izkušnjah pri delu z otroki v prvem starostnem obdobju strokovni delavci opažamo, da so otroci vse manj gibalno spretni. Iz lastnih izkušenj, lahko trdimo, da dandanes otroci shodijo veliko kasneje, kot so v začetkih našega dela v vrtcu. V veliki meri potrebujejo ob sebi odraslega, da jim nudi oporo pri opravljanju določenih gibalnih nalogah. Ne gre zanemariti tudi omejevalnih ukrepov, ki jih je pustila epidemija korona virusa. Le-ta je otroke prisilila v manj aktivno preživljanje časa. Vendar obdobje epidemije ni in ne sme biti glavni vzrok za tovrstne težave. Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja saj so otroci ravno v tem obdobju najbolj dovzetni za vplive iz okolice v zgodnjem otroštvu, ki pa tudi vpliva na sam razvoj otrokove osebnosti. V predšolskem obdobju je otrok poln domišljije, zato je želja in poslanstvo vzgojiteljev, da brezmejno domišljijo otrok poustvarjajo skozi igro. Strokovni delavci v izobraževalnem procesu opažamo, da se pomankanje aktivnosti pri otrocih vse bolj pozna.



Slika 1. Domišljajska igra v naravi

2. PROBLEM:

V vrtcu imamo vzgojitelji veliko svobode, da gibanje vključimo v naravo dela, a zato moramo imeti pogum, zbrati nekaj idej, izhajati iz otroka, da pridemo do načrta. Za najmlajše otroke sta ob dobrih socialnih pogojih in ustreznem okolju značilna hiter napredek in razvoj. Ne smemo pa pozabiti, da ob škodljivih dejavnikih in neprimernem okolju obstaja velika možnost zaostanka v razvoju. Otrok v tej starosti zelo hitro usvoji grobe ali velike gibe, če le ima primeren prostor in priložnost, da se spretnosti razvijejo. Gibalne dejavnosti so zato še posebej ključne za otroka v zgodnjem otroštvu, s tem pa tudi vloga vzgojitelja pri načrtovanju le-teh. Pri otrocih lahko opazimo, da se veliko bolj naučijo, zavedno ali nezavedno, s konkretnimi izkušnjami. Pomembno je, da vidi, da ga spremljamo in mu damo možnost, da tudi sam prevzame vodilno vlogo v določenih dejavnostih, ter po potrebi dejavnost tudi zaključi. Potreba po gibanju je za človeka naravna. Otrok ob gibanju razvija in krepi svojo telo, usklajuje se njegova motorika, v povezovanju posameznih telesnih in športnih dejavnosti kjer se urijo njegove spretnosti. Zato si celostnega razvoja otroka brez telesne in športne dejavnosti ne moremo niti predstavljati. Nasprotno, lahko bi dejali, da je šport v otroštvu in mladostništvu najboljša naložba za njegovo ustvarjalno in polno življenje kasneje (Škof, 2007, str. 27). Naš cilj je bil ugotoviti ali načrtovane gibalne dejavnosti vplivajo na otrokov gibalni razvoj. Naše raziskave so temeljile predvsem na izkušnjah, ki smo jih pridobili strokovni sodelavci tudi pri izvajanju in sodelovanju pri športnih ter rekreativnih aktivnostih v raznih društvih, klubih in zavodih. Pri aktivnem sodelovanju z otroki in pri njihovih dnevnih gibalnih aktivnostih, smo odkrili ali otroci zaupajo v lastno telo, so pri gibanju

samozavestni, in ali na njihov gibalni razvoj vpliva vzgojitelj v sodelovanju s starši. Vpliv se kaže predvsem preko zgleda vzgojitelja in starša, pogovora, spodbud in skupnega sodelovanja pri aktivnostih.

3. METODE:

Vrtčevski prostori navadno niso dovolj veliki, zunanji del in okolica pa ponujata veliko možnosti za otrokovo kreativnost. Zunaj se otroci resnično sprostijo in tu nastopi njihova domišljija. Tudi, če kateri otrok ne sodeluje, se odmakne od skupine, ga vzgojitelji ne smemo zanemariti in spregledati tovrstnih znakov, ampak je k temu otroku potrebno pristopiti na pozitiven, potrpežljiv in igriv način, brez prisile. Pri metodah opazovanja pri metodah igre, poligona, postaj ter dnevni rutini, ki smo jih uporabili pri spremljanju, je resnično pomembno sprotno spremljanje otrokovih gibalnih sposobnosti in reševanje gibalnih problemov. Gibalne dejavnosti so izhajale iz teme, ki smo jo v aktivni strokovne delavke načrtovale. Z vnaprej planiranimi gibalnimi dejavnostmi, smo otroke skozi igro pripravili na širitev znanja še na drugih področjih kurikulumuma. S pomočjo preprostih igral in športnih rekvizitov so spoznavali barve, oblike, površine ter ponudili smo jim različne gibalne izzive. Na podoben način je delavka v svetovalni službi vrtca OŠ Janka Modra ugotovila, da se z gibanjem spodbuja predelovanje čustev. To je le dodaten pozitiven aspekt izvajanja gibalnih dejavnosti v vrtcu (Mevric, idr., 2020). Vzorec raziskave je zajemal otroke iz štirih skupin. Pri dveh skupinah smo vključili starše tako, da smo jih spodbujali h gibanju. Zelo pomemben dejavnik pri tem je zgled vzgojitelja in prav tako staršev, ki so najpomembnejši v otrokovem življenju. Pomembno je, da starši in tudi njegova cela družina kaže zgled otroku z redno športno aktivnostjo, to družino povezuje in spodbuja otrokovo telesno sposobnost, lažje se vključuje v družbeno in naravno okolje (Videmšek, idr., 2001; Skale, 2010). Poglobljeni pogovori in izmenjava informacij med starši in vzgojiteljem vodi v otrokov napredek.



Slika 2. Poligon blazin, za ravnotežje



Slika 3. Kordinacijski poligon

4. NAŠI PREDLOGI ZA IZBOLŠANJE TELESNE AKTIVNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK

Izhajamo iz predpostavk, da moramo vsakemu otroku pustiti, da sam pride do rešitve določenega problema (padec, izguba ravnotežja, strah pred globino itd.). Mi, kot strokovni delavci smo mu zgolj v oporo in se moramo zavedati, da je vsak otrok individualen in potrebuje določen čas. Pri tako majhnih otrocih (starih 2-3 leti), vsak pridobljen mesec vpliva na njihovo zmožnost gibanja. Zato se moramo zavedati, da ne smemo slepo slediti časovnemu okviru predpisane razvojne stopnje (npr. pri 12 mesecih mora hoditi). Predloge kako, bi lahko brez dodatnih frustracij spodbujali otrokov telesni razvoj pa smo sestavili primer priprave vadbene ure.

4.1. PRIMER PRIPRAVE

Naslov: Pod medvedovim dežnikom

CILJNA SKUPINA: VADBA ZA OTROKE – heterogena skupina 4 skupine aktiv 2-3

POSEBNOSTI SKUPINE:

Kažejo se zelo velike razlike med različno gibljivimi otroki. Skupina otrok iz dotične skupine izstopa po sledenju navodilom.

CILJ VADBENE ENOTE:

Otrok preko pravljičice z gibanjem ponazarja gibanje živali in jim sledi. Izvaja vaje za: hojo, koordinacijo, ravnotežje, skoki, poskoki

METODE DELA: Metoda igre, demonstracija, razgovor.

OBLIKE DELA: Skupinska.

UVODNI DEL:

Spoznavanje, obnavljanje živali iz pravljice Pod medvedovim dežnikom. (10 min)

1. Splošno ogrevanje:**1.1. Uvodni del:**

Da se поблиže spoznamo in se srostimo, v krogu zaplešemo Ringaraja. Otrok iz vrečke izvleče ušesa določene živali. Žival poimenuje in tako nadaljujemo z gibanjem. (Zajec- sonožni poskok, veverica hitri tek, ...dokler ne zaključimo z vsemi nastopajočimi živalmi) (15 min)

GLAVNI DEL:

Medved (vaditelj) otroke popelje v čarobni gozd (hrib na igrišču).

Poligon:

Obroči, klop, dvignjene posode, prestop čez ovire, čutna pot.

Strokovnim delavkam naročim, da samo opazujejo potek vadbene ure, po potrebi otrokom nudijo pomoč in jih spodbujajo k samostojnem doseganju cilja. (Cilj opazovanja: otroci sami iščejo rešitve, vaditelj opazuje kako je posamezen otrok zmožen na posameznem področju.

Organizacijska oblika:

Otroke spodbudim k vadbi z rekviziti..

3. Pripomočki:

Blazine, posode, stožci, palice, obroči.

ZAKLJUČNI DEL:

Z otroki se primemo v krog in v rokah držimo padalo. Nato otroci , ki se prelevijo v živali iz pravljice, zbežijo pod padalo, ki ponazarja dežnik. Postopoma se umirjamo »Medved« stopi na sredino in se zahvali in odide v svoj brlog.



Slika 5. Izvedba priprave v realnosti

5. UGOTOVITVE:

Ugotavljamo, da je vrtec v kateri poteka vzgojno izobraževalni proces zelo pomemben za otrokov gibalni in miselni razvoj. Velik pokazatelj tega je bil ponoven prihod otrok po drugem valu epidemije. Že pri spremljanju fine motorike otrok pri samem hranjenju je bilo zaznati precej težav. Pri ponujenih lažjih, predhodno (pred epidemijo) že usvojenih gibalnih izzivih, so otroci izrazili nemoč. Ugotovili smo, da je gibalna aktivnost otrok odvisna od številnih dejavnikov. Pri tem ima pomembno vlogo vzgojitelj, da otroke spodbuja, motivira in preko igre ponudi gibalne izzive, po metodi postopnega reševanja gibalnih problemov (od lažjega k težjemu, od znanega k neznanemu). Do slednjih dejavnikov smo prišli preko 7- letnega opazovanja isto-starostnih skupin. Spreminjanje družbe in okolja, katerim smo priča v današnjem času, nam je pokazalo, da je s spodbujanje gibanja in bivanja otrok na prostem pripomoglo k boljšemu gibalnemu razvoju le- teh. S tovrstnim prilagajanjem in vsakodnevnimi spodbudami k opravljanju gibalnih nalog, so otroci pridobili zaupanje v lastno telo. Otrokova gibalna aktivnost je povezana z gibalnim udejstvovanjem staršev. Otrok mora začutiti, da mu odrasli zaupa, verjame v njegove sposobnosti in se veseli ob njegovem uspehu.

6. SKLEP:

Strinjamo se, da je vsaka gibalna dejavnost v zgodnjem otroštvu zelo pomemben dejavnik pri oblikovanju otrokove osebnosti. Ne smemo zanemariti vloge vzgojitelja, ki je pomemben deležnik v tem procesu. Ravno dobra telesna motorika prispeva k boljši telesni samopodobi, ki tekom otrokovega odraščanja pomembno vpliva na uspešnost spoprijemanja z izzivi tudi na drugih področjih življenja. Menimo, da je potrebno otroku dovoliti raziskovati njegove meje in mu nuditi oporo. Predvsem pa mu pustiti dovolj svobode pri gibanju in ga ob morebitnem neuspehu naučiti, da ne obupa. Večletno načrtovanje in spodbujanje gibalnih aktivnosti otrok pripomore k pozitivnemu delu. Otroci so gibalno aktivni in spretnejše rešujejo gibalne izzive, brez strahu. Prišli smo do zaključka, da so otroci, katerih starši so gibalno bolj ozaveščeni, spretnejši tako pri gibalnih nalogah kot pri sami dnevni rutini. Prav tako ima velik vpliv vzgojitelj. Načrtovane dejavnosti in priprava gibalnih izzivov, ter motivacija strokovnih delavcev in staršev, bo še naprej ostala naša prioritarna naloga.



Slika 4. Motivacija vzgojiteljev pri sortiranju žogic

7. LITERATURA:

Klanjšek, M. (2010). *Razvijanje gibalnih sposobnosti otrok v starosti od dveh do treh let* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta.

Mevric T., Mlinar, M., Režel, M., in Zgonec, P. (2020). Korona in vrtec. Zbornik povzetkov predstavitev na strokovnem posveti Korona in Vrtec. (str. 40). Pedagoški inštitut, Ljubljana.

Skale, P. (2010). *Vpliv staršev na gibanlni razvoj otrok vrtca Šentjur*. (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta.

Škof, B. (2010). *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre*. Fakulteta za šport in inštitut za šport.

RAZVOJ MATEMATIČNIH SPRETNOSTI S POMOČJO PRAVLJIC

FAIRY TALES PROMOTE MATHEMATICAL THINKING

Katja Vister, uni.dipl.pedagog, vzgojiteljica predšolskih otrok

Vrtec H.C.Andersen

POVZETEK

V prispevku bom predstavila zgodnje matematične aktivnosti na podlagi otroškega literarnega dela, ter vlogo vzgojitelja in njegov vpliv na razvoj otrokovega mišljenja z matematičnimi izzivi, ki jih nudi otrokom skozi načrtovane in vsakdanje rutinske situacije. Poudarek dajem medpodročnemu povezovanju matematike in jezika. Bogata zapuščina Ele Peroci in njena zbirka pravljic nam dajeta prostor, iz katerega lahko črpamo matematične vsebine, namenjene otrokom. V prispevku opisujem dejavnosti, s pomočjo katerih smo skupaj z otroki v delih Ele Peroci iskali matematične prvine, in načini, kako smo se s pravljicami igrali matematiko. Nanizala bom primere dobre prakse različnih dejavnosti: kako smo preko pravljic spoznavali geometrijske like in telesa, se igrali z vzorci in simetrijo in izdelali »Kocke pripovedovalke«. Različne načrtovane dejavnosti so nas pripeljale do spoznanja, da je zgodba lahko izkušnja, ki poveže abstraktne matematične ideje z vsebino in lastnimi izkušnjami. S pomočjo pravljice lahko otroci razvijajo matematične kompetence in sposobnosti uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje dogodkov v vsakdanjem življenju.

KLJUČNE BESEDE: pravljica, medpodročno povezovanje, matematične spretnosti, vloga vzgojitelja.

ABSTRACT

In this article I will present early mathematical activities based on children's literature, and the role of the kindergarten teacher and his or her influence on the development of children's thinking through the mathematical challenges he or she provides to children through planned and routine situations. I emphasise the interdisciplinary integration of mathematics and language. The rich legacy of Ela Peroci and her collection of fairy tales give us a framework from which we can draw mathematical content aimed at children. In this paper, I describe the activities we used with children to find mathematical elements in the works of Ela Peroci, and the ways in which we used fairy tales to play with mathematics. I will give examples of good practice of different activities: how we used fairy tales to learn about geometric figures and objects, played with patterns and symmetry and made »Storyteller's Cubes«. The varied designed activities made us realise that storytelling can be an experience that connects abstract mathematical ideas with content and with one own experiences. Through fairy tales, children can develop mathematical competences and the ability to use mathematical thinking to solve events in everyday life.

KEYWORDS: fairy tale, interdisciplinary integration, mathematical skills, role of the kindergarten teacher.

1. Uvod

»Če želite, da bi bili vaši otroci inteligentni, jim berite pravljice. Če želite, da bi bili še bolj inteligentni, jim berite še več pravljic.« To so modre misli Alberta Einsteina, ki je za svoj sloves poskrbel z izjemnimi dosežki na področju matematike in fizike.

Matematika je vse kar nas obkroža: vesolje, prostor, telesa, čas, ritem, glasba, gibanje, narava s svojimi periodičnimi pojavi: dan/noč, dnevi v tednu, meseci, letni časi, simetrija, vzorci, števila, barve,...

V članku bomo povezali področji jezika in matematike v vrtcu in s pravljicami Ele Peroci (Hišica iz kock, Ko so otroci) spoznavali geometrijska telesa in like, vzorce, simetrijo ter predstavili »Kocke

pripovedovalke, ki so jih otroci izdelali sami. Z vsemi temi dejavnostmi smo razvijali tako jezikovne, kot tudi matematične kompetence.

2. Teoretična izhodišča za matematične, jezikovne in matematično- jezikovne dejavnosti v vrtcu

»Otrok se v vsakodnevnem življenju že zelo zgodaj srečuje z matematiko, saj ima npr. pregled nad svojimi igračkami, oblačili, vsakdanjimi predmeti, ki jih prešteva, meri, primerja, razvršča, grupira, prikazuje s simboli, jih poimenuje in »prešteje«, opisuje, se o njih pogovarja. Ob pridobljenih izkušnjah in znanju spozna, da je moč nekatere naloge, vsakodnevne probleme rešiti učinkoviteje, če uporablja »matematične« strategije mišljenja. Vesel je, ko najde rešitev, zato praviloma išče še nove in nove situacije, ki so vsakič znova izziv za preizkušanje njegove rešitve problema in potrditve njegovega načina in smeri razmišljanja.« (Kurikulum za vrtce, str. 64)

2.1. Vloga vzgojitelja in njegov vpliv na razvoj matematičnih kompetenc pri otroku

- Nudi otrokom matematične izkušnje in izzive, ki bogatijo njegov um, ustvarjajo nove in nove sinaptične povezave v možganih in na ta način razvija divergentno razmišljanje pri otroku.
- Pripravlja primerno učno okolje: plakati, miselni vzorci, različni simboli, matematične didaktične igre,..
- Kakovostna interakcija med vzgojiteljem in otrokom:
 - je soudeležen v matematični igri otrok,
 - ponuja otroku matematične izraze,
 - daje otroku dovolj časa za raziskovanje, preizkušanje in manipulacijo z materiali,
 - ga zbrano posluša, opazuje in se odziva,
 - otroku ponuja matematične dejavnosti in vsebine, ki so »korak pred otrokovim razvojem«, v območju otrokovega bližnjega razvoja,
 - spodbuja medvrstniško sodelovanje: z matematičnimi dejavnostmi, ki jih otrok zmore ob razvitejšem sovrstniku ali s pomočjo odrasle osebe, je otrok aktivni ustvarjalec učenja in razvoja,
 - otroku omogoča učne situacije, v katerih sam spozna vrednost matematičnih izkušenj in znanja,
 - omogoča vsakodnevne matematične izkušnje (načrtovane in v rutinskih dejavnostih)

2.2. Skozi slikanico, pravljico, zgodbo matematika oživi

Zgodba:

- Je prostor, kjer bralec lahko v drugačnem okolju raziskuje matematično razumevanje in razmišljanje;
- Je nepozabna izkušnja, ki poveže abstraktne matematične ideje z vsebino in lastnimi izkušnjami;
- Je priložnost, da se o matematični ideji pogovarjamo, o njej sprašujemo brez »strahu pred matematiko«;
- Oživi matematiko in otroci ugotovijo, da matematika ni dolgočasna ali nedostopna;

- Razvija matematično kompetenco in logične povezave (D.Kačič, P.Župančič, 2021).

2.3. Kako izbrati zgodbo, s katero bomo razvijali matematične kompetence pri otroku?

- Zanimiva zgodba, ki bralca pritegne.
- Matematično idejo predstavi natančno in pravilno.
- V nas zasadi kalček matematične ideje, ki bo rasel v nas še dolgo potem, ko preberemo zgodbo.
- Primerna starosti, razumevanju in razvoju otroka (D.Kačič, P.Župančič, 2021).

2.4. Kako v vrtcu povezujemo zgodbo z matematiko:

- Razmislek, priprava: katero matematično idejo želim predstaviti otrokom? Preberemo knjigo sami, pripravimo dejavnost, izluščimo matematično idejo.
- Branje knjige z otroki.
- Pogovor o vsebini, slikah, matematični ideji.
- Ponovno branje z otroki s poudarkom na matematični vsebini.
- Aktivnosti/igra na temo iz zgodbe- v povezavi z matematično idejo in z zgodbo samo (D.Kačič, P.Župančič, 2021).

3. Empirični del: Dejavnosti za razvoj matematičnih spretnosti

3.1. Dejavnost 1: Spoznavamo geometrijske like in telesa

Namen dejavnosti je spoznavanje geometrijskih likov in teles. Motivacija za dejavnost je bila pravljica Ele Peroci Hišica iz kock. Otrokom smo zgodbo najprej prebrali, se pogovorili o vsebini in ilustracijah. Ko smo zgodbo brali ponovno, smo dali poudarek na matematični vsebini, ki jo najdemo v pravljici in sicer opazovanju geometrijskih teles, oblik, vzorcev in simetrije.



Slika 1: Opazovanje in opisovanje ilustracij Lidije Osterc (Hišica iz kock), v katerih iščemo matematične prvine: trikotnik, pravokotnik, krog, kvadrat, simetrija, vzorci, zaporedja,...



Slika 2: Prirejanje igra z liki

Vir: Lasten



Slika 3: Igra s penastimi vtikankami - liki. Vir: Lasten



Slika 4: Igra z lesenimi kockami, zidamo. Vir: Lasten



Slika 6: Zidamo hišico iz kock (brivska pena in geometrijska telesa). Vir: Lasten

Tekom dejavnosti smo uporabljali matematične izraze: okroglo, trikotno, pravokotno, krogla, piramida, valj, vogal, rob. Oblike smo iskali v naravi in našem vsakdanjem okolju (prometni znaki, hrana na

krožniku, predmeti v igralnici, igra v naravi,...). Opazili smo, da so se otroci pojme naučili tako, da so opazovali, rokovali, prijemali in uporabljali veliko različnih predmetov posamezne oblike. Menimo, da je pomembno, da otrok sliši matematične izraze, ter da se s posameznimi liki in telesi igra toliko časa, da so mu popolnoma domači.

3.2. Dejavnost 2: Izdelajmo didaktično igračo: Kocke pripovedovalke

Z otroki smo na trši papir narisali obliko kocke, katero so otroci izrezali in na vsako ploskev narisali in pobarvali motiv po želji. Kocke smo nato zlepili skupaj. Namen dejavnosti je, da si otroci izdelajo kocke s katerimi oblikujejo, kreirajo in razvijajo zgodbe po svojih predstavah, razpoloženju in sposobnostih. Igra se prične tako, da otrok vrže več kock in iz dobljenih motivov pripoveduje zgodbo.



Slika 5: Izdelovanje kock pripovedovalk. Vir: Lasten



Slika 6: Kocke pripovedovalke. Vir: Lasten

Otroci so ob ustvarjanju kock pripovedovalk razvijali spretnosti predopisnejevanja in finomotorike (risanje, striženje po črti, barvanje). Ob igri pripovedovanja pravljic pa smo pri otrocih gradili in bogatili besedni zaklad, razvoj domišljije, razvoj kreativnosti in sposobnosti reševanja problemov.

3.3. Dejavnost 3: Igramo se z vzorci in simetrijo

Namen dejavnosti je seznaniti otroke s pojmom simetričnosti, ter razvijati sposobnosti logičnega razmišljanja, torej, če je nek predmet simetričen, zna otrok uganiti, kakšen je tisti njegov del, ki ga ne vidi. Z otroki smo opazovali vzorce ilustracij v pravljici. To smo prenesli v igralnico, opazovali smo vzorce na oblačilih in v naravi.



Slika 7: Otrok gradi vzorec simetrije iz naravnega materiala. Vir: Lasten



Slika 8: Otrok gradi vzorec simetrije iz geometrijskih likov, ki jih tudi poimenuje. Vir: Lasten



Slika 9: Otrok prepozna vzorec iz naravnega materiala in ga nadaljuje. Vir: Lasten

Pri dejavnostih z vzorci in simetrijami smo vključili konkretne materiale (gumbi, kamenčki, fižol, školjke, storži, perle...). Ugotovili smo, da na ta način otroci lahko preizkušajo pravilne rešitve in te tudi spreminjajo, brez strahu, da bodo naredili napačen vzorec. Prednost smo dali raziskovanju, ter učenju s poskusi in napakami. Ko se enkrat zavemo vzorcev, jih iščemo in opazimo v vsem okoli nas. Tako lahko skupaj z otroki opazujemo vzorce, s katerimi se otroci srečujejo v vsakdanjem življenju (na oblačilih, v naravi, srčni utrip, hoja, oglašanje ptic in drugih živali, tiktakanje ure, glasba, ki jo poslušamo, simbolni vzorci-števila, gibalni vzorci, ples,...).

3.4. Dejavnost 4 : Napravi vozle/ odpleti (rahel) vozle

Namen dejavnosti je razvijanje spretnosti predopismenjevanja (finomotorika, logično mišljenje in orientacija). Motivacija za dejavnost je kratka zgodba Ele Peroci z naslovom Ko so otroci. V zgodbi so se zapletle babice v krog in niti v vozle.

Pogovor med dejavnostjo: Kaj se še lahko (v kaj) zaplete?



Slika 10: Pletemo vozle. Vir: Lasten



Slika 11: Razpletamo vozle. Vir: Lasten

4. SKLEP

»Raba matematike za pripovedovanje zgodb in raba zgodb za pojasnjevanje matematičnih pojmov sta dve plati iste medalje- združujeta to, kar ne bi smelo biti nikdar ločeno: znanstveno in umetniško odkrivanje resnic o svetu« (W. Frucht v Kačič in Župančič, 2021).

Kurikulum za vrtce določa matematiko kot eno od vsebinskih področij dejavnosti za delo v vrtcu. V članku smo poskušali prikazati, kako se matematika povezuje s področjem jezika, ko otrok spoznava imena za matematične pojme in se matematično izraža. V pravljici Hišica iz kock avtorice Ele Peroci smo iskali matematične prvine in ugotovili, da je lahko zgodba izkušnja, ki poveže abstraktne matematične ideje z vsebino in z lastnimi izkušnjami. Pravljica je lahko prostor, kjer otroci v domišljijem svetu krepijo matematično razmišljanje. Vloga vzgojitelja je, da že v predšolskem obdobju pri otrocih vzbudi veselje do reševanja matematičnih ugank preko različnih dejavnosti in na ta način spodbuja razvijanje kritičnega mišljenja, povezuje matematiko z resničnim življenjem, spodbuja divergentno mišljenje, ter z branjem spodbuja več možganskih povezav.

Viri in literatura:

Bahovec, E. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolo in šport.

Batistič Zorec, M. in Hodnik Čadež, T. (2002). *Cicibanova matematika*. Priročnik za vzgojitelja. Ljubljana: DZS.

Kačič, D. in Župančič, P. (2021). *Jezik in matematika za otroke se držita za roke*. Ljubljana, SVŠGUGL.

Lipovec, A., Drešar, D.A. (2019). *Matematika v predšolskem obdobju*. Univerzitetna založba Univerze.

Marjanovič Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu*. Priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.

PRIPOVEDOVANJE IN ZGODBE ELE PEROCI

STORYTELLING AND STORIES BY ELA PEROCI

Teja Rus Zalokar

Vrtec Vodmat

POVZETEK

V prispevku bomo predstavili vsebine, katerih cilj je predvsem razvijanje narativnega mišljenja pri otrocih, na način, da otrok ni le poslušalec zgodb in iskalec njihovega pomena, ampak tudi pripovedovalec. Vsebine pripovedovanja povezujemo z ostalimi vsebinami, ki potekajo v oddelkih drugega starostnega obdobja, in jih nadgrajujemo z vsebinami iz praznovanja po prazničnem letu Slovencev, letnimi časi, urejanjem našega »pravljničnega« vrta po principih etnofloristike in etnobotanike in raziskovanjem voda v Ljubljani. V letu 2022 smo obeleževali 100. obletnico rojstva pisateljice Ele Peroci. V prispevku bomo tako podrobneje spregovorili o zgodbah, ki jih je zapisala Ela Peroci in so bile inspiracija otrokom, da so si izmišljali svoje zgodbe. Tako so v oddelkih nastajale Zgodbe, ki jih pripovedujejo rastline in Zgodbe, ki jih nosi voda.

KLJUČNE BESEDE: pripovedovanje, Ela Peroci, zgodbe, poslušanje, naracija

ABSTRACT

In this paper, we will present content that aims, above all, to develop children's narrative thinking, so that they are not only listeners of stories and seekers of their meaning, but also storytellers. The storytelling is linked to other content that takes place in the departments of the second age period and is expanded with content from the celebrations after the festive year of the Slovenians, the seasons, arranging our "fairy" garden according to the principles of ethnofloristics and ethnobotany, and exploring the waters in Ljubljana. In 2022, we celebrated the 100th anniversary of the birth of the writer Ele Peroci. In this contribution, we will discuss in more detail the stories written by Ela Peroci that inspired children to invent their own stories, Stories about plants and about water.

KEYWORDS: storytelling, Ela Peroci, stories, listening, narration

1. Kaj je pripovedovanje

Pripovedovanje umeščamo med govorne dejavnosti in ga v celoti povezujemo z razumevanjem in izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja. Pripovedovati pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o tem, kar se v določenem zaporedju dogaja v prostoru in času. Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja sta pomembni tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Otrokom je treba ponuditi ustrezne didaktične strategije, ob katerih bodo usvojili večino pripovedovanja in se v pripovedništvu počutili suvereno (Engel 2000 v Baloh 2019). Ko otrok pripoveduje, sporoča izkušnjo, s katero širi svoj besedilni svet ter z njo gradi lastno pripovedovalno shemo, ki služi njegovemu nadaljnjemu tvorjenju pripovedovalnih besedil, ki so del njegovega vsakdana. Otroci se jezika učijo ob poslušanju vsakdanjih pogovorov, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob domišljjski rabi jezika, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob različnih socialnih igrmah, izštevankah, rimah, ugankah itn. Pripovedovanje sodi med otrokove ključne kompetence, saj je tvorjenje besedil vseživljenjska kompetenca, ki jo je treba začeti razvijati že v predšolskem obdobju (Baloh 2019).

1.1. Pripovedovanje v vrtcu Vodmat

S pripovedovanjem se v našem vrtcu aktivno ukvarjamo že od leta 2016. Cilj je predvsem razvijanje narativnega mišljenja pri otrocih, na način, da otrok ni le poslušalec zgodb in iskalec njihovega pomena, ampak tudi pripovedovalec. Pri načrtovanju vsebine izhajamo iz teoretičnih izhodišč, ki opisujejo pomen narativne vednosti, ki vključuje: zmožnost poslušanja kot vstopanja v dialog s pripovedovalcem, prepoznanje narativne zasnovanosti naše življenjske zgodbe, imaginacijo, s katero se lahko vživljamo in spoznavamo različne perspektive udeleženih ter zremo na življenje v časovni perspektivi preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, predelavo travmatičnih izkušenj in katarzično olajšanje potlačenih frustracij ter kultiviranje praktične modrosti kot zmožnosti odločanja v nepredvidljivih življenjskih situacijah in kritično vstopanje v družbeno realnost (Kroflič 2017, Štirn Janota in Štirn 2022).

Vsebine pripovedovanja povezujemo z ostalimi vsebinami, ki potekajo v oddelkih drugega starostnega obdobja, in jih nadgrajujemo z vsebinami iz praznovanja po prazničnem letu Slovencev, letnimi časi, urejanjem našega »pravljničnega« vrta po principih etnofloristike in etnobotanike, raziskovanjem voda v Ljubljani in pravljicami Ele Peroci. Z nami sodelujejo pripovedovalci in drugi umetniki: Špela Frlic, Ida Mlakar in Simona Čudovan.

Tako smo se več let ukvarjali s projektom Govorica rastlin, preko katerega nas je umetnica Simona Čudovan popeljala k izvoru, celosti ter uglasenosti s cikli življenja. Potekale so tudi delavnice, katerih namen je bil sodelovanje in podpora ustvarjalnosti posameznika in skupine. Delavnice so bile sestavljene iz štirih stopenj. Na prvi stopnji je bil poudarek na osebnem fokusu, ki smo se ga učili ob rastlini, ki smo jo prinesli s sabo. Naslednja stopnja je bilo kiparjenje. Poudarek je bil na opazovanju rastline, kaj nam s svojo formo pripoveduje. Na tretji stopnji je bil namen poglobljanje, disciplina, analiza, interpretacija ter sodelovanje, da smo lahko ustvarili zgodbo, pripoved z zvokom, ritmom, telesom. Pri zadnji, četrti stopnji, smo želeli doseči sinhronijo. To smo uspeli interpretirati s pomočjo pripovedi, s katerimi smo poiskali primerne povedi, ki so utelešale zgodbo rastline, ki smo jo prinesli prvi dan.

V naslednjem šolskem letu smo nadaljevali s projektom pripovedovanje, ki smo ga povezali z rastlinami na našem vrtu in etnobotaniko. Na voljo smo imeli več rastlin, ki so nam bile v navdih. Projekt je potekal v povezavi s praznovanjem po prazničnem letu Slovencev. Tako smo npr. na lucijino izdelali lanterne, ki so nam razsvetljevale prostor. Navdih za nadaljevanje projekta sta bili svetloba in tišina. V nadaljevanju smo si iz rastlin, ki so bile na voljo, pripravili čaj. Po okušanju so nas spomini popeljali v zgodbe iz otroštva, ki smo jih pripovedovali drug drugemu.

Naša pripovedovanja smo tudi v nadaljevanju povezali s pripovedmi vrta in vsebine izvajali kot del izvedbenega kurikula.

2. Pripovedovanje v povezavi z Elo Peroci

Projekt »Pripovedovanje« je nastal na pobudo ravnateljice Marte Korošec in pedagoginje Darje Štirn. Cilj projekta je bil spodbuditi otrokovo narativno mišljenje, poslušanje pravljic na različne načine ter spodbujanje otroka k spontanemu in intenzivnejšemu pripovedovanju (ustvarjanju lastnih zgodb, besedil, rim, pesmic). Projekt se je navezoval na 100. obletnico rojstva Ele Peroci, pisateljice in pesnice, katere dela so še vedno priljubljena med mlajšimi otroki in tistimi, ki se s prebiranjem njenih pravljic in

pesmic radi vračamo v čas otroštva. K sodelovanju smo povabili pravljíčarko in pisateljico Ido Mlakar Črnič, ki nas je s svojo naracijo popeljala v čarobni svet pravljič Ele Peroci.

2.1 Pripovedovanje s strokovnimi delavci

Ker vse projekte v vrtcu izvajamo po principih sinhronizacijske didaktike, kjer strokovni delavci pred samo izvedbo najprej sami ponotranjimo vsebine, ki si jih kasneje prizadevamo izvesti z otroki (Štirn 2010), smo naše sodelovanje pričeli s pripovedovanjem za strokovne delavce in srečanja z Ido preko Zooma, kjer smo skupaj razmišljali o pravljičah Ele Peroci in vsebinah, ki jih le-te odstirajo. Nadaljevali smo z literarnim sprehodom sodelujočih strokovnih delavk po Ljubljani. Ida nas je popeljala po desetih izbranih postankih, kjer nam je predstavila Ljubljano, kot je še ne poznamo. Postanki ob spomenikih in kulturnih ustanovah so povezani z literarnimi liki iz pravljič in pripovedi, ki so jih napisali slovenski pisatelji. Cilj sprehoda je bilo izobraževanje, v katerem smo skušali doseči cilje, kot so spodbujanje ustvarjalnosti in govornega razvoja, imaginacija ter subjektifikacija.

2.2. Pripovedovanje v oddelkih

V projekt je bilo vključenih pet skupin otrok, starih od 3 do 6 let. Vse mentorice smo začele s skupnim ciljem, da otroke pripravimo do razvijanja narativnega mišljenja, poslušanja, pripovedovanja ter ustvarjanja in poustvarjanja lastnih zgodb. Vsaka skupina je dosegla zadani cilj, do katerega je prišla na različne načine, saj je vsaka izhajala iz skupine otrok oziroma njihovih sposobnosti. Veliko vlogo pri tem je imela starost otrok, njihove predhodne izkušnje, dejavnosti iz kurikuluma ter okolje, iz katerega so otroci prihajali. V nekaterih skupinah je bila praksa, da so otroci vsakodnevno v jutranjem krogu nekaj časa namenili pogovoru (kaj so počeli prejšnji dan) in poslušanju različnih literarnih vsebin (uganke, zgodbe, pravljičice, deklamacije ...). V eni izmed skupin je večina otrok prihajala iz drugih kulturnih okolij (nekateri so prišli v Slovenijo v mesecu septembru), smo vzpodbudili, da so pripovedovali v svojem materinem jeziku. Skupno izhodišče vsem so bile zgodbe Ele Peroci, ki so se navezovalle na tematski sklop dogajanja v oddelku. Pri tem sta nas usmerjali pedagoginja in pripovedovalka, s katerima smo se večkrat srečale, da smo skupaj razmišljale o tem, kako poteka delo v skupini in kakšni so odzivi otrok, ter da smo druga drugi predstavile etnografske zapise. Pripovedovalka nam je podala usmeritve, po katerih zgodbicah naj posežemo, saj je zgodb in pravljič Ele Peroci res veliko. Z zgodbami Ele Peroci smo tako vstopili v svet, kjer se je zabrisala meja med fantazijskim in resničnim. Raziskovali smo letne čase, naravo, pravljične predmete, otrokov vsakdanjik, Ljubljano, hiše, mesta, praznike, meje in še in še.

V nadaljevanju na kratko povzemamo dejavnosti, ki so se v okviru vsebine odvijale v oddelkih. Vsem dejavnostim so bile izhodišče pravljičice Ele Peroci.

2.2.1. Skupina Metulji (5-6 let)

Mentorici Ljiljana Anderlič in Ana Rački sta kot izhodišče za vsebino izbrali pravljičico Telefon, Ele Peroci. Za začetno motivacijo pripovedovanja je služil klobčič volne, ki so si ga otroci podajali v krogu. Ob prejemu volne je vsak otrok povedal svoje ime, kot nadgradnja pa je sledilo pripovedovanje skupne zgodbe. Vsak otrok je povedal besedo, ki je smiselno nadaljevala zgodbo.

V nadaljevanju so prisluhnili zgodbici Materino darilo. Poleg zgodb o svoji družini so zapisali tudi zgodbo o »družini v vrtcu«. Zbirali so ideje, kako bi to zgodbo zapisali, na koncu so se otroci strinjali,

da naredijo kocko (Slika 1), na ploskvah katere so likovno upodobili dogajanje v vrtcu (vzgojiteljici, otroke, podajanje klobčiča volne, rajanje otrok ...). V nadaljevanju so otroci kocko metali, likovne upodobitve na njej pa so služile kot izhodišče za pripoved.

V času projekta so bili otroci zelo dejavni v reševanju ugank. Na lastno pobudo so se tudi sami preizkusili v njihovem pisanju. Začetek ustvarjanja lastnih ugank ni bil lahek, nato pa so našli način, ki jim je pomagal pri njihovem tvorjenju. Svoje uganke na temo zelišč in rož, ki so jih imeli posejane na vrtu, so ob zaključku projekta predstavili na vrtčevskem igrišču.



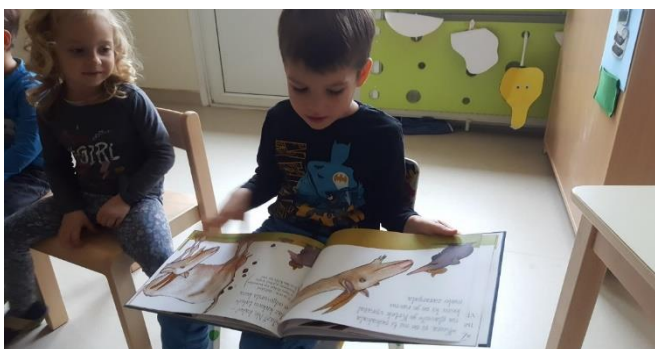
Slika 1: Kocka pripovedi, arhiv Vrtca Vodmat.

2.2.2. Skupina Polži (4-5 let)

Skupina Polži, pod mentorstvom Tane Radan in Urške Kavčič, se je osredotočila na rime. Projekt je potekal po fazah. Najprej je vsak otrok, ki je to želel, v jutranjem krogu povedal, kaj lepega se mu je zgodilo, nato so otroci od doma začeli prinašati knjige, ki so jih predstavili prijateljem v skupini (Slika 2). Pravljica Medved išče pestunjo je bila otrokom zelo všeč in izrazili so idejo, da jo dramsko uprizorijo pred starši.

Ko so bili že bolj večji poslušanja drug drugega, so si pričeli zgodbe izmišljevati. Eden izmed otrok je pričel s pripovedovanjem, ostali pa so zgodbo dopolnjevali.

Otroci so se igrali različne besedne igre, najbolj pa so jih pritegnile rime. Na pobudo Ide so otroci začeli iskati rime na »prijazne, lepe« besede. Svoje ideje so zapisali na list papirja. Na koncu je nastala knjiga Rime iz prijaznih besed, ki so jo predstavili na zaključku projekta.



Slika 2: Pripovedovanje prijateljem, arhiv Vrtca Vodmat.

2.2.3. Skupina Klobuki (3-6 let)

Pri skupini Klobuki sta si Teja Rus Zalokar in Teja Zavec zastavili cilj, da otroci začnejo pripovedovati. Začeli so s prebiranjem in obnavljanjem pravljice Telefon Ele Peroci s pomočjo ilustracij, ko pa sta za nadgradnjo od otrok želeli dobiti nadaljevanje zgodbe, pa se je zataknilo. Le nekaj otrok je v kratkih stavkih podalo nadaljevanje zgodbe. Ker je bil govor otrok slab – večina otrok je namreč prihajala iz drugih kulturnih okolij (štirje otroci so prišli v Slovenijo šele v mesecu septembru), doma v slovenskem jeziku niso govorili, prav tako niso izkazovali bogatega besednega zaklada v svojem maternem jeziku – sta s sodelavko zastavljene dejavnosti prilagodili otrokovim zmožnostim sodelovanja (vsakodnevno branje pravljic, spodbujanje k obnavljanju prebranega) in jih vzpodbujali k pripovedovanju v njihovem materinem jeziku. Otroke so pritegnile bralne stene in slikopisi. Strokovni delavki sta ob tem ugotovili, da je otrokom zelo blizu pripovedovanje zgodb ob slikah, t. i. kamišibaj, zato jim je bil vsak dan na voljo prenosni leseni oder z vložnimi slikami (ilustracijami) (Slika 3). Sami so posegali po rekvizitih (lutke na palici) in med seboj vzpostavljali interakcijo. Na začetku so bila pripovedovanja podobna posnemanju že slišane, kasneje pa so si začeli izmišljati posamezne dogodke, pripovedi. Njihovo pripovedovanje je postajalo vedno bolj sproščeno in doživeto. Zelo so uživali ob pripovedovanju na vrtičku. Otroci so opazovali rastline in živali, ki so živele na vrtu. Na podlagi videnega so si začeli izmišljevati zgodbe, v kakšnem razmerju so si rastline med seboj – ali so prijateljice ali se kregajo, kako je rastlinam všeč, če jih obišče kakšna žival ... (Slika 4).



Slika 3: Kamišibaj »Ptički se ženijo«, arhiv Vrtca Vodmat.



Slika 4: Vrt pripoveduje, arhiv Vrtca Vodmat.

2.2.4. Skupina Škrati (3-6 let)

Frančiška Jagunič in Karmen Sečen sta otrokom vsakodnevno brali pravljice Ele Peroci. Otrokom sta predstavili pomene besed: pisatelj, pesnik in ilustrator. Skupaj so pripravili pravljčni kotiček, v katerem so se otroci zelo radi vsakodnevno zadrževali in v njem posegali po knjigah, izbranih glede na tematiko, ki se je odvijala v skupini. Starši so strokovnima delavkama poročali, da se je pri otrocih v domačem okolju povečalo zanimanje za knjige. Otroci so namreč starše pogosteje kot običajno pričeli prositi, naj obiščejo knjižnico. Otroci so prinašali knjige v vrtec tudi od doma. Predlog otrok v skupini je bil, da se v pravljčni kotiček namestijo blazine in da se naredi plakat, na katerega so otroci sami vpisovali, katero zgodbo so predstavili prijateljem (Slika 4). Otroci so si začeli izmišljevati svoje zgodbe, naslove zgodb, niso pa pozabili niti na avtorja in ilustratorja, ki so si ga preprosto izmislili ali pa povedali že poznanega. Pogosto je že pripovedovalčeva zabavna napoved pisatelja in ilustratorja razblinila tremo pripovedovalca in povzročila sproščeno in hkrati radovedno vzdušje med poslušalci.

Otroci so pozneje spontano, v različnih delih dneva (pred zajtrkom, med spontano igro, na igrišču, pred kosilom) drug drugemu pripovedovali zgodbe (Slika 5). Vzgojiteljici sta opazili govorni napredek otrok, sproščenost in povečanje koncentracije pri dejavnostih poslušanja in pripovedovanja pri otrocih. Starši so sporočali, da si otroci izmišljajo besedila in jih pripovedujejo tudi doma (otrok pripoveduje starejšim sorojencem, babici, prijatelju ...) in da so se mnogokrat prisrčno nasmejali njihovim številnim izvirnim besedam. Nadgradnja pripovedovanja so bile izštevance, ki so si jih otroci izmislili, jih zapisali, razstavili in jih uporabljali pri izbiri vodje rajalnih iger, ki so jim bile zelo pri srcu.



Slika 4: Kotiček, ki nudi otrokom ugodje, arhiv Vrtca Vodmat



Slika 5: Kdo danes pripoveduje, arhiv Vrtca Vodmat

2.2.5. Skupina Listki (4-5 let)

Maruša Pogačar in Mojca Kastelic sta dejavnosti pričeli z branjem zgodb, čez čas pa sta otroke pričeli spodbujati, da si tudi sami izmislijo pravljico. Otroci so se aktivno vključevali v izmišljanje in ustvarjanje zgodb, pri tem pa so pripovedovanje nadgradili tako, da so zgodbam, ki so jih že poznali, spremenili konec ali jim dodali nadaljevanje. Nadaljevali so s prebiranjem zgodb Ele Peroci. Ena izmed zgodb, ki je pritegnila njihovo pozornost, je bila Moj dežnik je lahko balon (Slika 6). Strokovni delavki sta otroke spodbujali, da naj tudi sami razmislijo, kam bi si želeli odleteti in s čim. Otroci so si zaželeli, da bi bil njihov čarobni predmet klobuk. Kraji, kamor naj bi jih le-ta ponesel, pa so bili različni. Nekateri so bili resnični, drugi pa plod burne otroške domišljije. Otroci so se preizkusili tudi v vlogi pripovedovalca rastlin, ki so zrastle na njihovem vrtičku – v tem primeru so se otroci postavili v vlogo izbranih rastlin in ustvarjali dialog, kot da se rastline resnično pogovarjajo med seboj in opisujejo svoje prigode.



Slika 6: Moj klobuk je lahko ..., arhiv Vrtca Vodmat.

2.3. Zaključek projekta na vrtčevskem vrtu

Projekt smo zaključili s praznovanjem poletja, ki ga v vrtcu vsako leto obeležimo v okviru praznovanj po prazničnem letu Slovencev poletju. Dan je bil zelo prazničen in drugačen od vsakdana v vrtcu. Pripovedovalka je otroke začarala s pravljicami Ele Peroci (Slika 6) in otroke in odrasle popeljala v svet, kjer je vse mogoče. V nadaljevanju so otroci drug drugemu s ponosom pripovedovali svoje zgodbe, zgodbe rastlin, uganke, rime, izštevanka ... Ob zaključku smo si spletli venčke iz cvetja, se z njimi okrasili in zaplesali lepemu poletju v čast. Otroci so zelo uživali v vsebini, prav tako pa smo uživali tudi strokovni delavci, še zlasti zato, ker smo lahko spremljali napredek otrok in njihovo veselje ob pripovedovanju.



Slika 6: Praznovanje poletja in pripovedovanje, arhiv Vrtca Vodmat.

3. Dodana vrednost in refleksije

Otroci so bili ves čas v stiku z najrazličnejšo otroško literaturo (pravljice, krajše zgodbe, deklamacije, rime, uganke, izštevance). V času, ko smo v skupinah izvajali dejavnosti na temo pripovedovanja, je otroke najbolj motiviralo vsakodnevno poslušanje umetnostnih besedil, podkrepljenih z ilustracijami ter doživetim pripovedovanjem. Pripovedovanje zgodb je bilo doživeto, podkrepile tudi z mimiko, spreminjanjem glasu, rekviziti. Strmele smo k temu, da otrokom postavljamo izzive in zagotavljamo pozitivno vzdušje, otroke smo spodbujali k poslušanju, pripovedovanju, podajanju njihovih lastnih predlogov, misli ... Tudi tisti otroci, ki so sprva imeli tremo in se v pripovedovanje niso vključevali samoiniciativno, so na podlagi spodbud sčasoma prebili led in se tudi sami predstavili v vlogi pripovedovalca.

Med projektom smo se pogosto nasmejali. Ob iskanju rim, pripovedovanju domišljjskih zgodb, izmišljanju imen, nas je zajel krohot, ki je otroke samo še bolj spodbudil pri dejavnostih.

4. Zaključek

Menimo, da je projekt smiselno uvrščati v tematske sklope oziroma ga vključevati v vzporedne dejavnosti, ki potekajo v skupinah med šolskim letom. Pri otrocih je bilo namreč zaradi projekta zaznati velik napredek tako pri dejavnosti poslušanja kot pripovedovanja, pri širitvi besednega zaklada in razvoju domišljije, ki pri otrocih nima meja. Predvsem pa se nam zdi, da je projekt povezal skupino. Ob poslušanju besedil smo včasih plitvo dihali in zvedavo čakali na nadaljevanje, včasih smo se krohotali, včasih pa smo ploskali od ponosa osebi, ki se sprva ni želela izpostavljati, pa je vendarle izbrala toliko poguma, da je predstavila tudi svojo idejo.

Viri in literatura

Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerza na Primorskem.

Kroflič, R. (2017). *Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti*. *Sodobna pedagogika* 1: 10–31.

Štirn, D. (2010). *Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili*. V *Kulturno žlahtenje najmlajših*, ur. R. Kroflič, D. Štirn, P. Štirn Janota in A. Jug, 14–23. Ljubljana: Vrtec Vodmat,.

Štirn Janota P. in Štirn D. *Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju*. V *umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah*, ur. R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota, 79–119. Koper: Univerza na Primorskem.

GIBALNE AKTIVNOSTI SPODBUJAJO POZORNOST IN SODELOVANJE V JUTRANJEM KROGU

MOBILE ACTIVITIES ENCOURAGE ATTENTION AND PARTICIPATION IN THE MORNING CIRCLE

Daša Džekić Hološević

Vrtec Jarše

POVZETEK

Moderne raziskave kažejo, da se otroci vedno manj gibljejo, zaradi tega opazamo vedno več težav na različnih področjih delovanja. Kot je navedeno v Kurikulu za vrtce sta gibanje in igra osnovni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe, z gibanjem pa otroci razvijajo tudi intelektualne sposobnosti. Sodobni vzgojitelj ve, da se načini učenja razlikujejo od otroka do otroka, posamezni otroci pa imajo močna in šibka področja, ki jih lahko spodbujamo in nadgrajujemo z ustreznimi metodami dela in prepoznavanjem stilov učenja otrok. Pozornost je ključna pri učenju, saj omogoči poslušanje, razumevanje in zmožnost sledenja ter učinkovitega obdelovanja ustreznih informacij, za to pa je potrebna koncentracija. Pogoste gibalne pavze med dejavnostmi pomagajo izboljšati pozornost in koncentracijo, zato je vključevanje gibanja pri vsakodnevnih dejavnostih v vrtcu, še posebno v rutini jutranjega kroga, ključnega pomena.

Ključne besede: gibanje, pozornost, sodelovanje, jutranji krog

ABSTRACT

Modern research shows that children move less and less, as a result of which we see more and more problems in various areas of activity. As stated in the Kindergarten Curriculum, movement and play are the basic needs of children. Body movement determines the perception of surroundings, space, time and oneself, and through movement children also develop intellectual abilities. A modern educator knows that learning methods differ from child to child, and that individual children have strong and weak areas that can be encouraged and improved with appropriate work methods and recognition of children's learning styles. Attention is key to learning, as it enables listening, understanding and the ability to track and effectively process relevant information, which requires concentration. Frequent movement breaks between activities help improve attention and concentration, so incorporating movement into daily activities in kindergarten, especially in the morning circle routine, is crucial.

Key words: movement, attention, cooperation, morning circle

1. Uvod

Kraljič (2001) pravi, da je današnji čas naklonjen postopnemu razvoju otroka. V ospredje pa je postavljen intelektualni razvoj. Če se otrok vsak dan ne nauči česa novega, se bojimo, da ga bodo vrstniki prehiteli. Tako otroku že zgodaj ponujamo intelektualno znanje, ki ga še ne more dojeti, premalo pa skrbimo za njegov gibalni, čutni in socialni razvoj.

Zdi se, da tudi vzgojitelji v vrtcih včasih pozabimo na to, da je gibanje osnovna otrokova potreba. Preveč časa namenimo sedečim dejavnostim. Otroci kmalu po prihodu sedejo za mize in dobijo zajtrk, kjer mirno sedijo, nato zopet sedejo in pričnejo z dejavnostmi v jutranjem krogu. Jutranji krog ponekod traja in traja. Otroci so nemirni in se presedajo na blazinah ali stolih. Po končanem jutranjem krogu se pri mizah igrajo, rišejo, sestavljajo in ustvarjajo. Potem imajo malico, kjer zopet sedijo pri mizi...res veliko sedenja.

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) za otroke priporoča 60 – 90 minut fizične aktivnosti dnevno. Ker otroci večino dneva preživijo v vrtcu, je ključnega pomena, da vsakodnevno fizično aktivnost zagotovimo v sklopu vsakodnevnih načrtovanih dejavnosti. Otroci so po zadovoljitvi potrebe po gibalni aktivnosti bolj umirjeni in lažje sodelujejo pri dejavnostih. Izboljša se pozornost, igra je mirnejša in manj je tekanja po igralnici.

2. Gibalni razvoj v predšolskem obdobju

V predšolskem obdobju je otrokov razvoj celosten. Posamezna področja razvoja, kot so: telesno, gibalno, spoznavno, čustveno in socialno, se med seboj prepletajo. Otrokovo doživljanje in dožemanje sveta temelji na dražljajih, ki izvirajo iz okolja in njegovega telesa, ter iz izkušenj, ki jih pridobi z gibalnimi dejavnostmi. Gibalni razvoj je v ospredju predvsem v prvih letih življenja (Zajec, idr. 2010).

V Kurikulumu za vrtce je zapisano, da otrok med gibanjem zaznava svoje telo in odkriva kaj zmore, ter gradi zaupanje v svoje sposobnosti. Pomembno je, da vzgojitelji vsakodnevno omogočajo in spodbujajo gibalne dejavnosti v igralnici in na prostem. Z gibanjem otroci razvijajo intelektualne sposobnosti. Gibanje ima pomembno vlogo tudi pri socialnem in čustvenem razvoju.

Vzgojitelj v vrtcu je ključna oseba, ki lahko s ustreznimi vsakodnevnimi gibalnimi spodbudami, uspešno vpliva na dober gibalni razvoj otroka, kar pozitivno vpliva na otrokov celostni razvoj.

Gibalne dejavnosti v predšolskem obdobju morajo biti sistematično načrtovane, upoštevajoč razvoj otroka, ter biti privlačne in zabavne, da otroci ob njih uživajo in si gradijo pozitivne gibalne izkušnje. Z gibalnimi aktivnostmi v vrtcu pozitivno vplivamo tudi na počutje otrok, na ohranjanje zdravja in krepitev imunskega sistema (Zajec, idr. 2010).

Telesna vzgoja, igre in šport za otroke imajo dokazljiv pozitiven vpliv na telesno zdravje ter čustveni, socialni in kognitivni razvoj.

2.1 Premalo gibanja v predšolskem obdobju

Kraljič (2001) meni, da neuspešnost otroka zaradi slabše motorike povzroča težave pri razvoju socializacije in na področju čustvenega razvoja. Tak otrok je manj prilagodljiv, se neprimerno vede in ima učne težave.

Otroci, ki se premalo gibajo, so nemirni in nestrpni. Videmšek in Jovan (2002, str.39) pa navajata, da se lahko poleg neprimernega vedenja in nemirnosti, pojavi celo agresivnost.

Dr. Milan Čoh v članku z naslovom Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka, pravi, da je gibanje biološka potreba otroka. Omenja longitudinalno raziskavo, ki jo opravlja Fakulteta za šport v Ljubljani v okviru projekta SLOfit, ki kaže, da imamo v Sloveniji vse več otrok s povečano telesno težo. Otroci so, v primerjavi z otroki izpred desetletja, vse manj telesno sposobni, zlasti na področju vzdržljivosti.

Gibalna učinkovitost slovenskih otrok se vztrajno znižuje. Povečuje se delež gibalno manj kompetentnih otrok. Njihovo število se je v zadnjih dvajsetih letih podvojilo.

S čezmerno telesno težo in nižjo ravno gibalnih sposobnosti, je pogosto povezano pešanje zdravja otrok. Telesna nedejavnost, nezdrava prehrana, slaba telesna kondicija neposredno ogrožajo zdravje otrok. Bolezni srca, presnovne bolezni, diabetes tipa 2 so danes resen pediatrični, družbeni in zdravstveni problem slovenskih otrok.

Gibalna oz. športna dejavnost oblikuje mladega človeka v ustvarjalnega posameznika z življenjsko pomembnimi vrednotami. Otroci, ki so telesno dejavni, si ustvarjajo pomemben kapital zdravja tudi za obdobje odraslosti. Redna gibalna dejavnost v mladosti spodbuja večjo skrb za zdrav življenjski slog tudi pozneje v življenju (prav tam).

2.2 Pomen telesne dejavnosti otrok

Človek je bil v preteklosti gibalno vsakodnevno zelo aktiven. Prevoznih sredstev, kot jih poznamo danes ni bilo, veliko je bilo fizičnega dela, način življenja pa je bil veliko manj udoben. Danes vsi, tako otroci kot odrasli veliko sedimo, manj hodimo v naravo in kamorkoli se odpravimo, to večinoma opravimo z avtomobilom.

Informacij o vplivu pomanjkanja gibanja na telesno zdravje je veliko in so lahko dostopne. Manj se zavedamo, da lahko pri otroku pomanjkanje gibanja vodi tudi k težavam na drugih področjih razvoja.

Dr. Vesna Štemberger pravi, da otrok v zgodnjem otroštvu svet zaznava prav preko gibanja. Otrok spoznava zakonitosti in lastnosti posameznih elementov, le tako da se z njimi igra in jih preizkuša. Otrokov razvoj in dožemanje sveta sta zelo celostna, zato primanjkljaj na enem področju, neizogibno povzroči tudi primanjkljaje na drugih.

V zadnjem obdobju je prišlo do številnih novih spoznanj, ki so povezana z duševnim razvojem otrok. Znanstvena odkritja s področja nevroznanosti, nevrofiziologije, kognitivne psihologije, kineziologije in

sodobne pediatrije kažejo nove vidike razvoja otrokovih potencialov. Razvoj človekovih bioloških potencialov je kompleksen in dinamičen proces, ki zahteva sistemsko sodelovanje več dejavnikov, med katerimi imajo odločilno vlogo posameznik, genetika, družina in socialno okolje. Za razvoj možganov je predšolsko obdobje ključno v dinamiki tega procesa. Možgani človeka so plod njegove evolucije, so organ, ki mu omogočajo preživetje (Sperry, 2001, v: Čoh).

R. Rajović pravi, da telesna dejavnost ni samo dobra za zdravje, temveč tudi za uspeh v šoli. Če otrok veliko časa preživi sede ali leže, nastane velika možnost nastanka kognitivnih težav. Vsako uro sedenja naj bi otrok nadomestil z dvema urama igranja ali druge telesne dejavnosti. Dodaja, da so možgani otrok do sedmega leta starosti prvenstveno senzorični proces. Otrok s plazenjem, lazenjem, skakanjem, igro na igrišču, plezanjem po drevesih in raziskovanjem narave sprejema številne informacije.

3. Pozornost

Pozornost je proces, s pomočjo katerega posameznik aktivno selekcionira informacije iz okolja in pomeni prvo, kritično stopnjo v spoznavnih procesih (Marjanovič Umek, 2009).

Pečjak (1977) meni, da so trajanje, intenzivnost, smer in obseg pozornosti pogojeni z različnimi dejavniki, ki jih delimo na notranje in zunanje. Med notranje dejavnike uvrščamo motive, čustva, pričakovanja in nekatere osebnostne lastnosti. Med zunanje dejavnike pa prištevamo intenzivnost dražljajev, prostornost dražljajev, trajanje in pogostost dražljajev, kontrast in spreminjanje dražljajev, gibanje ter modalnost dražljajev. Glede na dejavnike razlikujemo aktivno in pasivno pozornost. Za pasivno pozornost gre, kadar jo zbudijo le zunanji dejavniki, aktivna pozornost pa je rezultat pozitivne motivacije. Ta pozornost je najučinkovitejša in trajna.

Pozornost predšolskega otroka je kratka in se z odraščanjem povečuje. Vemo, da lahko otrok pozorno sledi dejavnosti 2-5 minut za vsako leto starosti. V skupini je veliko otrok, ki so lahko različnih starosti in so na različnih točkah razvoja, zato so tudi razlike v trajanju pozornosti otrok v skupini lahko velike. Pri izvajanju dejavnosti, kjer morajo otroci dalj časa sedeti, se je potrebno izogniti predolgemu čakanju. Če opazimo, da otroci postajajo nemirni, lahko dejavnost prekinemo s krajšo gibalno aktivnostjo. Pri tem naj gibanje ne bo zelo intenzivno, saj lahko zmoti tok dejavnosti. Dovolj je, da otroci dvignejo roke nad glavo se dotaknejo prstov na nogi, se dotaknejo nosu in položijo roke na kolena. S tem prekinemo moteče dejavnike, otroci se z dotikom zavejo svojega telesa. Ker je prekinitev gibalna, pozornost pritegnemo tudi otrokom, ki so nehali slediti dogajanju. Potrebno se je zavedati, da je pozornost pri statičnih dejavnostih krajša.

4. Jutranji krog

Jutranji krog je verjetno v večini slovenskih vrtcev začetek dnevnih načrtovanih dejavnosti. Večinoma je jutranje srečanje čas za preverjanje prisotnosti otrok, pogovor o aktualnih temah in dogodkih, branje pravljič, prepevanje pesmic in drugih statičnih dejavnosti otrok.

S. Rutar (b. 1) pravi, da jutranje srečanje, ki ga izvajamo v obliki jutranjega kroga, sestavljajo štiri pomembne komponente. Štiri komponente, ki jih omenja so: pozdrav, deljenje, skupna aktivnost in novice/obvestila. Kljub temu, da se med seboj prepletajo, ima vsaka komponenta jutranjega srečanja svojo strukturo in namen. Otrokom zagotavljajo priložnosti za vajo pozdravljanja, odzivanja, opažanja, poslušanja, reševanja skupnih problemov, upoštevanja drugih in predvidevanja. Vsakodnevna praksa teh štirih komponent povezuje skupino.

Trajanje jutranjega srečanja naj bo največ 15 do 20 minut vsak dan.

Pri svojem delu se vedno bolj odmikam od »tradicionalne« oblike jutranjega kroga in poskušam v dnevno rutino jutranjega srečanja vnašati elemente gibanja, zabave in sproščenega sodelovanja.

4.1. Sestavine uspešnega jutranjega kroga

Opazila sem, da so otroci v jutranjem krogu nemirni, ne sodelujejo in težko sedijo pri miru. To me je spodbudilo k razmišljanju o vzrokih za neželjeno vedenje. Kmalu sem prišla do zaključka, da otrokom primanjkuje gibanja. Pred jutranjim krogom so že pol ure sedeli za mizo pri zajtrku, potem pa še nekaj minut čakali na blazini, da so se zbrali vsi otroci. Zato sem v jutranji krog, kot prvo dejavnost, vključila gibalno aktivnost. Gre za gibalne igre nižje intenzivnosti, gibanje preko gibalnih zgodb, tibetančke, gibalne socialne igre in razgibavanje. To se je hitro pokazalo za dobro prakso, saj so se otroci po kratki gibalni aktivnosti lažje umirili, bolje sledili, sedeli bolj na miru in aktivneje sodelovali pri dejavnosti.

Pri svojem delu sem prišla do zaključka, da je za uspešno izvajanje jutranjega kroga potrebno:

- imeti vse pripomočke na dosegu rok in v najprej pripravljene,
- se zavedati koliko časa so otroci sposobni sodelovati in
- uravnotežiti aktivne in pasivne dejavnosti.

Ko otroke zberemo v jutranjem krogu in vsi sedijo na mestu, imamo omejen čas, zato je pomembno, da imamo vse pripomočke, ki jih bomo rabili za izvajanje jutranjega kroga na dosegu rok. Ne želimo izgubljati časa, ker vemo, da je otrokova pozornost omejena. Dejavnosti izvajamo tako, da pasivni (sedeči dejavnosti, kjer otroci poslušajo vzgojitelja ali druge otroke), sledi dejavnost kjer so otroci aktivni (bibarije, branje slikopisa, petje,...).

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s preučevanjem zaznavnih stilov pravijo, da so majhni otroci večinoma kinestetiki, zato se najlažje učijo, kadar v učenje vključimo gibanje. S tem se strinjam tudi sama, saj sem z opazovanjem otrok, tudi sama prišla do spoznanja, da se otroci s pomočjo gibanja hitreje učijo. Bansov in bibarij se naučijo po samo nekaj ponovitvah, zelo hitro osvojijo tudi gibalne slike pri različnih plesih.

Z gibanjem lahko popestrimo učenje deklamacij in prepevanje pesmic. Pri mlajših otrocih, ki še težko dalj časa sodelujejo pri branju, lahko z izdelavo preprostih lutk, otroke aktivno vključimo v branje zgodbe. Otrokom razdelimo lutke. Ko nastopi njegov karakter, otrok z lutko v roki vstane in lutko pokaže. To ne bo zmotilo toka dogajanja, bodo pa otroci zgodbo bolj pozorno poslušali, saj bodo aktivno udeleženi v procesu.

Pri aktivnostih v jutranjem krogu je potrebno biti pozoren, da dejavnosti ne izvajamo samo za to, da smo jih izvedli, vendar moramo vedeti katere cilje želimo s tem doseči. Potrebno se je izogniti predolgemu

sedenju na mestu in se zavedati časovne omejenosti otrokove pozornosti. Znanja ne dajemo »v otroke«, ampak se otroci učijo skozi lastno aktivnost v procesu učenja.

Kot pravi B. Marentič Požarnik (2000) je učenje produktivnejše, če udeleženci niso pasivni, ampak imajo možnost samostojnega razmišljanja, raziskovanja in so aktivni udeleženci v procesu. Pomembno je, da se otroke miselno in čustveno aktivira, ker je znanje, ki ga tako pridobimo trajnejše in ga lahko uporabimo v vsakdanjih okoliščinah. Aktiven otrok bo kasneje sposoben razumeti sebe in okolico, ki ga obdaja.

5. Zaključek

Zavedanje o pomembnosti gibanja v predšolskem obdobju je ključno za vsakega vzgojitelja. Poleg veliko novega znanja, branja, sestavljanja, igranja družabnih iger,.. je otrokom v vrtcu potrebno omogočiti veliko vsakodnevnega gibanja. Kratko gibalno aktivnost lahko v dnevno rutino uvedemo že pred začetkom jutranjega kroga. S tem si bomo zagotovili, da bo dejavnost v jutranjem krogu potekala bolj umirjeno. Zagotovili si bomo večje sodelovanje otrok, otroci pa bodo dejavnost bolj pozorno spremljali. Otroke odpeljimo ven vsakodnevno, tudi če so zunaj luže, je igrišče blatno ali rahlo dežuje. Staršem že ob začetku leta predstavimo pomen vsakodnevnega gibanja na svežem zraku in jih prosimo, da otroku zagotovijo ustrezno obutev in oblačila. Otroke s tem učimo zavedanja, da je gibanje pomembno in da je bivanje na prostem zabavno v vsakem vremenu, če le imamo ustrezna oblačila in obutev.

Viri in literatura:

Čoh, M. Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka?. <https://triminute.si/gibanje-vpliva-na-intelektualni-razvoj-otroka/>, pridobljeno 24.10.2022

Kraljič, D. (2001). Mojster, kako si se tega naučil?: učenje zaznavanja skozi igro. Ljubljana: ZRSŠ

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: ZRSŠ

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

Pečjak, V. (1977). Psihologija spoznavanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije

Pendl Žalek, M. (2004). Aktivno življenje – zdravo življenje. Maribor: Rotis

Rutar, S. (b. 1.). Jutranje srečanje – pomen, namen in vloga. Interno gradivo za udeležence izobraževanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno – raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.

Štamberger, V. Pomen gibanja za zdravje otrok. (2004) Publikacija Za Srce, str. 24, pridobljeno 26.10.2022 https://scholar.google.si/scholar_url?url=http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna_Stemberger_POMEN%2520GIBANJA%2520ZA%2520ZDRAVJE%2520OTROK.pdf&hl=sl&sa=X&ei=E4RdY8C-N4qUy9YPhOmTiA4&scisig=AAGBfm3UXo00GUg5C8nHXPRIJzkug7wPFQ&oi=scholar

Videmšek, M. in Jovan, N. (2002). Čarobni svet igral in športnih pripomočkov: predšolska športna vzgoja. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). Otrok v gibanju doma in v vrtcu: povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno – raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

AKTIVNA VLOGA OTROKA V VRTCU

ACTIVE ROLE OF A PRESCHOOL CHILD

Lidija Jesenovec, dipl. vzg. predš. otrok

Vrtec Mladi rod

POVZETEK:

Poleg ostalih načel uresničevanja ciljev kurikula za vrtce, je načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (1999, str. 16 -17) zagotovo eno tistih, ki bi jih vzgojitelji morali dati na prvo mesto pri načrtovanju dejavnosti. Aktivno učenje je v strokovni literaturi (Hohmann in Weikart, 2005, Kurikulum za vrtce, 1999) definirano kot učenje, pri katerem otrok deluje na predmete ter stopa v interakcije z ljudmi, svojimi zamislimi in različnimi dogodki in pri tem razvija novo razumevanje. Otroci imajo prirojeno voljo in željo po raziskovanju, postavljanju vprašanj, iskanju rešitev in odgovorov. So radovedni in če imajo možnost, sami rešujejo probleme in oblikujejo svoje strategije. Aktivno učenje je zelo odvisno od interakcije med otrokom in vzgojiteljem (Hohmann in Weikart, 2005). Vzgojitelj ves čas uporablja pozitivne interakcijske strategije: z otroki si deli vodenje, osredotoča se na otrokove sposobnosti, z otroki vzpostavlja pristne odnose, podpira otroško igro, za premagovanje otroških konfliktov uporablja pristop reševanja problemov. V članku poleg teoretičnih dejstev opisujem primere dejavnosti, iz katerih je razvidna aktivna vloga otroka.

KLJUČNE BESEDE: otrok, vzgojitelj, aktivna vloga

ABSTRACT:

In addition to other principles of realizing the goals of the curriculum for kindergartens, the principle of active learning and ensuring the possibility of verbalization and other means of expression (1999, p. 16-17) is certainly one of those that preschool teachers should put in the first place when planning activities. Active learning is defined in professional literature (Hohmann and Weikart, 2005, Curriculum for kindergartens, 1999) as learning in which the child acts with objects and enters into interactions with people, his ideas and various events, and in the process develops a new understanding. Children have an innate will and desire to explore, ask questions, find solutions and answers. They are curious and, given the opportunity, solve problems and formulate their own strategies. Active learning is highly dependent on the interaction between the child and the teacher (Hohmann and Weikart, 2005). The preschool teacher uses positive interaction strategies all the time: shares leadership with the children, focuses on the child's abilities, establishes authentic relationships with the children, supports children's play, uses a problem-solving approach to overcome children's conflicts. In the article, in addition to theoretical facts, I describe examples of activities from which the active role of the child is evident.

KEY WORDS: child, preschool teacher, active role of the child

1. Uvod

Poleg ostalih načel uresničevanja ciljev kurikulumuma za vrtce, je načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (1999, str. 16 -17) zagotovo eno tistih, ki bi jih vzgojitelji morali dati na prvo mesto pri načrtovanju dejavnosti. Z zagotavljanjem spodbudnega učnega okolja in možnostjo otroka, da preko različnih situacij (ki jih ustvari vzgojitelj, ali pa jih ustvarijo otroci) razmišlja, raziskuje, sprašuje ali odgovarja na vprašanja odraslega ali otroka, vzgojitelj otroka aktivno vključuje v nadaljnje načrtovanje dejavnosti. Kljub načelu aktivnega učenja, zapisanega v Kurikulumu za vrtce (1999), B. Marentič Požarnik (2000) ugotavlja, da pri strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju še vedno v veliki meri prevladuje pojmovanje učenja, kot kopičenja in prenašanje že izdelanega znanja, do katerega so prišli drugi. Tako preneseno znanje pogosto ni trajno in uporabno. Vse

več raziskav potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki otroka celostno, miselno in čustveno aktivira, kar imenujemo aktivno učenje.

Aktivno učenje je v strokovni literaturi (Hohmann in Weikart, 2005, Kurikulum za vrtce, 1999) definirano kot učenje, pri katerem otrok deluje na predmete ter stopa v interakcije z ljudmi, svojimi zamislimi in različnimi dogodki in pri tem razvija novo razumevanje. Aktivno učenje je usmerjeno na neposredno doživljanje objektov, ljudi in dogodkov ter zamisli otroka in je nujno za kognitivno preobrazbo ter razvoj otroka. Otroci se tako učijo pojmov, tvorijo lastne zamisli in ustvarjajo svoje simbole ali abstrakcijo preko dejavnosti, ki jih sami spodbujajo ali ustvarjajo, na primer preko gibalnih situacij, iskanja, občutenja, razpolaganjem s predmeti in manipuliranjem z njimi. Taka dejavnost se odvija v socialnem okviru, v katerem je vzgojitelj pozoren in občutljiv, opazuje in sodeluje ter otroku omogoča, da pridobiva zanimive izkušnje, ki usmerjajo otrokovo razumevanje sveta okrog njega. Aktivno učenje je odlična podlaga za razvoj otrokovih sposobnosti in je najbolj učinkovito, ko so zagotovljene tudi razvojno primerne učne priložnosti. Zato je cilj vzgojiteljevega dela vzpostaviti prilagodljiv izvedbeni model – »odprt okvir«, ki podpira razvojno primerno vzgojo in učenje v različnih okoljih in situacijah.

Otroci imajo prirojeno voljo in željo po raziskovanju, postavljanju vprašanj, iskanju rešitev in odgovorov. So radovedni in če imajo možnost, sami rešujejo probleme in oblikujejo svoje strategije. Aktivno učenje je zelo odvisno od interakcije med otrokom in vzgojiteljem (Hohmann in Weikart, 2005). Vzgojitelj ves čas uporablja pozitivne interakcijske strategije: z otroki si deli vodenje, osredotoča se na otrokove sposobnosti, z otroki vzpostavlja pristne odnose, podpira otroško igro, za premagovanje otroških konfliktov uporablja pristop reševanja problemov. Vzgojitelj načrtuje ureditev vrtca, izbiro materialov ter organizacijo prostora. Igralni prostor oblikuje v posebne interesne koticke. Tako imajo otroci na voljo prostor s predmeti in materiali, kjer lahko ustvarjajo in razvijajo znanje, saj tega ne more narediti nihče drug, kot le oni sami. Tako aktivno učenje temelji na štirih prvinah: neposredno delovanje otroka na predmete, razmišljanje o delovanju, notranja motivacija in domiselnost ter reševanje problemov (Hohmann in Weikart, 2005).

Učenje je najuspešnejše, ko je otrok aktiven in soudeležen pri ustvarjanju in načrtovanju ciljev ter ko ima možnost graditi učne strategije, namesto da samo usvaja znanje (Bruner, v Batistič Zorec, 2010). Da otroka čim bolj vključimo v proces načrtovanja in usvajanja znanja, poznamo različne oblike oziroma metode aktivnega učenja otrok v vrtcu: problemsko učenje, učenje z raziskovanjem in raziskovalno učenje.

Kurikulum za vrtce (1999), kot tudi večina sodobnih kurikulumov, zagovarja nedirektivno vlogo vzgojitelja. Vzgojitelj spodbuja aktivno udeležbo otroka v vseh elementih kurikula: pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji. Prav tako skuša slediti željam in interesom otrok in jim ponuja dejavnosti, med katerimi lahko izbirajo. Vzgojitelj ustvarja za učenje spodbudno okolje in prav tako vzdušje, v katerem je otrok neodvisen, lahko reče kar misli, izraža interese, sprašuje, preizkuša ... Vloga vzgojitelja je, da otroke posluša in jih spodbuja k samostojnim aktivnostim in razmišljanju. Tako vzgojitelj podpira celosten razvoj otroka in spodbuja aktivno učenje. Pri izpolnjevanju te naloge vzgojitelj ni le fizično aktiven, pač pa tudi opazuje in razmišlja. Prizadeva si prepoznati posebne interese in sposobnosti vsakega otroka in mu ponuditi primerno spodbudo. Z otroki je ves čas v interakciji, da lahko odkrije, kako vsak otrok razmišlja in sklepa. Vloga vzgojitelja je ključna (Banet, 1976, v Hohmann in Weikart, 2005), a jo je težko izmeriti. Njegova naloga je zbujanje otrokove radovednosti in spodbujanje

raziskovanja. To doseže tako, da spodbuja otroka, da si zastavi svoje probleme in ne da mu jih sam vsili ali pa mu celo narekuje rešitve. Vzgojitelj išče nove načine za spodbujanje otrokove dejavnosti. Biti mora pripravljen spremeniti svoj pristop, ko otrok zastavlja svoja vprašanja ali razmišlja o novih rešitvah. Še posebej takrat, ko so rešitve napačne ali nepopolne, je vloga vzgojitelja poiskati primere, da bo otrok lahko sam popravil svoje napake in poiskal druge rešitve z neposrednimi dejanji.

Z zagotavljanjem aktivnosti in občutljivosti vzgojitelja do vsakega otroka in oblikovanjem spodbudnega učnega okolja z mnogo možnosti za raziskovanje in aktivno igro je aktivna vloga otroka v vrtcu zagotovo zagotovljena.

2. Vzgojitelj: posredovalec znanja ali partner v aktivni igri?

Vzgojitelji smo si med seboj zelo različni, vsak ima svojo subjektivno teorijo, ki si jo preko let dela z otroki, z izkušnjami in dodatnimi izobraževanji izoblikuje in jo seveda spreminja. Kako in na kakšen način načrtovati dejavnosti za otroke in na kakšen način te dejavnosti izvajati je torej način in izbira vsakega posameznika. Poleg načina dela pa je seveda najbolj pomemben odnos, ki ga z otrokom, pa ne le s skupino, pač pa z vsakim posameznikom, razvije oziroma razvija. Kadar vzgojitelj otrokom podaja znanje samo s pripovedovanjem oziroma z razlaganjem in otrok nima veliko možnosti za vprašanja, pogosto tudi nima interesa spraševati. Pri takem načinu dela z otrokom, se le ta prepogosto dolgočasi. Znanje, ki ga pridobi je kratkotrajne narave, saj slišane ni imel možnosti videti, izkusiti, poskusiti. Kadar vzgojitelj razvije sodelovalen, prijateljski odnos z otrokom, je otrok bolj sproščen, spontano odgovarja na vprašanja, tudi sam veliko sprašuje, saj se zaveda, da je vsak odgovor lahko pravilen in ni napačnih odgovorov. Na tak način otrok pridobiva na samopodobi, je bolj sproščen in aktiven. Načrtovanje dela in dejavnosti, ki temelji na sodelovanju z otroki, na njihovi aktivni vlogi ter na interesu in idejah otrok daje boljše rezultate, večje zanimanje otrok pri zaposlitvah, tudi več pridobljenega znanja, saj vzgojitelj ne razlaga otrokom pač pa jih spodbuja k razmišljanju, raziskovanju, iskanju rešitev, iskanju virov informacij in organiziranju igralnih situacij v katerih otroci znanje pridobivajo na zabaven način. Odrasli v taki interakciji z otrokom vpliva na pozitiven razvoj mišljenja pri otroku.

3. Kam vse nas lahko pelje tema, če sledimo otroku?

Ker so otroci v umivalnici pogosto puščali odprte pipe tudi po končanem umivanju, sem se odločila, da vpeljem tematiko, ki bo temeljila na vodi. Otroke sem povabila v umivalnico in jih vprašala, če vedo od kje prihaja voda. Večina odgovorov je bila enaka – iz pipe. En deček je odgovoril, da iz cevi, kar smo uporabili za izhodišče. Na vprašanje »kako pride voda v cevi« so otroci podajali različne odgovore: iz tal, iz reke, iz ... Torej smo se lotili iskanja informacij, ki bi nam dale odgovor in bi ugotovili od kje zares pride. Za vir informacij smo na pobudo otrok uporabili računalnik, ki ga pogosto uporabimo, kadar česa ne vemo. Ker so otroci predlagali, da lahko informacije najdemo tudi v knjigah, smo si ob naslednjem obisku knjižnice, ki jo redno obiskujemo, izposodili knjige, v katerih so lahko otroci iskali vse, kar je bilo povezano z vodo. Ugotovili smo, da voda prihaja iz podzemlja in ji rečemo podtalnica ter da priteče po ceveh, ki sestavljajo vodovod. Da so si lažje zapomnili nove besede, sem jih spodbudila k logičnem razmišljanju in povezovanju besed, da nastane nova beseda – če je voda pod tlemi je torej podtalnica, če cevi vodijo vodo, se jim reče vodovod. Tak način, ki je otrokom zabaven, pogosto uporabim, kadar želim, da si zapomnijo in usvojijo nove pojme, ki so za otroke morda težki. Porodilo se je novo vprašanje in sicer, kako voda pride pod zemljo. Torej smo spet uporabili pripomočke in virov informacij, da smo ugotovili, kako in zakaj gre voda v zrak, kje se zbira, kdaj pade na zemljo, v kakšnih

oblikah in kdaj. Izdelali smo plakat, na katerega smo narisali ali nalepili vse, kar smo se že naučili. Nove pojme sem uporabila za utrjevanje in sicer na način, da so otroci pred novo dejavnostjo oziroma aktivnostjo žrebali sličice s simboli novih pojmov in povedali, kaj so si zapomnili. Tak način je vedno zabaven, otroci mirno počakajo na vrsto, si pomagajo med seboj in delijo znanje, ki ga imajo. Izkoristila sem izlet na morje in s seboj v vrtec prinesla steklenico morske vode. Otrokom pred dejavnostjo nisem povedala, kaj imam. Vodo sem nalila v dva lončka, v enega vodo iz pipe in v drugega morsko vodo. Vsak otrok je prst pomočil v oba lončka in obakrat polizal prst. Pravilo, ki smo ga določili je bilo, da dokler vsi ne pridejo na vrsto, vsak zadrži skrivnost, ki jo je odkril, zase. Otroci so mirno čakali, da so vsi prišli na vrsto in potem v en glas povedali, da so poskusili morje. Šele potem sem jim pokazala obe steklenici, ki so si ju lahko vsi dobro ogledali in ugotavljali razliko v barvi vode. Morsko vodo smo nalili v nizko posodo. Ker smo imeli v vrtcu kar nekaj školjk, ki so jih otroci prinesli s počitnic, smo jih dali v posodo, nazaj v morje. Otroci so imeli posodo s školjkami ves čas na razpolago za opazovanje, za otipavanje, raziskovanje. Uporabili so povečevalna stekla in opazovali školjke ter se ob tem pogovarjali med seboj. Ko smo v našem raziskovanju vode prišli do točke, ko smo ugotovili, kako pridobivamo sol, smo na pobudo otrok posodo z morsko vodo in školjkami postavili na radiator (otroci so rekli, da je tam najbolj toplo) in vsak dan opazovali, kaj se dogaja. Otroci so se vedno sami spomnili na morsko vodo in čakali, kdaj se bo pokazala sol, če se sploh bo. Ko se je to končno zgodilo, je bila posoda spet na polici in otroci so sedaj opazovali kristale soli, ki so se nabrali na stenah posode in na školjkah.

Vmes smo delali poskuse z vodo – mešanje vode in ugotavljanje, kaj se z vodo meša, kaj ne, kaj na vodi plava, kaj lebdi, kaj potone, izdelovali smo lava lučke in opazovali reakcijo šumeče tablete v mešanici obarvane vode in olja – ta poskus sem potem še pogosto uporabila za umirjanje otrok, saj so bili ob opazovanju »lave« vedno zelo umirjeni in pomirjeni.

Otroci so ves čas, ko smo se učili vse, kar je povezano z vodo, imeli na voljo posode v za to pripravljenem kotičku, v katere so si po želji nalili vodo, se z njo igrali ter vanjo potapljali različne predmete. Vsak dan so kaj novega ugotovili in prišli povedat. Pogosto sem jih prepustila njihovi domišljiji in jih opazovala pri igri in dejavnostih, ki so si jih sami izmišljali. Prosili so me, če jim naredim barčice iz papirja, ki so jih potem spuščali v vodi ter ugotavljali, če in kdaj se potopijo. Ko smo za barčice uporabili porisane papirje, so opazovali, kako barva s papirja obarva vodo.

Ko smo mešali vodo z različnimi snovmi so otroci dali idejo, da naredimo tekočino za milne mehurčke. Kar nekaj časa je trajalo, da smo skupaj ugotovili, kakšno razmerje je potrebno, da mehurčki nastanejo. Preden smo to ugotovili, smo bili seveda pri pihanju neuspešni, a vztrajni, da enkrat uspemo.

Zanimivo je bilo opazovati otroke, ko so ugotavljali, kaj plava in kaj potone. Še posebej, ko sem jim pripravila žogice različnih vrst kot izziv (skokice iz gume, votle žogice). Otrokom sprva ni bilo jasno zakaj nekatere žogice potonejo, druge pa plavajo. Preko pogovora in z ugotavljanjem kakšne so, smo počasi prišli do ugotovitve, da so nekatere polne, druge pa votle in da votle plavajo. In kot rezultat tega je en deček rekel, da to je tako kot ladja, ki je tudi votla in zato plava in ne potone. Tako smo se spet odpravili v novo smer in sicer k ladjam, barkam itd.

Izkoristila sem situacijo, ko je deček prinesel v vrtec slikanico *Žiga špaget gre v širni svet* (A. Kermavner). Slikanico smo prebrali vsaj desetkrat, saj se je niso naveličali. Otroci so opazili, da je na ilustraciji posoda z vrelo vodo. Dogovorili smo se, da poskusimo, kdaj voda zavre. Da je bila stvar še bolj zanimiva, sem kupila vrečko špagetov, ki smo jih skuhalo in pojedli, kar tako, z rokami, brez omake

in bili so najboljši. Še bolj pa je bil zanimiv proces kuhanja. V igralnico sem prinesla indukcijsko ploščo, na katero so otroci prinesli posodo z vodo. Dogovorili smo se, oziroma otroci so sami povedali, da se vroče plošče ne dotikamo in dobro so poznali posledice, do katerih lahko pride. Opazovali so vodo, ki je zavrela, kako se mehčajo špageti v njej in vodo, ki je po kuhanju postala drugačne barve. Vmes smo ugotavljali ali je bil Žiga kuhan ali surov, ko je ušel in ugotovili, da bi se zlomil, če bi ušel surov. Poleg teh poskusov so otroci preko slikanice spoznali še znakovni jezik in Braillovo pisavo, kar sem izkoristila, ker smo v šolskem letu imeli v vrtcu prednostno nalogo »jezikovno šibke skupine«. Tako so otroci spoznali kako berejo slepi in kako poslušajo gluhi, saj smo si ogledali pripovedovanje pravljice ob spremljavi v znakovnem jeziku na računalniku.

Ker smo vodo zavreli in je prešla v drugo agregatno stanje, sem otroke vprašala, v kakšnem stanju je še lahko voda. Ko smo ugotovili, da je to trdno stanje oziroma led, smo nadaljevali z iskanjem idej, kje bi jo zamrznili. Glede na to, da je bila v času tematike zima, je bil en od predlogov ta, da damo vodo v lonček in na balkon, naslednji predlog pa v hladilnik in v zamrzovalnik. To smo tudi naredili. Dogovorili smo se, da počakamo dva dneva. Otroci so komaj čakali, da mine dovolj časa in da ugotovimo, kje je voda zmrznila. Ko smo imeli v igralnici vse lončke, je bilo zanimivo videti, kdo je imel prav. Nekaterim otrokom ni bilo jasno, zakaj voda ni zamrznila v hladilniku, ko pa je tam tako mrzlo, drugim spet, zakaj je v lončkih na balkonu zamrznila voda le na vrhu in ne tudi globlje. Največ veselja pa je otrokom naredil led, ki se je naredil v zamrzovalniku (na skrivaj sem nesla zamrznit še vodo za kocke) in s katerim so se potem lahko igrali. Vmes smo ugotavljali kje in zakaj se led tali in kje bi se najhitreje stalil. Ker so otroci dali idejo, da na štedilniku, sem spet prinesla indukcijsko ploščo v skupino in led smo dali v posodo ter opazovali, kako se tali in spreminja v paro.

Še in še bi lahko naštevala, kaj vse smo se skupaj naučili o vodi. Tudi za nas odrasle se pogosto najde kaj, česar še nismo vedeli in se skupaj z otroki vedno znova kaj naučimo. Gledali smo posnetke vode v naravi, reke, potoke, živali v vodi in ob vodi, na pobudo otrok pa tudi posnetke cunamija, da so lahko opazovali, kakšno moč ima voda. Skratka, ugotovili smo, da je voda pomemben vir in da moramo z njo varčevati, saj je na koncu koncev lahko enkrat zmanjka.

4. Zaključek

Za vzgojitelja je največji uspeh, če otroka nauči razmišljati. Preko domiselnih igralnih situacij, ki so v bistvu učne situacije se otroci učijo, razmišljajo, logično sklepajo in na zabaven način pridobivajo nova znanja. Ko ob opazovanju otrok pri samostojni igri opažam, da uporabljajo znanja, ki so jih pridobili, je to zame največji uspeh in evalvacija mojega dela, predvsem pa načina dela. Pogosto nekateri otroci ne pridejo k zaposlitvi. Nekateri niso radi v družbi ali raje počnejo tisti trenutek kaj drugega. To jim vedno prepustim. Vendar kljub temu, da fizično niso vedno prisotni pri dejavnostih, vmes, ko počnejo nekaj drugega, poslušajo in v mislih sledijo tematiki. In ko opazim, da otrok, ki je gledal knjigo v knjižnem kotičku, medtem ko smo ostali iskali informacije o tem, od kje pride voda, koplje na igrišču globoko luknjo in se trudi na vso moč, da bi bila le ta še bolj globoka, na vprašanje, kaj dela, odgovori, da koplje globoko luknjo da bi prišel do vode, potem se zavem, da je tak način dela dober in uspešen. Predvsem pa se zavem, da je dober in uspešen tudi odnos vzgojitelja do otroka, ker je le ta bistvo vsega.

Viri in literatura

- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V: Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: *Podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Hohmann, M., Weikart, P. D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: MIZŠ
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

KONCEPT AKTIVNEGA UČENJA Z GIBANJEM V NARAVI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

THE CONCEPT OF ACTIVE LEARNING THROUGH MOVEMENT IN NATURE IN PRESCHOOL PERIOD

Urška Novinič
Vrtec Miškolin

POVZETEK

Igra in gibanje sta otrokovi primarni potrebi, saj otrok z gibanjem telesa zaznava okolico, čas, prostor in samega sebe, obenem pa razvija svoje intelektualne sposobnosti, kot je navedeno tudi v Kurikulumu za vrtce (1999). Z obvladovanjem svojega telesa otrok prične čutiti varnost, veselje, samozavest in samozaupanje, z igro pa pridobiva različne izkušnje, ki mu prinašajo ugodje in veselje. Menimo, da je v predšolskem obdobju izjemno pomembno, da otrok pridobi veliko raznovrstnih izkušenj, ki so načrtovane tako, da so otroci aktivno vključeni v sam proces trajnostno naravnane in celovite vzgoje. Otrok tako razvija veščine reševanja problemov, kritično proučuje določene situacije, sprejema smiselne in premišljene odločitve, obenem pa išče trajnostne rešitve. Z gibanjem, raziskovalno igro in aktivnim učenjem v naravi otrok pridobi na vseh področjih razvoja: miselnem, telesnem in socialno-čustvenem, prav tako pa ozavešča prednosti varnega in zdravega življenja, krepi veselje do gibanja ter razvija naklonjen, spoštljiv in odgovoren odnos do narave. Predstavili bomo koncept aktivnega učenja z gibanjem v naravi, ki se prepleta z vsemi področji Kurikuluma za vrtce in spodbuja aktivno vlogo otroka ter pri njem razvija kritično mišljenje in iskanje trajnostnih rešitev, seveda v skladu z njegovo razvojno in individualno stopnjo razvoja.

ABSTRACT

Play and movement are a child's primary needs, because through body movement the child perceives the surroundings, time, space and himself, and at the same time develops his intellectual abilities, as stated in the Kindergarten Curriculum (1999). By controlling his body, the child begins to feel security, joy, self-confidence and self-esteem, and through play he gains various experiences that bring him pleasure and joy. We believe that in the preschool period it is extremely important for the child to gain a wide variety of experiences, develop problem-solving skills, critically examine certain situations, and make meaningful and well-considered decisions, and at the same time looks for sustainable solutions. Through movement, exploratory play and active learning in nature, the child gains in all areas of development: mental, physical and social-emotional, and also raises awareness of the benefits of a safe and healthy life, strengthens the joy of movement and develops a friendly, respectful and responsible attitude towards nature. We will present the concept of active learning through movement in nature, which is intertwined with all areas of the Kindergarten Curriculum and encourages the active role of the child and develops critical thinking and the search for sustainable solutions, of course in accordance with developmental and individual level of child's development.

KEY WORDS: active learning, play, movement, nature

1. UVOD

Igra in gibanje sta otrokovi primarni aktivnosti, ob katerih otrok, poleg telesnega in socialno-čustvenega, razvija tudi kognitivni razvoj. V predšolskem obdobju je izjemno pomembno, da otroku pustimo čas za igro in raziskovanje, obenem pa mu nudimo načrtovane dejavnosti, s katerimi z igro in preko gibanja dosega zastavljene cilje ter posledično krepí svoje kompetence, samopodobo in samozaupanje. Aktivnosti v vrtcu naj bodo zastavljene in načrtovane tako, da spodbujajo otrokovo radovednost ter da je otrok aktivno vključen v sam proces reševanja problemov, kritičnega razmišljanja, se pravi aktivnega učenja. Moč posameznikovega aktivnega učenja prihaja iz osebne pobude, otrok je torej aktiven zaradi svoje prirojene želje po raziskovanju. Aktivno vključevanje v izkušnje podpira miselno, socialno-čustveno in telesno rast otroka; aktivne izkušnje so temelj predšolskega kurikulumuma (Hohmann in Weikart, 2005). Ker pa je gibanje otrokova primarna potreba, je pomembno, da aktivnosti načrtujemo in izvajamo preko gibanja, ki pomembno prispeva k zdravju in razvoju otrok (Kurikulum za vrtce, 1999). V strokovnem prispevku bomo predstavili koncept aktivnega učenja, ki smo ga v dve leti trajajočem projektu v vrtcu povezali z gibanjem v naravi ter stremi k razvijanju kritičnega mišljenja in iskanju trajnostnih rešitev pri otroku, kar je izjemnega pomena za ohranjanje naše družbe in narave. Vzgoja za trajnostni razvoj mora biti načrtovana tako, da stremi k skupnemu cilju, to pa je spoznati ter razumeti povezanost med okoljem, gospodarstvom in družbo, kar smo uresničevali tako, da smo z otroki odkrivali naravo, se z njo povezovali, krepili in negovali spoštljiv in odgovoren odnos do le-te, obenem pa krepili veselje do gibanja ter ozaveščali prednosti varnega in zdravega življenja, vse to pa prepletali s področji Kurikuluma za vrtce. V projektu smo se osredotočili na opazovanje in spremljanje aktivne udeležbe otrok ter na iskanje trajnostnih rešitev.

2. IGRA

Igra je aktivnost, ki je svobodna, pomen in smisel igre sta v njej sami. Cilj igre ni pridobivanje dobrin, temveč otrok ob igri doživlja ugodje in zadovoljstvo, je notranje motivirana. Avtorici Marjanovič Umek in Zupančič (2001) navajata, da je igra neskončna, otrok se z njo razvija na različnih področjih; kognitivnem, čustvenem, socialnem in gibalnem. Otroci se igrajo sami od sebe, prav tako izbirajo različne načine igranja. Igra se pri otrocih razlikuje, odvisna je od otrokove zrelosti, sposobnosti in usvojenih veščin. V igri otrok je opaziti različna področja dejavnosti kurikulumuma, ki jih otroci v igri med seboj povezujejo in prepletajo. Vzgojitelj v vrtcu naj dejavnosti načrtuje preko igre, obenem pa upošteva razvojno stopnjo otrok in je zelo pozoren na individualne značilnosti posameznika. Otrokom naj nudi prostor, čas in pripomočke za igro. Igra, skupaj z vplivi iz okolja ter z otrokovo lastno dejavnostjo tako pomembno vpliva na razvoj otrokove celotne osebnosti.

3. GIBANJE

Kot smo navedli v uvodu, je gibanje, poleg igre, otrokova primarna potreba. Z gibanjem otrok zaznava okolico, prostor, čas in tudi sebe ter tako že v predšolskem obdobju pridobiva raznovrstne gibalne

izkušnje, ki mu prinašajo veselje in zadovoljstvo, obenem pa z obvladovanjem telesa občuti varnost in ugodje ter pridobiva na samopodobi in samozavesti (Kurikulum za vrtce, 1999). Ravno zato moramo v tem obdobju zadovoljevati otrokovo potrebo po gibanju in mu omogočiti razvoj gibalnih sposobnosti ter s tem posledično razvoj njegove osebnosti. Vsakodnevno gibanje, še posebej zunaj v naravi, pozitivno vpliva tudi na otrokovo zdravje in krepi njihovo odpornost. Poleg vseh pomenov gibanja za otroka, najdemo teoretična izhodišča le-teh tudi v različnih razvojnih teorijah. Piaget (1952) v delu utemeljuje pomen gibanja pri otrocih za razvoj kognitivnega in psihomotoričnega področja. Navaja, da je primaren dejavnik v razvoju miselnih procesov senzomotorična aktivnost, še posebej v predšolskem obdobju.

4. AKTIVNO UČENJE

Otrok je aktiven, kadar se uči, to pomeni, da pridobiva novo znanje ne le z glavo, ampak tudi z okončinami, s srcem, z vsemi čutili. Pri aktivnem učenju sta fizično in umsko delo otrok uravnotežena, odrasli upoštevajo želje in interese otrok ter tako pripomorejo k boljšim končnim rezultatom (Jank in Meyer, 2006). Tudi kognitivne teorije otrok v procesu pridobivanja in grajenja znanja poudarjajo aktivno vlogo otroka ter kvalitativno razliko med mišljenjem otrok v različnih obdobjih, prav tako pa razliko med otroki iste starosti. V teh teorijah je poudarjen tudi pomen optimalnega obdobja za določeno učenje, ravno tako je za le-to pomembna otrokova notranja motivacija (Batistič Zorec, 2002). Otrok se uči že pred vstopom v šolo, do tega procesa prihaja na osnovi izkušenj in ob interakciji med otrokom in njegovim fizikalnim in socialnim okoljem (Marentič Požarnik, 2018). V predšolskem obdobju tako prevladuje spontano učenje, otroci se največ učijo z igro, preko raznovrstnih praktičnih aktivnosti in rutine. Ves ta proces poteka v različnih interakcijah; otrok se uči s pomočjo preizkušanja, opazovanja, posnemanja, reševanja problemov, pogovora, poslušanja in spraševanja (Batistič Zorec, 2013). V igri je odnos do resničnosti drugačen, otrok se skozi igro uči in razvija na kognitivnem, socialnem, čustvenem in gibalnem področju (Kurikulum za vrtce, 1999). Marentič Požarnik (2018) navaja, da mora otroka učenje aktivirati celostno, se pravi miselno in čustveno, da je le-to kvalitetno. Takemu učenju pravimo aktivno učenje. V vrtcu pri delu z otroki uporabljamo koncept aktivnega učenja, dejavnosti in vsebine v projektu smo zastavili in načrtovali tako, da so pri otroku spodbujale opazovanje, preizkušanje, posnemanje, reševanje problemov, poslušanje, spraševanje in pogovor. Otrok pri tem razvija kritično mišljenje in je resnično vključen v proces aktivnega učenja.

5. MEDPODROČNO POVEZOVANJE

Vzgojitelj v vrtcu mora delo z otroki načrtovati tako, da so dejavnosti smiselno povezane in izhajajo iz njihovega interesa. Izkazalo se je, da so za otroka zelo dobra motivacija različna področja, ki jih povežemo skupaj, saj tako spodbujamo in krepimo otrokovo ustvarjalnost in izvirnost. Otrok svet okoli njega dojema celostno, se uči v povezavi s socialnim in fizičnim okoljem (Kurikulum za vrtce, 1999). Kurikulum pa naj bi bil izvedljiv le kot celota, vsako področje naj bi bilo uresničljivo takrat, ko se povezuje z ostalimi področji kurikuluma. Medpodročno povezovanje prikazuje in posnema različne življenjske situacije, kjer otrok razvija kritično mišljenje, obenem pa le-to povezuje pojme različnih področij, kot so: poslušanje, govorjenje, aktivno učenje, reševanje problemov, obdelava podatkov

(Škvarč, 2014). Za uspešno medpodročno povezovanje je potrebno, da vzgojitelj dobro pozna vsebine in cilje različnih področij, prav tako je pomembno, da načrtovanje dejavnosti temelji na samostojnem delu otroka in posredovanju znanja, vse pa mora biti prilagojeno razvojni stopnji otroka in njegovemu predznanju. Po zaključku dejavnosti je zelo pomembna analiza uresničevanja zastavljenih ciljev vzgojitelja.

6. TRAJNOSTNI RAZVOJ

V današnjem sodobnem času razumevanje človeka temelji na stališčih humanizma, ki ga opredeli kot proaktivno bitje v nekem določenem okolju. Se pravi, da je vse bolj poudarjen pomen okolja, v katerem otrok živi in okoljski pristop k razvoju le-tega. Okoljska in trajnostna vzgoja sta povezani z otrokovimi starši, vzgojitelji in z njihovimi stališči do okolja (Lepičnik Vodopivec, J., 2006). Ravno zato je vzgojiteljev odnos do okolja in narave zelo pomemben, saj smo, skupaj s starši, otrokom vzor. V projektu smo si ravno zato zadali cilje, ki so povezani z odgovornostjo posameznika do okolja ter jih z načrtovanimi dejavnostmi sprti dosegali. Se pa zavedamo, da trajnostni razvoj ne pomeni le okoljskega stebra trajnosti, temveč tudi družbenega in ekonomskega. Pri delu v projektu smo dali poudarek na družbeni in okoljski vidik trajnostnega razvoja in zastavili aktivnosti z otroki tako, da so potekale skladno z načelom ohranjanja okolja in ozaveščanja ter prevzemanja odgovornosti posameznika.

7. AKTIVNO UČENJE Z GIBANJEM V NARAVI V VRTCU

Glavni cilji dela s 4–5 let starimi otroki v projektu so bili:

- otrok in odrasli bivajo na prostem, še posebej v gozdu ali na drugih zelenih površinah, ne glede na vremenske pogoje;
- otrok z gibanjem, raziskovalno igro, aktivnim učenjem in z medporočnim povezovanjem na prostem pridobi na vseh področjih razvoja: miselnem, telesnem in socialno-čustvenem;
- otrok ima možnost pridobivanja čutnih vtisov in raznovrstnih izkušenj v naravi;
- otrok razvija naklonjen, spoštljiv in odgovoren odnos do žive in nežive narave.

Obenem nas je zanimalo, kako bo aktivno učenje z gibanjem v naravi vplivalo na aktivno sodelovanje otrok ter na njihovo socialno vključenost v skupino. To smo merili s sprotnim opazovanjem, z zapisi, s fotografijami, z izdelki otrok ter z aktivnim sodelovanjem otrok. V izziv pa nam je bila tudi izvedba večine dejavnosti v naravi, v smislu priprave materiala in pripomočkov.

Motivacija za bivanje v naravi in raziskovanje le-te je bila lutka Zelenko, ki je nastala po risbi otrok. Lutka nas je vsakodnevno spremljala pri naših potepih in dejavnostih v naravi ter otroke vmes spodbujala z raziskovalnimi vprašanji in s pogovorom. Otrokom smo tekom projekta pripravili vsebine, ki smo jih izvajali zunaj in so se medpodročno povezovale. Otroke smo vključili v idejni proces dejavnosti, v proces priprave, aktivnega sodelovanja in končne evalvacije dejavnosti. Pri dejavnostih smo otroke spodbujali z odprtimi in raziskovalnimi vprašanji ter jim omogočili dovolj časa za razmislek. Trudili

smo se, da so bile načrtovane in nenačrtovane dejavnosti raznolike, zabavne, otrokom zanimive ter da so imeli čas in priložnost za igro in aktivno udeležbo. Tekom projekta smo dali velik poudarek na odgovornost posameznika do okolja. V prispevku bomo opisali dva primera dejavnosti, ki smo ju izvedli z otroki in sta vključevala željene elemente.

7.1 PRIMER DEJAVNOSTI S PODROČJA JEZIKA

Otrokom smo pripravili dejavnost v naravi, ki je bila povezana z vremenskimi pojavi, glavni cilj dejavnosti pa sta bila zlogovanje besed in prirejanje črke na enako črko.

Z otroki smo na hribu za vrtcem skupaj z lutko Zelenkom prebrali pravljico M. Podgoršek: Kako je nastala mavrica ter se o mavrici in ostalih vremenskih pojavih na kratko pogovorili; otroci so vremenske pojave že usvojili, prav tako njihove značilnosti. Pogovorili smo se predvsem na naš vpliv na okolje, na vreme, podnebje. Otroci so vedeli veliko o podnebnih spremembah ter o našem vplivu nanje. Zelenko nas je nato povabil na travnik, kjer smo našli štiri zvitke papirja. Vsak zavitek je bil povezan z vrvico, na kateri je bil listič z uganko; vse uganke so bile povezane z vremenskimi pojavi. Po prebrani uganki je eden izmed otrok uganil rešitev in tisti, ki je uganil, je prejel v roke plakat. Tako so štirje otroci držali plakat in vsak izmed njih je bil vodja skupine vremenskega pojava, ki je bil narisana na plakatu. Vodje skupin so v svoje skupine poklicale še toliko otrok, tako da je bilo v vsaki skupini pet otrok. Zelenko jim je zastavil novo nalogo. V bližino je skrnil štiri vrečke z voščenkami, s katerimi naj bi otroci te vremenske pojave na plakatu pobarvali. Otroci so ob robu travnika poiskali vrečke z voščenkami, jih odvezali ter pobarvali vremenske simbole. Po končanem barvanju so otroci samostojno po skupinah pripravili kratko plesno-gibalno koreografijo, ki ponazarja njihov vremenski pojav na plakatu. Otrokom smo dali na voljo dovolj časa in ko so vse skupine pripravile koreografijo, so nam jo tudi pokazale. Vse njihove izvedbe smo pozitivno vrednotili. Potem smo se z Zelenkom odpravili v gozdček, kjer nas je že čakala pajkova mreža in nova naloga. Pajek (strokovna delavka) nam je skrnil krožce z napisanimi črkami in nas povabil, naj poiščemo črke, iz katerih so sestavljene besede na naših plakatih. Otroci so med listjem in pajkovo mrežo iskali krožce z napisanimi črkami in prirejali črke na plakatih. Zapisane besede smo nato zlogovali s pomočjo gibanja (ploski, poskoki, nagibanje glave, dvigovanje in spuščanje rok, nog ...). Ugotavljali smo, katere besede imajo več zlogov, katere manj, katere so krajše, katere daljše, pri katerih smo naredili več poskokov ali ploskov, pri katerih manj ... Otroke smo izzvali naj iz teh črk sestavijo tudi svoja imena, kar smo tudi poskusili, iskali smo tudi prve glasove imen/besed. V listju so bile skrite črke vseh imen otrok, tako da so vsi otroci iz krožcev s črkami sestavili svoje ime. Svoje ime so nato s palico ali s kamnom zapisali v tla, v zemljo. Otroci so krožce s črkami odnesli nazaj v vrtec, kjer so iz njih še enkrat sestavili svoje ime. Nekaj otrokom je bil v pomoč list z napisanim imenom. Ko so otroci sestavili svoje ime, so ga prerisali še na list papirja. Krožce s črkami smo izdelali iz plastičnih krožcev, ki niso več služili izvornemu namenu in jih bomo uporabljali večkrat; v vrtcu iz odpadnega materiala izdelamo veliko didaktičnih sredstev, ki jih nato uporabljamo pri delu z otroki.

7.2 PRIMER DEJAVNOSTI S PODROČJA MATEMATIKE

Pri tej dejavnosti smo želeli razvijati matematično mišljenje otrok ter spoznavati lastnosti likov (krog, trikotnik, kvadrat, pravokotnik). Izhodišče za to dejavnost je bila vsakodnevna igra otrok s ploščicami različnih matematičnih oblik in risanje likov ter navdušenje otrok nad preštevanjem predmetov.

Z otroki smo se odpravili v gozd, po poti smo spontano, nenačrtovano preštevali drevesa, cvetlice, palice, kamne ... S seboj smo vzeli štiri obroče različnih barv. Ko smo prispeli na gozdno jaso, so se otroci najprej igrali, nato pa se po želji razdelili v štiri skupine. Paziti so morali le, da v vsaki skupini ni več kot pet otrok ter se primerno prerazporediti, če jih je v skupini več. Pri tem smo otrokom pomagali z vprašanji in s štetjem otrok. Otrokom smo postavili izziv, naj si izberejo en lik in ga iz naravnega nestrukturiranega materiala, ki ga najdejo v gozdu, tudi sestavijo. Vsaka skupina se je morala najprej dogovoriti, kateri lik bodo sestavili in iz česa. Otroci so sestavili dva kroga, trikotnik in pravokotnik. Za to so uporabili listje, palice, storže in kamenje. Otroke smo povabili, naj rob lika obrišejo s prsti, nato pa površino likov prekrijejo z listjem, paličicami, kamni, storži ... Otroci so nato poiskali palice in z njimi v gozdu tla risali like. Po skupinah smo ugotavljali, kateri lik so izdelali, ga pravilno poimenovali ter ugotavljali njegove lastnosti, kaj je stranica, kaj kot ... Otroke smo spodbujali z dodatnimi vprašanji. Zelenko, lutka, ki je bila z nami, je nato otrokom povedal, da ima za njih še štiri sličice, vendar morajo vsi skupaj najprej pripraviti prostor, da jih lahko položi na tla. Otroci so dobili navodilo, naj iz nestrukturiranega materiala sestavijo en velik lik, ki ga bodo nato razdelili na štiri enake dele. Otroci so se dogovorili in sestavili velik pravokotnik, ki so ga s palicami razdelili na štiri dele. V vsak del pravokotnika je Zelenko položil po eno sličico; na prvi je bilo narisano srce, kar je pomenilo, naj poiščejo in v ta del položijo nekaj lepega, na drugi je bila narisana kratka palica, kar je pomenilo nekaj kratkega, na tretji nekaj zelenega in na četrti nekaj okroglega. Otroci so dobili navodilo, naj s stvarmi, ki jih najdejo v gozdu in ustrezajo kriterijem, prekrijejo določen del pravokotnika, kar so tudi storili. Potem so otroci iz materiala v pravokotniku sestavili še različne slike na tleh. Nestrukturiran material smo pobrali in ga odnesli v vrtec, kjer smo iz le-tega še večkrat sestavljali slike ali različne strukture.

8. REZULTATI IN DISKUSIJA

V prispevku smo opisali le dve izmed mnogih izvedenih dejavnosti, želeli smo prikazati del našega dela z otroki, ki vključuje gibanje v naravi ter aktivno učenje. Ugotovili smo, da so bili otroci na začetku takšnega koncepta dela seveda mlajši, kar je zagotovo vplivalo na rezultate, vendar tudi bolj zadržani, tišji, potrebovali so več spodbud s strani vzgojitelja. Pri delu smo pazili na pozitivno in sproščeno vzdušje, podajanje vprašanj, spodbujanje k razmišljanju, raziskovanju, sodelovanju. Otrokom smo z dnevnim bivanjem, igro in izvajanjem dejavnosti v naravi želeli približati naravo, jih z njo povezati in jim privzgojiti spoštljiv in odgovoren način ravnanja z njo. Obenem smo tekom našega dela, samostojno in skupaj z otroki, izdelali veliko didaktičnih pripomočkov iz odpadnega ali naravnega materiala, saj je pomembno, da otroci vidijo in izkusijo tudi ta del okoljske vzgoje. Otroci so tekom projekta pridobivali na pozornosti, aktivnem sodelovanju, opazili smo, da tudi otroci, ki so bili prej tišji, sedaj sodelujejo in izrazijo svoje mnenje. Okrepilo se je tudi njihovo sodelovanje, komunikacija, se pravi socialne veščine.

Na začetku projekta name je bilo v izziv, kako vsebine prenesti v naravo. Tekom projekta smo ugotovili, da je s sprotnim načrtovanjem dejavnosti in seveda analizo to veliko lažje. Res je potrebna organizacija

dejavnosti in pripomočkov, vendar smo ugotovili, da se da velikokrat improvizirati, oz. se prilagoditi otrokom in njihovim željam ter pobudam.

9. SKLEP

Aktivno učenje z gibanjem v naravi pozitivno vpliva na kognitivni, socialno-čustveni in telesni razvoj otrok. Pri otrocih so se razvijale sposobnosti razmišljanja, opazovanja in govora, obenem se je podaljševala zbranost otrok. Otroci so ob uspehih razvijali tudi pozitivno samopodobo ter pridobivali na občutku varnosti in pripadnosti. V dejavnostih so uživali, se sprostil in obenem razvijali čut za naravo ter odgovornost posameznika kot del družbe.

Ugotovili smo, da s takim konceptom dela v vrtcu pridobijo tako otroci, kot vzgojitelji, je pa od vzgojitelja, za uspešno in kvalitetno delo, potrebno več prilagodljivosti in načrtovanja vsebin.

VIRI IN LITERATURA

Batistič Zorec, M. (2002). Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 24–43.

Batistič Zorec, M. (2013). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: DZS.

Jank, W. in Meyer, H. (2006). Didaktični modeli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Okoljska vzgoja v vrtcu. Ljubljana, AWTS, d. o. o.

Marentič Požarnik, B. (2018). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2001). Teorije otroške igre. V. L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut

Filozofske fakultete Ljubljana.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Int. Univ. Press.

Škvarč, A. (2014). *Povezovalni kurikulum*. V. B. Vrbovšek, M. Domicelj, D. Belak (ur.). Spodbujanje matematičnega mišljenja v vrtcu. Ljubljana: Supra.

GIBANJE V NARAVNEM OKOLJU

PHYSICAL ACTIVITY IN OUTDOORS

Monika Weingerl
Vrtec Galjevica

POVZETEK

V prispevku bom predstavila kako pomembno je sistematično načrtovanje in izvajanje gibalnih dejavnosti v naravnem okolju v predšolskem obdobju. Le-te v našem vrtcu načrtujemo že od prvega starostnega obdobja naprej. Otroci imajo tako že ob vstopu v vrtec nudene možnosti za razvoj svojih gibalnih spretnosti in sposobnosti, ki sprva potekajo od naravnih oblik gibanja in vse do zahtevnejših oblik gibanja.

V našem vrtcu imamo akcijski načrt izvajanja gibalnih dejavnosti za celotno šolsko leto. V načrtu so ločene gibalne dejavnosti za prvo in drugo starostno obdobje. Zajema vsa gibalna področja, gibalne igre in nabor gibalnih aktivnosti v spodbudnem naravnem učnem okolju. Gibalne dejavnosti so opredeljene tudi glede na letni čas izvedbe. Izvajalci vzgojno izobraževalnega procesa izbirajo gibalne aktivnosti glede na posamezen mesec. Aktivnosti izvajajo načrtovano, s poudarkom uporabe elementov iz naravnega okolja. Dejavnosti sistematično izvajamo vsakodnevno. Gibalno področje nadgrajujemo z uspešnim vključevanjem staršev, društev v vzgojno izobraževalni proces. Izvajamo skupne izlete, pohode in krovne dogodke z vsebinami spodbujanja gibalnih dejavnosti. S tem želimo ozaveščati starše o pomeni gibalnih dejavnosti v predšolskem obdobju in pomenu trajnostnega razvoja za prihodnost. Z raznolikimi dejavnostmi sledimo smernicam trajnostnega razvoja s poudarkom na dobrem počutju, zdravju in kakovostnem izobraževanju. Pri otrocih je opaziti, da vsakodnevno izvajanje gibalnih dejavnosti na prostem pripomore k boljšem psihofizičnem počutju, motivaciji in boljšem zdravju otrok.

KLJUČNE BESEDE: gibanje, sistematično načrtovanje, narava, trajnostni razvoj

ABSTRACT

In this paper, I will present the importance of systematic planning and implementation of movement activities in the natural environment in the preschool period. We plan these in our kindergarten from the first age period onwards. As soon as children enter kindergarten, they are offered opportunities to develop their movement skills and abilities, which initially range from natural forms of movement to more demanding forms of movement.

In our kindergarten, we have an action plan for the implementation of movement activities for the entire school year. The plan includes separate movement activities for the first and second age periods. It covers all movement areas, movement games and a range of movement activities in a stimulating natural learning environment. Movement activities are also defined according to the time of year of implementation. The implementers of the educational process choose movement activities according to the individual month. Activities are carried out as planned, with an emphasis on the use of elements from the natural environment. We carry out activities systematically on a daily basis. We are upgrading the field of movement through the successful involvement of parents and communities in the educational process. We organize joint trips, hikes and group events with the content of promoting physical activities. With this, we want to make parents aware of the importance of movement activities in the preschool period and the importance of sustainable development for the future. With diverse activities, we follow the guidelines of sustainable development with an emphasis on well-being, health and quality education. With children, it can be seen that daily exercise activities outdoors contribute to a better psychophysical well-being, motivation and better health of children.

KEY WORDS: movement, systematic planning, nature, sustainable development

1. UVOD

Gibanje je igra, radost, svoboda, ustvarjalnost, sproščenost, zabava, je otrokova primarna potreba. Pomembno je, da se v predšolskem obdobju otrokom omogoči širok spekter gibalnih dejavnosti. Preko gibanja otrok ugotavlja kaj telo lahko naredi, kje se telo lahko giblje, kako se telo giblje in uči se odnosa do drugih in odnosa do orodij. Osnova za načrtovanje dejavnosti gibanja je Kurikulum za vrtce, v katerem so opredeljeni cilji: omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok, zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju, omogočanje otrokom, da spoznajo svoje gibalne sposobnosti, razvijanje gibalnih sposobnosti, pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti, usvajanje osnovnih gibalnih konceptov, postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti, spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti. Gibanje vpliva na celostni razvoj otroka, razvija čutila, omogoča pridobivanje izkušenj, razvija domišljijo, vpliva na intelektualni razvoj, socialni razvoj in pozitivno vpliva na posameznikove osebnostne lastnosti.

1.1 Gibalno-učno okolje

Naš vrtec in okolje v vrtcu nudi odlične pogoje za izvajanje raznolikih gibalnih dejavnosti. V večnamenskem prostoru izvajamo različne gibalne poligone, tedensko gibalne vodene urice in v gibalne dejavnosti vključujemo različne športne pripomočke, spoznavamo različne zvrsti športa. Naravno okolje je namreč velika učilnica na prostem, ki otrokom omogoča, da imajo dovolj prostora za neomejeno izvajanje gibalnih dejavnosti. Ob vsem tem pa ni dovolj, da otrokom ponudimo le prostor in športne pripomočke, ampak je pomembno, da gibalne dejavnosti načrtujemo letno, mesečno in dnevno. O pomenu gibalne aktivnosti predšolskega otroka ozaveščamo tudi starše. Starši so zelo aktivni pri različnih oblikah spodbujanja gibalnih dejavnosti. S številnimi obiski druženj v našem vrtcu skrbimo za zdravje, dobro počutje in razvoj različnih gibalnih sposobnosti. Starši imajo tovrstna druženja radi. V našem vrtcu organiziramo orientacijske pohode, skupne krajše izlete ter športne igre ob zaključku leta. Ugotovili smo, da so vsi v naravnem okolju bolj sproščeni, hkrati pa naredijo nekaj za svoje zdravje, skupno preživljanje družinskega časa in se vsi dobro počutijo, kar je zelo pomembno za trajnostni razvoj v prihodnosti.

Izvajanje gibalno-športnih dejavnosti v sodelovanju s starši se odraža v naslednjih pozitivnih učinkih:

Otroci lahko izvajajo gibanja, ki so zahtevnejša in potrebujejo večjo varnost.

Mnoge dejavnosti lahko starši izvajajo skupaj z otrokom, kar pomeni tudi za starše aktivno sprostitev.

Starši med dejavnostjo vzpostavijo z otrokom pristen kontakt.

Čas, ki ga starši preživijo skupaj z otrokom je prijetno, veselo doživetje, pogloblja se čustvena povezanost med njima.

Starši začnejo zavestno spremljati gibalni razvoj svojega otroka.

V družinah, kjer so vsi člani športno dejavni, so pri otrocih bolj opazne sposobnosti, kot so vztrajnost, discipliniranost, natančnost zaupanje v samega sebe, strpnost, potrpežljivost, zdrava tekmovalnost ter spoznanje, da se je potrebno potruditi, če hočemo doseči cilj (Pomen gibanja v predšolskem obdobju. (2015).

Šimunič (2010) govori da, je za optimalen, gibalni razvoj nujno potrebna sistematična, celostna, privlačna in domiselna športno-gibalna dejavnost, ki temelji na strokovnih in znanstvenih spoznanjih, saj otroci le tako razvijajo gibalne in funkcionalne sposobnosti.

Mišigoj-Duraković (2003) poudari pomen redne gibalne dejavnosti in pravi, da dejavnost, ki je primerne vrste, intenzivnosti, trajanja in pogostosti, učinkuje na gibalne sposobnosti, katerih visoka raven je pozitivno merilo stopnje zdravja.

Približno od drugega do sedmega leta traja temeljna razvojna faza. V tem času postaja gibanje vse učinkovitejše in bolj usklajeno. Značilno za to fazo je, da otroci aktivno preskušajo ter raziskujejo svoje gibalne sposobnosti in zmogljivosti. Otroci odkrivajo in izvajajo različne gibalne spretnosti, najprej ločeno, nato vse bolj povezano. Ob koncu obdobja zrelosti, ki je zadnje obdobje na tej stopnji, naj bi otroci obvladovali večino temeljnih gibalnih spretnosti. Za to potrebuje otrok spodbudno okolje, priložnosti za dejavnost in učenje. Če otrok ne doseže najvišjega obdobja temeljne gibalne stopnje, obstaja možnost, da bo imel v nadaljnjem gibalnem razvoju težave (Gallahue in Ozmun, 2006).

Redna gibalna aktivnost, ki se začne v otroštvu in nadaljuje v nadaljnjem življenju, je pomembna sestavina zdravega življenjskega sloga in pomembno pripomore k oblikovanju vseživljenjske gibalne aktivnosti. Slednja varuje pred večino kroničnih nalezljivih bolezni in ima številne pozitivne učinke na zdravje ljudi. Poleg tega pa imata gibanje in telesna pripravljenost pomembno vlogo pri vzdrževanju in krepitvi duševnega zdravja ter pri izboljšanju posameznikove telesne samopodobe in samovrednotenja (Volmut, Dolenc in Šimunič, 2010).

Gibalni razvoj otroka je najintenzivnejši v predšolskem obdobju. Zelo pomembno je, da strokovni delavci temu področju namenimo posebno pozornost. V ta namen smo v našem vrtcu pripravili celoletni akcijski načrt izvajanja gibalnih dejavnosti. V načrtu so zbrane različne aktivnosti, ki jih strokovni delavci sistematično izvajamo pri tematskih sklopih in v povezavi s projekti našega vrtca. Z načrtno in ustrezno večstransko izvajanje gibalnih dejavnosti vplivamo na razvoj temeljnih gibalnih sposobnosti tako, da bo otrok sposoben učinkovito izvajati različne gibalne naloge, izzive, ki mu bodo koristile pri reševanju gibalnih problemov vsakdanjega življenja.

2. IZVAJANJE GIBALNIH DEJAVNOSTI

V načrtu so predstavljene gibalne dejavnosti za prvo in drugo starostno obdobje. Ob izvajanju gibalnih dejavnosti razvijamo gibalne sposobnosti: moč, hitrost, gibljivost, koordinacijo, ravnotežje, natančnost in vzdržljivost. Gibalne dejavnosti smo opredelili mesečno. Skozi celo leto je poudarek na izvajanju naravnih oblik gibanja, ki jih preko celega leta nadgrajujemo.

V začetku leta je velik poudarek na izvajanju raznih plazenj, lezenj, različnih oblik hoje in teka. Otroci imajo radi tudi različna potiskanja in vlečenja. Zelo radi plezajo na raznolika igrala, letvenike in drevesa. Zanimivi pa so tudi skoki iz različnih višin. Poudarek je tudi na različnih spretnostih na tleh, otroci imajo namreč zelo radi različna kotaljenja, ki jih v naravnem okolju izvajamo na različnih podlagah (trava, listje, mah).

Ko otroci usvojijo določena naravna gibanja, le-ta popestrimo s športnimi pripomočki. Nedvomno je med njimi najbolj zanimiva žoga. Pri izvajanju gibalnih dejavnosti uporabljamo žoge različnih oblik, tež in materialov. Velikokrat kot nadomestek žoge uporabimo tudi balone, ki so priročni predvsem pri otrocih, ki imajo strah pred žogo. Za razvijanje raznih spretnosti uporabljamo obroče, palice, rute in različne vrvi. Športni pripomočki popestrijo gibalno dejavnost in jo velikokrat naredijo tudi zabavno.



Gibalne dejavnosti z žogo.



Gibalne dejavnosti z baloni.

Otroci dnevno pri igri ali ob načrtovanih dejavnostih uporabljajo žoge. Zelo radi se igrajo nogomet ali mečejo žoge na koš. Gibalne dejavnosti izvajamo sistematično, upoštevamo lahko postopne obremenitve različnih gibalnih nalog in dosegamo različne cilje. Zanimiva je igra hokeja na travi. Otroci se zelo zabavajo z žogami, saj je zanimivo odbijati žoge s palicami, manj pomembno pa je zadeti gol. Velikokrat v igro dodajamo tudi otroške teniške loparje. Z njimi popestrimo in razvijamo gibalne spretnosti.

V naš načrt smo umestili tudi različne bibarije, gibalno rajalne igre, otroške plesne ter ljudske, folklorne plesne. Z igrami in ljudskim plesom se razvijajo gibalne sposobnosti kot so koordinacija, ravnotežje, natančnost, osvaja osnovne gibalne koncepte in hkrati se ohranja kulturna dediščina. Pri plesu se otroci sprva učijo ritma, s korakanjem, ploskanjem ali udarjanjem noge ob tla. Na takšen način, v gibanju otroci lažje in hitreje usvojijo nek ritem ali pesem, zato je tudi učenje plesa lažje. Ples je izbran glede na starost otrok, in ga izbere vsak strokovni delavec sam, glede na sposobnosti otrok, ki jih ima.

2.1 Zimski čas in gibalne aktivnosti

V zimskem času na igrišču, v gozdu in na okoliških gričkih v bližini vrtca izkoristimo sneg za igre s snežnimi kepami in skupinske igre na snegu. Otroci imajo zelo radi lopatkanje ter vožnjo s sankami. V mesecu januarju otroci v starosti 4-6 let, lahko odidejo na zimovanje. Priprava na zimovanje poteka že v vrtcu. Otrokom pokažemo opremo, ki jo lahko tudi preizkusijo. Izvajamo razne vaje za prilagajanje na drsenje (drsenja na rutkah, časopisnem papirju v telovadnici, drsenje na plastenki po asfaltnih površinah). Otroci na petdnevnem zimovanju v naravi, tečaju smučanja, usvojijo vse osnovne prvine smučanja. Otroci so navdušeni in z veseljem svoje znanje delijo s starši.



Učenje drsanja z papirjem in plastično embalažo.

2.2 Gibalni poligoni

Skozi celo leto gibalne dejavnosti večkrat popestrimo z raznolikimi poligoni. Pomembno pri postavitvi le-tega je, da se skozi celoten poligon odvija neka zgodba. Zgodba je odlična motivacija za izvajanje določene gibalne naloge. Otroci zaradi odlične motivacije, gibalne zgodbe večkrat izvedejo gibalne naloge poligona in so ponovitve uspešnejše. Gibalne poligone lahko otežimo tudi z različnimi miselnimi aktivnostmi. Tako tudi malo bolj zahtevne postaje na poligonu usvojijo vsi otroci, saj so celoten poligon velikokrat ponovili. Prednost postavitve poligonov v naravnem okolju je velik prostor, ki omogoča postavitev večje izbire postaj ter omogoča večje možnosti izbire naravnih materialov (palice, listje, storži, trava, kamenčki), ki jih lahko izkoristimo za postavitev poligona.



2.3 Gibalne dejavnosti v naravnem okolju

Naravno okolje nam ponuja tudi številne možnosti za različne gibalne aktivnosti, igre. Starejši otroci imajo zelo radi štafetne igre, z otroki pa se lahko igramo tudi elementarne igre. Z njimi vplivamo na funkcionalne sisteme našega organizma, razvijamo osnovne gibalne sposobnosti, urimo enostavna gibalna znanja. Cilj elementarnih iger ni le zabava, ampak z njimi uresničujemo konkretno izbrane cilje iz našega načrta. Pri elementarnih igrah so pomembna določena pravila, sodelujejo vsi otroci, spreminjamo lahko igralne površine, načine gibanja. Le-te lahko sproti prilagajamo glede na starost otrok in jih na takšen način naredimo otrokom primerne. Igre moramo večkrat ponavljati, da jih otroci usvojijo, vendar bolj kot otroci obvladajo neko igro, večkrat se jo želijo igrati.

2.4 Pomladni čas in gibalne dejavnost

V času prebujanja pomladi se vozimo s skiroji, poganjalci, kolesi in rolerji. Spretnost vožnje na različnih sredstvih otroci urijo na poligonih, na katerih postavimo razne ovire ali prometne znake. Nekateri otroci se, ko usvojijo določena znanja odpravijo tudi na mini kolesarski izlet v okolico vrta. S tem tudi spodbujamo trajnostno mobilnost, saj otroci, ki živijo v bližini vrta v tem času prihajajo v vrtec s svojimi prevoznimi sredstvi.



Učenje vožnje s skirojem.



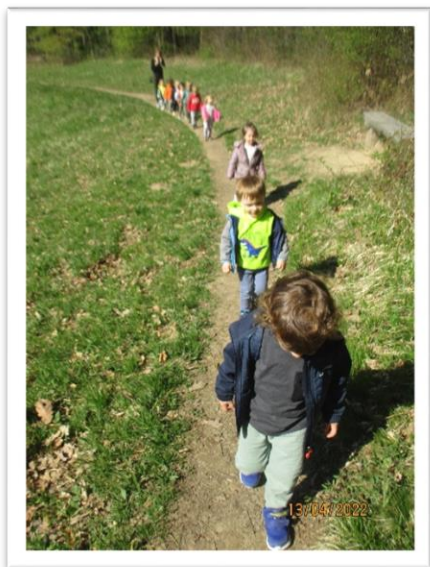
Kolesarski izlet v okolici vrta.

2.5 Poletni čas in gibalni izzivi bosih nog

V poletnih mesecih otrokom omogočamo veliko vodnih iger, poligonov in gibalnih iger. Ob spoznavanju pravljič in pravljičnih junakov se otroci bosih nog vključujejo v različne gibalne izzive.

V bližini vrta se nahaja tudi Botanični vrt, Pot spomina in tovarštva ter Golovec, ki nudijo neomejene možnosti za izvajanje gibalnih dejavnosti v naravnem okolju. V vrtcu imamo veliko število gozdnih oddelkov, število le-teh pa se vsako leto povečuje. Z odkrivanjem bližnjih kotičkov v bližini vrta, tako otrokom omogočamo gibanje v lastnem okolju ter na ta način sledimo tudi trajnostnim ciljem. Zavedamo

se, da veliko staršev tega časa v današnjih časih nima ter da jih veliko v vrtec pride z avtomobilom. Veseli nas, da je vrtec okolje, ki otroke skuša ozaveščati o pomenu trajnostnega načina premikanja.



Pohod na Golovec.



Hoja po različnih naklonih.

Že več let zapored imajo otroci drugega starostnega obdobja enkrat tedensko vodeno gibalno uro, ki jo izvaja športni pedagog. Na teh urah otroci brez težav sledijo navodilom športnega pedagoga in intenzivnosti gibalne ure. To kaže, da je vsakodnevno izvajanje gibalnih dejavnosti že v prvem starostnem obdobju zelo pomembno.

Z gibanjem v naravnem okolju otrokom privzgjajamo zdrave in varne življenjske navade ter ga skozi razne gibalne dejavnosti tudi učimo o skrbi za okolje, kar je smernica trajnostnega razvoja.

Trdina (1979) opisuje, da je gibanje za otroka življenjsko važno in naša dolžnost je, da ustvarimo možnosti za njegovo vsestransko gibanje: naj teka in skače na svežem zraku, naj se plazi po čistih tleh, naj pleza, naj preizkuša svojo moč, naj se vadi v ravnotežju, naj se igra z vrstniki, naj se meri z njimi v hitrosti in raznih spretnostih, naj hodi na sprehode in pri tem spoznava okolico in življenje v njej, naj si pridobi pogum do vode, naj se veselo giblje v snegu, se sanki in morda tudi smuča. Vse to pa bomo dosegli le sistematično in načrtno urejeno telesno vzgojo.

3. SKLEP

V predšolskem obdobju predstavljajo gibalne dejavnosti pomemben segment otrokovega razvoja, zato je pomembno, da so sistematično načrtovane, upoštevajo celosten razvoj predšolskega otroka, so privlačne in domiselne ter da otroci ob njih uživajo in si gradijo pozitivne gibalne izkušnje. V vrtcu so vzgojiteljice tiste, ki bi morale zadovoljiti primarne otrokove potrebe po gibanju. Nekateri otroci se z vstopom v vrtec prvič seznanijo z gibalnimi dejavnostmi, zato imajo vzgojiteljice še posebej pomembno

nalogo, da jim jih predstavijo kot pomembne, zanimive, ustvarjalne, privlačne in nepogrešljive dejavnosti vsakdanjega življenja (Zajec, Videmšek, Štihec, Pišot in Šimunič, 2010).

Jasmina Pungartnik je v svojem diplomskem delu (2017) tudi prišla do ugotovitev, da ima redna vadba v veliki večini vpliv na napredek gibalnih sposobnosti otrok.

Pri vključevanju gibalnih dejavnosti v vsakdanjik otrok sem prišla do zaključka:

Otroci postanejo spretnejši pri premagovanju vsakodnevnih ovir.

Otroci imajo pri vodenih dejavnostih daljšo pozornost ter so bolj dovtetnejši do novih znanj.

Otroci vsakodnevno kažejo željo po gibanju.

Otroci so ob gibalnih dejavnostih zadovoljni, sproščeni in veseli.

Otroci, ki so bolj sramežljivi se pri gibalnih dejavnostih lažje sprostijo ter tudi lažje navezujejo stike z drugimi sovrstniki.

Otroci lažje premagujejo vsakodnevne napore.

Otroci so dovtetnejši za vplive iz okolja.

Otroci so v naravnem okolju bolj kreativni in zadovoljni.

»Otroštvo je razkošje radosti in svobode, nešteto odprtih možnosti v vse strani neba...«(T.Pavček). Z gibanjem je veliko lažje, zato naj bo gibanje zabava ob izvajanju gibalnih dejavnost, otroci bodo vedno znova premagovali izzive in pridobivali nova znanja.

LITERATURA IN VIRI:

Gallahue, D.L. in Ozmun, J.C. (2006). *Understanding motor development*. New York: The McGraw Hill Companies.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mišigoj Duraković, M. (2003). *Telesna vadba in zdravje: znanstveni dokazi, stališča in priporočila*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Pomen gibanja v predšolskem obdobju. (2015). Pridobljeno s https://www.vrtecribnica.si/dokumenti/strokovni_prispevki/2015-16_pomen_gibanja_v_predšolskem_obdobju.pdf

Pungartnik, J.N. (2017). *Vpliv načrtovane, redno izvajanje in vodene gibalne dejavnosti na razvoju gibalnih sposobnosti predšolskih otrok* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo.

Šimunič, B., Volmunt, T. in Pišot R. (2010). *Otroci potrebujemo gibanje*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Koper – Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

Trdina, J. (1979). *Tudi predšolski otrok telovadi*. Državna založba Slovenije.

Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, J. in Šimunič, B. (2010). *Otrok v gibanju doma in v vrtcu: povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

OZAVEŠČANJE OTROK O TRAJNOSTNEM RAZVOJU

RAISING CHILDREN'S AWARENESS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Marija Fabčič, mag. Melita Oven
Mestna občina Ljubljana

POVZETEK

Od leta 2018 na Mestni občini Ljubljana podpiramo programe ozaveščanja otrok o trajnostnem razvoju, ki jih izvajajo nevladne organizacije. Programi se financirajo iz prihrankov, ki so rezultat energetske prenove mestnih javnih stavb, vključno z vrtci in osnovnimi šolami. Programi so neposredno povezani s ciljem zmanjšane in učinkovite rabe energije, saj je njihov glavni cilj ozaveščanje o učinkoviti rabi energije, vode in drugih virov ter možnostih za trajnostni razvoj. Ciljna skupina programa so predšolski in osnovnošolski otroci ter vzgojitelji, ki se usposablajo za razvoj in uporabo didaktičnih iger s poskusi s področja ekologije za otroke, za vse udeležence je program brezplačen. Vsebina programa je skladna z učnim načrtom za vrtce in osnovne šole, vključuje pa inovativne načine poučevanja, vse aktivnosti namreč temeljijo na praktičnem delu, poskusih in uporabi ročnih spretnosti. Od leta 2018 do 2021 je bilo v program vključenih preko 1400 predšolskih otrok, 84 vzgojiteljev in več kot 9.000 osnovnošolcev, program pa je potekal tudi v času epidemije. Program je bil prepoznani tudi s strani Evropskega inštituta za javno upravo (EIPA), saj je Mestni občini Ljubljana v letu 2021 zanj podelil certifikat dobre prakse. V prispevku bo natančneje predstavljen del programa, ki je namenjen predšolskim otrokom in njihovim vzgojiteljem.

KLJUČNE BESEDE: inovativni pristopi, ozaveščanje otrok, trajnostni razvoj

ABSTRACT

Since 2018, the City of Ljubljana has been supporting programs for raising children's awareness of sustainable development. These programs are implemented by non-governmental organizations. The programs are financed from the savings resulting from the energy renovation of the city's public buildings, including kindergartens and primary schools. The programs are directly related to the goal of reduced and efficient use of energy, as their main goal is to raise awareness about the efficient use of energy, water and other resources and the possibilities for sustainable development. The target group of the program are preschool and primary school children and educators who are trained to develop and use didactic games with experiments. The program is free for all participants. The content of the program is consistent with the curriculum for kindergartens and primary schools and it includes innovative teaching methods, namely all activities are based on practical work, experiments and the use of manual skills. From 2018 to 2021, more than 1,400 preschool children, 84 educators and more than 9,000 primary school children were included in the program. The program was implemented even during the epidemic. The European Institute of Public Administration (EIPA) recognized the program, as it awarded a good practice certificate to the City of Ljubljana in 2021. The presentation will focus on the program for preschool children and their educators.

KEYWORDS: innovative approaches, children's awareness, sustainable development

1. Uvod

Dandanes v zahodnih družbah večina otrok in mladostnikov dojema sisteme, odvisne od energije, kot samoumevne. Rodili so se v svetu, kjer so takšni sistemi pomemben del njihovega vsakdana in kjer le redko doživimo izpad elektrike ali pomanjkanje goriva. Mlade generacije z veseljem sprejemajo rezultate dosedanjega napredka in tehnološkega razvoja, hkrati pa čutijo breme dejstev, da so viri omejeni, okolje krhko in da so naše zmožnosti zagotavljanja sredstev za udobno in aktivno življenje omejene. Da bi mlade generacije opremili z znanjem in veščinami za krmarjenje skozi to zapleteno realnost ter uspešno obvladovanje prihodnjega napredka in razvoja, potrebujejo pravo spodbudo in dostop do kakovostnih izobraževalnih vsebin.

Medtem ko osnovnošolski kurikulum v Sloveniji vključuje naravoslovne predmete v vseh razredih, je pouk pogosto osredotočen na teorijo, z malo možnostmi za aktivno vključevanje učencev. Dijaki se učijo o trajnostnem razvoju, varstvu okolja in alternativnih virih, vendar šolam in učiteljem pogosto primanjkuje časa, znanja in sredstev, da bi učencem zagotovili praktične izkušnje, podrobnejše poznavanje teh tem ter spodbudili njihovo ustvarjalnost in inovativnost. Tudi v vrtcih vzgojiteljem pogosto primanjkuje idej, znanja in sredstev, da bi otroke uspešno seznanili s področji ekologije, okolja in energije.

Mestna občina Ljubljana je v sodelovanju z učitelji in ravnatelji identificirala omenjene izzive in razvila model, po katerem prihranke pri energetskih prenovah vlagajo v izobraževalne programe, ki naslavljajo zgoraj omenjene izzive. Od leta 2015 je mesto partner v javno-zasebnem partnerstvu, ki izvaja projekt energetske sanacije in obnove številnih javnih objektov v Ljubljani, med drugim šol in vrtcev. 10 % prihrankov, ki so posledica izboljšane energetske učinkovitosti prenovljenih stavb, vložimo v izvajanje programa ozaveščanja o trajnostnem razvoju. V letu 2021 so ti prihranki znašali približno 800.000 EUR.

Program ozaveščanja otrok o trajnostnem razvoju je bil prepoznan tudi s strani Evropskega inštituta za javno upravo (EIPA), saj mu je ta v letu 2021 v kategoriji »inovativna javna uprava« podelil certifikat dobre prakse.

2. Namen in cilji programa

Program je namenjen obogatitvi izobraževalnega procesa v osnovnih šolah in vrtcih z zagotavljanjem vsebin in inovativnih učnih metod, ki neposredno prispevajo k večji ozaveščenosti otrok o potrebi po večji energetske učinkovitosti, racionalni rabi virov in trajnostnem razvoju.

Posebni cilji programa so:

- Ozaveščanje otrok o pomenu učinkovite rabe energije, vode in drugih virov. Otroke spodbujamo k racionalni rabi virov. Spoznajo strategije za varčevanje z viri in posledice takih prizadevanj.
- Nadgrajevanje znanja o trajnostnem razvoju, pridobljenega v šoli. Program, ki z dopolnilnimi izobraževalnimi dejavnostmi z inovativnimi pristopi poučevanja spodbuja trajnostno razmišljanje in delovanje, deluje kot obogatitev rednega pouka v šolah.
- Spoznavanje smotrne rabe energije, vode in drugih virov skozi neposredno osebno izkušnjo. S sprejetjem metodologije poučevanja učenja ob delu želi program razvijati ročne spretnosti otrok ter spodbujati njihovo inovativnost in ustvarjalnost. Poseben poudarek je na tehničnih dejavnostih in ročnih spretnostih, v nasprotju z digitalnimi dejavnostmi.
- Spodbujanje zanimanja za naravoslovje med dijaki in spodbujanje tehničnih poklicev. Program spodbuja znanstvenoraziskovalno delo in je namenjen razvijanju sposobnosti otrok za samoiniciativno reševanje izzivov in raziskovanje priložnosti v šolskem, lokalnem in globalnem prostoru.
- Opolnomočenje vzgojiteljev v vrtcu z usposabljanjem za samostojno uporabo didaktičnih iger z eksperimenti. Vzgojitelji se naučijo razvijati in uporabljati didaktične igre in eksperimente za uvajanje predšolskih otrok v področje ekologije.

Ciljna skupina programa so vzgojitelji in predšolski otroci ljubljanskih javnih vrtcev ter učenci 4. in 6. razredov ljubljanskih javnih šol. Cilj je omogočiti vključitev v program otrokom iz vseh javnih vrtcev ter učencem 4. in 6. razreda vseh javnih osnovnih šol vsaj enkrat v času šolanja.

3. Aktivnosti programa

Aktivnosti programa so razdeljene na tri podprograme:

- Usposabljanje za vzgojitelje v vrtcu na temo ekologije za predšolske otroke. Usposabljanje vključuje demonstrativne poskuse ter razvoj didaktičnih vsebin in iger za predšolske otroke, s pomočjo katerih otroci spoznavajo osnovne zakonitosti energije, njeno uporabo in smotrno rabo virov. Usposabljanje je sestavljeno iz 4-urnih srečanj za vzgojitelje in 45-minutnih demonstracij uporabe didaktičnih iger v razredu za otroke, katerih vzgojitelji so se predhodno usposabljali.
- Delavnice za učence 4. razredov osnovnih šol na temo novih tehnologij za smotrno rabo energije in energetske učinkovitost. Delavnice se izvajajo v obliki praktičnega dela in vključujejo izvajanje eksperimentov, demonstracijske dejavnosti in usposabljanje v sodobnih tehničnih veščinah. Delavnica traja minimalno 90 minut; v program so vključeni vsi učenci 4. razreda zainteresirane šole.
- Delavnice za učence 6. razredov osnovnih šol na temo proizvodnje, shranjevanja in distribucije energije. Delavnice se izvajajo kot praktično usposabljanje za samostojno izvedbo in razlago eksperimentov ter vključujejo uporabo sodobnih tehnologij in razvoj izdelkov. Delavnica traja minimalno 90 minut; v program so vključeni vsi učenci 6. razreda zainteresirane šole.

V šolah se program izvaja kot sklop delavnic na tako imenovanih tehniških dnevih, ki so obvezni del rednega programa osnovne šole. Program je sestavljen iz zelo praktičnih dejavnosti in eksperimentov,

skozi katere študenti pridobijo izkušnje iz prve roke. Glavne teme so trajnostna raba energije in drugih virov, obnovljivi viri energije, raba električne energije pri razvoju in uporabi tehnologije ter možnosti ponovne uporabe materialov v sodobni tehnologiji. Praktične dejavnosti vključujejo izdelavo modela vetrne in sončne elektrarne, uporabo sončnih celic kot generatorjev energije za mala vozila, svetilke in zvočne naprave, izdelavo baterije iz krompirja, eksperimentalne meritve pridobljene in porabljene energije, demonstracijske poskuse s predelavo odslužene plastike in uporabo 3D tiskalnikov.

V vrtcih se vzgojitelji najprej usposobijo za razvoj didaktičnih pripomočkov in uporabo le-teh kot del rednih delovnih načrtov. Po potrebi so razloženi osnovni pojmi energije. Kasneje se v sodelovanju z vzgojiteljicami izvajajo didaktične igre za otroke. Te igre temeljijo na senzornem učenju, opazovanju in asociativnem učenju. Otroci spoznavajo učinkovito rabo energije in tehnologije skozi igre in orodja, kot so majhni roboti in model energetske učinkovite hiše.

Vsi trije podprogrami so usklajeni z nacionalnim kurikulumom za vrtec oziroma osnovno šolo.

4. Inovativnost programa

Program je inovativen v treh pogledih: 1. Prikazuje, kako lahko lokalne oblasti prispevajo k ozaveščanju otrok o trajnostnem razvoju. 2. Model izvedbe - z izbiro nevladnih organizacij za izvedbo je zagotovljeno, da strokovnjaki na področju spodbujanja energetske učinkovitosti ter trajnostnega razmišljanja in delovanja prinašajo v šole in vrtece gradiva, ideje in najnovejša znanja, ki jih učitelji običajno nimajo na razpolago. 3. Vir financiranja – program se financira s prihranki, ki so posledica izboljšane energetske učinkovitosti prenovljenih stavb.

Program prikazuje, kako lahko lokalne oblasti prispevajo k izboljšanju in obogatitvi rednih programov vrtcev in osnovnih šol, ki v Sloveniji niso v pristojnosti lokalnih oblasti. Mestna občina Ljubljana je v sodelovanju z lokalnimi šolami in vrtci identificirala slabosti rednih programov poučevanja o energetske učinkovitosti in trajnostnem razvoju ter razvila program, ki je popolnoma skladen s predmetnikom in ga je mogoče izvajati v rednem šolskem času. Celoten program temelji na izkustvenem učenju po metodi učenja ob delu.

Programe izvajajo nevladne organizacije, ki jih mesto vsako leto izbere na javnem razpisu. Razpis podrobneje opredeljuje zahtevani obseg in cilje posameznega programa ter zahteva, da je vsebina neposredno skladna s predmetnikom vrtca in osnovne šole. Mesto zagotavlja do 80 % sredstev za izvedbo programa, ostalo pa financirajo izvajalske organizacije ali drugi sofinancerji. S financiranjem neprofitnih organizacij za izvajanje programa mesto zagotavlja, da zaposleni v organizaciji, ki so strokovnjaki za spodbujanje energetske učinkovitosti ter trajnostnega razmišljanja in delovanja, v šole in vrtece prinašajo gradiva, ideje in znanja, ki jih učitelji običajno nimajo. odlaganje. Do sedaj je program potekal v sodelovanju z Društvom 404 in Hišo eksperimentov, obe organizaciji imata izkušeno ekipo inženirjev, raziskovalcev in ustvarjalcev. Specializirani so za seznanjanje otrok in mladine s potenciali sodobnih tehnologij ter za spodbujanje, da postanejo ustvarjalci inovativnih tehnologij, ne le pasivni uporabniki pretežno digitalnih tehnologij.

Dodatna inovativnost programa je v viru financiranja. Financiranje programa je omogočeno s prihranki, ki so bili ustvarjeni z nenehnimi obnovami mestnih javnih objektov, vključno z objekti vrtcev in osnovnih šol. 10 % vseh prihrankov, ki so posledica izboljšane energetske učinkovitosti prenovljenih stavb, vložimo neposredno v izvajanje programov spodbujanja trajnosti v vrtcih in osnovnih šolah.

5. Financiranje programa

V Ljubljani se je program začel leta 2018, mesto pa mu je namenilo 10 % prihrankov, ki so posledica izboljšane energetske učinkovitosti prenovljenih stavb. Takrat je prihranek znašal 56.000 EUR. Od takrat se je število prenovljenih in naknadno opremljenih stavb povečalo, prav tako pa tudi prihranki. V letu 2021 je mesto za programe namenilo 83.000 EUR. Tak model je finančno vzdržen, saj mesto načrtuje številne prenove stavb za leta naprej, zato bodo prihranki nedvomno vsako leto večji. Model financiranja se lahko uporabi vedno, ko mesto ali regija ustvarja prihranke, povezane z okoljem, kot so višja energetska učinkovitost ali manjša poraba drugih virov.

Vendar pa je slabost modela ta, da je odvisen od politične podpore. Glede na omejene vire in možnosti za praktično učenje o zmanjšani in učinkoviti rabi energije ter trajnostnem razvoju so pomanjkljivosti programa rednih vrtcev in osnovnih šol prisotne tudi v drugih državah/regijah EU, zato ima program močan replikacijski potencial že od njen glavnih ciljev, ozaveščanje o trajnostnem razvoju, je aktualen za vsako sodobno družbo.

6. Sklep – rezultati programa

Od leta 2018 do 2021 je bilo v program vključenih preko 1400 predšolskih otrok in več kot 9.000 osnovnošolcev. Poleg tega se je 84 vzgojiteljev v vrtcih usposabljal za razvoj in uporabo didaktičnih orodij za poučevanje o učinkoviti rabi virov in trajnosti. Njihovi odzivi pa so bili zelo pozitivni. Program je za vse udeležence v celoti brezplačen, potekal pa je tudi v času epidemije.

Kvalitativne rezultate programov najbolje razumemo s pozitivnimi povratnimi informacijami šol in vrtcev. Učitelji in vzgojitelji pozdravljajo podporo, ki jo prejmejo od izvajalske organizacije, tako v obliki inovativnih učnih gradiv kot v obliki usposabljanja in podpore pri učnih metodah.

Osnovnošolski učitelji potrjujejo prednosti praktičnega pristopa pri poučevanju obravnavanih vsebin in predvsem možnost neposredne uporabe tehnologij za trajnostni razvoj. Vzgojitelji v vrtcih pravijo, da pridobijo dodatna znanja in razvijejo veščine, ki jih potrebujejo za samostojno ponavljanje dejavnosti v svojih vrtčevskih skupinah. Pogosto povprašujejo po dodatnih učnih sredstvih in metodah, kar govori o povečanem zanimanju za poučevanje o trajnostnem razvoju v vrtcih.

Čeprav ima večina otrok osnovna znanja o navadah odgovornega ravnanja z viri, o recikliranju in energetskih rešitvah, se pogosto ne zavedajo ciljev in posledic takšnih trajnostnih dejanj. Učitelji poročajo, da po vključitvi otrok v program opažajo med njimi večje razumevanje in znanje o trajnostnih rešitvah. Veliko otrok išče tudi priložnosti za sodelovanje v drugih izobraževalnih dejavnostih, povezanih s trajnostnim razvojem.

S priložnostjo neposrednega stika z inovativnimi tehnologijami in možnostjo uporabe svojih ročnih spretnosti dijake spodbujamo tudi k odmiku od digitalnih zaslonov, ki dandanes vse prevečkrat pritegnejo njihovo pozornost. S praktičnim učenjem koncept trajnosti postane manj abstrakten in otroci zlahka razumejo, kako lahko oni in družba prispevajo k trajnostnemu razvoju. Razvijajo zanimanje za eksperimente in inovativnost ter za naravoslovne in tehnične poklice.

IGRANJE ZA PRIHODNOST – VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA ODGOVOREN IN TRAJNOSTNI ŽIVLJENJSKI STIL

PLAYING FOR THE FUTURE – EDUCATION FOR SUSTAINABLE AND RESPONSIBLE LIFESTYLE

Branka Barkovič, prof.mag.inkluz.ped.
Vrtec Mladi rod

Povzetek:

V prispevku je predstavljen način na katerega otroke v vrtcu uvajamo v odkrivanje podnebnih sprememb na globalni ravni. Njegov namen je predstaviti dejavnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj s poudarkom na aktivni vlogi otroka preko igre. Na igriv način odkrivamo ali otroci razumejo kakšen je njihov vpliv na naravo in svet okoli nas. Skupaj se učimo o pomembnosti naših dejanj, ki povzročajo ali blažijo podnebne spremembe.

Prispevek služi tudi ozaveščanju dejstva, da vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu pomeni postavitev zdravih intelektualnih, psiholoških, čustvenih, socialnih in fizičnih temeljev za razvoj in vseživljenjsko učenje in ima ogromen potencial pri spodbujanju vrednot, odnosov, veščin in vedenja, ki podpirajo trajnostni razvoj – npr. ohranjanje naravnih virov, pametna raba virov, preprečevanje nastajanja odpadkov, pomen ločenega zbiranja odpadkov, odgovorno ravnanje z »odpadki«, spoznavanje možnosti predelave in ponovne uporabe le-teh, izdelava ter uporaba novih izdelkov iz recikliranih materialov ...

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, aktivna vloga otroka, igra, odgovorno ravnanje z odpadki, ponovna raba

Abstract:

This article presents a way of introducing kindergarten children to climate change at a global level. It aims to present educational activities for sustainable development with a focus on the active role of the child through play. In a playful way, we discover whether children understand their impact on nature and the world around us. Together we learn about the importance of our actions that cause or mitigate climate change.

The article also serves to raise awareness of the fact that early childhood education is about laying a healthy intellectual, psychological, emotional, social and physical foundation for development and lifelong learning, and has enormous potential to promote values, attitudes, skills and behaviours that support sustainable development - e.g.. conservation of natural resources, wise use of resources, waste prevention, the importance of separate waste collection, responsible management of 'waste', learning about the possibilities of recovery and reuse, making and using new products from recycled materials, etc.

Keywords: education for sustainable development, active role of the child, play, responsible handling of waste, re-use

1.1 Uvod

Vrtec Mladi rod je samostojen javni vzgojno-izobraževalni zavod iz Ljubljane, ki izvaja predšolsko vzgojo na petih lokacijah, zaposluje 90 strokovnih delavcev, vanj pa je vključenih 625 otrok v starosti od enega do šestih let. V vsakodnevno prakso strokovni delavci vnašamo teoretska spoznanja in sodobna dognanja pedagoške stroke, ki vključuje vpetost v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj.

Velikokrat se mi je že kot vzgojitelju zastavilo vprašanje kako se pravilno lotiti predšolske vzgoje, ki bo prispevala k trajnostnem razvoju.

Namreč gre za to, da je predšolska vzgoja za trajnost veliko več kot le okoljska vzgoja. Vključevati mora priložnosti za otroke, da sodelujejo v intelektualnem dialogu glede trajnosti ter v konkretnih dejanjih v korist okolja. Poleg tega bi morala vključevati učenje sočutja in spoštovanja razlik, enakosti in pravičnosti.

Otroci morajo biti sposobni zgraditi lastno razumevanje, pomen in vrednote kot korak v kolektivnem iskanju za trajnostno prihodnost. Metodologije aktivnega poučevanja in učenja olajšajo procese s ponujanjem priložnosti za interakcijo med vzgojitelji in otroki, otroki samimi ter z neposredno povezavo z izzivi v resničnem svetu in vsakodnevnimi težavami.

Trajnostni razvoj zahteva, da so ljudje sposobni kritično razmišljati o stvareh in ima za samoumevno, da so le-te sposobni najti kreativne rešitve in alternative netrajnostnim navadam in praksam, ki trenutno prevladujejo (ustvarjanje enormnih količin odpadkov, nesmotrna poraba pitne vode, onesnaževanje okolja - vožnja z avtomobili tudi na zelo kratkih razdaljah, ...).

Pomembno izhodišče za problem, ki ga obravnavamo v članku je zajeto tudi v kitajskem pregovoru, ki pravi:

Če razmišljate leto vnaprej, posadite seme.
Če razmišljate desetletje vnaprej, posadite drevo.
Če razmišljate stoletje vnaprej, izobražujte ljudi.
(kitajski pregovor)

1.2 Metodologija

Pri oblikovanju prispevka je šlo za kvalitativno raziskovanje – raziskovala sem posamezen primer znotraj zavoda, osredotočila sem se na konkretne besedne primere ali pripovedi, ki sem jih obdelala in analizirala besedno brez uporabe merskih postopkov. Izhodišče so bila dejstva in podatki, ki so vodili do oblikovanja teorije. Predvsem me je zanimalo ali otroci aktivno participirajo, osredotočena sem bila na proces vzgojnega dela in ne na končne rezultate. Kot metodo sem uporabila še predstavljanje in zapis primerov dobrih praks.

1.3 Dejavnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v našem vrtcu

Naša večletna prednostna naloga, opredeljena v razvojnem načrtu Vrtca Mladi rod je Trajnostni razvoj. Iz le-tega izhaja rdeča nit vrtca, ki jo vsako leto oblikujemo na novo kot tudi zastavljeni cilji, ki jim sledimo. Pri oblikovanju zastavljenih ciljev smo se osredotočili na cilje trajnostnega razvoja in Agendo 2030. V Agendi 2030 so cilji trajnostnega razvoja opredeljeni v 17 medsebojno povezanih ciljnih. To so globalni cilji, ki temeljijo na dosežkih razvojnih ciljev tisočletja, vendar pa veliko pozornosti namenjajo podnebnim spremembam, miru in pravičnosti, inovacijam, trajnostni potrošnji in gospodarski neenakosti. Da bi uspešno sledili tem ciljem, se moramo zavedati, da smo globalno soodvisni, da naša dejanja vplivajo na življenja drugih ljudi ter na zdravje in blaginjo planeta.

V sklopu rdeče niti in oblikovanih ciljev živimo vsakodnevne dejavnosti ...

Odrasli smo tisti, ki morajo skrbno načrtovati dejavnosti, s katerimi si otroci širijo obzorja. Da bi otroci znali bolje ohraniti ekosistem, smo jim že v prvih letih življenja naravo vnesli v njihovo okolje. Ključne gradnike so otroci zaznavali s čutili - s tipanjem, gledanjem, gnetenjem in pretakanjem. Opazovali so kamne, pesek, oglje, rastline in vodo, se jih dotikali, gnetli in se z njimi igrali. Igro so doživljali spontano, z veseljem in zanimanjem ter z vsemi svojimi čutili. S Z otroki iz starejših skupin smo skupaj naredili načrt in sestavili ekosistem, v katerem smo opazovali kroženje vode in rast rastlin. Ko se je le-ta »vnesel« smo v njega naselili ribice. Na ta način smo poskusili spodbuditi pozitiven in spoštljiv odnos do narave. Z namenom aktivnega doživljanja, spoznavanja in vrednotenja okolja – razvijanja spretnosti in veščin pri skrbi za okolje smo v Vrtnu Mladi rod, enota Vetrnica postavili akvarij. Otroci so iskali, opazovali, primerjali, skrbeli in negovali rastline in živali v okoljih, kjer le-te živijo (v akvariju).

V skupini najstarejših otrok smo se odločili, da bomo ugotovili koliko plastičnih vrečk porabimo v enem mesecu. Vsakič, ko se je otrok iz skupine »popacal« smo vrečko dali v posebno škatlo. Na koncu meseca smo »porabljene« vrečke stresli na tla igralnice, kup opazovali, se o količini porabljenih vrečk pogovarjali in na koncu vrečke prešteli. V knjigah, ki smo jih imeli v EKO kotičku smo poiskali informacije o tem koliko časa se plastična vrečka razkroja v naravi. Naslednji dan smo v igralnico povabili našo šiviljo. Šivilja nam je pomagala poiskati blago za okolju bolj prijazne vrečke, ki se jih da oprati in ponovno uporabiti ter narediti načrt za izdelavo le-teh.

S tem, da smo prenehali uporabljati plastične vrečke za enkratno uporabo in izdelali vrečke iz blaga za vse otroke smo v našem vrtnu poskrbeli za razvoj ekološke ozaveščenosti in čistejše okolje. Otroci so vrečke uporabljali za odnašanje umazanih oblačil iz vrtna. Posledično se je poraba plastičnih vrečk zmanjšala. Na ta način so otroci spoznavali kako skrb za naravo lahko vpliva na njihovo dobro počutje.

Zaradi vsega naštetega v našem vrtnu že vrsto let iz različnih odpadnih materialov izdelujemo tudi igrače (le te porišemo, polepimo, pobarvamo, ...). Otroci se z izdelavo igrač iz odpadnih materialov učijo, da novih stvari ni potrebno vedno kupiti, s čimer lahko pozitivno vplivajo na količino odpadkov, predvsem embalaže.

Na igriščih enot smo/so si otroci s pomočjo vzgojiteljic v visoke gredice zasadili zeliščne vrtičke in zelenjavo. Otroci so aktivno sodelovali v vseh fazah od načrtovanja, do postavitve, polnjenja, sejanja, sajenja, opazovanja in skrbi za rastline. Strokovne delavke so otroke ves čas spodbujale z lastnim zgledom, ter jih na primeren in nevsiljiv način navajale na pozitiven odnos do narave. Poleg tega, da so otroci sodelovali pri nasaditvi, zelišča in zelenjavo tudi uporabljajo. Zeliščni vrtiček ima več pozitivnih vplivov na ekološko ozaveščenost, otroci se učijo skrbi z rastline, pozitivnih lastnosti, ki jih rastline oziroma v opisanem primeru zelišča, prinesejo, razvijajo ljubezen do rastlin, poleg tega pa je zeliščno-zelenjavni vrt, v katerem si sami naberejo zelišča in/ali zelenjavo spodbuda za zdravo prehranjevanje in pitje zdravih pijač, kar ima pozitiven učinek na zdravje otrok in primerno telesno težo. Iz nabrane zelenjave si otroci pripravljajo zelenjavna nabodala, namaze, kompote, juhe in solate. Zelišča dodajajo k namazom ali v vodo oziroma čaj. Na ta način otroci preko lastne aktivnosti prihajajo do spoznanj in ugotovitev kako pridelati zdravo lokalno hrano kot tudi kako lahko kot posamezniki prispevamo k ohranjanju narave in bolj zdravemu načinu življenja.

V enotah Čira čara in Vetrnica smo skupaj z Rotary klubom Ljubljana in otroki zasadili nova medovita drevesa. Različne skupine otrok so mlada drevesa (celo leto), opazovala, primerjala med seboj in s starejšimi drevesi. Otroci so raziskovali z vsemi čutili. Preko tehnik aktivnega učenja in zanimivih

dejavnosti je vsak posameznik razvijal nove spretnosti, se učil na svoj način in pridobival znanje na različnih področjih. Preko raziskovanja so otroci razvijali kritično mišljenje, ustvarjalnost in si privzgjajali spoštljiv odnos do narave. Otroke je zanimalo, kaj drevo potrebuje za rast in razvoj in katero drevo bo hitreje rastlo. Otroci redno opazujejo drevesa in beležijo spremembe s ciljem - opazovanje sprememb v daljšem časovnem obdobju (opazovanje sebe, drevesa, parka, rasti rastlin, ...).

Na podlagi akcije sajenja medovitih dreves sta kolegici skupaj z otroki pričeli spoznavati in raziskovali kako pomembna so drevesa za življenje, spoznavali so material - les in se pogovarjali o skrbi za neokrnjeno naravo ter o obnovljivih virih energije.

Tema ja nanesa na pogovor o ponovni uporabi ali predelavi – recikliranju, kot tudi o posledicah kopičenja odpadkov za okolje in zdravje.

Kolegici je zanimalo ali otroci vedo kaj je naloga dreves, iz česa je papir narejen, zakaj sploh ločujemo odpadke ...

Korak za korakom so se lotili samostojne izdelave recikliranega papirja.

Otroci so sodelovali v vseh fazah izdelave – pripravi pulpe, dodajanju barve, oblikovanju papirja, stiskanju in sušenju.

V želji po ohranjanju naravnih virov so se tudi nekaj naučili, veliko tega se bodo še morali, ampak: »Manj papirja, ko bomo porabili, manj dreves bodo posekali«, je mnenje večine otrok iz skupine, ki bodo ustvarjali zdravo in varno življenjsko okolje in navade.

Ker je projekt skupine požel veliko zanimanja sovrstnikov so se odločili, da bodo projekt nadgradili. Ob novem letu so znancem poslali le voščilnice lastne izdelave iz recikliranega papirja. Le-tega so jim na pobudo sodelavcev in otrok, na upravi zbirali celo leto in k temu dodali semena medonosnih rastlin.

Hišnika so prosili, da jim je izdelal več modelčkov/sit za izdelavo voščilnic, na upravi pa so jim pripravil nalepke iz recikliranega papirja, ki so prejemnike nagovarjale z besedami: »Voščilnica, ki raste – izdelana ročno iz odpadnega papirja »Vdahnite ji novo življenje««.

Kasneje so k projektu povabili še otroke iz ostalih starejših skupin.

V okviru večletnega projekta »Trajnostni razvoj« se Vrtec Mladi rod Ljubljana vsako leto aktivno vključuje v mednarodno kampanjo Evropskega tedna mobilnosti – ETM, ki je letos potekala pod sloganom: TRAJNOSTNO POVEZANI. Vrtčevske enote v tednu med 16. in 22. septembrom združijo moči ter otroke, starše oziroma njihove skrbnike z različnimi dejavnostmi in dogodki pozovejo k spremembi potovalnih navad in preišljeno rabo trajnostne mobilnosti, ki odpira vrata učinkovitejšemu in bolj zdravemu načinu premikanja.

Aktivnosti potekajo v sklopu rdeče niti vrtca – VRTIMO KOLO ČASA, v katero je zajeta tudi kulturna dediščina.

Vrtec je ob ETM pripravil številne dejavnosti na temo varnosti v prometu in spodbujanju rabe alternativnih prevoznih sredstev. Otroci so vsakodnevno opravljali naloge na pripravljenih poligonih, zavzeto zbirali nalepke in prehojene kilometre, se preko igre učili o prometu in o okolju prijaznih oblikah

mobilitnosti ter tako skupaj prispevali k izboljšanju bivalnih pogojev v vrtcu in okolici ter naredili nekaj dobrega za zdravje.

Vrhunec dogajanja je bil načrtovan v torek, 22. 9. dopoldan, ko smo praznovali praznik dneva brez avtomobila, v okviru katerega smo pripravili dopoldanske dejavnosti za vse otroke vrtca na cestišču zaprte Črtomirove ulice.

Pripravili smo izobraževalno-gibalni poligon Živali na poti v vrtec s postajami za otroke, namenjen seznanjanju s cestno prometno varnostjo in spodbujanju prihajanja v vrtec peš oziroma brez avtomobila. Poligon smo nadgradili z nalogo – v gibanju določne živali in z ugankami o zdravi prehrani. Na koncu poligona so si otroci lahko ogledali mestni avtobus, se peljali s Kavalirjem, se udeležili prometnih delavnic, mestni redarji so nam pokazali avto in pripomočke, ki jih uporabljajo pri delu in razložili varnost v prometu in pri parkiranju, prav tako so otroci lahko preizkusili orodja za popravilo koles in le ta tudi popravljali. Za nagrado so otroci prijeli darilni paket ... posladkali so se s korenjem in dobili darilca za ustvarjanje in gibanje. Na ta dan smo tudi vsi zaposleni Vrtca Mladi rod na delo prišli brez avtomobilov, ker močno verjamemo v rek: »Učiš, kar živiš«.

1.4 Metode

Pri vsakodnevnem delu z otroki uporabljamo metode pogovora, poslušanja, igre, razlage, praktičnega dela, opazovanja, zaznavanja, občutenja, demonstracije in posnemanja.

1.5 Cilji, ki jim sledimo

- Otrok razvija spoštljiv in odgovoren odnos do žive narave.
- Otrok pridobiva izkušnje, kako lahko sam dejavno prispeva k varovanju in ohranjanju naravnega okolja.
- Otrok razvija predstavo o nastajanju odpadkov, pomenu in možnostih predelave (večkratne uporabe).
- Pridobiva veščine in znanja za dvigovanje splošne kakovosti življenja posameznika in družbe.
- Razvija odgovoren odnos do življenjskega okolja.

1.6 Rezultati in diskusija

Namen prispevka je bil predstaviti dejavnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj s poudarkom na aktivni vlogi otroka preko igre.

Učinki in vplivi opisanih aktivnosti so več kot evidentni in imajo s svojo vsebino močan vpliv na vzgojno izobraževalni proces:

- v vzgojno izobraževalni proces smo vključili konkretna dejanja in dejavnosti otrok, le-ta temeljijo na izkustvenem učenju – v naravi, na prostem,
- otroke spodbujamo k uporabi systemskega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja,
- izogibamo se frontalnem prenosu znanj – namesto tega otrokom omogočamo dialoško in sodelovalno učenje,

- učenje in poučevanje dojemamo kot proces s poudarkom na dejavnostih, dinamiki, udeležencih, ...
- v svoje delo vključujemo sodelovalne in v procese in razširitve usmerjene metode, ki so prilagojene otrokom. Poleg tradicionalnih metod v svoje delo vključujemo miselne vzorce, scenarije, igre vlog, razprave, razjasnjevanje vrednot, ...

1.7 Sklep

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je zaradi vedoželjnosti predšolskih otrok zasnovana predvsem na aktivni vlogi otroka, ki otroku omogoča izkustveno učenje in aktivnih učnih pristopih z neposrednim opazovanjem narave ter na reševanju preprostih problemov. Otrokom lahko približamo naravo samo na način, da se v njej igrajo, raziskujejo, učijo. S pestrim izborom dejavnosti lahko otrokom omogočimo, da so aktivno vključeni v učno okolje, ki jim ponuja veliko možnosti za miselni razvoj. S tem pridobivajo nove izkušnje, naravoslovna znanja in spretnosti. Vzpostavitev te vezi z naravo je izrednega pomena v današnjem času, saj smo izpostavljeni hitremu tempu življenja, stalnim spremembam in ujeti v materialističen način razmišljanja.

Pomembno se nam zdi poudariti pomen participacije otrok in skupnega načrtovanja dejavnosti, ker na ta način otroke spodbujamo k temu, da aktivno sodelujejo, podajajo predloge, kritično razmišljajo in delujejo trajnostno. Le to ne pomeni samo varovanje okolja in »preživeti« ampak pomeni kvalitetno nadaljevati življenje, skladno z naravo, v nekoliko spremenjenih razmerah.

Viri in literatura

Katalinič, D. (ur.). (2010). *Zbornik zbranih povzetkov vsebin projekta Zgodnje naravoslovje temelj za trajnostni razvoj*. Portorož : Doves, 2010

Klemenc, A., Škapin, D. (2010) Razmišljamo in delujemo trajnostno. URN:NBN:SI:DOC-SXGSN6CL from <http://www.dlib.si>

Lepičnik-Vodopivec, J. in Tominc, J. (2011). Vzgoja za trajnostni razvoj v praksi vrtcev. *Revija za elementarno izobraževanje, letnik 4, številka 4, 5-22*.

Resnik Planinc, T. in Ogrin, M. (2017). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Raziskovalno-razvojne prakse in vrzeli trajnostnega razvoja Slovenije, 102-114.

Siraj – Blatchford, J., Caroline Smith, K., I. Pramling Samuelsson. (2015). Education for sustainable development in the early years.

Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kažipot*. https://www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf

API VRTEC

API KINDERGARTEN

Nina Ilič

Zavod za razvoj empatije in ustvarjalnosti Eneja

POVZETEK

Otroci, njihove vrednote in pogledi ter njihove spretnosti in kompetence so velik potencial za naše družbe. Skupne demokratične vrednote, socialna vključenost ter vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj so zaradi nenehnih sprememb ter družbenih in gospodarskih izzivov še toliko bolj pomembni. Vzgojno-izobraževalne potrebe predšolskih otrok tako postanejo odgovornost pedagoških delavcev, saj s svojim strokovnim delom dnevno sooblikujemo družbo jutrišnjega dne. Pričujoči prispevek predstavlja strokovno razvojno pot trajnostnega pedagoškega programa API vrtec, ki poleg segmentov biodiverzitete, apiterapije, hortikulture, varstva okolja in čebelarstva vključuje tudi Kodeks za varno implementacijo s poudarkom na varnosti otrok v bližini čebel, ki jo v največji možni meri zagotavljata pripravljen protokol ravnanja v različnih situacijah in Pravila lepega vedenja v bližini čebel. Skozi API vrtec sobivanje z naravo postane konkretno živeča vrednota, ki prinaša pozitivne učinke na razvoju osebne odgovornosti otrok, optimalnem okolju za vse deležnike (otroke, pedagoške delavce in vrtec kot institucija) in nenazadnje varstvu okolja. Izkušnje kažejo, da API vrtec rezultira v sodelovanju in podpori staršev v razvoju izvedbenega kurikulumu učenja njihovih otrok.

KLJUČNE BESEDE: API vrtec, predšolski otroci, starši, kurikulum.

ABSTRACT

Children, their values and views as well as their skills and competences are a great potential for our societies. Common democratic values, social inclusion and education for sustainable development are all the more important due to constant changes and social and economic challenges. The educational needs of pre-school children thus become the responsibility of pedagogues, as we co-shape the society of tomorrow with our professional work.

The present paper presents the professional development path of the sustainable pedagogical program API Kindergarten, which, in addition to the segments of biodiversity, apitherapy, horticulture, environmental protection and beekeeping, also includes the Code for safe implementation with an emphasis on the safety of children in the vicinity of bees, which is ensured as much as possible by the prepared protocol in different situations and Etiquette of good behavior around bees. Through the API kindergarten, coexistence with nature becomes a concrete living value, which brings positive effects on the development of children's personal responsibility, an optimal environment for all stakeholders (children, pedagogical workers and the kindergarten as an institution) and, last but not least, environmental protection. Experience shows that the API kindergarten results in the cooperation and support of parents in the development of the implementation curriculum of their children's learning.

KEY WORDS: API kindergarten, preschool children, parents, curriculum.

1. Uvod

Kakšna naj bo trajnostna predšolska vzgoja in izobraževanje? Kakšen je pomen celovite vzgoje in izobraževanja v obdobju otroka pred šolo? Ta prispevek čez celoto obarva deskriptivni pristop, ko skušamo prikazati čim več dimenzij, ki jih proučevana vsebina obsega. Opisuje razvojno pot inovativnega programa API vrtec in podaja odgovor na zgoraj zastavljeni vprašanji.

Potreba po novem trajnostnem programu izhaja iz stanja v današnji družbi v urbanem okolju na Čebelji poti v Ljubljani, ki jo narekujejo nizka stopnja okoljske ozaveščenosti prebivalstva in pedagoški programi, ki ne gradijo zdrave, okoljsko ozaveščene, demokratične družbe. Razvoj pedagoškega programa API vrtec se prične teoretično, z analizo stanja v družbi, pri čemer se najbolj naslanja na sociološke vidike:

- ugotavljanje stopnje kulture sobivanja s čebelami kot indikatorji zdravega okolja oziroma stopnje zavesti o pomembnosti sobivanja,
- ugotavljanje, kako vzpostaviti konstrukt skozi interese splošne javnosti ter
- opredelitev kakšen sistem je potrebno vzpostaviti, da naj bo pedagoški program trajosten in učinkovit.

V prvih korakih se torej identificira stanje na eni strani in rešitve, ki naj jih izobraževalni program API vrtec ponuja, na drugi strani. Ob tem se pričakuje učinke na mikro in makro nivoju, na kvaliteti življenja v vrtcu za vse deležnike in na višji ozaveščenosti splošne javnosti. Trenutno stanje na planetu in v družbi jasno kaže, da to, kar se je učilo do sedaj, ni postavljalo v ospredje znanj in veščin, ki bi pomagala zagotoviti preživetje našega planeta in s tem ljudi. Potreben je sistem vzgoje in izobraževanja, ki lahko zagotovi znanja, ozaveščenost in takšen program, ki lahko opolnomoči ljudi, da spremenijo sebe in s tem celotno družbo.

Nadalje se v razvoju programa skozi deduktivni pristop dialektične metode vzpostavi koncept programa skozi uravnotežanje segmentov z vrednoto izkustvenega učenja in zagotavljanjem varnosti. Sam razvoj je se nato nadaljuje sintetično z vrednotenjsko metodo, pri čemer se nato v praktičnem delu razvoja (pilotni projekt) upošteva predvsem etične vrednote in dimenzijo dolžnosti pedagoškega poklica. Izpostavljene vrednote so zagotavljanje zdravega okolja in življenja v vrtcu, izobraževanje za trajnostni razvoj, odgovornost in varnost.

V tretji fazi razvoja pedagoškega programa API vrtec se pričakovanja, ki naj jih izpolni program, soočijo s konceptualnimi inovativnimi elementi programa; ponovno se vključi analitični pristop, ko se ugotavlja, v kolikšni meri je pedagoški program API vrtec učinkovit oz. ali zadostuje na začetku zastavljenim ciljem – torej uresničevanje ciljev celovite predšolske vzgoje in izobraževanja z esencialnim trajnostnim vidikom.

2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – teoretične osnove

2.1. Kakšna naj bo trajnostna predšolska vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj?

Da naj bosta predšolska vzgoja in izobraževanje trajnostna, je potrebno zagotavljati uravnoteženost med socialnimi (širše socialno okolje), ekonomskimi (politika vodenja VIZ) in okoljskimi cilji. Za ta namen je poleg ustreznega učnega okolja in strokovne metodične kompetentnosti pomembna tudi najširša udeležba javnosti. Potrebno je torej osredotočanje na 'skupni imenovalec', tj. zagotavljanje bistvenih informacij in dvig splošne ozaveščenosti o okoljskih izzivih in čebelah kot indikatorjih zdravega okolja. Na področju predšolske vzgoje in izobraževanja ti izzivi niso tako zahtevni, glede na dejstvo, da gre za sistem izobraževanja, ki v svojem bistvu vsebuje aktivno sodelovanje s starši in družinami otrok.

»Dokument VITR za 2030 jasno določa, kaj morajo narediti države članice v povezavi z vsakim od prednostnih področij delovanja. *Prednostno področje delovanja 1*, ki se nanaša na razvoj politik, narekuje integracijo VITR v globalne, regionalne, nacionalne ter lokalne politike, povezane z izobraževanjem in trajnostnim razvojem. *Prednostno področje delovanja 2*, ki se nanaša na okolja za izobraževanje in usposabljanje, namenja posebno pozornost spodbujanju celostnega institucionalnega pristopa, ki zagotavlja, da se učimo o tem, kar živimo in živimo, kar se učimo. *Prednostno področje delovanja 3*, ki se nanaša na krepitev kompetenc izobraževalcev, se osredotoča na opolnomočenje izobraževalcev z znanjem, spretnostmi, vrednotami in stališči, potrebnimi za prehod na trajnost. *Prednostno področje delovanja 4*, ki se nanaša na mlade, terja priznanje mladih kot ključnih akterjev pri soočanju s trajnostnimi izzivi in z njimi povezanimi procesi sprejemanja odločitev. *Prednostno področje delovanja 5*, ki se nanaša na delovanje na lokalni ravni, poudarja pomembnost ukrepanja v obstoječih skupnostih, kjer se pomenljive preobrazbe najverjetneje zgodijo.« (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2022)

2.1.1. Prednostno področje delovanja 1 skozi API vrtec

API vrtec je pedagoški program, ki se je razvijal skozi sodelovanje Zavoda za razvoj empatije ustvarjalnosti Eneja in Mestne občine Ljubljana. V dosedanjih petih letih razvoja je deloval

- lokalno, skozi program MOL Čebela v Ljubljani kot pedagoški produkt na Čebelji poti v Ljubljani;
- regionalno, saj so bili v prvih treh letih implementacije v vrtce v pilotni projekt API vrtec v Sloveniji vključeni zgolj vrtci iz osrednje Slovenije, v zadnjih dveh letih pa še vrtci iz drugih regij;
- globalno, skozi mednarodni projekt BeePathNet, katerega vodilni partner je MOL, pri čemer je Zavod Eneja predstavljal strokovno podporo v transferju dobre prakse v devet evropskih mest, ob tem pa tudi z izmenjavo znanj obogatil program API vrtec.

Pedagoški program je – podobno kot jezik – živa tvorba, zato velja izpostaviti, da se kot živa tvorba na nek način še vedno razvija; proces je trajen v smislu posodabljanja in prilagajanja razmeram na področju vseživljenjskega učenja in nadgrajevanja znanj.

Strokovna razvojna pot programa API vrtec je v ospredje postavila varnost otrok in čebel, pri čemer smo stremeli k vzpostavitvi dejavnosti, skozi katere življenje v vrtcu in sobivanje z naravo postane konkretno živeča vrednota in praksa. Z namenom omogočanja pozitivnih učinkov na področju razvoja osebnostnih veščin otrok, kot je npr. odgovornost, smo v sam fokus programa postavili empatijo in ustvarjalnost kot temeljna mehanizma za doseganje trajnostnih učinkov v vedenju ljudi. Poudarek je tako na prepoznavanju socialnih mehanizmov v vedenju čebel, razvoju kritičnega razmišljanja in osebni odgovornosti – tudi skozi zavedanje lastnega vpliva na okolje.

Ker pa velja, da je »za uresničevanje načel trajnostnega razvoja ključnega pomena široka udeležba javnosti, kjer mora posameznik oziroma različne skupine prebivalstva poznati in razumeti stanje okolja in pomen njegovega varovanja,« (Špes, 2008) smo v kurikularnem vidiku sodelovanja s starši prepoznali odlično priložnost za opolnomočenje trajnostnih ciljev API vrtca, saj imata oba – vidik sodelovanja s starši po kurikulumu za vrtce in pedagoški program API vrtec – v svoji zasnovi predvideno sodelovanje

pri okoljskih in razvojnih odločitvah, ki naj konstruktivno prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje.

2.1.2. Prednostno področje delovanja 2 skozi API vrtec

API vrtec deluje po principu celostnega institucionalnega pristopa, saj že od prvih korakov sodeluje z javnimi vrtci na eni strani (implementacija koncepta v prakso, preverjanje ustreznosti programa glede stopnje zahtevnosti učnih vsebin za otroke in za strokovne delavce, obogatitev in dodatni razvoj primerov dejavnosti, ipd.) in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport na drugi strani (klasifikacija programa glede na potrebe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, priznanje dodatnega strokovnega dela iz naslova udeležbe na seminarjih in sodelovanja v pilotnem projektu).

2.1.3. Prednostno področje delovanja 3 skozi API vrtec

API vrtec je program, ki zajema sodelovanje na več nivojih: medoddelčno sodelovanje, medvrtčevsko sodelovanje, pa tudi sodelovanje z drugimi strokovnjaki – predvsem skozi sooblikovanje vsebine dejavnosti in sodelovanje v različnih izobraževalnih dogodkih oziroma manifestacijah. Tako program ne predstavlja zgolj izzivov otrokom, temveč tudi strokovnim delavcem, ki jih posredno angažira v procese raziskovanja, kritičnega razmišljanja, razvijanja digitalnih kompetenc, prepletanje kulturnih in socialnih dimenzij ter vnosa inovacij in svežine v lasten način dela. Slednje še najbolj pozitivno učinkuje na stopnjo motiviranosti in zadovoljstva na delovnem mestu.

Ker gre za razmeroma inovativen in svež program, je za strokovno in varno sodelovanje v programu API vrtec predhodno profesionalno usposabljanje neobhodno. Pedagoški program API vrtec namreč združuje osem segmentov, za izvedbo katerih strokovni delavci nujno potrebujejo predhodno krepitev kompetenc in opolnomočenje z znanjem, veščinami, vrednotami in stališči, potrebnimi za prehod na trajnostno obliko življenja v vrtcu.

Karierni oziroma profesionalni razvoj strokovnih delavcev je pomemben del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, kar vsekakor velja tudi na področju predšolske vzgoje in izobraževanja. Še posebno če izhajamo iz dejstva, da temelje vrednot in entitet gradimo v predšolskem obdobju, kar pomeni, da z delom v vrtcu sooblikujemo družbo jutrišnjega dne.

2.1.4. Prednostno področje delovanja 4 skozi API vrtec

Danes predšolski otroci bodo v prihodnosti ključni akterji pri soočanju s trajnostnimi izzivi in z njimi povezanimi procesi sprejemanja odločitev. Moralni razvoj, razvoj sistema vrednot in zdravih življenjskih navad se začne v predšolskem obdobju, zato sta prednostni področji delovanja 3 in 4 tesno prepleteni. Ko gre za znanja sobivanja z naravo, sobivanja s čebelo, znanja za varstvo narave in ohranjanje biotske raznovrstnosti in druga trajnostna znanja po segmentih API vrtca, izsledki monitoringa, ki smo ga izvajali v prvih dveh letih pilotnega projekta, kažejo, da gre za znanja in načela, ki jih otroci lahko razumejo, jih osvojijo in jih vnašajo v svoje življenje.

Prednostne metode dela po programu API vrtec so igra, eksperiment, raziskovanje in izkustveno učenje. S temi dosegamo upoštevanje načelo aktivnega učenja in trajnega znanja, saj aktivnost v sami pripravi na dejavnost in soudeležba v izvajanju dejavnosti otroke polno kognitivno angažira, v njih prižiga notranjo motivacijo, razvija domišljijo in kritično razmišljanje, z vsem tem pa jih usmerja v življenje po načelih demokracije. Več o osredotočanju na to prednostno področje je prikazano v naslednjem poglavju (2.2.).

2.1.5. Prednostno področje delovanja 5 skozi API vrtec

Vse pomenljive preobrazbe se začnejo po principu indukcije, torej iz manjšega na večje, konkretnega na splošno, lokalnega na širše območje. Kompleksen, inovativen in celovit trajnostni pedagoški program API vrtec je začel svojo pot, ko ga je kot velik potencial prepoznala Mestna občina Ljubljana. Delovanje na lokalni ravni je sprožilo pravo 'API gibanje', ki se kaže predvsem v naraščajočem interesu sodelovanja danes ne več zgolj na lokalni, temveč nacionalni ravni. Na današnji dan v programu API vrtec sodelujejo vrtci iz osrednjeslovenske, gorenjske, jugovzhodne, savinjske in podravske regije, obeta se tudi širitev izven Slovenije.

2.2. Kakšen je pomen celovite vzgoje in izobraževanja v obdobju otroka pred šolo?

Izkustva in učenje v prvih letih življenja oblikujejo temelje za celotno življenje, kar pomeni, da je povsem realno umestiti pedagoško delo – še posebno na področju predšolske vzgoje in izobraževanja – med poklice z največjo mero odgovornosti; lahko bi rekli, da pedagoški delavci s svojim vsakdanjim delom in vplivom na otroke oblikujemo družbo jutrišnjega dne. Ob tem ne gre zanemariti, da je vpliv dvoplasten, skozi prikriti kurikulum (zgod) in skozi sam učni proces. Ali povedano drugače: vzgojno-izobraževalni proces vpliva na oblikovanje entitet otrok skozi teorijo in skozi prakso.

Izkustveno učenje je prepoznano kot najvišja metoda vzgoje in izobraževanja in kot taka je utemeljen razlog za vse dejavnosti, ki lahko privedejo tudi do neželenih situacij, kot so npr. praske, poškodbe, piki insektov. Že Rousseau se je zavzemal za gojenje zvedavosti in svobode v otroštvu. Tudi »Fröbel je menil, da ti vzgoja, prežeta z naravo in umetnostjo, lahko vlije vseživljenjsko vneto do učenja. Verjel je, da bi se otroci poleg tega navzeli čustvenih sposobnosti, kakršna je empatija, kot tudi globokega občutka medsebojne povezanosti vseh živih bitij.« (Willimas, 2018)

Prav slednje (empatija in vzpostavitev svojega mesta pod soncem skozi medsebojno povezanost z vrstniki in okoljem) pa je srčika in predpogoj za preprečevanje patoloških miselnih vzorcev ter čustvenih in duševnih bolezenskih stanj (kot je npr. depresija) v kasnejšem, adolescentnem in nato odraslem življenjskem obdobju.

Izkustveno učenje je najkvalitetnejša oblika celovite vzgoje in izobraževanja v obdobju otroka pred šolo, ker omogoča upoštevanje vseh pedagoških načel, zlasti načelo aktivnosti, načelo problemskosti, načelo trajnosti znanja, načelo povezovanja teorije s prakso, načelo nazornosti, načelo racionalnosti, ipd., ki naj dajejo učno orientacijo, ob tem pa tako strokovne delavce kot otroke kognitivno in ustvarjalno

angažirajo. S tem izkustveno učenje omogoča, da je vzgojno-izobraževalni proces vsestransko učinkovit, saj na drugi strani velja, da je zavestna, ustvarjalna aktivnost pogoj za otrokov splošni razvoj.

Na prvi pogled se zdi, da predstavlja metoda izkustvenega učenja tveganje, ki presega pozitivne doprinose, ko je govora o otrocih z alergijo na čebelji strup, vendar ni tako. Tudi otroci z alergijo na strup kožekrilcev (med njimi so čebele) imajo enake pravice kot otroci, ki te alergije nimajo. Med temi gre na prvem mestu izpostaviti prepoved diskriminacije ali neenakih možnosti. Pravice otroka z alergijo so pravno gledano negativna (preprečevanje neustavnih situacij) in pozitivna (sprejemanje ukrepov, ki zagotavljajo uresničevanje pravic) pravna obveznost vzgojno izobraževalnega zavoda. Otrok z alergijo ima pravico, da se izobražuje v varnem in zdravem okolju, da ni stigmatiziran zaradi svoje bolezni ter da se mu omogoči sodelovanje v vseh izobraževalnih in rekreativnih vrtčevskih aktivnostih, enako kot njegovim vrstnikom. Ob tem je seveda pomembno, da se po potrebi dejavnost prilagodi njegovemu zdravstvenemu stanju (npr. dodatna zaščitna obleka in drugi ukrepi).

»Za kakovost in pomen našega obstoja ni pomembnejšega vidika duševnega življenja, kot so čustva. Zaradi čustev je življenje vredno živeti.« (de Sousa, 2010) Čustva so po mnenju de Sousa odzivi na dogodke, ki sprožajo telesne spremembe in običajno motivirajo značilno vedenje. V tem gre prepoznati prednost API vrtca, saj s svojimi strokovnimi dejavnostmi po pedagoško inovativnem segmentu apiterapije v življenje v vrtcu vnaša dejavnosti, ki otrokom olajšajo izražanje, jih močno čustveno in socialno angažira ter vnaša v igralnico ugodno socialno-čustveno klimo. Po dosedanjih opažanjih je pedagoški program API vrtec program, pri katerem otroci preko čutil sprejemajo informacije iz okolja in obenem tudi iz lastnega telesa. Pridobljene dražljaje skozi razvoj kognitivno in motorično organizirajo ter jih konstruktivno uporabijo za sodelovanje v razširjeni socialni mreži v vrtcu.

Celovita vzgoja in izobraževanje v predšolskem obdobju sta pretežno enovita, saj je glede na naravo človekovega razvoja v prvih letih življenja skorajda nemogoče povsem ločiti različna področja razvoja, saj so medsebojno kompleksno prepletena. Pa vendar, ko govorimo o celoviti vzgoji in izobraževanju, imamo v mislih kognitivni, motorični (gibalni), emocionalni (čustveni), socialni in psihološki razvoj. Nenazadnje vsa ta področja sestavljajo oziroma (so)oblikujejo vsakega posameznika. Program API vrtec – tudi s pomočjo čebel – optimizira razvoj otrok v njihovi celoti, saj pozitivno učinkuje na njihov čustveno-motorični, psihosocialni razvoj in kognitivni razvoj.

1. Rezultati in diskusija

V letih razvoja trajnostnega programa predšolske vzgoje in izobraževanja – API vrtec – smo zabeležili raznolike rezultate. Dosedanji učinki programa API vrtec so razvidni tako v odzivih otrok kot strokovnih delavcev, pa tudi družin otrok. Zanimivo je, da so po opažanjih strokovnih delavcev v pilotnem projektu otroci s pomočjo programa API vrtec izrazito lažje osvajali in ponotranjili vrednote čistoče in motivacijo za lastno osebno higieno.

Obravnani segmenti programa odpirajo nova znanja in sveže vidike v procesu strokovnega dela v vrtcu. Neobhodni element implementacije API vrtca je posledično profesionalno usposabljanje, saj brez le-tega varno in strokovno delo po programu ni mogoče – zlasti v pedagoški inovaciji programa v svetovnem merilu, tj. segmentu apiterapije. Po dosedanjih izkušnjah strokovni delavci profesionalno

usposabljanje ne doživijo zgolj kot vir novih znanj in umestitev v karierni razvoj in vseživljenjsko učenje, temveč tudi kot izredno motivacijsko izkušnjo, po kateri vnesejo veliko svežine v svoje delovno okolje. Na drugi strani pa se tudi otroci v vseh dejavnostih dobro počutijo, uporabljajo vse čute, njihova pozornost se podaljša. S pomočjo pravilne strokovne izvedbe segmenta apiterapije - ob sodelovanju z licenciranim in za ta program usposobljenim apiterapevtom - je dinamika v skupini boljša, bolj pozitivna. Otroci znajo bolj prisluhniti sebi, svojim čustvom ter čustvom ostalih.

Že izkušnje prvih petih let kažejo, da program API vrtec izredno močno učinkuje tudi na področju obogatitve življenja otroka izven vrtca: starše obravnavane vsebine pritegnejo, jih zanimajo, beležimo celo primer, ko je predšolski otrok z novimi znanji iz programa API vrtec rešil življenje svoji mami na počitnikovanju ob morju.

Strokovna uporaba čebeljih pridelkov skozi inovativni pristop segmenta apiterapije preko čutnih dražljajev sproža psihične procese v predšolskih otrocih. S temi krepijo notranjo motivacijo za učenje. Čebela je občudovanja vreden primer delovanja kot posameznik in obenem kot skupnost. Ob razmišljanju o razvijanju osebne in družbene identitete otrok gre ugotoviti, da pedagoški program API vrtec prav s pomočjo čebel izraža podporo prihodnjim stebrom, družbe, saj najboljši možni razvoj otrok v sožitju s čebeljo družino in naravo kratkoročno prinaša razvoj stabilnih osebnosti z razvito čustveno rezistenco, dolgoročno pa zdravo, demokratično človeško družbo.

2. Sklep

Bistven pomen celovite vzgoje in izobraževanja v predšolskem obdobju je torej v optimalni aktivaciji psihofizičnih zmožnosti otrok s poudarkom na vrednotah varstva okolja in trajnostnih oblik načina življenja. Bistvene sestavine trajnostne predšolske vzgoje in izobraževanja in obenem pedagoškega programa API vrtec so:

- trajnostno sobivanje – to pomeni znanja in veščine za trajnostno sobivanje posameznikov družbe. Znanja in veščine pridobivamo z učenjem, s kvalitetnimi, trajnostnim pedagoškim programom, ki v svojem bistvu predstavlja pridobitev za otroke in za strokovne delavce.
- inovativni pedagoški pristop – pedagoški program API vrtec je v vseh točkah inovativen, svež pristop, ki prinaša višjo stopnjo ozaveščenosti in pot, na kateri vsi deležniki, vključno s splošno javnostjo, aktivno prispevajo k preobrazbi v bolj trajnostno družbo.
- vseživljenjsko učenje – odgovornost je neposredno povezana z vrednoto vseživljenjskega učenja, le-to pa pozitivno učinkuje na osebni in družbeni ravni.

Pedagoški program API vrtec odlikuje vseh pet prednostnih področij delovanja in je odličen primer vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

3. Literatura in viri

Bahovec, E. D. et al. (2013). Kurikulum za vrtce. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cerar, M. (2012). Osnove demokracije. *Posebna darilna izdaja*. Ljubljana : Društvo Bralna značka Slovenije.

- Gomien, D. (2009). Kratak vodič po Evropski konvenciji o človekovih pravicah. 2. izdaja v slovenskem jeziku. Ljubljana : Ministrstvo za pravosodje.
- Japelj Pavešić, B. (2020). Nacionalna študija zaznave nasilja nad učitelji in ravnatelji v šolah, Zagotavljanje varnega in vzpodbudnega učnega okolja. Ljubljana : Pedagoški inštitut.
- de Sousa, R. (2010). Čustva. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, letnik XXXVIII, številka 241 UDK 3, ISSN 0351-4285, str. 59-85.* Ljubljana : Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Špes, M. (2008). Pomen okoljske ozaveščenosti in sodelovanja javnosti za trajnostni razvoj. *Dela, 29, str. 49-62.* URL: <https://journals.uni-lj.si/Dela/article/view/dela.29.4.49-62/1422>, pridobljeno 31. 10. 2022.
- Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Ljubljana : Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Willinams, F. (2018). Narava zdravi in popravi : zakaj narava pripomore, da smo srečnejši, ustvarjalnejši in bolj zdravi. Ljubljana : UMco.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2022). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj : Kažipot. Ljubljana : UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. URL: www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf, pridobljeno 2. 11. 2022.

SKUPNO OBLIKOVANJE VIZIJE VRTCA KOT SMERNICE ZA PROFESIONALNI RAZVOJ POSAMEZNIKA

CREATING A KINDERGARTEN VISION TOGETHER, AS A GUIDELINE TO PROFESSIONAL
GROWTH OF EVERY INDIVIDUAL

Petra Funtek
Zasebni vrtec Zarja

POVZETEK

V vrtcu Zarja se zavedamo pomembnosti kontinuiranega in sistematičnega dviga kakovosti predšolske vzgoje, upoštevaje tako napredek pri pedagoškem delu z otroki kot stalen profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Potrebno je zavedanje in sledenje spremembam, ki se dogajajo na področju vzgoje in izobraževanja in ki vplivajo na potrebo po drugačnih pedagoških, didaktičnih in metodičnih pristopih. Vloga vzgojitelja je večplastna in se je z leti spremenila. Vzgojitelj ni več le vodja vzgojnega procesa, ampak organizator, mentor, svetovalec, soigralec, koordinator dogajanja, pozorni opazovalec in kritični analitik. S svojimi kompetencami lahko kakovostno oblikuje smernice predšolske vzgoje v organizaciji, kjer dela, in s tem prevzema odgovornost za dvig kakovosti pedagoškega dela. Zavedanje teh sprememb je lahko motivacija in vzpodbuda strokovnim delavcem za njihov profesionalni razvoj.

Oblikovanja vizije vrtca smo se lotili kot procesa, v katerem so vključeni vsi strokovni delavci. Takšen pristop se je izkazal kot dobra osnova za boljše razumevanje in lažje sledenje skupno oblikovani viziji. Zastavili smo smernice, ki nas vodijo k skupno oblikovanim ciljem in ne le zgoj k ciljem posameznika ter zajemajo prioriteta področja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev našega vrtca.

KLJUČNE BESEDE: vizija, vloga vzgojitelja, profesionalni razvoj posameznika

ABSTRACT

In kindergarten Zarja, we understand the importance of continuous and systematic quality improvement of preschool education considering both; improving pedagogical practices as well as constant professional growth of kindergarten educators.

It is necessary to acknowledge and follow the changes happening in the field of education, that require different pedagogical, didactical and methodical approaches. The role of kindergarten teacher has changed significantly over years and is now more complex. Kindergarten teacher is not only guiding the process of education, but is now also an organizer, a mentor, a counsellor, a playmate, a co-ordinator, a careful observer and a critical analyst. Using one's own competencies, a kindergarten teacher can participate in designing quality pre-school education guidelines in the institution he or she works at, in order to take co-responsibility for improving quality of pedagogical practices. Comprehending these changes can motivate and encourage kindergarten educators to grow professionally.

Creating our kindergarten vision is a process involving all of the kindergarten teachers. This approach turned out to be a good basis for better understanding and greater commitment to the vision. We have set guidelines that help our common goals outweigh individual's goals and include key areas for professional growth of our kindergarten educators.

KEYWORDS: vision, the role of kindergarten teacher, professional growth of an individual

1. UVOD

Predšolska vzgoja je področje, ki od strokovnega delavca zahteva visoko usposobljenost tako v smislu splošne razgledanosti kot strokovnih kompetenc. Ob kontinuiranem spremljanju (vrednotenje in

samovrednotenje) svojega dela lahko posameznik oblikuje smernice za svoj profesionalni razvoj, ki omogoča višjo kakovost dela ter lastno zadovoljstvo pri delu. Že na začetku karierne poti je potrebno strokovnemu delavcu ozavesti pomen vseživljenjskega učenja, profesionalne odgovornosti ter profesionalnega razvoja, ki vpliva na razvoj sposobnosti sodelovanja, participacije, sposobnosti izbiranja in odločanja ter avtonomije.

Potrebno je zavedanje in sledenje družbenim in ostalim spremembam, ki se dogajajo na področju vzgoje in izobraževanja in ki vplivajo na potrebo po drugačnih pedagoških, didaktičnih in metodičnih pristopih. Zavedanje teh sprememb je lahko motivacija in vzpodbuda strokovnim delavcem za njihov profesionalni razvoj, kar lahko podkrepimo še s skupno oblikovano vizijo vrtca in tako danes načrtujemo za jutri in z roko v roki peljemo vizijo in profesionalni razvoj posameznika v smer dviga kakovosti dela v instituciji.

2. KAKOVOST PREDŠOLSKE VZGOJE

Zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje je temelj delovanja vrtca kot vzgojno-izobraževalne institucije, ki od strokovnih delavcev zahteva nenehen proces samoevalvacije.

Ključna naloga vodstva je vzpodbujanje k sistematični skrbi za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Tukaj gre za preverjanje obstoječih in oblikovanje novih ciljev, strategij, programov, vsebin, metod in oblik dela kar vodi k dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Pomembno je razmišljanje, kako naprej – kaj ohraniti, kaj spremeniti, kaj odpraviti, kaj na novo razviti za izboljšanje procesa in posledično dvig kakovosti dela. Tako se oblikuje lasten koncept kakovosti institucije, za katerega je pomembno, da zajema teoretske koncepte ter vključuje značilnosti (sistemske in kurikularne) predšolske vzgoje. (Marjanovič Umek, 2011)

»Pojem kakovosti ni enoznačen. Odvisen je od konteksta, v katerem se pojavlja, kot tudi od interesov, vrednot, prepričanj deležnikov, ki so v proces edukacije vključeni.« (Kos Kecejević in Gaber, 2011)

V Sloveniji se je leta 2000 začelo sistematično delo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v okviru raziskovalnega projekta. Namen tega je bil »spodbuditi vrtce k nadaljnemu notranjemu razvoju oziroma izboljševanju in dograjevanju dela v vrtcu na podlagi načrtno in sistematično pridobljenih informacij o delu.« (Marjanovič Umek, 2011)

Oblikovan je bil model evalvacije oziroma samoevalvacije s tremi ravnmi kakovosti:

- strukturna raven kakovosti,
- procesna ali pedagoška raven kakovosti in
- posredna raven kakovosti.

Gre za soodvisnost vseh treh pri določanju kakovosti dela strokovnih delavcev in posledično kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vrtca kot institucije.

2.1 strukturna raven kakovosti

Za kakovostno izvajanje pedagoškega dela je potrebno zagotavljanje objektivnih pogojev, ki so v Sloveniji sprejeti na ravni države in so tako zakonsko opredeljeni v Zakonu o vrtcih ali v podzakonskih normativnih aktih.

Razdelimo jih v dve vsebinski celoti:

- Organizacija dela in življenja v vrtcu: razmerja med številom odraslih in otrok v oddelku, izobrazbe in strokovne usposobljenosti strokovnih delavcev ter njihove delovne obveznosti, oblikovanja poslovnega časa vrtca.
- Prostor in materiali: pogoji za prostor in opremo vrtca. (Marjanovič Umek, 2011)

2.2 PROCESNA RAVEN KAKOVOSTI

Opredeljujejo jo kazalniki, ki so vezani na izvedbeni kurikulum, zato jo poimenujemo tudi pedagoška kakovost. Vključuje štiri vsebinska področja:

- načrtovanje kurikula,
- izvajanje kurikula,
- rutinske dejavnosti in
- otrok v procesu izvajanja kurikula (telesni, gibalni, spoznavni, govorni, socialno in čustveni razvoj in učenje). (Marjanovič Umek, 2011)

2.3 POSREDNA RAVEN KAKOVOSTI

»Posredna raven kakovosti povezuje strukturno in procesno raven ter posredno vpliva na otroke v vrtcu.« (Marjanovič Umek, 2011)

Sem spada:

- poklicni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih,
- sodelovanje med zaposlenimi,
- sodelovanje med vrtcem in družino,
- sodelovanje vrtca z drugimi vrtci in institucijami.

Profesionalna usposobljenost strokovnega delavca je izjemnega pomena za kakovostno opravljanje pedagoškega dela, ob tem pa je seveda pomembna notranja motivacija za lasten razvoj in zavedanje vodstva faze profesionalnega razvoja, v kateri delavec je.

Upoštevanje slednjega, po mnenju Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2018), vodi k boljši delovni in socialni klimi ter vpliva na medsebojne odnose v vrtcu.

Deljenje primerov dobre prakse, sodelovanje pri dialogu in diskusiji in učenje, kako se učiti skupaj širi sodelovanje med zaposlenimi, kar omogoča oblikovanje učečih se skupnosti.

2.3.1 Učeče se skupnosti

Vpeljevanje učečih se skupnosti v našem vrtcu temelji na kolegialnosti, medsebojnem spoštovanju in zaupanju ter skupnem učenju. Učenje izhaja iz raziskovanja lastne prakse in omogoča profesionalno delovanje ter skupno razvijanje, ki je pomembno v iskanju kakovostnejših rešitev za posameznike in vrtec kot institucijo.

Učeča se organizacija se hitreje odziva na zunanje spremembe, lažje sprejema spremembe v notranji organizaciji in končno poveča kakovost svojih storitev. (Dimovski in Colnar, 2018)

3. vloga vzgojitelja in PROFESIONALNI RAZVOJ

Pedagoška, metodična in didaktična znanja, znanja razvojne in pedagoške psihologije ter človeške kvalitete in sposobnosti: kreativnost, demokratičnost, spoštovanje otrokovih pravic, ljubezen do otrok in do poklica pomembno definirajo strokovnega delavca. (Polajner, 2017) Prvotno vlogo vzgojitelja, vlogo vodje vzgojnega procesa, ki usmerja, nadzoruje in vse obvladuje, so zamenjale druge vloge. Vzgojitelj je organizator, mentor, svetovalec, soigralec, koordinator dogajanja, pozorni opazovalec in kritični analitik. In za kakovostno opravljanje teh vlog mora biti vzgojitelj iniciativen, ustvarjalen, odgovoren, avtonomen in strokovno kompetenten. (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018)

Dvig kompetenc lahko dosežemo z načrtovanjem profesionalnega razvoja posameznika. Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2018) menita, da je profesionalni razvoj posameznika odvisen od zunanjih (zakoni, politika ...) in notranjih dejavnikov (pristopi, metode, motivacija ...) ter od faze razvoja, v kateri posameznik je.

Izjemno pomembna segmenta profesionalnega razvoja sta tudi osebna zainteresiranost in motiviranost. Motivacija je namreč tesno povezana z angažiranostjo posameznika pri delu in v literaturi najdemo dve vrsti motivacije: zunanjo in notranjo.

O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, kadar cilj ni v dejavnosti sami, ampak zunaj nje. Zunanja motivacija ponavadi ni trajna, pogosto je povezana s pritiski, zaskrbljenostjo, posebej kadar ciljem, ki si jih zastavimo, nismo kos. Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami in vir podkrepitve v nas. Prednost notranje motivacije je v vztrajnosti in v zadovoljstvu, ko dosežemo cilj. Notranjo motivacijo povezujemo s spontanostjo, ustvarjalnostjo in širjenjem interesov. (Navratil, 2011)

Profesionalni razvoj pomeni sposobnost preišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja. Za to je pomembna predvsem osebna odprtost in dovzetnost za povratne informacije in svetovanja v svojem poklicnem okolju. Ključno za napredek v profesionalnem razvoju je, da se je strokovni delavec pripravljen seznanjati z dosežki ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa, da nova spoznanja kritično vrednoti in preišljeno vključuje v lastno pedagoško delo.

Skladno z razvojem predšolske vzgoje v slovenskem prostoru so se spreminjale tudi zahteve na področju razvoja izobraževanja vzgojiteljev predšolskih otrok. Spremembe in prilagoditve predmetnikov so sledile potrebam določenega časa in so se smiselno vpeljevale v programe vzgoje in izobraževanja. (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018)

»Predšolska vzgoja kot primarni del sistema vzgoje in izobraževanja je v preteklosti doživela veliko sistemskih in vsebinskih sprememb.« (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018)

Vzgoja in izobraževanje je živ proces, ki zahteva kontinuirano in sistematično razvijanje in prilagajanje tako družbenim spremembam kot otrokovim potrebam s pedagoškega, didaktičnega in metodičnega vidika. To ugotavlja tudi Marentič Požarnik (2000) »... živimo v času temeljnih sprememb, ko se povečujejo pričakovanja do šol in izobraževanja in se učiteljeva vloga spreminja, predvsem postaja zahtevnejša.«

Pomembno je, da k gradnji posameznikove profesionalnosti pristopamo sistematično in načrtovano in kot pravita Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2018) »... le to mora biti v skladu z razvojnimi potrebami zaposlenih kot tudi s potrebami in vizijo vrtca.«

4. VIZIJA

Vizija predstavlja vodilo za kakovostno opravljanje dela in možnost za premik od individualnega k sistemskemu mišljenju. V sklopu vizije se oblikujejo višji cilji, ki usmerjajo in pomagajo dvigniti raven kakovosti dela v organizaciji.

Za uspešno prihodnost organizacije je še kako pomembno, da znamo jasno in učinkovito gledati naprej. Z jasno postavljenimi cilji, ki izhajajo iz vizije, manjšamo vrzel med zeleno prihodnostjo in sedanostjo in se prilagajamo spremembam. (Musek, n. d. b)

»Vizija je podoba prihodnosti, za katero so ljudje pripravljeni vztrajno delati.« (Musek, n. d. c)

Pomembno je, da se pri oblikovanju vizije zavedamo družbenih in ostalih sprememb, katerim je potrebno slediti in jih vključiti v načrtovanje ter tako danes načrtovati za jutri. Vizija nas postavlja na začetek poti ter nam daje smernice za korake in napredovanje v smer, v katero želimo.

Vsaka organizacija, ki si želi napredka, mora v svoje delovanje nenehno vključevati izzive k drugačnemu ravnanju in k iskanju in vpeljevanju sprememb. Ob evalvaciji lastnega dela, preko katerega sledimo viziji, ne gre zgolj za razmišljanje o tem, kaj počnemo, za koga to počnemo, ali dosegamo cilje, ampak gre za razmišljanje, s katerimi pristopi lahko dosegamo zastavljene cilje in kako lahko svojo pot doseganja le-teh izboljšujemo.

V kolikor želimo ugotoviti in zagotoviti kakovost dela v organizaciji, je oblikovana vizija lahko eno od ključnih orodij uvajanja izboljšav in hkrati pomembno orodje v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Z vpeljavo izboljšav, ki jih oblikujemo na osnovi vizije, lahko dosegamo dobre rezultate, a se moramo zavedati, da gre za zahteven proces. (Musek, n. d. a) Oblikovana vizija ponavadi od nas zahteva prehod iz udobja poznanega vsakdana v še ne tako raziskana področja in prav zato je to smernica za naš profesionalni razvoj.

»Stari načini delovanja in ravnanja pač ne morejo zagotavljati uspešnosti v spremenjeni prihodnosti in tega se ljudje, ki imajo formalno moč sprejemanja odločitev, zavedajo.« (Musek, n. d. a)

4.1 SKUPNO OBLIKOVANJE VIZIJE VRTCA

Ustvarjanje nove vizije je širši proces, ki ima za posledico proces uvajanja sprememb. Vloga vodstva je, da poda prvo pobudo in zamisli, a če želimo, da zaposleni viziji sledijo, jo vzamejo za svojo, se z njo poistovetijo, je pomembno, da sodelujejo v procesu njenega nastajanja. (Musek, n. d. a)

»Če zaposleni začnejo igrati »svojo vlogo« v nasprotju s prizadevanji organizacije, je uresničevanje njenih ciljev ogroženo. Možnost, da se zgodi kaj takega, je neprimerno manjša, če obstajajo jasna vizija in cilji – takrat organizacija vsako ravnanje in vedenje sproti vrednoti z njihovega vidika.« (Musek, n. d. b)

Z zavedanjem, da skupno oblikovanje vizije omogoča poglobljeno razumevanje le-te, večjo motivacijo strokovnih delavcev za sledenje viziji ter poveča občutek pripadnosti, smo v našem vrtcu k procesu oblikovanja vizije pristopili skupaj.

Pobuda za proces ustvarjanja skupne vizije je prišla s strani novega vodstva vrtca, ki je z razpravo o viziji sprožilo proces spreminjanja hierarhije odnosov znotraj organizacije in uveljavljenega načina dela. V mesecu maju 2021 smo bili vsi zaposleni povabljeni k zapisu treh dogodkov ali situacij, ki smo jih naredili ali so se v našem vrtcu pripetile in smo na njih ponosni oziroma nam je ob spominu nanje prijetno, in k zapisu treh dogodkov ali situacij, ki so bili težki, neprijetni pa vendar dobra šola za prihodnost.

Na delovnem srečanju smo te zapise med seboj podelili in jih opredelili kot našo skupno preteklost. V nadaljevanju smo se vprašali kje, kdo, kako smo danes – katere so prednosti in pomanjkljivosti naše

organizacije in s tem definirali našo sedanost. Sledil je pogled v prihodnost, ko smo se vprašali, kako je/bo v vrtcu leta 2026 – kaj smo iz sedanosti vzeli v prihodnost, kaj smo pustili, kaj dodali ...

Strinjali smo se, da naš slogan »Hiša smeha in igre« ohranimo ter na novo oblikujemo vizijo našega vrtca. Izhajajoč iz temeljne naloge vrtca, ki jo definira Zakon o vrtcih, smo bili strokovni delavci v tandemih povabljeni k razmisleku in konkretni opredelitvi spretnosti, vrednot in znanj ki naj jih otrok, ki vsakodnevno vstopa v naš vrtec, pridobi v predšolskem obdobju. V nadaljevanju smo razmišljali o vlogi strokovnega delavca v odnosu do otroka – kaj vzgojitelj z otroki odkriva, kaj je zanj pomembno, za kaj si prizadeva in k čemu stremi in o vlogi samoevalvacije pedagoškega dela – s katerimi izzivi se pogosto srečuje in kako jih premaguje.

Raznolike, pisane zapise in ustvarjalne ilustracije smo razstavili na površine pedagoške sobe in tako med seboj podelili naša temeljna prepričanja in razširili pogled na vlogo strokovnega delavca.

Naš naslednji korak je bilo oblikovanje zapisa vizije, ki bo kot vodilo našega delovanja predstavljena zainteresirani javnosti. Na zaključni pedagoški konferenci v juniju 2021 smo oblikovali manjše skupine, v njih smo člani ob odprtem dialogu usklajevali in določali prioritete ter zapisali predlog vizije.

Po predstavitvi vizije vsake skupine smo iskali stičišča teorije z oblikovanimi vizijami ter se spraševali o ciljih, ki jih lahko povzamemo iz napisanega. Razmišljali smo o spremembah sodobnega časa, o prihodnosti, ki nas čaka, in z zavedanjem in povezovanjem vseh teh segmentov smo oblikovali skupno vizijo vrtca z vidika otroka, ki se glasi takole: **»V vrtcu se prek igre in z igro učimo in rastemo. Tu smo varni, veseli, razigrani. Vrtec je naš drugi dom. Je prostor, kjer je vsakdo lahko to, kar je, in ob podpori odraslih odkriva, kaj želi postati in kakšen želi biti.«**

V šolskem letu 2021/22 smo pričeli z razmišljanjem o oblikovanju izhodišč za uspešno zasledovanje naše vizije.

Vsak posamezen del vizije smo nadgradili s pedagoškimi smernicami:

- ***V vrtcu se prek igre in z igro učimo in rastemo.*** – Strokovni delavci oblikujemo spodbudno učno okolje, ki izhaja iz spremljanja potreb, interesov, pobud in močnih ali šibkih področij otroka.
- ***Tu smo varni, veseli, razigrani.*** – Strokovni delavci zagotovimo visoko kakovost na področju dnevne rutine in priprave dejavnosti, ki izhajajo iz osredotočenosti na otroka in nam omogoča razvojno-procesni pristop k načrtovanju in izvedbi vzgojno-izobraževalnega procesa.
- ***Vrtec je naš drugi dom.*** - Sodelujemo s starši na različnih nivojih in zagotovimo ustrezno dopolnjevanje družinske in institucionalne vzgoje.
- ***Je prostor, kjer je vsakdo lahko to, kar je, in ob podpori odraslih odkriva, kaj želi postati in kakšen želi biti.*** - Pri delu upoštevamo načela uresničevanja ciljev kurikula za vrtce.

Skupna vizija predstavlja premik od individualnega k sistemskemu mišljenju, pri čemer se nismo odpovedali individualnosti posameznika, saj se zavedamo pomena individualnosti za kakovostno delovanje celote.

Profesionalno delovanje strokovnega delavca sestavljata individualni vidik, za katerega je značilna posameznikova volja do delovanja, in socialni vidik, ki z zagotavljanjem priložnosti za delovanje podpira posameznika.

V šolskem letu 2022/23 smo oblikovali time, v katerih se strokovni delavci pogovarjajo, predstavljajo svoje domneve, izražajo dvome ter si pojasnjujejo svoja videnja. Delo v timu tako omogoča skupno reševanje dilem, boljše razumevanje novih pojmov in skupno iskanje poti sledenja viziji našega vrtca.

5. SKLEP

Na področju vzgoje in izobraževanja postaja timski pristop nujen, saj »lahko zagotavlja interdisciplinarno posredovanje in povezovanje znanja, izvajanje kompleksnejših učnih situacij in bogato medosebno učenje. /.../ Dogajanje v timu in odnosi med člani tima predstavljajo pomemben socialni kontekst za nova kognitivna, znotraj osebnostna (intrapersonalna) in medosebna (interpersonalna) spoznanja na osebnostnem, motivacijskem, čustvenem in socialnem področju učenja in pomembno sooblikujejo poklicno identiteto pedagoških delavcev.« (Polak, 2015)

Zavedamo se, da gre za trajen proces z jasnimi cilji, za doseganje katerih je potrebno učinkovito načrtovati, voditi in usmerjati profesionalni razvoj ter zagotavljati varno okolje, ki neguje kulturo sodelovanja in v središče postavlja kompetentnega otroka.

Viri in literatura

- Dimovski, V. in Colnar, S. (2018). Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 7–30.
- Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (2011). Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 10 – 36). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2018). *Vzgojitelj predšolskih otrok in skrb za lastni profesionalni razvoj*. Založba Univerze na Primorskem.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 4–11.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 76 – 104). Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Musek, K. (n. d. a). *Proces ustvarjanja vizije kot gibalno sprememb v organizaciji*. http://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_VI_vizija_gibalo_sprememb.html
- Musek, K. (n. d. b). *Zakaj organizacije potrebujejo vizijo*. http://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_VI_organizacije_rabijo_vizije.html
- Musek, K. (n. d. c). *Kaj je vizija*. http://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_VI_kaj_je_vizija.html
- Navratil, T. (2011). Motivacija pedagoških strokovnih delavcev za profesionalni razvoj. V J. Erčulj in P. Peček (ur.), *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008-2011: Zbornik zaključne konference Brdu pri Kranju* (str. 51-54). Šola za ravnatelje.
- Polajner, B. (3.9.2017). Najboljši vzgojitelj je tisti, ki ima otroka rad. *Nedelo*, XXIII(36), 4–6.
- Polak, A. (2015). Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja. [*Vzgoja in izobraževanje*](#), 46(1), 16–21.

“GIBALNA POT” - DINAMIČNA IZVEDBA PODROČIJ KURIKULUMA

“MOVEMENT PATHWAY” - DYNAMIC IMPLEMENTATION OF CURRICULAR AREAS

Zdenka Peklaj, Maja Cerar

Vrtec pri OŠ Janka Modra

POVZETEK

Življenjski slog današnjih otrok je vedno bolj sedeč ter odvisen od elektronskih medijev. Priložnosti za gibanje ter spontano igro v senzorno stimulativen okolju, ki sta temeljna za celostni razvoj otroka, je v domačem okolju vse manj. Potrebe in sposobnosti današnjih otrok se posledično bistveno spreminjajo. Opazen je tudi znaten porast otrok s posebnostmi in odstopanji v razvoju. Spremembe v populaciji današnjih otrok in obenem zavedanje pomena predšolskega obdobja, ki ga v vzgojo prinašajo spoznanja nevroznanosti ter odgovornost do dela, ki ga opravljamo, nas posledično zavezujejo k uvajanju sprememb v izvedbeni kurikulum.

V Vrtec pri OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani zadnja leta načrtno sledimo najnovejšim ugotovitvam stroke in potrebam današnjih otrok ter temu ustrezno prilagajamo izvedbeni kurikulum. Pričeli smo z analizo stanja in ozaveščanjem dejanske količine gibalnih spodbud, ki jih omogočamo otrokom tekom dopoldneva. Na podlagi analize smo pričeli uvajati spremembe v izvedbeni kurikulum, ki so celovite, postopne in podkrepljene z ustrezno, tako interno kot zunanjo, strokovno podporo zaposlenim. V ta namen izvajamo kontinuirana in poglobljena strokovna izobraževanja, ki zaposlene seznanjajo z najnovejšimi dognanji nevroznanosti, pomenom gibanja ter delovanjem možganov v procesih učenja v predšolskem obdobju. Na podlagi ugotovitev smo zasnovali projekt »Gibanje za zdrave možgane«, v okviru katerega smo med drugim prenovili otroško igrišče. Kot vrtec si prizadevamo prevzemati pomembno kompenzatorno vlogo pri zagotavljanju ustreznih gibalnih spodbud otrokom ter načrtno uvajati večji delež dinamično izvedenih dejavnosti v vsa področja kurikulum. V izvedbeni kurikulum vnašamo t.i. gibalne poti, posebno pozornost pa namenjamo izvedbi dejavnosti na prostem oziroma v naravi, kot enim najbolj senzorno stimulativen okolij za otroke.

KLJUČNE BESEDE: gibanje, razvoj možganov, igrišče, gibalna pot, senzorno stimulativen okolje

ABSTRACT

To a great extent, the lifestyle of today's children leans on sedentary activities and the use of electronic media. Opportunities for physical activity and spontaneous play in a sensory-stimulating environment, which are essential for the holistic development of a child, are more and more scarce in the domestic environment. The needs and abilities of today's children are changing significantly as a result. An obvious increase in the number of children with special needs and deviations in development may also be detected. The changes characteristic of nowadays children's population combined with the awareness as to how important preschool period is in terms of development, call for changes to be implemented into the curriculum in practice. This urgent call is also supported by neuroscientific discoveries and critical observations of preschool education professionals.

For the last few years, the Vrtec pri OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani Kindergarten, has been conducting a systematic recording of the latest preschool education-related findings as well as of the needs of today's children. According to these newly gained insights, the curriculum implementation has been adapted. This all began with the analysis of the actual situation and observation of the actual amount of physical stimulation that children receive during their stay at the kindergarten from 8 am to 1 pm. Based on the analysis, changes were introduced to the implementation of the curriculum in a comprehensive, gradual way, supported by appropriate, both internal and external, professional support for employees. To this end, a continuous and an in-depth professional training is provided for the institution's preschool education professionals with the aim of spreading up-to-date discoveries of neuroscience as well as stressing the importance of physical activity and raising awareness of brain activities during learning processes in a preschool period. Based on the results obtained, the "Movement for Healthy Brain" project was launched. One of the steps taken during the project was a renovation of the existing children's playground. The kindergarten strives to take on an important action-taking role in providing appropriate physical activity stimuli to preschool children and to systematically implement ever more dynamic activities into all areas of the curriculum. Implementation of the curriculum has thus been a subject to improvements, such

as setting up a “movement pathway”. Furthermore, special attention is being paid to promotion of outdoor activities and spending active time in nature. Namely, the latter is believed to be one of the most sensory-stimulating environments for children.

KEY WORDS: physical activity, brain development, playground, movement pathway, sensory-stimulating environment

1. Uvod

V zadnjih desetletjih se je potek otroštva bistveno spremenil. Življenjski slog predšolskih otrok je vedno bolj sedeč ter odvisen od elektronskih medijev. Gibanja in spontane igre otrok v senzorno stimulativnem okolju je vse manj. Ukrepi za zajezitev epidemije koronavirusne bolezni so v preteklih letih ta primanjkljaj še povečali.

Že v obdobju do drugega leta so otroci pogosto omejevani oziroma prikrajšani v svojem gibanju zaradi pogoste uporabe lupinic, kengurujčkov, stajic ipd. Starši v svojem hitrem tempu življenja otroke raje prevažajo oziroma prenašajo, kot pa se prilagodijo njihovem počasnejšemu tempu hoje. Pogosta je uporaba vozičkov, poganjalcev, koles za potiskanje. Tudi prostor, ki ga današnji otroci lahko raziskujejo, se je bistveno skrčil. Zaradi želje odraslih, po vedno večjem nadzoru nad otroki in njihovim življenjem, sta se izredno zmanjšala prosto gibanje in spontana igra otrok (Gray 2011). V zadnjih dveh desetletjih so otroci, po raziskavah Elkinda (2008), izgubili več kot osem ur svobodne, nestrukturirane in spontane igre na teden. Čas otrok, preživet v zunanjih prostorih oziroma v naravi, je upadel za 50%. Na drugi strani se otroke že v zgodnjem obdobju vključuje v popoldanske športne in ostale prostočasne aktivnosti, ki so visoko strukturirane in ciljno usmerjene.

Otroci so obenem dnevno izpostavljeni raznolikim elektronskim napravam - televiziji, digitalnim napravam, spletu ter številnim drugim dražljajem iz okolja, ki povzročajo, da so njihovi možgani močno razdraženi zaradi množice raznolikih vtisov. Od drugega leta dalje zaradi elektronskih medijev ter spodbujanja pretežno finomotoričnih (sedečih) dejavnosti, otroci danes več časa preživijo gibalno pasivni kot gibalno aktivni (Jakovljević, 2016).

Odrasli smo dandanes otrokom odvzeli veliko priložnosti za gibanje v senzorno stimulativnem okolju, vendar pa nas stroka, na podlagi novih spoznanj nevroznanosti, vedno glasneje opozarja, da sta prav gibanje in spontana igra predšolskih otrok v senzorno stimulativnem okolju temeljni potrebi in osnova za nadaljnji razvoj možganov in kognitivnih sposobnosti otrok (Bregant, 2012; Hosta, 2018; Jakovljević, 2016; Jurišević, Rajović in Drgan, 2010;). Bregantova (2012) prepoznava gibalne veščine v otroškem obdobju kot bistvene za dober celostni razvoj otroka. Otroci, ki so gibalno spretni in dobro obvladajo različne gibalne veščine, so zmožni hitro in dobro osvajati nove, tudi zelo specifične veščine, ki jim olajšajo tudi kognitivni razvoj. Zato je prepričana, da je pomembno omogočiti otrokom dovolj gibanja. V kolikor želimo, da otroci razvijejo svoje biološke potenciale inteligentnosti, se morajo igrati, spontano gibati in biti aktivni preko pozitivnega navdušenja do raziskovanja, meni švedski nevropsihiater Blomberg (2015, v Jakovljević 2016). Tudi študija 80 nevroznanstvenih raziskav o možganih izkazuje, da je gibanje bistvenega pomena za razvoj možganov in kognicije v otroštvu (Rarick, 2014 v Jakovljević, 2016).

Zaradi alarmantnih ugotovitev o zmanjševanju gibanja in spontane igre otrok v vseh razvitih tehnoloških družbah po svetu in na drugi strani spoznanj nevroznanosti o pomenu gibanja otrok za njihov celostni

razvoj, so nekatera združenja in nacionalne organizacije že pripravile smernice o priporočenih minimalnih količinah gibanja in spontane igre otrok ter dopustnem času izpostavljenosti elektronskim medijem. Jakovljevičeva (2016) pa ob tem opozarja, da se posledice pomanjkanja gibanja v senzorno stimulativnih okoljih ter tako spremenjenega načina življenja že odražajo v opaznih spremembah možganov predšolskih otrok, zaradi katerih je uporaba uveljavljenih vzgojnih in pedagoških pristopov vedno manj učinkovita. Opozarja tudi, da je že opazno, kako moderna pametna tehnologija v povezavi s strukturiranim poučevanjem, pri otroških možganih poškoduje zrcalne nevrone, ki so nevrološki temelj za življenje v druge, razvoj empatije, socialnih veščin in komunikacije. Pri otrocih v vrtcu pa tudi strokovni delavci zadnja leta opažamo naraščajoče število posebnosti v razvoju, čustvenih in vedenjskih težav, znižano samopodobo, manjko izkušenj ter več negotovosti in tesnobe. Naraščajo tudi odlogi všolanja zaradi nezrelosti ob vstopu v šolo, opazne so vedno pogostejše težave na področju govornih zmožnosti, slabša groba in fina motorika ter slabše sposobnosti usmerjene pozornosti in samokontrole.

2. Vloga predšolske vzgoje v spremenjenih družbenih pogojih

Kot vidimo, imajo današnji otroci, zaradi širših družbenih vplivov, v domačem okolju vse manj možnosti za spontano gibanje v senzorno stimulativnem okolju in, v skladu z ugotovitvami nevrozanosti, posledično vse manj možnosti za razvoj zdravih temeljev možganov. Zato je eno ključnih vprašanj za stroko, ki se ukvarja s predšolsko vzgojo, kako ustvariti senzorno stimulativno okolje in umestiti spontano, možgansko stimulativno aktivnost in spontano gibanje v otrokov vsakdan.

Vrtec in šola bi na tem mestu lahko prevzela kompenzatorno vlogo, vendar v današnji praksi temu pogosto ni tako. Širše družbeno okolje, bolj kot ostalo, pri predšolskem otroku ceni znanje, kognitivne sposobnosti in predšolske veščine, ki otroka pripravljajo za šolsko učenje. Tako vrtci kot starši smo, v želji po čim boljšem kognitivnem razvoju otrok, že v prvem starostnem obdobju usmerjeni predvsem na izvajanje dejavnosti, ki temeljijo na razvijanju višjih kognitivnih funkcij, kot npr. razvijanje sposobnosti poslušanja, risanja, barvanja, petja, posnemanja besed, obnove zgodbe (ibid.). Vse to poteka v veliki meri preko strukturiranih in vodenih dejavnosti, spontana igra in gibanje pa sta, zaradi poudarjanja miselnih dejavnosti, z namenom pospeševanja kognitivnega razvoja, danes v veliki meri izgubila svojo pedagoško vrednost. S pomočjo nevrozanosti danes spoznavamo, da je takšno razumevanje razvoja napačno, saj razvoj kognitivnih sposobnosti poteka prvenstveno preko gibalne aktivnosti otroka in spontane igre v obogatenem in senzorno stimulativnem okolju in ne preko (pre)zgodnjega treniranja višjih miselnih funkcij.

Predšolska vzgoja se na spoznanja nevrozanosti in spremenjene potrebe današnjih otrok odziva zelo počasi in premalo angažirano. Pogosto s svojim delovanjem težave in izzive otrok v sodobni družbi še dodatno pogloblja. Raziskava Kuzika in sodelavcev (2015), ki je preučevala gibalne in sedentarne vedenjske vzorce malčkov v vrtcih v razvitih državah Evrope, ugotavlja, da otroci, stari v povprečju 3 leta, v vrtcu preživijo 60% časa v gibalno neaktivnih oziroma statičnih dejavnostih, preostanek časa, ki ga preživijo v gibalnih dejavnostih, pa zaznamuje predvsem nizko intenzivna gibalna dejavnost (počasna hoja, krajši umirjeni premiki v prostoru ipd.). Otroci so bili v času 5,5 ure, preživete v vrtcu, manj kot 60 minut vsaj srednje intenzivno gibalno aktivni. Ugotavljajo še, da so otroci v statičnih položajih sicer vztrajali v povprečju manj kot 5 min, večino otrok tudi nikoli ni ostalo gibalno neaktivnih strnjeno več kot 15 min.

Na drugi strani Driediger in sodelavci (2018) ugotavljajo, da igra na prostem bistveno poveča količino in intenziteto otrokovega gibanja v času bivanja v vrtcu. Tudi vrsta igre, ki je bila omogočena v zunanjem

okolju (prosta, strukturirana ali vodena s strani odraslega), je vplivala na količino in intenziteto gibanja otrok. Najbolj pozitiven vpliv na intenziteto gibanja ima po njihovih ugotovitvah nestrukturirana, prosta igra v naravi, še posebno v prvem starostnem obdobju. Avtorji raziskave zato predlagajo spremembo v izvedbenem kurikulumu, ki namesto poudarka na pretežno sedečih dejavnostih v igralnici, preide k poudarku na izvajanju gibalnih dejavnosti in spontane igre na prostem. Menijo, da bi se na ta način izboljšalo telesno zdravje otrok, njihove kognitivne sposobnosti ter splošno psihosocialno funkcioniranje. Opozarjajo, da spontana gibalna dejavnost in igra na prostem tudi kasneje, v drugem starostnem obdobju, pri otrocih izboljšuje čustveno regulacijo ter predšolske bralne in matematične veščine.

Ob kratkem pregledu ugotovitev nevroznanosti ter sprememb v odraščanju današnjih otrok lahko zaključimo, da je, v okviru predšolske vzgoje, današnjim otrokom bistveno omogočiti več prostega gibanja in spontane, nestrukturirane igre. Gibanje in igra sta izrednega pomena za zdrav celostni razvoj otroka, obenem pa sta v tehnološko naprednih družbah tudi njegovi najbolj zapostavljeni področji. V Vrtcu pri OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani smo se zato odločili da, kolikor je mogoče, sledimo najnovejšim ugotovitvam stroke ter potrebam današnjih otrok in temu ustrezno prilagajamo izvedbeni kurikulum.

3. Raziskava o količini gibalnih spodbud v Vrtcu pri OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani

Pred pričetkom uvajanja sprememb smo v vrtcu leta 2018 tudi sami zasnovali in izvedli raziskavo, s katero smo želeli preveriti usklajenost izvedbenega kurikuluma z najnovejšimi spoznanji stroke in potrebami današnjih otrok na področju zagotavljanja gibalnih spodbud.

Ugotovili smo, da otroci v dopoldnevu, ki traja v povprečju 5 ur, manj kot polovico časa (2,4 ure) preživijo v gibanju, preostanek dneva pa v statičnih dejavnostih.

V teh 2,4 ure gibanja se kar 30% časa otroci gibajo znotraj rutinskih opravil, ki zahtevajo nizko intenzivno gibanje (počasni premiki v prostoru, odhod po obrok, na stranišče, v garderobo ipd.). Le 1,6 ure poteka gibanje v takšnih prostih in vodenih dejavnostih, ki vsaj občasno omogočajo srednje ali visoko intenzivno gibanje.

V času vodenih dejavnosti, ki trajajo povprečno 60 min, vzgojiteljice le tretjino časa (20 min) namenijo dejavnostim, ki vključujejo gibanje oziroma so izvedene dinamično. Preostanek časa potekajo statične dejavnosti (npr. poslušanje pravljic, pogovor v krogu, finomotorične dejavnosti za mizo ...).

V primerjavi med deležem prostih in vodenih dejavnosti so nekoliko prevladovale proste dejavnosti. Le-te tudi nekoliko pogosteje (60% časa) potekajo v zunanjem okolju (na igrišču), kar je spodbudno in vsaj delno v skladu s smernicami stroke. V zelo redkih primerih vzgojiteljice okolje otrok (igralnico ali igrišče), v katerem se otroci prosto gibajo in igrajo, tudi posebej načrtujejo, pripravljajo ter ga dnevno, tedensko ali vsaj mesečno spreminjajo glede na potrebe otrok in raznolike cilje vzgojiteljice.

Pri analizi trajanja posameznih statičnih dejavnosti smo ugotovili, da njihov čas v povprečju za 3 min presega priporočila Ščuke (2007), ki priporoča največ 10 min strnjene statične dejavnosti. Zgornja meja, 30 min strnjene statične dejavnosti, pa je bila presežena 3-krat.

Ugotovitve naše raziskave so nas pripeljale do sklepa, da so prilagoditve izvedbenega kurikuluma vrtca nujno potrebne, saj ta v mnogih segmentih ne odraža novih spoznanj stroke ter se ne prilagaja v zadostni meri spremenjenim življenjskim slogom sodobnih otrok.

4. Izvedbeni kurikulum prilagojen potrebam današnjih otrok

Sedanji kurikulum za vrtce je bil sprejet leta 1999, torej pred 23 leti. V tem času se je spremenilo marsikaj, zagotovo tudi razvoj in odraščanje predšolskega otroka. V praksi se že dolgo ugotavlja, da so potrebe današnjih otrok bistveno drugačne od tistih, ki jim je bil kurikulum sprva namenjen. Spoznanja nevroznanosti o pomenu gibanja, proste spontane igre, senzorne integracije, obogatene okolja itd. nas namreč vedno glasneje opozarjajo, da populacija otrok v 21. stoletju nima dovolj ustreznih, gibalno pogojenih možnosti razvoja zdravih temeljev možganov.

Seveda je izvedba kurikuluma možna na številne načine, v osnovi je bil pripravljen dovolj široko, da strokovni delavci lahko izbirajo med ponujenimi cilji in dejavnostmi. Vloga vrtcev pri razvoju otrok se je tekom let bistveno spremenila. Težko se izognemo primerjavi, da je pred uveljavitvijo kurikuluma za vrtce nekdanji vzgojni načrt že močno zaostajal za takratno prakso. Nismo tudi »preživetemu« kurikulu priča že kar nekaj časa?

V zadnjih letih strokovnjaki potrjujejo pomembnost predšolskega obdobja, zato je sledenje spremembam in uvajanje novosti v izvedbeni kurikulum naša pedagoška dolžnost. Celotna stroka bi morala posodobiti nacionalni dokument, ki bi vključeval znanja in ugotovitve sprememb v družbi in posledično tudi pri razvoju otroka.

Na podlagi spoznanj stroke ter ugotovitev interno izvedene raziskave smo v vrtcu v letu 2018 pričeli s projektom postopnega prilagajanja izvedbenega kurikuluma potrebam današnjih otrok. V zadnjih letih smo z namenom omejevanja negativnih posledic na področju gibalnega in celostnega razvoja otrok ter kot odziv na spremenjene potrebe in funkcioniranje otrok, poleg interne raziskave izvedli tudi merjenje količine in intenzivnosti gibanja otrok z merilnikom pospeška v sodelovanju z UP FAMNIT, omogočili predavanja in podporo zunanjih strokovnjakov ter redno izvajali tematske strokovni aktivne. V izvedbeni kurikulum smo pričeli vključevati večji delež možgansko stimulativnih gibanj v senzorno obogatenem okolju, ki se izvajajo pred, med in po statičnih dejavnostih, dinamično sedenje, uvajamo pa tudi t.i. gibalno pot, ki predvideva dinamično izvedene dejavnosti na vseh področjih kurikulumu. Zmanjšuje se delež frontalno izvedenih dejavnosti, le-te potekajo sedaj v manjših skupinah ter z večjo aktivnostjo in participacijo otrok. Vedno več dejavnosti iz vseh področij kurikulumu se izvaja v naravi. V okviru projekta »Gibanje za zdrave možgane« smo izvedli projekt obsežne prenove otroškega igrišča, ki sedaj vključuje več neravne podlage in nestrukturiranega materiala ter omogoča več ravnotežnostnega gibanja in senzorne stimulacije.

5. Gibalna pot – primer uvajanja možgansko stimulativnega gibanja v izvedbeni kurikulum

5.1 Možgansko stimulativno gibanje

Ko govorimo o prilagajanju izvedbenega kurikulumu z namenom omogočanja več možgansko stimulativnih gibanj ter senzornih spodbud, nimamo v mislih katerega koli gibanja, temveč v prvi vrsti

gibanje, ki v največji meri prispeva k aktivaciji nevronske poti v celem telesu ter k uspešni integraciji primarnih refleksov. Gibanja ni pomembno le zato, da otroci porabijo odvečno energijo. Zavedamo se, da sta možgansko stimulatívno gibanje in igra izrednega pomena tudi za razvoj zdravih temeljev možganov. Pri našem delu postaja pomembno razumevanje, da je razvoj višjih miselnih funkcij odvisen od nižjih možganskih funkcij ter, da se razvoj možganov pojavi v kritičnih obdobjih in je odvisen od socialnega okolja.

Včasih smo menili, da otrokom razvijamo koncentracijo, kognicijo, govor, pozornost, umirjenost predvsem preko dejavnosti, ki zahtevajo umirjeno sedenje za mizo, danes pa s pomočjo nevroznosti ugotavljamo, da je bistvo otrokovega razvoja v možgansko stimulatívno gibanje v senzorno bogatem okolju, ki pomaga integrirati otrokove primarne reflekse ter oživčuje možgane, ki jih tako pripravimo za vse prej naštete dejavnosti.

Otrokovi možgani so najbolj stimulirani med prosto igro in gibanjem na neravnem terenu, ko so otroci zatopljeni v lastno aktivnost ter notranje motivirani za aktivnost in delujejo preko pozitivnega navdušenja do raziskovanja.

Med najpomembnejša gibanja, ki so možgansko stimulatívna, v prvi vrsti sodi gibanje po neravnem terenu. Gibanje, ki je izvedeno po neravnem terenu v naravi, je običajno tako senzorno in gibalno stimulatívno, da zajema razvoj vseh delov otrokovih možganov in predstavlja vstopno točko v otrokove možgane in njegov celotni nadaljnji razvoj. Če je otrok spreten pri gibanju na neravnem terenu, ima dobro razvito ravnotežje in ne pada pogosto, je njegov centralnoživični sistem pripravljen na učenje, saj ravnotežnostni sistem predstavlja vstopno točko v šolske veščine (Jakovljevič, 2019 a, 2019 b).

Zelo pomembna so vsa križna gibanja čez sredino telesa, saj razvijajo dominantnost govora in jezika ter vplivajo na center za razumevanje jezika, govorno izražanje in artikulacijo. Prispevajo k boljšemu slušnemu razlikovanju, razvoju branja, pridobivanju informacij z usmerjeno zbranostjo ter predstavljajo osnovo za kratkoročni in dolgoročni spomin in sproščanje čustvene napetosti. Križno upogibanje in iztezanje nog pa vpliva na hitrost zaznavanja in mišljenja in kadar ni vzpostavljeno, povzroča gibalno in vedenjsko hiperaktivnost (ibid.).

Sledijo aktivnosti, s katerimi krepimo ramenski obroč ter aktivnosti, ki zahtevajo odprte in aktivne dlani rok, saj so roke, poleg ust, del telesa, katerega oživčenost predstavlja največji del 'intelektualnega' dela možganov. Stisnjene dlani pri otroku nakazujejo težave z motorično kontrolo rok, slabo fino motoriko in grafomotoriko, pa tudi slabo izgovorjavo in neustrezno artikulacijo zaradi težav pri zaznavanju in razlikovanju glasov. Lahko se pojavlja skupaj z izplazenje jezička med pisanjem, risanjem, igranjem inštrumenta, uporabo škarij, kar nakazuje na nezrelost otrokovih možganov za učenje pisanja, risanja, finomotoričnih veščin, črkovanja in govornega izražanja (ibid.).

Poleg rok je pomembno tudi ustrezno oživčenje stopal in integracija refleksov, povezanih z njimi. Stopala predstavljajo osnovo razvoja psihomotorike in vseh kognitivnih procesov (mišljenje, dojemanje, povezovanje...). Dobro je, da otroci čim pogosteje upogibajo stopala, hodijo po prstih, petah, zunanjem in notranjem delu stopala. Pomembni so tudi vzorci skakanja (kako se je otrok sposoben odriniti in ustrezno pristati), saj so ključni za ustvarjalnost in abstraktno mišljenje (ibid.).

Poleg omogočanja možgansko stimulatívno gibanj ter aktivnosti iz vseh področij kurikulum, ki so izvedene na dinamičen način, je pomembno tudi zagotavljanje dinamičnega sedenja (npr. sedenje na žogi, valju, ravnotežnostni blazini ipd.) v času frontalno vodenih dejavnosti, ki prav tako pomembno izboljša akademske in kognitivne dosežke otrok in kasneje učencev v šoli.

5.2 Praktični primer načrtovanja in izvedbe ciljev s področja jezika z uporabo gibalne poti in možgansko stimulativnega gibanja (MSG)

IZVEDBA MSG PRED DEJAVNOSTJO

Kadar se dejavnost izvaja takoj po zajtrku, ko so otroci že nekaj časa preživeli v statičnih položajih pri mizi, se PRED izvedbo dejavnosti izvede gibalna minuta.

- ✓ *Cilj MSG: priprava na poslušanje z gibanjem, ki vključuje čim več križnega upogibanja in iztezanja nog, saj to povečuje otrokovo pozornost*

V igralnici se pripravi več gibalnih nalog, ki spodbujajo npr. hojo preko ovir (stolov, blazin, miz, ...). Vzgojiteljica povabi otroke k dejavnosti.

IZVEDBA DEJAVNOSTI KURIKULA Z UPORABO GIBALNE POTI IN MSG

Področje: jezik.

Cilji:

- spoznavanje nove pravljice,
- delna zapomnitev pravljice ali zapomnitev v celoti,
- otrok razume potek (vsebino) pravljice,
- pravljico delno ali v celoti obnovi.

I. Dosedanji način izvedbe dejavnosti

Otroci sedijo v krogu na tleh (lahko je nadaljevanje jutranjega kroga) ali na stoli, vzgojiteljica prebere ali pove pravljico ob slikah. Po prebrani pravljici jo skupaj ponovijo ob slikah. Nadaljevanje z dejavnostmi iz drugih področji kurikula.

II. Izvedba dejavnosti z aktivacijo možgansko stimulativnega gibanja

Otroci v času poslušanja pravljice sedijo na različnih podlagah (ježki, jajčna sedala, blazine..), ki jih izberejo sami.

- ✓ *Cilj MSG: stimulacija možganov pri poslušanju. Fleksibilno sedenje omogoča večjo pozornost in zbranost.*

Po seznanitvi s pravljico vzgojiteljica razdeli otroke v tri skupine, kjer ima vsaka drugačno nalogo.

Dejavnosti 1. skupine

Otroci imajo na razpolago slike iz pravljice, ki so nameščene v škatli. Iz škatle naključno vzamejo sliko. S sliko nadaljujejo pot leže na vozičku, in jo prenesejo na drugo stran igralnice, kjer slike s ščipalkami obešajo na vrvico. Otroci nalogo ponavljajo toliko časa, da prenesejo vse slike. Ko končajo s prenašanjem slik, jih razvrstijo po vrstnem redu kot sledi vsebina pravljice.

Cilj: delna zapomnitev pravljice ali zapomnitev v celoti.

- ✓ Cilj MSG: (vožnja z vozičkom): poteg rok, krepitev ramenskega obroča (osnova za govor, komunikacijo).
- ✓ Cilj MSG: (obešanje slik s ščipalko na vrvico): fina motorika, pincetni prijem (osnova za govor).

Opomba: pri preverjanju zapornitve pravljice smo pozorni na uvod in zaključek, ki je osnova za strukturiranje besedila, v osrednjem delu obnove ni nujno, da je vrstni red povsem natančen.

Dejavnosti 2. Skupine

Manjša skupina otrok je razdeljena v pare. Eden od otrok s pomočjo knjige, ob slikah pripoveduje pravljico, drugi ga posluša in spremlja vsebino. Oba otroka imata možnost uporabe različnih sedal (ježki, blazine, jajčna sedala...).

Cilj: delna obnovitev pravljice ali obnovitev v celoti.

- ✓ *Cilj MSG: stimulacija možganov pri poslušanju. Fleksibilno sedenje omogoča večjo pozornost in zbranost.*

Opomba: Poudarek je na jedru in zaključku obnove. V primeru, da otrok sledi slikam in uporabi domišljijo, ne poudarjamo napačne zapornitve. Ločimo med zapornitvijo in ustvarjalnostjo oz. domišljijo.

Dejavnosti 3. skupine

Manjša skupina otrok je razdeljena v pare. Na razpolago imajo več slik, ki so shranjene v različnih embalažah, ki jih je potrebno odpreti na različne načine. V njih so slike iz pravljice in takšne, ki tja ne sodijo. Prvi otrok izvlečejo sliko, drugi otrok pa ga nato »prepelje« z vlečenjem na odeji na nasprotno stran igralnice. Otrok s sliko mora nato na plakat nalepiti le slike, ki sodijo v pravljico, ki so jo slišali. Drugi otrok ga pri tem opazuje in pove svoje mnenje o tem, če slika sodi na plakat ali ne.

Cilji: upoštevanje drugega otroka, dogovarjanje, prilagajanje drugemu otroku, otrok se uči večšine komuniciranja.

- ✓ Cilj MSG: krepitev ramenskega obroča (osnova za govor, komunikacijo).
- ✓ Cilj MSG: (odpiranje različnih embalaž): fina motorika, pincetni prijem (osnova za govor).

OPOMBA: Vsak cilj kurikula in izvedba dejavnosti s kognitivnega področja je podkrepjen z možgansko stimulativnim gibanjem.

IZVEDBA MSG PO DEJAVNOSTI

Po dejavnosti je otrokom omogočena dejavnost izven vrtca (igrišče ali okolica vrtca), kjer so ponovno vrednoteni cilji MSG (hoja po neravnem terenu, ravnotežnostna gibanja, ...), saj tovrstna gibanja prispevajo k utrjevanju naučenega ter izboljšanju delovanja dolgoročnega spomina.

Sklep

Avtorici prispevka sva s teoretičnim (Maja Cerar) in praktičnim delom (Zdenka Peklaj) želeli predstaviti izvedbo kurikuluma, ki jo uvajamo v Vrtcu pri OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani. Potrebe za dopolnjeno izvedbo kurikuluma smo začeli zaznavati že pred nekaj leti. Z izobraževanji in iskanjem novih poti smo v strokovnem kolektivu našli pot, ki sva jo opisali. Če smo sprva še menili, da je dovolj, da otrokom ponudimo čim več gibanja, kot ga razumemo v kurikulumu, smo zelo hitro ugotovili, da temu ni tako in, da potrebujemo drugačna znanja. Ločiti smo morali »kurikularno gibanje« od gibanja, ki je možgansko stimulativno in ciljno povezano s kognitivnim razvojem, kar smo poimenovali gibalna pot. Zavedamo se, da je to le ena od poti izvedbenega kurikuluma, dosedanji odzivi otrok pa nam dokazujejo, da je tudi ta pot prava.

Viri in literatura

- Bregant, T. (2012). »Razvoj, rast in zorenje možganov.« Psihološka obzorja 21 (2), 51–60.
- Driediger, M., Vanderloo, L., Truelove, S., Bruijns, B., Tuckera, P. (2018). »Encouraging kids to hop, skip, and jump: Emphasizing the need for higher-intensity physical activity in childcare.« Journal of Sport and Health Science 7 (3), 333–336.
- Elkind, D. (2008). Can we play? Berkley: University of California, Greater Good Science Center. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/can_we_play
- Gray, P. (2013). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self reliant, and better students for life. New York: Basic Books.
- Hosta, M. (2018). Playness pedagogika za razigrano in razmigano učenje. Notranje Gorice: Playness, izobraževanje in razvoj.
- Jakovljević, T. (2016). Zakaj možgani današnjih otrok onemogočajo implementacijo vzgoje in procesov učenja v vzgojno izobraževalnem obdobju (interno gradivo). Kamnik: Zgodnja obravnava, izobraževanje in usposabljanje na področju otrok s posebnimi potrebami.
- Jakovljević, T. (2019 a). Odlogi vsholanja – da ali ne? Vzgoja, 21 (84), 30 – 32.
- Jakovljević, T. (2019 b). Možgansko stimulatívna gibanja (interno gradivo). Kamnik: Zgodnja obravnava, izobraževanje in usposabljanje na področju otrok s posebnimi potrebami.
- Juriševič, M., Rajović, R. in Drgan, L. 2010. NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju, gradivo za strokovni seminar. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kuzik, N., Clark, D., Ogden, N., Harber, V. in Carson V. (2015). »Physical activity and sedentary behaviour of toddlers and preschoolers in child care centres in Alberta, Canada.« Canadian Journal of Public Health 106 (4), 178–183.
- Ščuka, V. 2007. Šolar na poti do sebe. Radovljica: Didakta.

DOBRA STRATEGIJA = KVALITETNO DELO V VRTCU

GOOD STRATEGY = QUALITY WORK IN KINDERGARTEN

Ina Stojanović, univ. dipl. soc. del.

Vrtec Otona Župančiča

POVZETEK

Vrtec kot institucija opravlja funkcijo vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da morajo biti kadri primerno strokovno podkovani in usposobljeni. Odrasli, ki delajo z otroki v skupinah, posledično sodelujejo tudi s starši otrok, ugotavljajo, da je takšno delo lahko zelo razgibano, zanimivo, obenem pa tudi zelo stresno, kar vpliva tudi na medsebojne odnose med zaposlenimi. Zaradi narave dela – ki je sicer navduhujoča, a zelo zahtevna, in strokovni delavci se trudijo ostati kompetentni ter profesionalni –, prihaja do izgorevanja in tudi do krhanja medosebnih odnosov.

Kot je vsak otrok v skupini različen, so si med seboj različni tudi strokovni delavci ter ostali zaposleni v vrtcu, zato težave razrešujejo na več načinov, včasih tudi neuspešno, kar vpliva na delovni proces. Za kvalitetno opravljeno delo pa je zelo pomembno dobro počutje na delovnem mestu.

Izobraževalno funkcijo vrtecev je potemtakem potrebno dobro razumeti saj se tam ne samo vzgaja, temveč tudi izobražuje:

Lahko bi rekli: »Kakor se učijo otroci, se morata učiti tudi vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja.« Zato je tako zelo pomembno učenje različnih načinov razreševanja konfliktov tako med otroki, kot med strokovnimi delavci.

S prispevkom želim prikazati eno od metod reševanja izzivov in težav v vrtcu, ki nam jo nudi intervizija. Pri tem pa nam je v veliko pomoč svetovalna služba, saj lahko pomaga pri oblikovanju in izvedbi intervizijskih skupin v vrtcu.

KLJUČNE BESEDE: vrtec, medosebni odnosi, intervizija, svetovalno delo, znanje za ravnanje

ABSTRACT

Kindergarten as an institution performs the function of upbringing and education, which means that the personnel must be suitably knowledgeable and qualified. Adults who work with children in groups and, as a result, also work with parents, note that such work can be very interesting, varied, but also very stressful, which can also affect the mutual relations between employees.

Due to the nature of the work - which is inspiring but very demanding, and professionals strive to remain competent and professional - burnout of workers occurs and also the breakdown of interpersonal relationships. Just as each child in the group is different, so are the professional colleagues and other employees in the kindergarten, so they solve problems in several ways. Well-being at the workplace is very important for better quality work and good interpersonal relationships.

Therefore, it is necessary to understand the educational function of the kindergarten, because they are not only brought up there, but also educated. We could say: "As children learn, so must the teacher and assistant learn". That's why it's so important to learn different ways of resolving conflicts among children, as among professional workers.

With this contribution I want to show one of the ways of solving challenges and problems in kindergarten, which is offered by intervision. In this regard, the advisory service is of great help, as it can help with the design and implementation of intervision groups in the kindergarten.

KEYWORDS: Kindergarten, interpersonal relations, intervision, counselling work, learn to act

1. UVOD

Delo strokovnega delavca v vrtcu je zahtevno in predvsem zelo odgovorno. Zaradi narave dela (skrbi za otroke), kjer mora biti strokovni delavec neprestano fizično in umsko aktiven, se pogosto lahko izčrpa. Delo z otroki je zelo zanimivo, razgibano, obenem pa tudi zelo stresno, kar lahko vpliva tudi na medsebojne odnose med zaposlenimi.

Strokovni delavec delovati na več področjih hkrati: vzgajati, se izobraževati in biti strokoven. Poleg vsega pa je strokovni delavec še vedno samo človek z različnimi predsodki, ima določena znanja, vrednote in še ostale osebnostne značilnosti. Vse to uskladiti je lahko zares zahtevno in naporno, zato je zelo pomembno, da se strokovni delavci naučijo odzivati na obvladovanje samega sebe, poslušanje, sprejemanje, spoštovanje drugega in podobno. In neusklajenost lahko vodi v stres.

Dolgotrajen stres pa lahko povzroči sindrom, ki ga imenujemo »izgorevanje«. Avtorica Maslach (Internet 2) pravi, da izgorevanje vodi v stanje, kjer se telo čustveno in fizično iztroši, kar pripelje do brezvoljnosti do dela, človek postane ciničen, nezadovoljen na delovnem mestu in veliko negoduje (ibid.). S tem se zmanjšuje tudi motivacija za delo. Torej bi moral nekdo poskrbeti, da dobijo strokovni delavci pomoč in podporo na čustvenem področju (npr: s priznanji, pohvalami in drugimi oblikami motivacije) ali z izvajanjem intervizije.

1.1. SVETOVALNO DELO V VRTCU

Strokovno delo svetovalnega delavca je interdisciplinarno in zajema vso populacijo v vrtcu (zaposlene, starše in otroke). Preko svetovalnega odnosa se na strokovno avtonomen način vključuje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vrtca. Lahko bi rekli, da je svetovalno delo kot vmesni člen med vrtcem, starši in otroki. Ob tem se z vsemi deležniki trudi ravnati etično in v dobrobit otroka.

Svetovalni delavec pri svojem delu sledi temeljnim načelom svetovanja, kot so: partnerski odnos, delovanje v dobro otroka oz. strokovnega delavca, prostovoljnost vstopa v proces svetovanja, zaupanje in zaupnost podatkov ter sprotno odzivanje na potrebe. Pri načrtovanju dela upošteva vizijo in cilje, ki ga zastavi vrtec kot organizacija, upoštevajoč značilnosti okolja in družin, ponudbo pa bogati s sodelovanjem z institucijami in posamezniki iz tega okolja. Ves čas je usmerjen v odnose, ki se odvijajo (otrok-vzgojitelj- starš) in na sodobne pristope k vzgoji in izobraževanju ter deluje preventivno. S tem, ko svetovalni delavec deluje tudi preventivno, so odnosi strokovnih delavcev kvalitetnejši in dolgoročno pomenijo večjo psihološko moč za boljše opravljanje svojega dela z otroki v skupini.

V praksi svetovalni delavec največkrat organizira izobraževanja, namenjena strokovnemu izpopolnjevanju in profesionalni rasti, ki opremijo strokovne delavce z novimi znanji, idejami, ki jih vnesejo v svoje delo, da se lažje spopadajo s stresom in težkimi situacijami. Na izbor izobraževanj pa velikokrat vplivajo pereče težave ali izzivi, ki se pojavljajo v organizaciji.

Zato bi lahko rekli, da svetovalnega delavca v vzgojno izobraževalni vlogi lahko vidimo kot koordinatorja izobraževanj med katere spada tudi intervizija (internet1).

Milošević Arnoldova (2012) poudarja, da se bodo zaposleni lažje vključili v intervizijski proces, če jih bodo nadrejeni vzpodbujali k vključevanju na način, da bo udeležba na intervizijski skupini priznana kot delo.

2. INTERVIZIJA

O interviziji je napisanega zelo malo. Njen način dela se razlikuje od dela v supervizijski skupini. Je proces, v katerem se supervizant uči in razmišlja. Tako kot supervizija se tudi intervizija vodi s pomočjo vprašanj, ki se nanašajo na delovno okolje udeležencev. Zato je intervizija vrsta supervizije, kjer nihče od vpletenih ne prevzame stalne vloge vodje.

Hanekamp (1992: 503 v Milošević Arnold 2007: 3) intervizijo opredeljuje kot »metodo učenja, pri kateri mala skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj vodi supervizijo s pomočjo vprašanj, ki se porajajo v njihovem delovnem okolju. Intervizija je torej vrsta supervizije, v kateri nobeden od sodelujočih ne prevzame stalne vloge supervizorja.«. Posameznik nudi podporo in pomoč samemu sebi ter poda roko sodelavcu, ko je to potrebno.

Torej, če povzamem Milošević Arnold (2007: 3) je intervizijska skupina metoda učenja, pri katerem manjša skupina kolegov s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih izkušenj soustvarja rešitve. V skupini sodelujejo strokovnjaki ali prostovoljci, ki so med seboj neodvisni. Udeleženci raziskujejo pereča vprašanja in težave, ki so povezani z delom, ter skupaj iščejo in soustvarjajo najboljše možne načine ravnanja. To pa omogoča kakovostnejšo profesionalno in spodbuja osebno(stno) rast ter s tem tudi bolj kompetentno opravljanje poklicnega dela. Člani skupine svoje delo reflektirajo, si izmenjujejo mnenja, znanja in izkušnje ter se učijo drug od drugega. Poglobljeno se spoprijemajo s problemi, s katerimi se vsakodnevno srečujejo na delovnem mestu.

Cilj je torej reševanje poklicnih in včasih tudi osebnih problemov (v intervizijski skupini se lahko rešujejo tudi osebne težave). Posameznik, ki sodeluje v interviziji poglobljeno spoznava sebe, druge ter izboljšuje medsebojna razmerja z drugimi ljudmi, kar mu pomaga tudi pri poklicnem razvoju in oseb(ostn)i rasti (ibid.). Intervizija je usmerjena v učni proces, pri katerem delo poteka skupinsko, sistematično in se vloge vodje menjavajo. Pozorni moramo biti, da imajo vsi udeleženci enake informacije in da so vsi razumeli povedano – z istimi besedami.

Obenem je intervizija finančno ustrezna, saj za pripravo nanjo potrebuješ malo časa, saj za vključenost v intervizijsko skupino ne potrebuješ veliko usposabljanj.

2.1 Sodelujoči v interviziji

Intervizijski proces ima svoj začetek, razvoj in zaključek. Izvajanje intervizije je potrebno že od začetka načrtovati, kar lahko koordinira svetovalna služba v vrtcu. V začetni fazi se člani spoznavajo in vzpostavljajo zaupne odnose, sklepajo se dogovori, definirajo cilji. Zato je dobro, da imajo bodoči intervizanti uvodno usposabljanje, kjer se podučijo o poteku intervizije, metodah dela, pravilih, ki veljajo znotraj skupine, in podobnem.

Delovni proces vključuje pravila, cilje in seveda tudi pričakovanja vseh sodelujočih. Vsak član se mora v intervizijsko skupino vključiti prostovoljno. Praviloma so člani izenačeni glede na status, znanje in izkušnje. Dobro je, da opravljajo isto vrsto dela ali nalog. Člani lahko zelo uspešno sodelujejo, če drug drugemu dovolj zaupajo. Število članov je običajno nekje med štiri in deset.

Glede na to, da se v intervizijski skupini govori tudi o osebnih problemih, je varovanje povedane vsebine zelo pomembno.

Veliko jih o osebnih težavah ne mara javno govoriti ravno zato, ker lahko njihove težave in dileme kdo

od prisotnih »izda« osebi, ki ni del intervizijske skupine. Tako se poruši medosebno zaupanje, težave ostanejo nerešene, oseba, ki je o njih javno spregovorila, pa se slabo počuti in sooča z dodatnimi neprijetnimi občutji. *»Slabo je, če te kdo od članov izda in pove tvoje probleme drugim, ki niso v skupini intervizije.«* (oseba F)

Zato je zelo pomembno, da se dogovor o zasebnosti spoštuje, saj se le na takšen način omogoči varna klima za vsakega udeleženca.

Utrujenost, ki nastopi med delom, večkrat zmoti osredotočenost pri sodelovanju v intervizijski skupini, zato je obisk le-te marsikomu odveč, četudi je srečanje zgolj enkrat mesečno in poteka v relativno kratkem (delovnem) časovnem okviru.

»Včasih je bilo tudi kar naporno, po celem dnevu na delovnem mestu se še kar pogovarjati o problemih iz vrta. Pade ti koncentracija.« (oseba C)

»Bilo je v redu. Včasih mi je bilo odveč sedeti popoldan (poleg službe). A to je bilo samo zaradi moje utrujenosti.« (oseba B). Toda navkljub težkemu čakanju na sestanek, se je vedno izkazalo intervizijsko srečanje kot dobra odločitev (glede na izbiro, ki jo je imela udeleženka, ali odide domov ali ostane na srečanju).

Ni pa priporočljivo, da bi se ekipa v isti zasedbi dobivala predolgo, saj se lahko člani preveč zblížajo in intervizijska ni več strokovno izpopolnjevanje, temveč prijateljsko debatiranje (Internet 3).

2.2 Intervizija – aktiv v vrtcu

Intervizijo sem dve leti vodila kot aktiv v vrtcu. Z uvedbo intervizije sem želela prostovoljni delovni skupini predstaviti pristop k izboljšavi medsebojnih odnosov, kvaliteti dela in obenem tudi k osebni rasti. K projektu je pristopilo šest prostovoljk, strokovnjakinj na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok.

2.2.1 TEZE

Postavila sem naslednja krovna raziskovalna vprašanja in z njimi povezane teze, ki sem jih želela preveriti:

Ali intervizija lahko pripomore k kvalitetnejšemu delu in vpliva na boljše medsebojne odnose?

Si strokovni delavci želijo pridobivati nova znanja in koliko so se za ta namen pripravljene dodatno potruditi (kakšna so njihova pričakovanja od intervizije kot aktiv v vrtcu)?

Ali bi organizacija kot je vrtec, potrebovala intervizijo?

Zastavila sem si še sledeča raziskovalna podvprašanja.

a): Pričakovanja skupine: Kakšna so pričakovanja sodelujočih od intervizijske skupine? Ali se bodo pričakovanja skupine izpolnila?

b): Znanja o interviziji: Kakšna predhodna znanja so sodelujoče imele o interviziji? Ali so z intervizijo pridobile nova uporabna znanja za svoje delo?

c): Reševanje problemov: Kako so sodelujoče reševale težave pred vključitvijo v skupino? Ali se je njihov način reševanja težav po vključitvi v intervizijo kaj izboljšal?

d): Delovanje skupine: Kaj sodelujoče menijo o delovanju skupine? Ali so bile z delom v intervizijski skupini zadovoljne?

2.2.2 PREVERJANJE TEZ

Z opravljeno raziskavo sem preverila in potrdila svoja raziskovalna vprašanja in teze:

1: Ali intervizija lahko pripomore k kvalitetnejšemu delu in vpliva na boljše medsebojne odnose?

Teza: Intervizija lahko pripomore k kakovostnejšem delu in vpliva na boljše medsebojne odnose.

Ugotovitev: Intervizija bi morala biti v vrtcih del strokovnega rednega izpopolnjevanja, saj so bile vse udeležene strokovnjakinje mnenja, da intervizija in njene metode dela pomagajo pri reševanju težav, ki se na delovnem mestu pojavljajo. Na intervizijskih srečanjih so udeleženske reševale probleme ter s tem pridobivale nova znanja in izkušnje, ki jih sedaj lahko vnašajo v svoje delo in tako gradijo boljše medosebne odnose.

2: Si strokovni delavci želijo pridobivati nova znanja in koliko so se za ta namen pripravljene dodatno potruditi (kakšna so njihova pričakovanja glede intervizije kot del strokovnega izpopolnjevanja)?

Teza: Strokovni delavci si želijo pridobivati nova znanja in so se za ta namen pripravljene dodatno potruditi.

Ugotovitev: Strokovne delavke v intervizijski skupini si želijo novih znanj in strokovnih izpopolnjenj, a ker učenje v interviziji (in superviziji) vključuje tudi veliko pisanja, je pričakovati, da udeleženci na izobraževanjih ne bi izpolnjevali svojih obveznosti ali pa se izobraževanje ne bi redno udeleževali.

3: Ali bi organizacija, kot je vrtec, potrebovala intervizijo?

Teza: Organizacija, kot je vrtec, potrebuje intervizijo. Intervizija bi morala biti v vrtcih del rednega strokovnega izpopolnjevanja.

Ugotovitev: Vse udeleženske na interviziji so pritrdele, da bi podprle idejo o tovrstnem izobraževanju kot delu obveznega strokovnega izpopolnjevanja za zaposlene. Menijo, da bi se izboljšala kakovost dela na delovnem mestu in s tem tudi medsebojni odnosi, kar bi bilo v vrtcu zelo dobrodošlo.

2.2.3 POVZETEK

Če na kratko strnem glavne ugotovitve, lahko povzamem, da se je večina udeleženk intervizijskega srečanja udeležila predvsem iz radovednosti, želje po novih znanjih, sodelovanju in zaupanju.

Ustvarjale smo most med teorijo in prakso. Srečanja so temeljila na zaupanju in odkritosti pri skupnem iskanju rešitev, po načelu osebno (jaz sporočila) ter konkretno tukaj in zdaj. Težave smo reševale po intervizijskih metodah, ki so nam omogočale, da smo hitreje rešile težave.

»Z metodami, ki jih sčasoma osvojimo in se po njih ravnamo, si lahko olajšamo potek reševanja problema.« (oseba B)

Delo v skupini je spodbudilo tudi širšo ustvarjalno klimo. Udeleženske so vedno znova prihajale s svežimi idejami in zamislami, zato je skupina zaključila, da sta sodelovanje in komunikacija ključnega pomena.

3. SKLEPI

Uvedba intervizije v vrtcu je pokazala, da ta dejavnost refleksije v skupini enakovrednih strokovnjakinj ni zgolj teorija na papirju, ampak orodje, ki ga lahko za izboljšanje delovnih odnosov uspešno uporabljamo na vsakem delovnem mestu, saj se povezuje s prakso.

Intervizija vpliva na zmanjšanje stresa, kar ima za posledico zmanjšanje prepirov, vzkipljivosti, pasivnosti, tudi manjši izpad kadra zaradi bolniških odsotnosti. Z načinom komunikacije, ki ga uvaja

intervizija, se lahko ljudje mirno pogovorijo in skupaj najdejo pot do rešitve težave, na katero so naleteli. Intervizija tako izboljšuje komunikacijo na delovnem mestu (in v zasebnem življenju), kar posredno vpliva tudi na osebn(ostn)i razvoj.

Aktiv intervizijske skupine zaključuje, da je intervizija sama po sebi odličen pristop k reševanju težav, ki jih posameznik ne more rešiti sam in je za njihovo rešitev potrebno sodelovanje celotne skupine. To predstavlja tudi pot do tega, da se intervizije udeležijo vsi zaposleni, se med seboj povežejo ter pri delovnih opravilih in odnosih medosebno sodelujejo.

»[...] spoznala sem določene stvari o sebi, pridobila povratne informacije od sodelavk – pozitivne.«
(oseba D)

Vse udeleženke so ob zaključku srečanj menile, da bi bilo potrebno z intervizijo seznaniti tudi ostale sodelavke in sodelavce, saj bi se s tem lahko izboljšalo medsebojno sodelovanje na delovnem mestu in njihova osebn(ostn)a rast.

3.1 PREDLOGI

Menim, da bi bilo intervizijo priporočljivo vpeljati v vse pedagoške poklice, saj bi se s tem zmanjšalo tveganje za izgorevanje delavcev, izboljšala bi se komunikacija, medsebojni odnosi, udeleženci pa bi svoje delo opravljali kakovostnejše, kar je najbolj pomembno.

4. ZAKLJUČEK

Doživela sem dragocene izkušnje v vlogi intervizantke, intervizorke in intervizantke opazovalke, pa tudi stiske, ki jih povzročajo ukvarjanje s sabo, soočanje s svojimi senčnimi platmi in prakticanje novih načinov reševanja problemov. Spoznala sem nekaj načinov oziroma metod dela, s pomočjo katerih lahko probleme učinkoviteje in hitreje rešimo ter se s tem obenem zaščitimo pred izgorevanjem in razbremenimo. Takšnega mnenja so skoraj vse udeleženke, saj intervizija prinaša pozitivne spremembe v poklicnem in zasebnem življenju. Prepričana sem, da bi morali intervizija in supervizija postati del našega delovnega okolja v vrtcih, kjer imamo opravka z velikimi skupinami otrok. S tem bi delo postalo kvalitetnejše, prineslo pa bi tudi osebno zadovoljstvo in dobro počutje sodelavcev, otrok in staršev (Milošević Arnold v Milošević Arnold *et al.* 1999: 41).

Supervizija in intervizija sta pomemben del izobraževalnega procesa, saj prispevata k zmanjševanju stresa na delovnem mestu. Uvedba intervizije v vrtcu kot sestavine izobraževanja za vzgojitelje in njihove pomočnike bi lahko pomenila uspešen pristop k izboljšanju kvalitete dela, medosebnih odnosov in zmanjšanju stresnih indikatorjev, ki so pogosto prisotni.

»[...] Menim, da bi bilo dobro, da ima vsak vsaj pogled v to, kaj je intervizija, in to tudi graditi naprej – ne zgolj stagnirati.« (oseba D)

5. LITERATURA IN VIRI

Literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, Gabi (2008): Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Kobolt, Alenka (2004): Metode in tehnike supervizije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Kobolt, Alenka (2010): Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Miloševič Arnold, Vida (2009): Supervizija v socialnem delu (študijsko gradivo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
5. Miloševič Arnold, Vida (2007): Priročnik za intervizijo v socialnem delu (študijsko gradivo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
6. Miloševič Arnold, Vida; Vodeb Bonač, Marta; Erzar Metelko, Doris; Možina, Miran (1999): Supervizija – znanje za ravnanje: priročnik za supervizijo kot proces učenja za strokovno ravnanje in osebni razvoj. Ljubljana: Socialna zbornica Slovenije.
7. Stojanović, I. (2012): Intervizija v vrtcu. Diplomsko delo. Fakulteta za socialno delo.

VIRI

Spletni viri

1. Internet 1
Ana Bogdan: Vloga svetovalnega delavca pri profesionalnem razvoju učiteljev
<https://familylab.si/vloga-svetovalnega-delavca-pri-profesionalnem-razvoju-uciteljev/> (28.10.2022)
2. Internet 2
Učne težave v osnovni šoli
http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf (28.10.2022)
3. Internet 3
Žorga, Sonja: Intervizija - možnost pospeševanja profesionalnega razvoja
<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-27Q09MSQ>

KLJUČNI ELEMENTI OPOLNOMOČENJA OTROK V SODOBNI DRUŽBI

KEY ELEMENTS OF CHILDREN'S EMPOWERMENT IN MODERN SOCIETY

Petra Strmšek

Vrtec Otona Župančiča, Ljubljana

POVZETEK

Današnja družba je prežeta s hitrim tempom življenja, veliko količino dela in malo prostega časa, storilnostjo, potrošništvom, uporabo zaslonske tehnologije, vedno več vključenosti v socialna omrežja in manj v realna življenja ... Vse večja potreba po odzivanju na zunanje dražljaje (lahko) šibi stik s sabo in pristno povezanost z ožjim socialnim okoljem, kar pa je ključno za otrokov zdrav in kakovosten razvoj. Pedagoški delavci smo s tem postavljeni pred pomembne izzive. Na kakšen način podpreti razvoj otrok? Kako jih opolnomočiti, da postanejo aktivni udeleženci pri grajenju zdrave in empatične družbe? Nekateri izmed ključnih elementov so strokovni in osebni razvoj pedagoškega delavca, podporen tim pedagoških delavcev, sodelovanje s starši, podpora otroku pri vzpostavljanju kakovostnega stika z njegovimi občutki, spodbujanje otrokovih kakovostnih medosebnih odnosov, omogočanje zdrave prehrane, gibanja ter nenazadnje stika z naravo. Namen prispevka je raziskati omenjene elemente opolnomočenja otrok.

KLJUČNE BESEDE: strokovni in osebni razvoj pedagoškega delavca, tim pedagoških delavcev, socialni in čustveni razvoj otrok, gozdna pedagogika

ABSTRACT

Present-day society includes fast living tempo, great amount of work and little spare time, effectiveness, consumerism, usage of screens and ICT, more and more engagement with social networks and contrary less and less in real lives etc. A constantly growing need for responding to external stimuli (can) weaken the contact with oneself in real connectedness with immediate social environment, which – however – is crucial for child's healthy and quality development. Considering that, the pedagogical workers face important challenges: how to support the children's development, how to empower them to develop into active participants of building healthy and emphatic society etc. Some crucial elements are professional and personal development of the pedagogical workers and their supporting team, cooperating with parents, supporting a child when building a quality contact with her or his feelings and senses, encouraging child's qualitative mutual human relations, enabling healthy diet, movement and lastly contact with nature. The aim of this article is to investigate the listed elements of children's empowerment.

KEY WORDS: pedagogical worker's professional and personal development, pedagogical workers team, children's social and emotional development, forest pedagogics

1. Uvod

Današnja družba je prežeta s hitrim tempom življenja, veliko količino dela in malo prostega časa, storilnostjo, potrošništvom, pretirano uporabo zaslonske tehnologije, vedno več vključenosti v socialna omrežja in manj v realna življenja ... Vse večja potreba po odzivanju na zunanje dražljaje šibi stik s sabo in pristno povezanost z ožjim socialnim okoljem, kar pa je ključno za otrokov zdrav in kakovosten razvoj. Pedagoški delavci smo s tem postavljeni pred pomembne izzive. Na kakšen način podpreti razvoj otrok? Kako jih opolnomočiti, da postanejo aktivni udeleženci pri grajenju zdrave in empatične družbe? V nadaljevanju predstavljam nekatere ključne elemente, preko katerih lahko pedagoški delavci vplivamo na opolnomočenje otrok ter nekatere primere dejavnosti, ki smo jih v ta namen prakticirali v skupini otrok oz. v sodelovanju s starši.

2. Strokovna in osebna rast pedagoškega delavca

Ker smo pedagoški delavci pomemben zgled otrokom, je ključno, da se najprej ustavimo pri sebi. Formalno izobrazbo, ki jo za opravljanje določenega poklica potrebujemo, smo dosegli. Udeležujemo se dodatnih izobraževanj s področij, ki nas zanimajo, oz. tistih, za katera tekom dela ugotovimo, da nam koristijo pri delu. A biti pedagoški delavec je veliko več kot to.

Če strnemo misli Sunderland (2006), Milivojević (2008) in Krajnc (2014), je kakovost primarnih medčloveških odnosov bistvena za otrokov zdrav socialni in čustveni razvoj, celo za njegovo preživetje. Kot navajajo dotični avtorji, je namreč pomembno, da omenjeni odnosi otroku nudijo varno, sprejemajoče okolje, upoštevajoč njegova čustva in potrebe.

Pomemben del teh odnosov oz. vsaj njihov podaljšek smo za otroke tudi mi. Kako v njih zmoremo delovati, pa je pomembno povezano z našim delom na sebi. Se zavedamo svojih vzorcev delovanja v odnosih in morebitnih potlačenih čustev? Kako si pokažemo ljubezen? Kako obvladujemo stres? Kako poskrbimo za svoje potrebe? Krepitev samozavedanja ter sklepanja zavestnih odločitev o svojih dejanjih in odzivih sta prva koraka na poti h koreniti spremembi življenja. Tako lahko postanemo boljši pedagoški delavci in tudi boljši ljudje (Alexander, Dissing Sandahl, 2017, str. 25). Delo na sebi in svoji osebni rasti je tesno povezano s skrbjo zase ter za svoje potrebe. V knjigi Znanost o vzgoji (Sunderland, 2009) najdemo mnoga priporočila in razlage na podlagi raziskav, ki nam lahko pomagajo pri skrbi zase. Avtorica knjige izpostavlja, da je odzivanje na znamenja stresa pri sebi pomembna spretnost, ki sodi k vzgajanju. Spodbuja nas k zdravemu prehranjevanju, gibanju, preživljanju časa v prijetni družbi ter drugim sproščujočim dejavnostim. Kot navaja, naj bi vse omenjene dejavnosti v nas spodbujale nastajanje pomembnih kemičnih snovi, ki vplivajo na naše delovanje. Kljub vsem mogočim nasvetom, ki jih morda skušamo upoštevati, pa še vedno premalokrat zares čutimo trenutek in vse, kar prinaša s sabo.

Čuječnost pomeni, da občutite sončne žarke na koži, slane solze, ki vam tečejo po licu, ali valovanje nemoči v telesu. Čuječnost pomeni doživeti tako veselje kot žalost in ob tem ne čutiti potrebe, da nemudoma o tem sodimo ali kaj ukrenemo. Čuječnost usmerja vašo prijateljsko pozornost na tukaj in zdaj, v sedanjem trenutku (Snel, 2010, str. 23). In ko smo zares prisotni in zmoremo čutiti vse lepo in boleče v nas, se resnično zdravljenje in s tem tudi osebna rast lahko začne.

Prav tako pa je pri tem pomembna tudi sama rast tima pedagoških delavcev in nenazadnje celotnega kolektiva v vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki gradi pomembno okolje za otroke in prav tako vpliva na njihovo opolnomočenje. V veliko podporo pri strokovnem delu so lahko tudi različne inter- in supervizijske skupine.

3. Sodelovanje s starši

Velik del vplivov družine in vrta se na otroka prenaša spontano, s pomočjo vedenja, emocionalnih odnosov med udeleženci, preko stališč in osebnih potez posameznikov. Otrok se pravzaprav spontano uči določenih postopkov in načinov reagiranja v posameznih situacijah, oblikuje stališča in odnose do življenja, usvaja posamezne osebne lastnosti (Lepičnik Vodopivec, 1996, str. 36). Vpliv na otroka imamo torej tako kot posamezniki kot preko odnosa z njihovimi starši.

Verjamem, da smo v tem odnosu pedagoški delavci tisti, ki prvenstveno skrbimo za kakovostno komunikacijo in sodelovanje s starši v splošnem. Poleg znanja in socialnih spretnosti je ključno tudi že omenjeno delo na osebnostni rasti pedagoškega delavca, ki tudi v te odnose vnaša svoje zavedne ali nezavedne vzorce delovanja. Ko sebe dovolj poznamo in se zmoremo sprejemati takšne, kot smo, lahko lažje brez predsodkov sprejemamo tudi druge, bolj razumemo njihove načine delovanja in smo strpnejši. Tako se tudi starši lahko počutijo bolj varne in sproščene, kar lahko pomembno vpliva na kakovost sodelovanja z njimi.

Starši so namreč pomemben partner pri našem delu z otroki. Kot pravi Rakovič (2004) so vzgojna prizadevanja v vrtcu lahko uspešna le, če so obogatena z izmenjavo izkušenj in opazanj staršev (ob predpostavki, da je otrok v vrtcu aktivni udeleženec). Vzgojni postopki enih in drugih se mnogokrat razlikujejo, vendar starše z ustvarjalnim reševanjem morebitnih težav, obojestranskim povezovanjem, prepletanjem idej in skupnimi naporami vodimo k zadovoljevanju otrokovih potreb.

Glede na to, da veliko komunikacije v današnjem času poteka preko telefonskih klicev in elektronskih sporočil, je pomembno zagotoviti tudi prostor in čas za osebni ter pristen stik med strokovnimi delavci in starši. To lahko pomembno vpliva na kakovost samih odnosov in posledično na razvoj otrok. Kot vzgojiteljica sem prakticirala tako individualna kot skupna srečanja s starši. Izvajali smo tudi skupne pogovorne ure, kjer so si lahko starši izmenjali izkušnje in se še bolj povezali med seboj. Izkazale so se za zelo koristne in smiselne.

4. Podpora otroku pri vzpostavljanju stika z njegovim notranjim svetom

Živimo hitro in storilnostno. Prostori srečevanja, ki jih kot družba ustvarjamo, so večkrat vezani na potrošništvo, hitro in površinsko komunikacijo, več dogajanja, več informacij, več ljudi, več povezav, a manj pristnega stika. Otrokom je velikokrat bolj dostopno preživljanje časa ob zaslonski tehnologiji kot pa ob globlje doživetem stiku z naravo in ljudmi. Današnja družba tako odraslim kot otrokom daje veliko več priložnosti za ugajanje, dokazovanje, primerjanje z drugimi kot pa za pristen stik s sabo, s svojimi občutki in čustvi.

Mate (2019) nas opozarja, da današnja družba s svojim načinom delovanja spodbuja predvsem kratkotrajno pozornost. Zmožnost osredotočenja pa je ključna za razvijanje že omenjene čuječnosti. Ko se namreč otrok zmore osredotočiti, ima priložnost razvijati svojo pozornost, zato lahko tudi slednjo usmeri nase, na svoje telo, čustva, občutja. Dobi priložnost za odkrivanje svojega notranjega sveta in hkrati zaznavanje sebe v vseh barvah. Za čutenje prijetnih kot manj prijetnih čustev. Za njihovo sprejemanje in nenazadnje sprejemanje sebe. Ko je torej otrok v stiku s seboj, se ima lahko rad, se lahko samozavestno predstavi drugim in posledično uspešno deluje v medosebnih odnosih.

Ob tem pa je ključna podpora odraslega. Kot poudarja Milivojevič (2008), je namreč bistveno, da odrasli upoštevamo otrokova čustva, saj bodo tako dobila pomen tudi zanj, hkrati pa bo s tem dobil dovoljenje, da jih občuti. Avtorici Alexander in Dissing Sandhal (2017) opisujeta način spodbujanja otrokovega socialnega in čustvenega razvoja, ki temelji na čustvih. Na Danskem namreč v okviru nacionalnega programa, imenovanega »Korak za korakom« (ang. Step by Step), vzgojitelji otrokom pokažejo slike ljudi, ki izražajo različna čustva. Otroci ubesedijo čustva na sliki ter se učijo pojmovanja lastnih in tujih čustev. Z različnimi dejavnostmi se naučijo empatije, reševanja problemov, samonadzora in branja obrazne mimike.

Kot pomoč pri pogovoru o čustvih, raziskovanju le-teh in različnih situacij, ki se nam zgodijo v življenju, smo si v skupini otrok velikokrat pomagali s fotogovorico (fotografije, ki prikazujejo naravo, ljudi z različnimi čustvenimi izrazi in druge motive, preko katerih lahko otroci pripovedujejo o sebi, se izražajo, prepoznajo čustva ...), različnimi didaktičnimi igrami (npr. Let's talk about feelings (Nathan), Humanico (Beleduc)) in raznolikimi knjigami, kot npr.:

- Feri je jezen (Starling),
- Nekaj lahkega, čisto nekaj lahkega (Polajnar),
- Zdravilne zgodbe (Bone, Ujawa),
- Velika knjiga o čustvih (Hoffman),
- Čudežno pletivo (Škobalj),
- Življenje v gozdu: Terapevtske pravljice (Kragelj),
- Življenje v morju: Terapevtske pravljice (Kragelj),
- Žabec in tujec (Velthuijs),
- Medvedek Pu: Verjemi vase,
- Žabec in ptičje petje (Velthuijs).

Do sebe najlažje dostopamo preko dejavnosti, ki nam omogočajo več čutenja, uporabe telesa, bolj fizičnega kot mentalnega, ki nas spodbujajo k temu, da se prepustimo, spustimo kontrolo uma. V veliko podporo je tudi čim več preživetega časa v naravi in gibanje v splošnem.

Dejavnosti, ki so se izkazale za kakovostne pri vzpostavljanju stika otrok s samim seboj ter tudi izražanju in sproščanju čustev, so: vodene vizualizacije (npr. Vodene vizualizacije (Schmidt)), otroške masaže in sprostitev (Masaže in sprostitev za otroke (Schmidt)), vaje čuječnosti, izrazni ples (tudi ples z bosimi nogami in hkrati z njimi slikanje po podlagi, ples z rutkami ipd.), joga za otroke (Joga za otroke (Schmidt)), igra s svetlobo in zvoki (dežna palica), čutna pot, igra z ledom, igra z mivko, plastelinom, slanim testom, trganje časopisnega papirja, stiskanje mehkih žogic, igra z vodo, ustvarjanje mandal, igre ravnotežja, sproščeno gibanje in raziskovanje v naravi, likovno ustvarjanje, dihalne vaje, poslušanje srca s stetoskopom ...

Vse to lahko otrokom pomaga, da vzpostavijo pristen stik s sabo, kar pripomore tudi razviti iskrena, prijetna čustva do drugih ljudi, npr. empatijo, ki je eno izmed ključnih čustev za kakovostne medosebne odnose.

5. Spodbujanje otrokovih kakovostnih medosebnih odnosov

Eden od ključnih elementov opolnomočenja je spodbujanje kakovostnih medosebnih odnosov, ki v veliki meri poteka tudi v skupinah otrok v vrtcu. Participacija v skupinah je predpogoj socialnega učenja in razvijanja socialnih kompetenc (Kobolt, 2009, str. 371).

V skupini smo z otroki izvajali različne dejavnosti, preko katerih so se otroci med seboj spoznavali in povezovali. Izvajali smo gibalne in socialne igre, tudi igre zaupanja in sodelovanja. Vključili smo načrtovanje in izvedbo skupne plesne ali likovne dejavnosti, gledališke/lutkovne predstave ali druge oblike igre vlog, konstrukcijske ter druge dejavnosti, ki omogočajo kakovostno interakcijo med otroki. Takšne in podobne dejavnosti so pomembno pripomogle h kakovosti medosebnih odnosov v skupini.

Pomemben element medosebnih odnosov predstavlja empatija. Kot piše Goleman (2017), sloni empatija na zavedanju sebe – čim bolj smo odkriti do svojih čustev, tem bolj jih znamo razbrati. Milivojević (2008) empatijo opredeljuje kot sposobnost predstavljati si, kako druga oseba doživlja določeno situacijo. Kot poudarja avtor, nam sposobnost empatije pomaga razumeti druge ljudi, ki doživljajo in izražajo čustva. Primarni odnosi, ki jih ima otrok, so pomemben zgled za čustvovanje, med drugim tudi za empatijo. O tem lahko beremo v knjigi Vzgoja po Dansko, kjer avtorici (Alexander, Dissing Sandahl, 2017) pišeta o družinah (okoljih), ki ovirajo razvoj empatije. Kot navajata, so to tista, kjer so otroci podvrženi telesni, duševni ali spolni zlorabi ali pa so izpostavljeni preveč zaščitniškim odnosom. Poudarjata, da spodbujanje empatije v zgodnjem otroštvu otrokom pomaga ustvariti boljše in bolj ljubeče odnose v prihodnosti.

Shapiro (1999) pa podaja nekaj bistvenih predlogov, kako lahko pri otroku spodbujamo razvoj empatije, in sicer z/s:

- jasnimi in trdnimi pravili, ki vključujejo pričakovanje odgovornosti s strani otrok (pomoč pri različnih opravilih, skrb zase ipd.),
- spodbujanjem otroka k naključnim »prijaznim dejanjem« (npr. pridržanje vrat neznancu, telefonski klic bolnemu prijatelju ipd.),
- vključevanjem otroka v delo skupnosti (npr. obisk starejših v domu za ostarele, sodelovanje v čistilni akciji ipd.).

Avtorica izpostavlja pomen otrokovega izkustva ob pomoči oz. sodelovanjem z drugimi, saj ta sproža prijetne občutke, ki otroka spodbujajo pri razvijanju empatije, tudi odgovornosti, pripadnosti, ponosa.

6. Rezultati in diskusija

Skozi leta opravljanja poklica vzgojiteljice predšolskih otrok sem preizkušala in uporabljala različne pristope, metode in tehnike dela, s katerimi sem želela spodbujati opolnomočenje otrok. Največji del tega je predstavljalo delo na njihovem socialnem in čustvenem razvoju. Seveda ob skrbi za kakovostno sodelovanje s starši, sodelavko in ostalimi vključenimi v proces. Tekom let sem opazila, da takšen način delovanja spodbuja otroke k večjemu prepoznavanju čustev pri sebi in drugih ter njihovem izražanju na bolj konstruktivne načine. Opazila sem tudi večjo povezanost skupine, več sodelovanja med otroki, več sprejemanja različnosti, več ranljivosti in iskrenosti pri starših ter njihovo večjo odzivnost in pripravljenost na sodelovanje ...

Kot ključni element, ki je vplival na vse naštetu, izpostavljam motivacijo nas odraslih za delo na sebi in kakovostne medosebne odnose, ki smo jih uspele stkati s sodelavkami v skupini. Vse to je pomembno vplivalo na naš način dela ter odnos z otroki, starši in vsemi drugimi vpletenimi.

7. Sklep

Otroci nas opazujejo in predvsem čutijo veliko bolj, kot si sploh lahko predstavljamo. Mi jim pokažemo načine, kako živeti sebe ali pa kako to zanikati in živeti skozi druge, kako čustva izraziti ali pa jih potlačiti, kako reševati težave, se pogovarjati, kako postaviti osebne meje ali pa biti neizčrpno na voljo drugim ter živeti na račun njihovih potrditev. Kako prebuditi ljubezen najprej v sebi in jo nato biti sposoben iskreno dati drugim ... Na otroke pomembno vplivamo ne glede na naše delovno mesto v

vzgojno-izobraževalni ustanovi. Pomembni smo vsi in pomembni so naši medosebni odnosi. Vsi mi imamo priložnost graditi bolj srčno in čustveno opismenjeno družbo, večkrat že z malimi, morda na prvi pogled nepomembnimi dejanji, kot so pozdrav, zahvala, spodbuda ... Verjamem, da smo ljudje tisti, ki ustvarjamo družbo. Kot pedagoški delavci imamo pomemben vpliv, zato je ključno, da pretehtamo, kaj od tega, kar nam ponuja sodobna družba, želimo vnesti v svoje pedagoško delo in posledično vsakdan otrok. Več zaslonske tehnologije ali narave, več sedenja ali gibanja, več storilnosti in hitenja ali miru in čutenja ...

Viri in literatura

Alexander, J. J, Dissing Sandahl, I. (2017). Vzgoja po Dansko. Kaj eni najsrečnejših ljudi na svetu vedo o vzgoji samozavestnih in sposobnih otrok. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2017). Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13 (4), 359-381.

Krajnc, A. (2014). Spoznaj sebe in druge. Človek kot družbeno bitje in medosebni odnosi. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz.

Mate, G. (1999). Scattered minds. The origins and healing of attention deficit disorder. London: Vermilion.

Milivojević, Z. (2008). Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad: Psihopolis institut.

Rakovič, D. (2004). Vloga vzgojiteljice pri uveljavljanju možnosti izbire in sprejemanju skupnih odločitev. V E. Dolar Bahovec, K. Bregar Golobič, Šola in vrtec skozi ogledalo (str. 86-101). Ljubljana: DZS.

Shapiro, L. E. (1999). Čustvena inteligenca otrok. Priročnik za starše. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Snel, E. (2019). Sedeti pri miru kot žaba. Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše). Celje: Zavod Gaia planet.

Sunderland, M. (2009). Znanost o vzgoji. Praktični nasveti o spanju, joku, igri in ustvarjanju čustvenega ravnovesja za vse življenje. Radovljica: Didakta.

POLOVICO SVOJEGA DELOVNICA VZGAJAMO STARŠE

Monika Pene

Vrtec Najdihojca Ljubljana

POVZETEK

Biti vzgojitelj predšolskih otrok še zdaleč ni samo delo z otroki v širšem pomenu. Je delo z otroki s posebnimi potrebami, je sodelovanje s starši in je tudi strokovna plat poklica vzgojitelj. Treba si je pridobiti veščine, kako krmiliti med enimi in drugimi deležniki in v vsem tem še ohranjati sebe in voditi izvedbeni kurikulum. V prispevku se dotaknem pereče teme sodelovanja s starši, ki sodelovanja ne želijo in kako to vpliva na njihove otroke. Teorijo podkrepim s primeri iz prakse svoje skupine otrok, starosti 3-5 let in drugimi večletnimi izkušnjami z delom v vrtcu.

KLJUČNE BESEDE: vrtec, sodelovanje s starši, predšolski otroci s posebnimi potrebami, psihoterapija

ABSTRACT

Being an educators of children in pre-primary education does not only signify the work with children. It indicates working with children with special needs, cooperating with parents and signifies also professional side of an educator. Therefore, one needs to gain skills on how to navigate between different stakeholders and at the same time stay true to himself and implement the curriculum. The article deals with a topical issue – cooperation with parents who do not wish to cooperate and the influence that has on children. The theory is supported by practical examples from a group of children from 3 to 5 and other professional experience.

KEY WORDS: kindergarten, cooperation with parents, pre-primary children with special needs, psychotherapy

1. Uvod

Pedagoški poklic si povečini predstavljamo kot delo z otroki, mladostniki ali drugo populacijo. Vzgojitelji hkrati z otroki dobimo v vzgojo tudi njihove starše in to skoraj vedno dva, če ne upoštevamo širše družine otrok. Ko to (dobrovoljno) sprejmemo, se začne naša pot vzgoje. Dobro se zavedamo, da je vzgajati samo otroke neuspešen projekt že na samem začetku. Zato je vzpostavitev partnerstva med starši in vzgojitelji nujna za dosego skupnega cilja – napredka v otrokovem vsestranskem razvoju. V Kurikulu za vrtce so natančno opredeljene smernice in načela sodelovanja s starši.

Poudarek na pričakovanjih staršev do vzgojiteljev in na drugi strani vzgojiteljev do staršev je ključnega pomena za dobro delo strokovnih delavcev. V osnovi delamo za dobrobit otroka, kljub temu pa se zavedamo, da uspešno sodelovanje s starši ne bo prineslo samo dobre komunikacije med nami, temveč bo posredno vplivalo na otrokov razvoj. Otrokom s posebnimi potrebami vzgojitelji težko ponudimo vse, kar potrebujejo, v večini primerov lahko šele z vzajemno pomočjo staršev uspemo narediti korak naprej, da se sproži proces usmerjanja in otrok dobi dodatno pomoč specialnega pedagoga in drugih strokovnjakov.

V oddelku drugega starostnega obdobja imamo 22 otrok, starih od 3-5 let. Naš program dela je napisan po nacionalnem Kurikulu za vrtce in dodelan s projekti vrtca, enote in skupine. V svoje vzgojno-izobraževalno delo strokovni delavci vlagamo vse svoje znanje, strokovnost in čas. Nemaokrat prihajamo na delo z radostjo in se veselimo vseh priložnosti, ki jim bomo lahko priče tekom dneva, saj je naše delo raznoliko in polno presenečenj ter dogajanj. Otroci potrebujejo trdnega vzgojitelja, ki jim postavlja meje in je pri njihovem uresničevanju dosleden. Počutijo se varne, če vejo, da je z njimi nekdo, ki ve kaj hoče, zna poskrbeti zase, je notranje umirjen in stabilen odrasli. Vse to so kvalitete, ki oblikujejo dobrega vzgojitelja in hkrati tudi starša – naravnega vzgojitelja.

Verjamem da je včasih lažje biti vzgojitelj in na tak način poskrbeti za 22 otrok, kot pa starš, ki ima doma samo enega otroka in se svet vrti okoli njega. Prav tako je zadeva še slabša, če je starš na nek način ranjen in nosi s sabo nerazrešene vsebine iz preteklosti, ki pa jih nezavedno in nehote prenaša na svojega otroka. Tako imamo včasih v vrtcu situacije, ko se starši sprašujejo o določeni, lahko razvojni težavi otroka in se vse dogaja okoli tega, svojih globljih problemov pa ne uspejo videti. Včasih je notranja bolečina tako globoka, da ranjenosti sploh ne prepoznajo pri sebi, kjer je izvor vseh nadaljnjih dogajanj tako v njih samih kot pri njihovih otrocih. K razrešitvi teh vsebin je lahko v pomoč psihoterapija, kjer se starša učita o prevzgoji svojih vzorcev, ki so jim bili dani v njihovem otroštvu in ki morda niso bili najbolj vzpodbudni za uspešno in srečno življenje.

2. Prvič v vrtec

Staršem pojasnimo pomen sodelovanja in dobre obojestranske komunikacije. Z vstopom v vrtec se znajdemo v trikotniku, kjer sodelujemo vzgojitelji, starši in otrok. Starši in vzgojitelji se borimo za dobrobit otroka, čeprav so razhajanja v pojmovanju le-tega lahko precej velika. S starševske perspektive je vedno v središču njihov otrok, poznajo ga od rojstva in ga doživljajo drugače od vzgojiteljev. Slednji je izobražen in temelji na strokovnih pedagoških spoznanjih, ki jih marsikateri starši nimajo. Otrok pa je tisti, ki se nahaja v obeh perspektivah, zato je izjemnega pomena, da starši in vzgojitelji iskreno sodelujemo v partnerskem, sodelovalnem odnosu, ki z zaupanjem in spoštovanjem dosega skupni cilj (Pečarič, 2016).

Prvi uvajalni sestanek je zelo pomemben, takrat starši dobijo vpogled v delovanje vrtca, spregovori se o pričakovanjih, ki bodo zasledovala največji možen napredek v razvoju njihovega otroka. V dialog zato vnesemo vrednote, ki so staršem pomembne za njihovega otroka in po katerih že sami živijo in vzgajajo. Možnost imamo tudi, da preverimo njihovo razmišljanje in če so negotovi, da jih skušamo tudi pomiriti. Vrtec je otrokom in staršem prijazno okolje, tukaj spodbujamo pozitivno klimo in smo na voljo, da se na nas obrnejo s svojimi dilemami (Bučar, 2012).

Kadar ni pogovora in poglobljene komunikacije, se je težko sporazumevati in se hitro pojavi kakšen šum, kjer se ustvarijo slabi občutki pri enem ali drugem udeležencu. Občutki nerazumljenosti, spregledanosti, izpostavljenosti, neustreznosti ali celo zavrženosti se lahko v človeku prebudijo iz nekih globin, ki jim ne ve izvora in se jim posledično ne zna zoperstaviti. To je za vse nas nekaj normalnega. Učenje in osebna rast je, da znamo te občutke in z njimi povezana močna čustva regulirati na sprejemljiv in konstruktiven način. To pa ni vedno lahko.

Starši pričakujejo od vzgojiteljev (Hazenmali, 2014):

- da vzgojitelji spoštujejo starše in otroke,
- da so vzgojiteljem najpomembnejši vzgoja in izobraževanje otrok in da imajo visoke standarde ter pričakovanja do vseh otrok,
- da vzgojitelji razmišljajo širše, saj je vsak otrok poseben in potrebuje svoj pristop,
- vzgojitelji komunicirajo odkrito, iskreno, pravočasno,
- so vzgojitelji objektivni in opravljajo svoje osnovno poslanstvo: vzgajajo in izobražujejo,
- se vzgojitelji obrnejo na starše tudi s pohvalnimi novicami, ne le s slabimi (npr. da otrok ne sodeluje, da ne upošteva navodil).

Na drugi strani imamo vedno pričakovanja na drugi strani, torej strokovnega kadra do staršev (prav tam):

- da so starši odgovorni,
- da starši aktivno sodelujejo v otrokovem vsakodnevnem delu in napredovanju,
- starši sodelujejo pri vzgoji in učenju otroka doma,
- otrokom privzgojijo moralno obnašanje; vzgojitelji otroke med drugim učijo tudi o tem, a glavna vzgoja o moralnih vrednotah mora izvirati od doma,
- starši otroke disciplinirajo, ne kaznujejo. Pozitivne metode discipliniranja spodbujajo pozitivno vedenje, s katerim se otroci lažje učijo,
- starši naučijo otroke, kako biti spoštljiv, izražati svoje mnenje, sprejemati odgovornost za svoja dejanja in se soočiti s posledicami.

Krmiliti med pričakovanji na obeh straneh in skrbeti za pretočni komunikacijski kanal je umetnost, ki se je treba naučiti in v njej neprestano uriti. Tukaj ne gre samo za predajanje informacij, temveč tudi ravnati s čustvi in občutji drugega sogovornika, še posebej, če smo v vlogi vzgojitelja, ki mu je cilj vzpostavljati zaupanje staršev. Pri odnosu med vzgojiteljem in staršem gre za odnos, pri katerem je poseg v intimno življenje družine neizogiben. Kompleksnost komunikacije se tako le še pogloblja z nasprotujočo si nujnostjo intimnega in hkrati poslovnega odnosa (Pečarič E. 2016).

3. Sodelovanje in podpora staršev

Kadar si vzgojitelji pridobimo zaupanje staršev, lahko res kvalitetno sodelujemo. Vendar na začetku tega zaupanja ponavadi še ni, nekateri se ne povežejo z nami več let. Pri starših z otroki s posebnimi potrebami je stigma posebnosti še vedno močno prisotna, prevladuje sram in usmerja njihovo obnašanje ter delovanje. Pri posameznih primerih je tako močan, da celo zamegli njihovo realno videnje oz. pogled na svojega lastnega otroka. Nesprejemanje stanja je pogosto tudi odraz pričakovanj, ki jih narekuje sodobna družba. Starši zato potrebujejo opornika, svetovalca, ki jih bo usmeril in vodil na pozitivno stran te situacije. Mnogo staršev otrok s posebnimi potrebami se počuti, kot da jih okolica obsoja za težave, ki jih ima njihov otrok, zato delo s starši zahteva svoj čas, strpnost in potrpežljivo poslušanje (Žnidar 2016).

V oddelku spremljam nekaj otrok s posebnimi potrebami in vem, kako težko so se starši soočali s prvo informacijo z naše strani. Nekateri so potrebovali leto dni, drugi še vedno, po treh letih, niso sprejeli in se oklepajo upanja. Faze, skozi katere gredo starši ob spoznanju, da ima njihov otrok razvojne pomanjkljivosti (Kesič, 2005):

- slovo od želje, da bi imeli zdravega otroka: **faza žalovanja**, šok, otopelost, stres, iskanje krivde pri drugih (so prestrašeni, surovi do osebja), sebi, nemoč, krivda, jeza, zamera, zmedenost, zanikanje resničnosti. Starši težko obvladujejo svoja čustva in vedenje, so pogosto utrujeni, spremeni se vloga obeh staršev, dajejo si lažna upanja;
- **faza iskanja**: spraševanje, kaj je z otrokom narobe, kakšna bo njegova diagnoza, strah in upanje, kako bo šlo življenje naprej, soočenje s tem, da je treba v njegovo vzgojo in izobraževanje vložiti veliko truda, časa, spremembe pa so komaj opazne. Prisotni so občutki krivde, razočaranja, samoobtoževanja, negotovost pred prihodnostjo;
- **faza normalizacije**: čustva postanejo bolj obvladljiva, starši gledajo tudi nase, življenje družine postane predvidljivo, začnejo sprejemati otrokove posebne potrebe.

Starši gredo čez različne stopnje sprejemanja dejstva, da je otrok obravnavan kot oseba s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, zato je sodelovanje in občutljivost strokovnih delavcev še posebej

potrebna in pomembna. Starši se v ozračju, ko začutijo skrb za ustvarjanje spodbudnega, prijaznega učnega okolja počutijo enakovredni partnerji, cenjeni, pa tudi razbremenjeni v smislu občutka, da lahko ljudem, ki so z otrokom, popolnoma zaupajo. Tako imamo pripravljene najugodnejše pogoje tudi za morebitne prihodnje konfliktna stiske, do katerih prihaja zaradi različnih pogledov, ki so posledica različnih vlog, ki jih imamo pri celoviti skrbi za otroka (Žnidar, 2016).

Ne smemo zanemariti dejstva, da je zgodnja obravnava izrednega pomena, še posebej pri otrocih z razvojnim zaostankom. V skupini imam možnost spremljati otroke, ki jih strokovnjaki spremljajo že od zgodnjega leta in tiste, ki še niso v postopku usmerjanja. Razlike so očitne, ne samo stagnacija v razvoju, z odraščanjem še celo nazadovanje in poglobljen prepad v povezavi z vrstniki. Tukaj smo s svetovalno službo usmerjeni tako k otroku, ki lahko vsaj v vrtcu dobi nekaj dodatne pomoči iz strani vzgojitelja, prav tako pa staršem redno in vztrajno poudarjamo, da vseh možnih oblik pomoči pa vendarle ne more dobiti pri vzgojitelju, ker niti ni v celoti kompetenten za to področje, ima pa tudi preštevilčno skupino ostalih otrok, da bi se temu otroku lahko individualno in v zadostni meri posvetil.

Vzgojitelji rahločutno in senzibilno pokažemo razumevanje, da so tudi starši otrok s posebnimi potrebami v prvi vrsti starši in ne strokovnjaki. Pozorno poslušamo, saj samo tako staršem damo vedeti, da so nam njihove informacije pomembne in uporabne. Tudi od nas se učijo in kar se bodo naučili od nas, bodo lahko prenesli na svoje otroke. Dopustimo, da so lahko starši še tudi mladi v vzgoji in starševstvu, negotovi in polni neznank in dvomov. Za starše jih ni nobeden posebej pripravil in vzgojil, zato se zavedajmo tudi tega vidika našega poklica.

4. Postavljanje mej

V odnosu s starši postavimo meje prav tako, kot jih je nujno postaviti v odnosu z otrokom. Do njih smo sočutni in empatični partnerji, vendar pa se nekje naše meje srečajo z njihovimi. To, da pravočasno poskrbimo zase, je del urjenja in izobraževanja, postane del navade, rutine. V končni fazi smo sami sebi najpomembnejši, profesionalno opravljamo svojo službo in karierno poslanstvo odlično le v povezavi s predhodnim dobrim počutjem sebe kot osebe.

Značilnosti dobrih meja (Miljanovič str. 86-92) po Rebuli zahteva od odraslih predvsem, da znajo disciplinirati sami sebe. Kdor ne zna ukazati sebi, ne zna ukazati niti otroku in kdor ne zna ustaviti sebe, ne zna tega doseči niti pri otroku. Svoje šibke, popustljive ali neobvladane osebnosti ne moremo prikriti, otrok jo čuti in nam zato kljubuje. Otroci z izredno bistrovidnostjo takoj presodijo, kako močna osebnost je njihov vzgojitelj. Zato ne poslušajo šibkih odraslih, pa naj ti tudi kričijo ali grozijo. Dobro vedo, da rogoviljenje ni izraz notranje moči. Otrok pravzaprav ni nič drugačen kot odrasli: tudi mi smo pripravljani svojo pozornost nameniti samo nadrejenemu, ki ga spoštujemo in za katerega obenem vemo, da je sposoben in notranje močan.

Spoštovanje lastnih meja je prvi pogoj za to, da jih spoštujejo tudi drugi. Če otrok natančno ve, kaj se od njega pričakuje in kaj je dovoljeno, ima varne meje in se počuti svobodno in neodvisno. Kadar postavljamo meje in pravila, moramo preveriti njihovo razumevanje pri otrocih. Vedeti morajo, kaj meje in pravila pomenijo in kaj se zgodi, če se jih krši. Zato je tako pomembna jasnost, da otrok natančno ve, kaj se od njega pričakuje, saj se s tem izognemo kasnejšim konfliktom. Svoje potrebe moramo jasno in natančno izraziti.

Načelo zmagam – zmagaš je rešitev ki pripomore k zmanjšanju stresa, reševanju konfliktov in negotovosti v odnosih. V družini je enako kot v širnem svetu: meje se postavljajo in spreminjajo skozi dialog enakovrednih.

Proaktivnost – vnaprej predvideti otrokove in svoje potrebe in se prilagoditi. Če se zgodi, da boste imeli naslednji dan sestanek in se otrok ne bo po vrtcu mogel igrati na igrišču, mu to prej povemo, s tem da mu obljubimo, da se bo naslednji dan lahko igral dlje.

Pozitivnost – meje oblikujemo kot obljube in ne kot grožnje, se pravi, takoj ko si umiješ zobe, ti bom prebrala pravljico. Ne bomo pa pogojevali in grozili, če si takoj ne umiješ zob, greš brez pravljice spat. Medsebojno spoštovanje in doslednost - samo meje, ki ste jih pripravljene izvesti. Če želimo, da nas otroci jemljejo resno, bomo vztrajali pri doslednosti. Pri postavljanju meja in njihovi doslednosti vedno iščemo nove vire moči, pri odnosu s starši damo le-tem vedeti, da nismo v vlogi nekoga nad njimi, ampak soustvarjamo vzgojne metode, ki bodo najustreznejše za njihovega otroka.

4. Neformalno sodelovanje s starši

Poleg formalnega sodelovanja s starši, ki je v vsakem vrtcu enak, pa je izrednega pomena tudi neformalno druženje. Bolj ko poznamo starše, njihov način življenja, njihovo ozadje in okoliščine, lažje bomo razumeli njihov odziv in ravnanje v povezavi z otrokom.

V družini je vzgoja naraven proces, ki se kaže v medsebojnih odnosih, načinu življenja ter družinski klimi. Družina je okolje, v katerem se otrok socializira in pridobiva raznovrstne izkušnje. Bistvo vzgojnega delovanja v družini je človeška relacija, glavni dejavniki pa so otrok, roditelj in vzgojitelj. Pomanjkanje enega dejavnika ali pomanjkanje njegove aktivnosti v vzgojnem delovanju lahko privede do spremembe v otrokovem razvoju. V vzgojnem procesu je otrok aktivni udeleženec, saj zbira informacije iz okolice v skladu s svojo razvojno stopnjo (Košir, 2014).

V naši skupini starše povezujemo z udeležbo na različnih delavnicah, planinskih izletih in drugimi športnimi udejstvovanji ob koncih tedna. Povabimo jih v skupino, da predstavijo otrokom kakšno svojo močno področje in njihov odziv je precejšen. Žal opažamo, da se starši z otroki s posebnimi potrebami, kot že prej ugotovljeno odmikajo, se ne udeležujejo redno teh srečanj zavoljo izpostavljenosti in morebitnega obsojanja drugih staršev. Izstopajo starši otrok, ki niso v obravnavi specialnega pedagoga in ki se še niso soočili in sprejeli drugačnosti svojega otroka. Bojijo se kakršnega koli pogovora ali celo namiga v smeri te tematike, opažamo da so tudi pri vsakodnevni komunikaciji »med vrati« ob prihodu in odhodu otroka v vrtec zadržani, umikajo pogled in dajejo občutek, da se jim muči. Občasno začnejo pogovor v čisto drugi smeri, stran od srži problema, in vodijo pogovor suvereno ter z neprestanim govorjenjem, kot bi se bali tišine ali premolka. Ta način komunikacije oz. dominantnosti strokovnjaki poimenujejo kot preusmerjanje in obrambni mehanizem intelektualizacije (Erzar T. 2017).

Na neformalnih srečanjih se tako starši kot vzgojitelji lahko pokažemo v bolj človeški kot profesionalni luči in stkemo pristnejše vezi. Interpersonalni odnosi se poglobijo, seveda na podlagi spoštovanja, zaupanja, prilagajanja, razumevanja, sprejemanja različnih mnenj, pogledov itd. Starši nam takrat zaupajo kakšno podrobnost iz družinskega življenja otroka, bolje spoznamo in vidimo, kako otroci in starši funkcionirajo med sabo in posledično lahko sočutneje pristopimo k dopolnjeni vzgoji v vrtcu. Del vzgoje staršev v vrtcu nudimo tudi s šolo za starše, kjer se nekajkrat letno zvrstijo strokovna predavanja o različnih vzgojnih tematikah. Predavajo psihologi iz naših vrst, gostimo pa tudi zunanje strokovnjake. Občutek je, da veliko staršev tovrstne oblike vzgoje še vedno ne sprejema v dovolj pozitivni luči, saj obisk ni pretiran. Razlogi so seveda lahko tudi v prezaposlenosti staršev in pomanjkanju popoldanskega varstva za otroke.

Priznati moramo, da za starše otrok s posebnimi pogoji v teh neformalnih srečanjih pogoji za pogovor niso ravno dobro ustvarjeni, zato tukaj ostaja vrzel, ki jo moramo še zapolniti. Ostaja nam misel na delo v manjših intimnejših skupinah, kjer se lahko vsakemu staršu posebej posvetimo in ti hkrati niso izpostavljeni pred drugimi starši. Neprestano jim razlagamo in svetujemo, jih poučujemo in predajamo svoje vedenje in znanje o vzgoji, o pomembnosti socialne mreže, o stiku z vrstniki in o nujnosti zgodnje obravnave. Ne smemo se utruditi in prenehati z ozaveščanjem teh staršev, ne obupati nad njimi. Iskati moramo nove in nove možnosti, kako se jim približati. Oni še bolj potrebujejo našo oporo, saj so nemalokrat zelo potrti, utrujeni od vzgoje, izgubljeni. Če se naša pozornost za nekaj trenutkov usmeri na njih, se jim lahko vzbudi upanje, da jih nekdo razume ali jih vsaj posluša.

5. Sklep

Življenje je polno izzivov in le-ti nas neprestano spodbujajo, da se premaknemo iz cone udobja in začnemo razmišljati z drugega zornega kota. V pomoč nam je to, da se vsak izmed nas sooča z določenimi izzivi. V ničemer nismo sami, ni nam samim treba nositi težkega nahrbtnika in ni nam treba stiske držati v sebi ter jo skrivati pred svetom.

Tudi vzgojitelji smo samo ljudje, zato se lahko staršem približamo ne le iz strokovnega temveč tudi s človeškega vidika. Nekateri starši nimajo sogovornika, s katerim bi delili izzive vzgoje. Vse več staršev v strokovnih delavcih išče aktivnega poslušalca zase. Vsak izmed nas ima v sebi vsebine, ki morda še niso rešene ali celo spregovorjene in tako še čakajo na razrešitev. Do takrat pa se lahko v človeku dogajajo velike stiske in tesnoba, ki jo otroci čutijo in prevzemajo nase. Ko se posledice začno kazati psihosomatsko, je ponavadi težava že globoko v samem jedru.

Zavedamo se, da je razvoj socialnih in komunikacijskih veščin za naše delo neprecenljivo in nujno. Da bomo vzgajali otroke, se moramo povezati s starši in jih vzgajati, poučevati. Vzgoja sama po sebi ni namen, je pot, ki jo moramo prehoditi skupaj s starši. Smo pomembni vzajemni sopotniki, ki gradimo na zaupanju in spoštovanju. Dobro sodelovanje s starši je naša pomembna naloga, zavezani smo k ustvarjanju najboljših možnosti za skladen razvoj otrok, opolnomočnostjo staršev in usklajeno vzgojno-izobraževalno delovanje družine in vrtca.

V vrtcu smo imeli letne treninge o asertivni komunikaciji, ki temelji na spoštovanju sebe in pravicah drugih, kar je precej pripomoglo k ozaveščanju in izboljšanju našega odnosa s starši, pa tudi med sodelavci in drugimi deležniki v vrtcu. Včasih so primeri, ko bi koristil tudi tečaj nenasilne komunikacije, saj starši kdaj v nemoči izberejo tudi ta način in tedaj moramo biti še posebej pozorni in previdni. S samorefleksijo in ustrezno inter ali supervizijo lahko preprečimo ali predelamo čustvene bolečine, ki se nam pojavijo v procesu komunikacije s starši. Tako lahko tudi zmanjšamo število konfliktov ali jih ustrezno rešimo, ko se neizbežno zgodijo med nami in starši. Za lažji vsakdan v odnosih ni nikoli prepozno in če temu botruje malo več vzgojnega sporazumevanja s starši, jim ga le namenimo.

Literatura

- Bučar K. (2012). *Sodelovanje med starši otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*, PEF.
Erzar T. (2017). *Dolga pot odpuščanja* (študijsko gradivo), Družina.
Hazenmali. M. (2014). *Pričakovanja staršev do vzgojiteljev*. PEF, diplomsko delo.

Kesič D., K. (2005). *Razbito ogledalo – starši otrok s posebnimi potrebami* (pridobljeno 25. 10. 2022 na www.katarinakesicdimic.com).

Košir, P. (2014). *Sodelovanje staršev in vzgojiteljev pri vzgoji predšolskih otrok*. PEF, diplomsko delo.

Kurikulum za vrtce (1999). MIZŠ in Zavod RS za šolstvo.

Miljanović R.(2012). Predšolski otrok potrebuje meje. *Sodelovanje med vrtcem in starši*. Zbornik MIB.

Pečarič E. (2016). Interakcije med vzgojitelji in starši. *Vzgojiteljica*, sep.-okt., 6-8.

Žnidar S. (2016). Komunikacija s starši otrok s posebnimi potrebami. *Vzgojiteljica*, sep.-okt., 8-12.

SPODBUJANJE OTROKOVE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI S FILMSKO VZGOJO

ENCOURAGING CHILD'S LANGUAGE DEVELOPMENT WITH FILM EDUCATION

Mateja Jagodić
Vrtec Jarše

POVZETEK

Predšolsko obdobje je najpomembnejše za razvoj govora, zato je treba posebno pozornost nameniti načrtovanju in izvajanju jezikovne dejavnosti v vrtcu. Pomembno vlogo pri tem ima vzgojitelj predšolskih otrok, ki avtonomno izbira, s katerimi vsebinami, sredstvi, metodami in oblikami dela bo razvijal otrokovo jezikovno zmožnost. Film kot umetniška zvrst lahko vzgojitelju omogoča nov pristop dela v vrtcu, tudi na jezikovnem področju. Predstavila razliko med govorom in jezikom, opisala govorni razvoj predšolskega otroka in opredelila jezikovno zmožnost ter poudarila dejavnike, ki vplivajo na njen razvoj. Opredelila bom filmsko vzgojo in animirani film ter poudarila, zakaj je treba filmsko vzgojo in z njo film vključiti v načrtovanje jezikovne dejavnosti. Zakaj bi bilo dobro filmsko vzgojo uvesti že v vrtec, kakšen vpliv ima animirani film na otroke, katere so prednosti in slabosti uporabe animiranega filma v vrtcu, kateri so kriteriji za izbor kakovostnega animiranega filma ter katera učna sredstva in metode dela filmske vzgoje uporabljati za spodbujanje otrokove jezikovne zmožnosti.

KLJUČNE BESEDE: jezikovna zmožnost, filmska vzgoja, animirani film, medpodročno povezovanje, predšolski otrok

ABSTRACT

The pre-school period is the most important period for speech development, therefore it is very important that linguistic activities in kindergarten are very carefully planned and carried out. A kindergarten teacher has a very important role in this area because he/she has an autonomous choice with which activities, means, methods and forms of work will he/she encourage the child's speech development. Film as an artistic genre can be used by a kindergarten teacher as a new approach to working in kindergarten, including in the field of language. I represent the difference between speech and language, describe the speech development of preschool children, define linguistic ability and highlight the factors that influence its development. I describe the film education and animated movie in detail and emphasize why film education and film should be included in the planning of language activities. I try to determine why we should include film education in kindergarten, what influence an animated movie has on children, what are the advantages and disadvantages of the usage of animated movie in kindergarten, what are the criteria for a quality animated movie and which teaching aids and methods of film education should be used to encourage child's speech development.

KEY WORDS: linguistic ability, film education, animated movie, interdisciplinary approach, preschool child

UVOD

Jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju vključuje široko polje sodelovanja in komunikacije z odraslimi, otroki, seznanjanje s pisnim jezikom ter spoznavanje slovenske in svetovne književnosti. Otroci se v predšolskem obdobju učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih. Eden izmed pomembnejših ciljev na jezikovnem področju je spodbujanje jezikovne zmožnosti (artikulacija, besednjak, besedila, komunikacija ...). Otroci pa se jezikovne zmožnosti ne učijo samo ob poslušanju vsakdanjih pogovorov, pripovedovanju literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, ob rabi jezika v domišljjskih igrmah, dramatizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok, ampak tudi z aktivnim gledanjem filmov (Bahovec idr., 1999).

Ker je razvoj jezika naravno vpleten v vsa področja dejavnosti, lahko film, kot učno sredstvo, uporabimo za uresničevanje ciljev na jezikovnem področju. Vzgojitelj mora zato zagotoviti, da otrok vsebine doživlja prek različnih medijev (avdio in video), da obiše filmsko predstavo in da gleda risanke. V

Kurikulumu za predšolske otroke je zapisano, da »je na izvedbeni ravni nujen preplet različnih področij dejavnosti in preplet z dnevno rutino« (prav tam).

»Film je zanimiv zaradi tega, ker lahko ustvarja nove svetove, v katere se spustijo gledalci in nato tudi izstopijo iz njih, obogateni za izkušnje, ki jih drugače morda sploh ne bi dobili.« (Rutar, 2008: 12–13) Pomembno je spoznanje, da si je za ogled filmov treba vzeti čas in da si mora vzgojitelj skupaj z otrokom ogledati film, o njem razmišljati in se pogovarjati (prav tam). Film omogoča široko uporabo v vrtcu, saj slika in zvok na zaslonu otroke prevzameta, zgodba se odvija tukaj in zdaj in junaki postanejo njihovi prijatelji (Goetz idr., 2016).

V članku je predstavljena povezava med razvojem otrokove jezikovne zmožnosti in filmsko vzgojo. Animirani filmi se v vrtcu velikokrat uporabljajo samo kot sredstvo sprostitve in zabave. Premalokrat je film uporabljen kot učno sredstvo za razvoj različnih spretnosti in sposobnosti.

1. GOVOR IN JEZIK

Govor in jezik sta sredstvi za sporazumevanje z drugimi ljudmi in nista dana človeku od rojstva. Vsak posameznik si ju mora prisvojiti z dolgotrajnim procesom (Omerza, 1972). Med njima je tesna povezava, a njun pomen ni isti (Žnidarič, 1993).

Govor je osnovno sredstvo človeške komunikacije in je najbolj sestavljena funkcija osrednjega živčevja (Žnidarič, 1993). Pomemben je v človekovem razvoju, saj oblikuje človeka kot posameznika in z njim vzpostavlja komunikacijo z okoljem. To pa je pogoj za zadovoljevanje socialnih potreb človeka (Marjanović Umek, 1990). Govor je individualen in konkreten, sestavljen je iz artikulacije, glasu in tekočega izražanja (Spivey, 2013). Človeku omogoča, da v komunikaciji uporablja simbolne sisteme, kot je jezik (Marjanović Umek, 1990).

Jezik se od govora razlikuje; govor je oblika vedenja, jezik pa je objektivna družbena tvorba (Žnidarič, 1993). Jezik je socializiran simbol, ki sestoji iz dveh komponent: vsebine in iz oblike. Poleg tega pa ima vsak jezik še besedni zaklad (Marjanović Umek, 1990). Jezik je odvisen od količine in kakovosti sprejemanja podatkov, ki prihajajo iz okolja, in od obdelave teh podatkov. Prav tako pa je odvisen od človekovega opažanja, spoznavanja in predstavljanja (Žerdin, 2003). De Saussure (1997, v Skubic, 2004) trdi, da je jezik družben del govornice in ni funkcija govora. Zanj je jezik proizvod, ki ga posameznik pasivno sprejeme ter nikoli ne zahteva vnaprejšnjega premisleka. Torej je jezik sistem simbolov oziroma znakov, ki ga uporablja določena skupina ljudi na nekem prostoru. Za realizacijo jezika uporabljamo govor (Žnidarič, 1993).

»Govor otroku omogoča, da v procesu komunikacije z drugimi uporablja organiziran simbolni sistem, imenovan jezik.« (Grginič, 2005)

1.1 GOVORNI RAZVOJ OTROKA

Govor je psihofizični proces, ki se razvija na podlagi bioloških in psihofizičnih dejavnikov ter socialnega okolja. Preden lahko otrok izraža svoje misli z govorom, mora skozi več razvojnih faz, v katerih se nauči usklajevati gibanje različnih mišičnih skupin in govornih organov. To pa da v končni fazi artikuliran govor (Omerza, 1972; Žnidarič, 1993). Ni samoumevno, da se otrok nauči pravilno govoriti, saj je razvoj otrokovega govora odvisen od (Omerza, 1972): zdravega živčnega sistema, pravilno in dobro razvitih

psihičnih funkcij (kot so mišljenje, zaznavanje, pomnjenje s slušnim spominom, pozornost), razvitih čutil, zdravih in pravih razvitih govoril in pravih govora okolice, v katerem otrok živi.

1.1.1 PREDJEZIKOVNA FAZA

Razvoj govora poteka v dveh fazah. Prvo obdobje v govornem razvoju je predjezikovna faza, ki traja do otrokovega prvega leta, ko še ne zmore uporabljati jezikovnih sredstev. To je faza, ki poleg zgodnjega razumevanja govora vključuje vokalizacijo, jok, bebljanje in naključna posnemanja glasov brez razumevanja njihovega pomena (Kranjc, 2006). Otrok prvič uporablja glasilke in izdih za tvorjenje glasu, takoj ko se rodi. Takrat zakriči in ta krik je refleksnega značaja oziroma je brezpogojni refleks (Omerza, 1972). Jok novorojenčku predstavlja edino sredstvo komunikacije, s katerim sporoča jezo, bolečino, utrujenost ali lakoto (Kranjc, 2006). Kmalu po rojstvu (med 2. in 3. mesecem) nastanejo pri dojenčku, ki normalno sliši, zveze med slušnim, vidnim in motoričnimi vtisi v možganski skorji. Prvi znak te zveze je obračanje novorojenčkove glave ali oči proti zvoku. Najprej loči človeške glasove od drugih glasov (npr. zvok igrač, zvoki okolice ipd.), potem loči med ženskim in moškim glasom, kasneje postaja pozoren na ton in ritem (Omerza, 1972; Marjanovič Umek, 1990; Marjanovič Umek, 2009). Pri zgodnjem zaznavanju govora je pomemben tudi vid, saj otrok med opazovanjem gibov ust, mimike in kretenj govorečega odraslega krepki in utrjuje ter tvori pomembne temelje za nastajanje izgovarjave (Omerza, 1972; Marjanovič Umek, 2009). V predjezikovni fazi je za sporazumevanje otrok in odraslega zelo pomembna neverbalna komunikacija (Kranjc 2011).

1.1.2 JEZIKOVNA FAZA

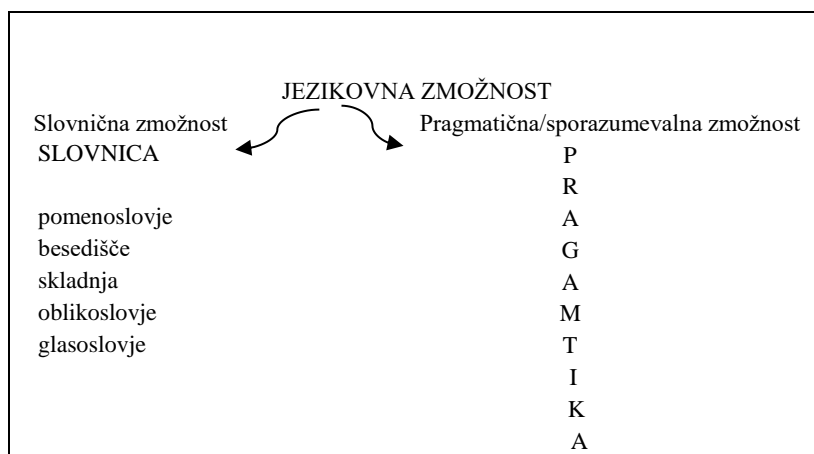
V jezikovni fazi postane jezik samodejno sredstvo ustnega sporočanja, saj se oblikuje in avtomatizira (Žerdin, 2003). Jezikovna faza se začne po prvem letu otrokove starosti, ko otrok obvlada glasovno-govorni sistem. Takrat otrok izreče prvo besedo. O prvi besedi govorimo, ko je zveza med besedo in osebo ali predmetom smiselna (Omerz, 1972) ali kot prav L. Marjanovič Umek (1990), je prva beseda »skupek glasov, ki jih otrok izgovori in imajo pomen.« Prve otrokove besede imajo na začetku več pomenov. Z eno in isto besedo, ki je različno obarvana in modelirana, označuje različne predmete ali osebe.

L. Marjanovič Umek (1990) poudari, da v razvoju ne gre le za kontinuirano rast besednjaka, ampak se nekatere besede tudi izgubijo. Ko postane malček bolj stabilen v hoji (med 15. in 18. mesecem), takrat postopoma spoznava, da ima vsaka beseda ali pojem svoj točno določen pomen, ne pa veliko pomenov. Otrok predmet tudi vsebinsko zaznava in Omerza (1972) to poimenuje obdobje pravega govora. Besede izgovarja še nepopolno in po svoje, izpušča glasove in zelo rad uporablja onomatopoetske izraze (mijav, hov, mu, be).

Izredno pomembno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti so prva tri leta otrokovega življenja (Marjanovič, 2001), ker se pri otroku takrat najbolj razvijajo živčne in mišične sile (Omerza, 1972). Naslednje pomembno obdobje za razvoj govora je med otrokovim 3. in 7. letom, saj je v tem obdobju otrok izredno občutljiv in dovzeten za razvoj jezikovne zmožnosti – povečana je njegova potreba po komunikaciji. Kasneje je namreč potreben zelo velik napor, da nadomestimo primanjkljaje na področju govora, ki so povezani z okoljem (Marjanovič, 2001). To dokazuje primer deklice, ki je do 8. leta živela z volkovi. Ko je prišla med ljudi, je potrebovala deset let, da je razumela toliko besed, kot jih razume normalno razvit dve in polletni otrok (Omerza, 1972).

2. JEZIKOVNA ZMOŽNOST

Jezik je sestavni del otrokovega življenja in v otroštvu se z uporabo jezika najintenzivneje razvija jezikovna zmožnost (Marjanovič Umek, 2001). Jezikovna zmožnost ne pomeni le otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem. Je zmožnost razumeti pomen in vlogo določenega jezikovnega sredstva v besedilu in možnosti, ki nam jih to sredstvo ponuja, ter ga pri tvorjenju pravilno in smiselno uporabiti (Kranjc 2011). V članku bom uporabila opredelitev jezikovne zmožnosti S. Kranjc (1999), ki jo deli na slovnično in pragmatično zmožnost, slednja pa je v literaturi velikokrat poimenovana kot sporazumevalna zmožnost. Otrok mora zato za sporazumevanje in uspešno sodelovanje v komunikacijskem procesu obvladati tako slovnična pravila (pregibanje besed, tvorba besed in povedi ipd.) kot tudi pragmatična načela (kdaj, s kom, kje, zakaj in kako govoriti) (prav tam).



Slika 2: Shema jezikovne zmožnosti po S. Kranjc (1999)

2.1 RAZVOJ JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Razvoj jezikovne zmožnosti se začne takoj po rojstvu. Otroku je ob rojstvu naložena obsežna naloga, da se nauči pragmatičnih in slovničnih pravil, ki sestavljajo jezikovno zmožnost govorca (Grginič, 2005). Postavlja se vprašanje, kako sta pragmatična in slovnična zmožnost povezani, ali sta odvisni druga od druge, katera se pojavi prej, ali se razvijeta obe hkrati (Kranjc, 1999).

Pragmatično zmožnost otrok razvije do neke mere pred slovnično, saj v predjezikovnem obdobju vzpostavlja komunikacijo z okoljem z različnimi nejezikovnimi sredstvi (jok, geste, smeh, obrazna mimika). Preko vokalizacije, preprostih gest, govornega obrata in recipročnosti sporoča, ali je lačen, žejen, vesel, bolan itn. Tako je na ravni pragmatičnosti govora otrok vključen v dialog in pogovor mnogo prej, kot razvije slovnico svojega jezika, zato o slovnični zmožnosti v predjezikovnem obdobju ne moremo govoriti. Čeprav otrok še ne obvlada uporabe jezikovnih sredstev, se rodi s sposobnostjo interakcije s fizičnim in socialnim svetom. Ima razvit vizualni sistem, kar predstavlja dobro osnovo za učenje jezika. Ko otrok izgovarja besede, usvaja slovnična pravila za njihovo pregibanje in tvorjenje, uči se pravil tvorjenja izrekov in besedil. S tem postopoma raste njegova slovnična zmožnost (Van Valin, 1991, v Kranjc, 1999). Ob razvoju slovnične zmožnosti se otrok hkrati uči tudi pravil, kdaj in kako reagirati s katerim od jezikovnih sredstev, ki se jih je naučil. Ugotovi, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora. Otrok se uči interpretirati obliko in strukturo govorničevega izražanja in s tem pridobiva tudi pragmatično zmožnost (Marjanovič Umek, 2009).

Če upoštevamo le jezikovno obdobje, lahko rečemo, da se slovnična in pragmatična zmožnost razvijata sočasno, vendar neodvisno druga od druge. Pragmatična zmožnost je od slovnične zmožnosti neodvisna,

z njo je le neposredno povezana. Obe sta povezani, med njima obstaja interakcija, ki zagotavlja uspešno komunikacijo. To pomeni, da učenja jezika ne moremo in ne smemo omejiti samo na poučevanje ene zmožnosti. Otroku moramo dati možnost, da razvije obe in si tako pridobi celovito jezikovno zmožnost (Van Valin, 1991 v Kranjc, 1999).

2. 2 DEJAVNIKI RAZVOJA JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Da lahko proces učenja jezika vzgojitelji ustrezno načrtujejo, morajo poznati zakonitosti procesa. Prav tako pa morajo vedeti, kako se razvija jezikovna zmožnost, na kakšen način jo lahko spodbujamo in kaj vse nanjo vpliva (Grginič, 2005).

Na razvoj jezikovne zmožnosti vplivajo različni dejavniki. Med notranjimi so psihološki (motivacija, čustveno stanje) in fiziološki (predispozicije za razvoj govora). Med zunanje dejavnike štejemo socialni položaj družine, število otrok v družini, izobrazbeno strukturo staršev in širše družbeno okolje, v katerem družina živi. Na razvoj govora otroka vpliva tudi njegova vključenost v vrtec. Otrok, ki obiskuje vrtec, dobi različne možnosti širjenja izkušenj, ki jih v jezikovnem obdobju razvoja govora izrazi z jezikom v različnih komunikacijskih položajih. Zunanji dejavniki lahko celo vplivajo na nekatere psihološke oz. notranje dejavnike (Kranjc, 1999). Ko opisujemo in analiziramo jezikovno zmožnost, je treba upoštevati interakcijo vseh dejavnikov. Za razvoj jezikovne zmožnosti ni mogoče trditi, da so dovolj zgolj notranji ali samo zunanji dejavniki⁶, zato učenja jezika ne moremo omejiti samo na poučevanje ene od zmožnosti. Otrok si mora pridobiti celovito jezikovno zmožnost (Grginič, 2005).

2.2.1 Vloga vrtca in vzgojitelja pri razvijanju jezikovnih zmožnosti

Proces razvoja jezikovne zmožnosti se začne s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom, zato pri razvoju svoje jezikovne zmožnosti otroci v vrtcu potrebujejo kakovostno spodbudo, ki jo lahko nudijo le dobro usposobljeni strokovni delavci (Kranjc, 2011). Omerza (1972) pravi, da je obvladanje jezika nedvomno rezultat skupnega dela otroka in tistih, ki ga obkrožajo.

Otrok v vrtcu razvija jezik v polnopomenskem kontekstu. Nauči se sporočati svoje izkušnje z jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi, uči se razumevati načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje (Marjanovič Umek, 2001: 26–30). Ker je razvoj otroškega govora povezan s tem, da je čim več različnih tem v pogovorih in stavčnih strukturah, mora vzgojiteljica predlagati in načrtovati teme pogovorov, prav tako pa dati otrokom možnost, da sam uveljavlja teme. Čim več različnih izrekov o različnih predmetih sliši otrok, tem hitreje se razvija njegov jezik. Pomembni so tudi sprotni popravki napak, ki ji izreče otrok, saj tako dobi takojšnjo povratno informacijo, vendar pa ti popravki ne smejo biti prepogosti in preočitni, saj lahko povzročijo nasprotni učinek in v otroku zatrejo vsakršno željo po komunikaciji (Grginič, 2005). Otrok se uči različnih jezikovnih sredstev in primernosti njihove uporabe s posnemanjem govora in z oponašanjem odraslih oseb, starejših otrok ali vrstnikov.

Tako kot starši tudi vzgojitelj otroku predstavlja govorni in jezikovni zgled, zato je pomembno, da je otrok v pogovoru enakovredni partner. Zagotavljanje razvojno ustreznega jezikovnega konteksta je ključna vloga vzgojitelja pri zagotavljanju spodbudnega učnega okolja, zato sta pomembni vzgojiteljevo razumevanje pomembnosti verbalnih interakcij in poznavanje različnih načinov spodbujanja teh

⁶ Rezultat računalniške simulacije učenja jezika, ki jo je izvedel Gold s sodelavci, je razjasnil, da bi proces učenja brez prirojenih dispozicij trajal celo večnost. Prav tako težko pa bi se jezika učili brez ustreznega konteksta, zato avtorji raziskav učenja jezika ne razpravljajo o tem, ali je za razvoj jezika pomembno samo prirojeno znanje ali samo vzgoja (Grginič, 2005: 51).

interakcij, ki jih vzgojitelj vključuje in načrtuje v delo v oddelku. Pri načrtovanju dejavnosti se mora vzgojitelj zavedati različnih jezikovnih in socialno-kulturnih izkušenj otrok v oddelku. Slediti mora razlikam med otroki in vsem omogočiti, da se razvijajo na predhodnih izkušnjah in znanju. Pri tem je pomembno, da vzgojitelj oblikuje pozitiven pogled na jezikovno različnost otrok v oddelku, da oblikuje pozitivno učno okolje, ki je osnovano na zmožnostih otrokovega materialnega jezika (Otto, 2014). Ustvariti je treba okolje, kjer se bo otrok počutil dobro in varno, saj bo otrok le tako pripovedoval, spraševal, ponavljal (Marjanovič Umek, 1990).

3. FILMSKA VZGOJA

Danes živi otrok v okolju, kjer ga nenehno obkrožajo avdiovizualne podobe oziroma mediji, ki imajo močan vpliv na življenje, zato je potrebno usklajeno in sistematično izobraževanje o različnih oblikah medijev, ker je to nujni pogoj za bivanje v sodobnem svetu in le tako bo otrok medije pravilno razumel. Zaradi tako močnega vpliva medijev postaja izobraževanje o njih celo temeljna človekova pravica (Slatinšek, 2007). UNESCO spodbuja medijsko izobraževanje že od leta 1982, ko so strokovnjaki iz številnih držav razpravljali o medijskem izobraževanju v Nemčiji, kjer so sprejeli Grünwald deklaracijo, ki staršem in izobraževalnim ustanovam nalaga odgovornost za pripravo mladega človeka za življenje v svetu močne podobe, besede in zvoka. Evropski parlament je sprejel Resolucijo Evropskega parlamenta z dne 16. decembra 2008 o medijski pismenosti v digitalnem svetu, kjer je poudarjeno, da bi morala biti »medijska vzgoja del formalnega izobraževanja, do katerega bi morali imeti dostop vsi otroci, in bi morala biti sestavni del učnega načrta na vseh stopnjah izobraževanja ter da se usposabljanje za medije začne doma« (Media literacy in a digital world, 2008).

Danes ni dovolj, da znajo otroci samo abecedo in brati, treba jih je tudi medijsko izobraževati in jih s tem oblikovati v medijsko pismene osebe (Košir in Ranfl, 1996). Ker so otroci na vsakem koraku izpostavljeni sodobnim medijem, bi bilo treba govoriti o sistematični vzgoji otrok za medije in vizualno kulturo. Zrenje v zaslon še ne pomeni tudi vzgoje za medije in kritičen odnos do njih (Rutar, 2008). Izobraževanje mora potekati o vseh vrstah medijev, o filmu, videu, radiu, televiziji, tiskanih medijih, internetu in drugih novih digitalnih medijskih oblikah (Slatinšek, 2007).

Medijska vzgoja vključuje tudi film kot sredstvo socialne medijske pismenosti (Peštaj in Slatinšek, 2011). Filmska vzgoja ni razlaga filmov, ampak je predvsem priprava otroka na popolno doživetje filma, kot tudi presojo in kritično ocenjevanje filma. »Film se moramo učiti gledati, kakor se učimo brati, gledati likovno delo ali poslušati glasbo,« pravi Šimenc (1994). To pa zahteva poglobljeno filmsko vzgojo, pri kateri se otrok uči ob socialnem tudi estetski in ustvarjalni vidik (Slatinšek, 2007).

Za načrtno filmsko vzgojo je treba slediti jasno opredeljenim ciljem (Vrabec, 1968; Peštaj in Slatinšek, 2011): prepoznavati film kot umetniško zvrst, aktivno ustvarjati filme v vrtcih, izbrati ustrezne filme, otroka peljati v kino, z otroki obravnavati oziroma razčleniti gledane filme, kar vključuje: učno pripravo na ogled filmske predstave, pogovor, igro, reševanje nalog, ogled filma, refleksijo po ogledu filma, pogovor o vsebini in obliki filma in njegovem učinku na nas, nadaljnje delo v obliki lastnega kreativnega izražanja s pomočjo filmskega ali drugega umetniškega jezika.

Filmska vzgoja opredeli film kot umetniško zvrst in ne zgolj kot sredstvo socialne medijske pismenosti. Kadar je film skrbno izbran, ga je vedno mogoče vključiti v obstoječ kurikulum, še več, z domišljenim delom je isti film možno uporabiti pri različnih področjih hkrati (Peštaj in Slatinšek, 2008). Film ima tako moč, ker gledalca pritegne v svojo navidezno resničnost in ta se zlahka vživi v filmske prizore in

identificira z njihovimi junaki (Košir in Ranfl, 1996). Da ne bo prihajalo do izjav, kot je »filmi kvarijo otroke«, ki jih velikokrat slišimo, si je treba prizadevati, da starše in vzgojitelje spodbujamo, da si vzamejo čas in si skupaj z otrokom ogledajo film. O njem morajo skupaj razmišljati in se pogovarjati (Rutar, 2005). Pri aktivnem delu s filmskimi vsebinami je treba premišljeno in pozorno vključiti vse gledalce, saj so med njimi velike razlike v psihološkem razvoju in na posameznih področjih. Zelo pomembno je, da lahko v njih vsak najde svoj položaj in se učinkovito sooči z obliko in vsebino videnega (Goetz idr., 2006).

3.1 VLOGA VZGOJITELJA PRI FILMSKI VZGOJI

M. Košir (v Košir in Ranfl, 1996) je zapisala, da ni najpomembnejše, kaj gledamo in poslušamo, veliko pomembnejše je, kako to delamo. Najpomembnejše pa je, kdo to počne, zato mora biti vzgojitelj tisti, ki sprejema inovacije. Le tako lahko preoblikuje praktično pedagoško delo ter počasi celoten proces. Če bo inovacija sprejeta in spreminjajoča, bo vzgojno-izobraževalni sistem v koraku z družbenim razvojem (La Borderie idr., 1978). Polno doživetje filma je zagotovo inovacija v vrtcu in hkrati tudi odgovornost vzgojitelja (Peštaj, 2012). Vzgojitelj se mora zato sam naučiti ustrezno strokovno vrednotiti medijska sporočila za otroke, prepoznavati kakovostne filme in posebnosti filmske govorice, razlikovati med lastnim razumevanjem filmov in otroškim razumevanjem, odkriti občutljivost za film kot umetniško zvrst in izkoristiti ogromno možnosti pogovorov ter ustvarjalnega dela z otroki s pomočjo filma (Peštaj in Slatinšek, 2008). Vzgojitelj mora biti prisoten pri ogledu filma in pri vsebinah, ki jih otrok ne razume ustrezno ali bi si jih lahko napačno razlagal. Zelo pomembno je, da se z otroki pogovarjamo o teh vsebinah. Z opazovanjem otroka med gledanjem filma lahko vzgojitelj iz njegovega vedenja razbere, kako doživlja dogajanje na ekranu (kaj ga pritegne, kaj vznemiri, kdaj mu pozornost popusti) (Peštaj, 2012). Ker lahko otroci prizore, ob katerih so doživeli močna čustva, kasneje predelujejo v obliki dnevnih strahov, sanj ali celo mor, je pomembno, da so pri ogledu filma z njimi odrasli. Ti jim nudijo odgovore na morebitna vprašanja, otroka pomirijo in skupaj z njimi v pogovorih predelajo tovrstne prizore (Goetz idr., 2016).

Za filmsko vzgojo je treba najprej vzgojiti vzgojitelje (Košir in Ranfl, 1996), saj prav oni pomagajo otrokom narediti prve korake v filmski svet. Otroka morajo naučiti gledati, spremljati in vrednotiti filmske vsebine ter spodbujati in usmerjati odnos do filma (Peštaj, 2012).

3.2 ANIMIRANI FILM KOT UČNO SREDSTVO V VRTCU

Animirani film ustvarja zgodbe, like, prostor in čas z vsemi značilnostmi filmske govorice. Ker so zgodbe, stvari, pojavi in dogodki s tehnikami animacije prikazani drugače, omogoča široko uporabo animiranega filma v vzgoji in izobraževanju. Za otroke so predvsem osebno doživetje. Otroka privabi s sliko na velikem platnu, z zvokom, ki jih posrka vase, zgodbo, ki se odvija tukaj in zdaj, ter z junaki, ki postanejo njihovi prijatelji, za katere trepetajo in navijajo. In zaradi te celostne čutne, čustvene in miselne podobe je privlačen, domiseln in učinkovit učni pripomoček (Goetz idr., 2016).

Vzgojitelj z ustrežno izbiro filmov, ki ustrezajo starosti in razvoju otrok, nudi dragocen vpogled v umetnost animiranega filma. Otroku omogoča osebno filmsko doživetje. Vzgojitelj lahko otrokom ponudi na ogled različne animirane filme, narejene v različnih tehnikah in z različnimi vsebinami. Otroci so navajeni predvsem animiranih filmov s televizije in spletnih medijev, zato morajo vzgojitelji izkoristiti vso širino in izrazno moč animiranega filma in pri otrocih vzbuditi zanimanje za avtorski animirani film. Tako bo otrok spoznal, katere teme so mu blizu, katere tehnike ga najbolj prevzamejo in s kakšnimi liki se najlažje poistoveti. »Otroke celovita umetniška izkušnja bogati na njihovi poti učenja

in zorenja ter krepí njihov pozitivni odnos do različnih umetniških zvrsti.« (Goetz idr., 2016) Otrokom lahko s pomočjo tehnike animacije vzgojitelj prikaže dogodke, stvari ali pojave drugače, kot jih vidi in pozna. Lahko jim predstavi zgodbe, ki so pripovedovane nevsakdanje, z drugega zornega kota ali skozi oči nepričakovanega junaka. Ima močno socialno vrednost, povezano predvsem z vsebino, ki otroka postavlja pred nenehne izzive prilagajanja lastnega razumevanja sveta tistemu, ki je prikazan v filmu. Tudi doživljajska vrednost filma je pomembna za otroke, predvsem zmožnost otrokovega vživljanja v zgodbo. Vse to razširja možnosti uporabe animiranega filma v vrtcu ter popestri in bogati vsakodnevne dejavnosti (prav tam).

Da lahko v vrtcu uporabimo animirani film za poglobljene dejavnosti, mora otrok znati že ločevati med resničnim in domišljijским ter dobrim in slabim, znati zavzeti različne družbene poglede, se vživeti v junake in razumeti obliko pripovedi, ki ima svoj začetek, zaplet, razplet in konec. Le s tem znanjem in razvitimi miselnimi strukturami bo otrok lahko razumel filmsko vsebino in ji sledil. Ker se te strukture razvijajo postopno in se razlikujejo od otroka do otroka, je še toliko pomembnejše, da so izbrane vsebine primerne otrokovi razvojni stopnji. Otroke mora vzgojitelj pripraviti na ogled animiranega filma, poskrbeti, da so med ogledom z njim in mu po ogledu zagotoviti vso pomoč in podporo pri obravnavi filma, hkrati pa ustvariti prostor za podoživljanje in pogovor (Goetz idr., 2016).

4. ANIMIRANI FILM IN RAZVOJ JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Pri vzgoji je vse medsebojno povezano in pogojeno, zato se moramo zavedati, da nam bo s filmsko vzgojo uspelo, če se bodo uresničile tudi druge vzgojne naloge (Vrabec, 1968). Otrokove potrebe in njegove razvojne značilnosti so upoštevane tudi v nacionalnem Kurikulumu za vrtce, v katerem so opredeljena različna področja dejavnosti, med njimi tudi umetnost in jezik. Metode dela v vrtcu omogočajo povezovanje teh področij. Tako se lahko filmska vzgoja vključuje v vsa področja dejavnosti in v področja umetnosti, ki vključuje različne umetnostne zvrsti. S slednjim se uresničujejo cilji za področje umetnosti, npr. doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti, razvijanje estetskega zaznavanja, razvijanje ustvarjalnosti itn. (Stergel idr., 2016: 10). A poseben pomen animiranega filma pride še posebej do izraza v različnih oblikah medpodročnega povezovanja. S pomočjo kroskurikularnosti ponuja številne možnosti nadgradnje posameznih področij in njihovo realizacijo. »K temu nas neposredno usmerja že sama narava filmskega dela, ki združuje segmente številnih drugih umetniških zvrsti in ved: od književnosti, likovne umetnosti, glasbe, filozofije, sociologije in psihologije, pa vse do naravoslovnih, tehničnih in ekonomskih ved.« (Slatinšek, 2007: 7) Avtorji animiranih filmov za izdelavo filma namreč uporabijo tako filmske kot tudi likovne teorije, poznati pa morajo tudi literarno teorijo, ki jim pomaga pri zgodbi, in glasbeno umetnost, ki je potrebna za zvočni del, zato lahko animirani film v vrtčevskem kurikulumu vključujemo v vsa področja dejavnosti (Peštaj in Slatinšek, 2011).

Delo s filmom posploši učenje sporazumevanja, jezika in pismenosti, saj je film (in televizija) osrednji vir novih besed, še zlasti pri majhnih otrocih (Rugelj, 2006). Za vstop v simbolno dimenzijo sveta je jezik nujen pogoj. Šele jezik nam pomaga razumeti, kako malo vemo o svetu in odkriva, kako velik je (Rutar, 2008).

Uporaba filmov za učenje jezika je običajna praksa, filmi predstavljajo celo enega od orodij. Film je učinkovit pri razvoju besedišča in bralnih spretnosti, ker so potrebni podobni procesi za gledanje in razumevanje filmov kot za branje (Iščan, 2017).

Skupinski ogledi filma spodbujajo otroka h govorjenju in k poslušanju. Spoznava, da ima tako kot druge umetnostne oblike in oblike komunikacije tudi film svoje zakone, konvencije in pravila izdelave. Otrok se uči izrazov, ki so specifični za film (npr. kader, žanr) in jih raziskuje s skupinskimi pogovori (Rugelj, 2006). Filmi imajo veliko skupnega s knjigami v načinu pripovedovanja zgodbe. Oba razpravljata v smislu pripovedne strukture, žanra, tem. Zgodbe, ne glede na to, ali so napisane v knjigah ali prikazane v filmu, so navadno več kot samo zabava. Imajo različne namene in osnovna sporočila, ki zagotavljajo znanje o svetovih in predmetih, za katere morda nikoli ne bomo imeli priložnosti, da bi jih otroci sami doživeli. Prav tako nam omogočajo, da razmislimo o svojem življenju. Kot pri branju knjig morajo otroci uporabiti določene miselne strukture, da lahko osmislijo zgodbo o filmu. Pomen znotraj filma je pogosto impliciten ali vgrajen v kode in konvencije, s katerimi film komunicira (<http://www.filmeducation.org>).

Med pomembnimi jezikovnimi in komunikacijskimi cilji, ki jih lahko dosežemo tudi z uporabo filmov vrtcu, so (Rugelj, 2006): bogatenje besedišča/uvajanje novih besed, raba pogovornega jezika, obnova zgodb, sekvenčnost, komponiranje, opredeljevanje značajev, oblikovanje povedi in vprašanj, širjenje otrokovega doživljanja besedil, spodbujanje rabe bolj raznolikih oblik komuniciranja, spodbujanje otrok k pogovoru.

5. SKLEP

Animiran film je del filmske vzgoje, ki jo v vrtcu umeščamo v področje umetnosti. Mogoče ga je uporabljati tudi na jezikovnem področju, predvsem zato, ker animirani film že po nastanku omogoča prehajanje med ostalimi umetnostmi in drugimi področji (prehajanje v izobraževanje skozi film ali s filmom). Z aktivnim gledanjem animiranih filmov, s tematskimi delavnicami in z načrtovanim pogovorom o animiranem filmu lahko razvijamo jezikovno zmožnost otrok. Kroflič in M. Peštaj (2013) trdita celo, da ima vživetje v zgodbo in like, opazovanje njihovih karakternih značilnosti, opisovanje psiholoških stanj, poslušanje različnih razlag zgodbe in izražanje lastnih doživetij pri uporabi animiranih filmov večjo vzgojno vrednost kot eksplicitno moralno sporočilo filma.

Z animiranim filmom se razvija otrokova sposobnost samostojnega pripovedovanja, da se nauči argumentirati svoja stališča, da se nauči obnoviti videno in da razvija jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih in v različnih socialnih situacijah.

Na delo z animiranim filmom se je potrebno ustrezno pripraviti, torej morajo vzgojitelji strokovno načrtovati ogled filma, oblikovati ustrezne tematske delavnice in kar je najpomembnejše, tudi za razvoj jezikovnih zmožnosti oblikovati strukturiran pogovor o animiranem filmu (Stergel, 2016).

Poleg ustrezne strokovne priprave na delo z animiranim filmom morajo biti tudi vzgojitelji izobraženi na področju filmske vzgoje, zato morajo bodoči strokovni delavci v študijskih programih za vzgojitelje pridobiti temeljna znanja s področja filma in avdiovizualne kulture tako na dodiplomski kakor na podiplomski fazi študija⁷ (prav tam). Le ustrezno izobraženi strokovni delavci se bodo zavedali tega, kar

⁷ Aktualni javni študijski programi, ki vključujejo filmske in filmsko-vzgojne vsebine:

AGRFT: Filmski in televizijski študiji (drugostopenjski program); FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE:

Kulturologija / Komunikologija, Filmske študije (predmet); FILOZOFSKA FAKULTETA: Sociologija kulture, Uvod v filmske študije (predmet); UNIVERZA NA PRIMORSKEM: PEDAGOŠKA FAKULTETA, Razredni pouk (program), Filmska vzgoja (predmet); UNIVERZA V MARIBORU: FAKULTETA ZA ELEKTRONIKO, RAČUNALNIŠTVO IN INFORMATIKO, Medijske komunikacije (program); UNIVERZA V NOVI GORICI: VISOKA ŠOLA ZA UMETNOST, Medijske umetnosti in prakse (program).

pravi M. Borčić (2008): »Sposobnost vrednotenja otroku ni dana sama od sebe. Vzgoja je tista, ki posamezniku odpira vrata v zavestno sprejemanje filma. V vzgojnem procesu pa nima nihče pravice vsiljevati svojega tolmačenja filma, posredno tudi svojih življenjskih resnic.«

Potrebno je ustrezno izbrati animirane filme, ki so premišljeno narejeni za najmlajše gledalce. Pri izboru filmov za otroke je pomembno: da so filmi namenjeni njihovi starosti in jih razumejo, da otrokom ponudimo vsebine, ki so jim blizu, in like, s katerimi se lahko poistovetijo, da imajo obliko, ki jih pritegne in da izberemo teme, ki so osrednje v otrokovem trenutnem življenjskem obdobju. Kriteriji za izbiro animiranih filmov so nujni, saj le skrbno izbrani kakovostni animirani filmi otrokom razširijo in obogatijo obzorje (Peštaj, 2012).

Za kakovostno delo s filmom je potrebno tudi sodelovanje s kulturnimi ustanovami, ki izvajajo filmsko vzgojo. To je poudarila tudi strokovna skupina, ki je oblikovala strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje. Povezovanje vzgojno-izobraževalne ustanove in izvajalcev s področja kulture imenujejo kot eno od najbolj plodnih oblik filmsko vzgojnega delovanja (Stergel, 2016). S filmsko vzgojo za predšolske otroke se v Sloveniji ukvarjajo Javni zavod Kinodvor, Zavod za uveljavljanje vizualne kulture Vizo, Art kino mreža Slovenije in Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta. Povezovanje vrtca s temi ustanovami je pomembno tudi zaradi ugotovitve, da je gledanje filma in njegovo doživetje drugačno od doživljanja in gledanja filma doma oz. v vrtcu. »Animirani filmi v vznemirljivi temni dvorani dobijo poseben čas in zaživijo popolnoma drugače kot na domači televiziji ali računalniku. Izkušnja kina je za otroke pomembna: naučijo se pravil vedenja v kinodvorani, njihova pozornost je osredotočena na veliko platno, ob ustrezni izbiri ponudnika predstave pa so deležni tudi vrste aktivnosti, ki spodbujajo aktiven ogled.« (Peštaj, 2012)

Viri in literatura

- Goetz, A., Kranjc, M., Krušič, S., Leder, T., Peštaj, M., Prassel, I., Repše, H., Saksida, K. in Šturm, M. (2016). *Animirajmo! Priročnika animirani film v vrtcih in šolah*. Ljubljana, Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale, Izolit.
- İşcan, A. (2017). *Using Films in Vocabulary Teaching of Turkish as a Foreign Language*. <http://www.redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2245>
- Košir, M. in Ranfl, R. (1996). *Vzgoja za medije*. Ljubljana, DZS.
- Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kranjc, S. (2006). *Poglavja iz skladnje otroškega govora*. Domžale, Izolit.
- Kranjc, S. (2011). Spodbujanje razvoja jezikovne zmožnosti in Kurikulum za vrtce. V B. Vrbovšek (ur.), *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulumu vrtca (str. 12–22)*. Ljubljana, Supra.
- Kroflič, R. in Peštaj, M. (2013). Vzgoja prek umetniške izkušnje – primer filmske vzgoje. <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Kulturni%20bazar%202013%20-%20skupna.pdf>
- La Borderie, R., Doumont, P., Golay, J. P., Hillier, J. in Koblewska, J. (1978). *Oblike in metode filmske in televizijske vzgoje*. Ljubljana, Univerzum.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otroku v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce (str. 26–54)*. Maribor, Obzorja.
- Marjanovič Umek, L. (2009). *Razvojna psihologija*. Ljubljana, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Omerza, Z. (1972). *Govorne napake*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Otto, B., 2014. *Language development in early childhood education*. USA: Pearson: Northeastern Illinois University.

- Peštaj, M. in Slatinšek, P. (2008). Filmska vzgoja. V N. Matijašič Požar in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 139–148). Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Peštaj, M. in Slatinšek, P. (2011). Filmska umetnost. V N. Bucik, N. Matijašič Požar in V. Pirc (ur), *Kulturno-umetnostna vzgoja* (str. 65–71). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Peštaj, M. (2012). Pogovarjamo se o animiranih filmih. V H. Repše, in M. Peštaj (ur.), *Animirani film v izobraževanju: vključevanje animiranega filma v vzgojno-izobraževalne sisteme* (str. 8–11). Ljubljana, Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta.
- Rugelj, S. (ur.) (2006). *Poglej si z novimi očmi!: vodnik za poučevanje tri- do enajstletnih otrok o filmu in televiziji, namenjen vzgojiteljem, učiteljem in staršem*. Ljubljana, UMco, Slovenska kinoteka.
- Rutar, D. (2008). *Kinotečno vzgajanje otrok, 1. del*. Ljubljana: Samozaložba.
- Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Slatinšek, P. (ur.) (2007). *Animirani film in otroški program Slon 2007*. Ljubljana, Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta.
- Spivey, B. L. (2013). *What is the Difference between Speech and Language? Aren't they the same? Is there a difference.*
<http://www.asha.org>
- Stergel J., Slatinšek, P., Šprah, A., Matijašič Požar, N., Ostan, N. in Ostrouška, I. (2016). *Strategija razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje.*
www.mk.gov.si/.../Predlog_strategije_nacionalnega_programa_filmske_vzgoje.docx
- Vrabec, M. (1968). *Moj otrok in film*. Ljubljana, Cankarjeva založba v Ljubljani.
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.
- Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

VPLIV OKOLJSKIH DEJAVNIKOV NA SLUŠNO POZORNOST OTROK

THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON CHILDREN'S AUDATORY ATTENTION

Suzana Gregorčič

Vrtec Jarše

POVZETEK

Razvoj slušne pozornosti v predšolskem obdobju je zelo pomemben, ker je osnova za razvoj govora, jezika in komunikacije. Opaziti je, da je pozornost predšolskih otrok v sodobnem multimedijem svetu krajša in manj usmerjena, otroci niso pozorni na tisto kar bi morali slišati. Na otrokovo slušno pozornost v veliki meri vplivajo dejavniki iz okolja. V prispevku želimo predstaviti pozitivne in negativne vplive okolja. Pri negativnih se bomo navezali na pretirano rabo zaslonov, ki je pereč problem današnje družbe. Pri pozitivnih pa na pomen ustreznega oziroma spodbudnega učnega okolja. Predstavili bomo nekaj strategij, ki so se v moji lastni pedagoški praksi izkazale kot ustrezen pripomoček za razvijanje slušne pozornosti, poleg tega pa tudi za podaljševanje koncentracije in krepitev spomina. Izpostavili bomo tehniko pripovedovanja kamišibaj, usvajanje besedil s slikopisi in igre za krepitev slušne pozornosti.

KLJUČNE BESEDE: pozornost, dejavniki iz okolja, spodbudno učno okolje

ABSTRACT

The development of auditory attention in the preschool period is very important because it is the basis for the development of speech, language skills and communication. It can be noticed that the attention of preschool children in the modern multimedia world is shorter and less focused, children do not pay attention to what they should hear. Environmental factors largely influence a child's auditory attention. In this paper, we want to present the positive and negative effects of the environment. In terms of negatives, we will focus on the excessive use of screens, which is a pressing problem in today's society. As for the positive ones, we will focus on the importance of an adequate or stimulating learning environment. We will present some strategies that have proven to be a suitable tool for developing auditory attention, as well as for prolonging concentration and strengthening memory in my own teaching practice. We will highlight the kamishibai storytelling technique, understanding texts with the help of pictures and games that strengthen auditory attention.

KEYWORDS: attention, environmental factors, stimulating learning environment

1. Uvod

Slušna pozornost se zelo intenzivno razvija v predšolskem obdobju in je osnova za razvoj govora, jezika ter komunikacije. Otroci se učijo od odraslih zato je pomembno, da so jim ti ustrezen govorni model tako pri govoru kot pri poslušanju. Večina stvari, ki se jih malčki naučijo namreč pridobijo ravno preko poslušanja svoje okolice. Da otroci lahko poslušajo morajo imeti ustrezno razvit sluh in pozornost, ki omogoča osredotočenost na določeno aktivnost. Razvita slušna pozornost omogoča otrokom lažje sledenje navodilom, razlagi in je dobra dispozicija za doseganje visokih učnih rezultatov.

Strokovni delavci opažamo, da otroci ne znajo oziroma ne zmorejo več poslušati in slišati. To je najverjetneje posledica tega, da je okolje v katerem živimo prenasičeno z dražljaji, zlasti vidnimi. Na slušne dražljaje pa otroci hitreje pozabijo, ker nanje niso osredotočeni.

Poleg tega otroci odraščajo v obdobju hitrega tehnološkega razvoja in se zato zelo hitro, prehitro, srečajo z elektronskimi napravami, ki ob prekomerni uporabi neugodno vplivajo tudi na razvoj slušne pozornosti.

Pogosto tudi odrasli pripomoremo k razvoju neposlušnosti, ker dopuščamo, da nas otrok ne sliši. Hiter tempo življenja in pomanjkanje časa, namreč vodita odrasle v to, da niso vztrajni pri zahtevah in ne preverjajo ali so jih otroci izpolnili. To pa že majhni otroci zelo hitro izkoristijo v svoj prid, kar ima na dolgi rok negativne posledice.

Slušno pozornost lahko krepimo z ustreznimi miselnimi aktivnostmi in brez velikega števila pripomočkov. Tu imajo veliko vlogo strokovni delavci v vrtcu, ki jih bom skozi prispevek naslavljala pedagogi. V njih vidim dvojno vlogo in sicer tako pri načrtovanju spodbudnega učnega okolja za urjenje slušne pozornosti kot pri ozaveščanju staršev.

2. Pozornost

Pozornost je proces s katerim aktivno spremljamo omejeno količino vseh dražljajev in informacij, ki jih zaznamo s svojimi čutili, jih imamo shranjene v spominu ali jih pridobimo z ostalimi kognitivnimi procesi, vključuje tako zavedne kot nezavedne procese (Sternberg, 2006). Pozorni smo lahko na informacije, ki jih naši možgani dobivajo preko čutil oziroma na tisto kar zaznavamo, ali pa na druge duševne procese (na svoje spomine, znanje, mišljenje, sodbe, misli). Človek ne more hkrati zaznavati vseh stvari, ki ga obdajajo, zato se omeji samo na nekatere. Te postanejo zavesti jasnejše, medtem ko druge »potemnijo« (Pečjak, Musek, 1997).

Poslušanje preko katerega se otrok v predšolski dobi največ nauči je neločljivo povezano s pozornostjo in koncentracijo.

Pozornost je sposobnost osredotočanja na zunanji ali notranji dražljaj, koncentracija pa sposobnost zbranega dela oziroma sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost. Poleg poslušanja ti dve sposobnosti bistveno vplivata tudi na višje kognitivne procese, kot so mišljenje, učenje, pomnjenje, sklepanje ... (Mravlje, 1999).

Slušna pozornost je sposobnost sprejemanja informacij in osredotočanja na prejete slušne informacije. Slušno procesiranje pa je sprejemanje in obdelava slušnih informacij. Ko poslušamo, je zelo pomembno, da smo sposobni pomnjenja ene ali več informacij za daljše časovno obdobje (Brihta, 2022).

2.1 Razvoj slušne pozornosti predšolskega otroka

Osredotočenost otroka na določen zvok, zahteva od otroka, da se umiri in odmisli vse ostale dražljaje iz okolja. To ni tako preprosto kot se zdi.

Kadar se od otroka pričakuje oziroma zahteva, da posluša, se odvijajo trije ločeni procesi. Otrok mora najprej **slišati**, tj. imeti ustrezno razvit sluh, da lahko sprejme slušne informacije. Četudi ima otrok dobro razvit sluh, še ne pomeni, da tudi **posluša**. Z razvojem se otroci naučijo zaznati, prepoznati in ločiti med različnimi zvoki, prav tako pa jih pričenjajo razumevati (npr. v besedah in stavkih). Poleg tega, da otrok sliši in posluša različne zvoke, je izjemno pomembno, da je na slušne informacije **pozoren** dovolj časa (Prešern, 2017).

V obdobju zgodnjega otroštva ja slušna pozornost krajša, manj usmerjena. Z odraščanjem pa se krepi. Center za duševno zdravje otrok in mladostnikov (2022) navaja kako poteka razvoj poslušanja in pozornosti:

- do 1. leta: otrok reagira na zvoke iz okolja in ugotavlja od kod prihajajo. V drugi polovici prvega leta starosti ga vedno bolj pritegnejo zvočne igrače. Pozornost je zelo šibka. Otroka zlahka zmotijo zvoki in dogodki iz okolice,
- od 1. do 2. leta: otrok je lahko pozoren na eno aktivnost, medtem pa na druge stvari iz okolice ne reagira. Otrok v tem obdobju rad prisluhne krajšim zgodbam, pesmicam in izštevankam,
- od 2. do 3. leta: pozornost otroka postaja vedno bolj prilagodljiva. Otrok se vse bolj odziva na nas in na druge dogodke iz okolice tudi takrat, ko se ukvarja z določeno aktivnostjo. Vedno raje posluša pogovor odraslih, sledi pa tudi nekoliko daljšim zgodbam,
- od 3. do 4. leta: otrok se lahko hkrati ukvarja z določeno aktivnostjo ter posluša drugo osebo. Kadar posluša drugo osebo, jo mora gledati v obraz, da lahko v celoti sliši predane informacije. Pravljičico lahko posluša najmanj 10 minut,
- od 4. do 5. leta: otrok lahko izvaja določeno aktivnost, hkrati pa posluša tudi drugo osebo, brez da jo gleda v obraz. Posluša vedno daljše zgodbe,
- Od 5. leta: otrok spretno ignorira moteče dejavnike in vzdržuje pozornost dalj časa.

V priročniku Aktivnosti za razvijanje pozornosti pri predšolskih otrocih (2022), avtorice navajajo koliko pozornosti zmore otrok. Otrok zmore 2 do 5 minut pozornosti, pomnožene z njegovo starostjo:

- dvoletnik: okoli 4 minute
- triletnik: 6 do 9 minut
- štiriletnik: 8 do 12 minut
- pet-šest letik: 10 do 25 minut.

3. Vplivi okolja

Okoljski dejavniki imajo lahko na razvoj slušne pozornosti pozitiven ali negativen vpliv.

3.1 Negativni vplivi okolja

Nina Prešern (2017) navaja, da ima negativen vpliv na otrokovo pozornost:

- slabši sluh oziroma izguba sluha,
- življenje v kaotičnem ali stresnem okolju,

- slabo počutje in nenaspanost,
- previsoko pričakovanje oziroma prezahtevne aktivnosti,
- uživanje živil s sladkorjem in kofeinom,
- prisotnost zvoka televizije, radia.

Champan Arlene (2015), navaja, da je bil leta 2000, pred razmahom mobilnih telefonov in računalniških aplikacij, povprečen čas človekove pozornosti dvanajst sekund. Od takrat do danes se je pozornost skrajšala za 40%. Kako naj otroci razvijejo življenjsko potrebne veščine, če ne zmorejo ohranjati pozornosti? Potop otrok v zaslone, ki se nenehno spreminjajo, jih privlačijo, zabavajo in zadovoljujejo, jih ne pripravlja na življenjsko resničnost.

Pretirana raba zaslonov je pereč problem že v predšolskem obdobju. Menim, da imamo na tem področju pomembno vlogo tudi pedagogi. Na eni strani, otroke učimo kakovostne rabe IKT tehnologije, na drugi pa ozaveščamo starše ne le o pasteh internetnih okolij, pač pa tudi o drugih posledicah, ki jih puščajo prešteviline ure, ki jih otroci presedijo pred ekrani.

Na spletni strani Varni internet so zbrane številne informacije o starševstvu v digitalni dobi. Navajajo raziskave, ki kažejo povezavo med izpostavljenostjo digitalni tehnologiji in motnjo spanja pri otrocih, kar vodi v zmanjšano pozornost in fizično utrujenost. Povečana uporaba digitalne tehnologije skrajša čas za družinsko povezovanje, komunikacijo in interakcijo, kar vodi v zaostanek pri razvoju govorno-jezikovnih, socialnih, čustvenih in kognitivnih zmožnosti.

Navajajo tudi priporočila glede uporabe digitalne tehnologije glede na starost otrok:

- otroci, stari do 18 mesecev, naj ne bi bili izpostavljeni kakršnikoli digitalni tehnologiji, edina izjema naj bi bili video pogovori s starimi starši in drugimi družinskimi člani v primeru, da starši nimajo drugih možnosti pogovora,
- otrokom, starim od 18 mesecev do 2 let, lahko starši zmerno začnejo predstavljati novodobno tehnologijo s poudarkom na primernih programih in aplikacijah, namenjenim aktivnim družinskim interakcijam,
- otroci, stari od 2 let do 5 let, naj bi digitalno tehnologijo uporabljali do eno uro na dan,
- otroci, starejši od 5 let, naj bi digitalno tehnologijo uporabljali največ dve uri na dan.

3.2 Pozitivni vplivi okolja

Pomembno je, da so aktivnosti, ki jih otroku ponudimo, primerne njegovi starosti in izvirajo iz njegovih zanimanj.

Nina Prešern (2017) nazorno opiše na kakšen način pozitivno vplivati na slušno pozornost. Navaja, da jo lahko spodbujamo s **spremembami v okolju**, kot je na primer omejitev števila dražljajev (na primer ugasnemo televizor ali radio, otroku ponudimo omejeno število igrac ...). Kadar je vključen v aktivnost, ki ga zanima, je pozoren dlje časa, zato pri izboru knjig, igrac in iger izhajamo iz **otrokovih zanimanj**. Otroku nudimo **vizualno oporo**, geste, konkretne predmete in slike, da bo lažje razumel, kaj pripovedujemo. Ko otrok nekaj pripoveduje, ga pozorno poslušamo in ga ne prekinjamo, temveč počakamo, da svojo misel oziroma pripoved dokonča. Med pogovorom z otrokom smo pozorni le na njegovo pripovedovanje in v tem času zraven ne počnemo drugih stvari. Ko otrok govori z nami, jasno

pokažemo, da ga poslušamo s kimanjem, komentarji, ki se navezujejo na njegovo pripoved, in z vprašanji.

4. Primeri dejavnosti

Na podlagi svoje prakse lahko trdim, da z načrtnim delom in oblikovanjem spodbudnega učnega okolja, lahko pedagogi pomembno vplivamo na razvoj ustrezne slušne pozornosti. Opazno je, da smo zaradi močne digitalizacije, pedagogi postali otrokom manj zanimivi, ker smo samo ljudje, ki ne oddajajo močnih svetlobnih, zvočnih, barvnih efektov kot številne aplikacije, ki jih obvladajo že zelo majhni otroci. Je pa vrtec vseeno okolje, kjer pedagogi z lastno avtonomnostjo in z uporabo različnih tehnik in metod dela, lahko peljemo otroke po pravi poti.

Navedla in na kratko bom opisala štiri metode, ki sem jih v svoji praksi veliko uporabljala.

4.1 Kamišibaj

Kamišibaj je tehnika pripovedovanja zgodb ob slikah, ki izvira iz Japonske in se v Sloveniji, po zaslugi gledališča Zapik, pojavlja od leta 2013. Slike so vložene v lesen oder (butaj) in jih pripovedovalec (kamišibajkar) menja glede na dogajanje v zgodbi. Tehnika pritegne otroke vseh starosti predšolskega obdobja. Z njo lahko otrokom predstavljamo ne le pravljice, ampak tudi pesmi, deklamacije, uganke. Lahko pa butaj uporabimo samo kot motivacijo skozi katero bodo najmlajši spoznavali nove besede, ki se skrivajo v papirnem gledališču. Pri uporabi kamišibaja, sem vedno poskrbela za čarobno pripravo prostora, tako je bil vedno znova za otroke dobra motivacija.

Tehnika je učinkovita za razvijanje slušne pozornosti, saj otroke vabi k aktivnemu poslušanju. Pripovedovalec lahko otrokom občasno postavlja vprašanja in tako podaljšuje njihovo pozornost. Starejši otroci se radi preizkusijo v vlogi kamišibajkarja. Največ ciljev dosežemo, če otroke vključimo v celoten proces priprave kamišibaj predstave.

4.2 Slikopisi

S slikopisi smo si v Vrtec Jarše pomagali, ko smo opazili, da si otroci težje zapomnijo besedila pesmi, deklamacij in smo želeli to izboljšati. Gre za tehniko, ki v sliki prikazuje vsebino in otrokom omogoči ustvarjanje asociacij in olajša priklic besedila. Nastala je obširna zbirka slikopisov pesmi, ki jo še vedno dopolnjujemo. Starejši otroci so lahko sami vključeni v izdelavo slikopisov na način, da samostojno rišejo, mlajši pa tako, da lepijo vnaprej pripravljene slikovne aplikacije. Slikopisi so uporabna tehnika tudi za spoznavanje pravljic, ker otroke spodbujajo k aktivnemu sodelovanju v pripovedi, kajti slike jih vabijo, da jih poimenujejo.

4.3 Igre za krepitev slušne pozornosti

Igra za razvijanje slušne pozornosti je veliko. Spletni stran Logopedski kotiček ponuja uporabne nasvete za dejavnosti, ki spodbujajo slušno pozornost. Številnih se lahko domislamo tudi sami. Opisala bom dve, ki sem si jih pripravila in sta bili otrokom zanimivi.

4.3.1 Zvočna tombola

Igra, ki zahteva med igralci tišino in poteka tako, da vsak igralec dobi narisano mrežo sličic in kocko. Pedagog otrokom najprej predstavi vse narisane predmete, nato se skrije in z njimi ustvarja zvok. Otroci poskusijo ugotoviti zvok predmeta in ga s kocko označijo na mreži. Miselni izziv pedagog ustvari, če hkrati ustvari zvok večih predmetov. Starejši kot so otroci, več predmetov vključimo. K ustvarjanju zvokov povabimo otroke in to vlogo radi sprejmejo. Med otroki, ki se težje umirijo, delamo v majhnih skupinah.

4.3.2 Igra za dobra ušesa

Otroci sedijo obrnjeni s hrbti stran od pedagoga, ki vodi igro in pozorno poslušajo koga bo šepetaje poklical. Poklicani otrok se mora presesti na dogovorjeno mesto in se zaposli z mirno igro. Igro sem uporabljala pred odhodom iz telovadnice ali pri odhodu v garderobo in pri drugih prehodih med dejavnostmi. Poklicani otrok je tiho odšel iz telovadnice v bližnjo igralnico ali iz igralnice v garderobo...

4.4 Čuječnost

Bistvo čuječnosti je v pozornosti in zavedanju, ki izhaja iz zavestnega usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek. Učiti otroke, da znajo prisluhni sebi in se osredotočati na sedanji trenutek, je dobra popotnica za življenje. Pri tem lahko uporabljamo različne igre za spoznavanje lastnega dihanja, igre vizualizacij, masaž, igre sproščanja in čutne poti. Kvalitetna pomoč pedagogom in staršem je lahko priročnik Sedeti pri miru kot žaba, avtorice Eline Snel.

5. Zaključek

Razvijanja slušne pozornosti otrok se lahko lotimo na vsakem koraku, na prehodu, v avtu, med vsakodnevnimi opravili, če le imamo v zavesti kako je le-ta zelo pomembna za otrokovo sledenje zahtevam vzgojno-izobraževalnih procesov. V veliko diplomskih delih spremljamo raziskave, ki kažejo, da v kratkem časovnem obdobju z načrtnim ukvarjanjem, vezanim na pozornost, lahko hitro pridemo do izboljšanja rezultatov.

Glede na to, da se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah opaža slabša pozornost, menim, da je potrebnega več načrtnega dela na tem področju. Ob tem bi še posebej poudarila, da je potrebno tudi sistematično ozaveščanje staršev o pomenu slušne pozornosti, predvsem aktivnega poslušanja otrok in skupne vezane pozornosti, ki jo ustvarjamo med igro z otroki v najzgodnejšem obdobju. Tu se gradi temelj pozornosti za najvišje kognitivne procese v šoli. Skupna igra z otrokom, ki jo vse bolj izpodrivajo moderne igrače in vseh vrst zasloni, je temelj razvoja osebnosti otroka.

Nagovarja me spoznanje Marie Montessori, kako je za otroke koristna tišina, ki jim omogoča, da se poglobijo vase in razmišljajo. Tišina je izrednega pomena zlasti za otroke, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih razvoja.

Glavno vodilo pri načrtovanju in pripravljanju spodbudnega učnega okolja za razvijanje pozornosti, naj bo za pedagoge in starše, da je potrebno vztrajati in narediti naloge do konca ter zahtevati od otrok, da nas slišijo. Nenazadnje je »vztrajnost lepa čednost«.

Viri in literatura

Aktivnosti za razvijanje pozornosti pri predšolskih otrocih. Priročnik za vzgojitelje. (2022). <https://www.drustvo-bravo.si/2022/05/01/nov-prirocnik-za-vzgojitelje-aktivnosti-za-razvijanje-pozornosti-pri-predsolskih-otrocih/>

Champan, G., Pellicane, A. (2015). Družabno odraščanje. Kako vzgojiti družabne otroke v svetu zaslonov. Ljubljana: Družina d.o.o.

Mravlje, F. (1999). Pozorno poslušanje z razumevanjem. Nova Gorica: Educa.

Musek, J., Pečjak V. (1997). Psihologija. Ljubljana: Educy 10.

Poslušanje in slušna pozornost (2022). <https://www.zd-celje.si/media/2108/zlozenka-slusna-pozornost.pdf>

Razvoj in pomen slušne pozornosti pri predšolskem otroku (2022). <http://gospodicnknjiga.si/2017/09/razvoj-pomen-slusne-pozornosti-pri-predsolskem-otroku.html/>

Slušno pozornost lahko urimo (2022). <https://www.brihta.rocks/slusno-pozornost-lahko-urimo/>

Snel, E. (2019). Sedeti pri miru kot žaba. Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše). Celje: Zavod Gaia planet.

Starševstvo v digitalni dobi (2022). <https://www.varniinternet.si/blog/121-starsevstvo-v-digitalni-dobi>

Sternberg, J.R. (2006). Cognitive psychology (4th Ed). Belmont: Thomson Wodsworth.

POMEN LIKOVNEGA USTVARJANJA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU IN VLOGA VZGOJITELJA

THE IMPORTANCE OF ARTCRAFT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE ROLE OF AN EDUCATOR

Nela Bajrović Petek
Vrtec Otona Zupančiča

POVZETEK

Likovno izražanje je organizirana namerna akcija, k smotru usmerjena dejavnost, s katero otroci podzavestno in zavestno povezujejo izkušnje, vizualizirajo misli, občutja, vtise in spoznanja na sebi lasten način (Tacol, 1999). Otrok ne riše tega, kar vidi, ampak tisto, kar ve o stvareh (Piaget in Inhelder, 1977; Butina, 1997a). Strokovnjaki se ne strinjajo glede trajanja, poimenovanja in števila razvojnih faz, strinjajo pa se, da se spremembe v otroškem likovnem izražanju kažejo v popolnejšem in natančnejšem prikazu človeške figure in posameznih predmetov. Pri tem lahko govorimo o treh bistvenih fazah – o fazi čečkanja, fazi sheme ali simbola in fazi oblik ali pojavov (Karlavaris in Berce-Golob, 1991).

Likovno izražanje ima pri otrocih pomembno vlogo pri kognitivnem razvoju, saj otrokom ponuja njim lasten način, s katerim raziskujejo, spoznavajo in si razlagajo svet, ki jih obkroža (Vrlič, 2001). Razvijanje likovne ustvarjalnosti poleg tega dokazano vpliva tudi na razvoj splošne ustvarjalnosti (Karlavaris, Barat in Kamenov, 1988). B. Tomšič Čerkez in U. Podobnik (2015) poudarjata pomen likovne dejavnosti za spodbujanje ustvarjalnih sposobnosti, sposobnosti vizualnega opazovanja in mišljenja, vrednotenja, kritičnosti in motivacije, za krepljenje sposobnosti opazovanja, pomnjenja, pozornosti, domišljije, kreativnega mišljenja, motivacije in motorične ter tehnične spretnosti.

Glede na izjemno širok vpliv likovnega izražanja na različne sposobnosti, ga je vsekakor vredno vnesti v vsakdanje delo z otroki v okviru dodatne strokovne pomoči. Pri tem je izjemnega pomena odrasla oseba, ki mora poznati zakonitosti likovno-ustvarjalnega razvoja in otroku omogočiti varno in konstruktivno okolje, v katerem bo gojil motivacijo za ustvarjanje in razvijal svoje potenciale in različne sposobnosti.

KLJUČNE BESEDE: likovno-ustvarjalni razvoj pri otrocih, pomen likovnega ustvarjanja v predšolskem obdobju, likovno ustvarjanje v okviru dodatne strokovne pomoči, vloga odrasle osebe

ABSTRACT

Artistic expression is an organized, deliberate action, an activity directed at seeing, by which children subconsciously and consciously connect experiences, visualize thoughts, feelings, impressions and cognitions in their own way (Tacol, 1999). The child does not draw what he sees, but what he knows about things (Piaget and Inhelder, 1977; Butina, 1997a). Experts do not agree on the duration, naming and number of developmental phases, but they agree that changes in children's artistic expression are manifested in a more complete and accurate representation of the human figure and individual objects. We can talk about three essential phases - the scribbling phase, the scheme or symbol phase and the forms or phenomena phase (Karlavaris and Berce-Golob, 1991).

Artistic expression plays an important role in children's cognitive development, as it offers children their own way of exploring, understanding and interpreting the world around them (Vrlič, 2001). The development of artistic creativity has been proven to influence the development of general creativity (Karlavaris, Barat and Kamenov, 1988). B. Tomšič Čerkez and U. Podobnik (2015) emphasize the importance of art activities for encouraging creative abilities, the ability of visual observation and thinking, evaluation, critical thinking and motivation, to strengthen the ability to observe, memorize, to pay attention, on imagination, creative thinking, motivation and motoric and technical skills.

Given the extremely broad influence of artistic expression on various abilities, it is definitely worth introducing it into everyday work with children as part of additional professional help. Adult plays a crucial role and must know the developmental phases and provide safe and constructive environment in which child will cultivate motivation for creation and will be developing his potentials and different competences.

KEYWORDS: artistic and creative development in children, the importance of artistic creation in the preschool period, artistic creation in the context of additional professional help, role of an adult

1. Likovna ustvarjalnost

Trstenjak (1981) trdi, da se umetniško ustvarjanje razlikuje od znanstvenega samo v tem, da je znanstveno ustvarjanje spoznavno, umetniško pa poleg spoznavnega tudi estetsko. Ustvarjalnost na likovnem področju se kaže tako v likovnem izdelku kot v procesu nastajanja izdelka (Kariž, 2010).

Vsak miselni proces, ki ustvarja nove kombinacije ali odkriva nove odnose, je ustvarjalen. Tako je likovno izražanje vedno ustvarjalno, saj gre za motorično opredmetenje notranje predelave informacij, preoblikovanje situacij v okolju, preoblikovanje informacij in večkrat tudi za odpiranje problemov (Tacol, 1999).

Otroška likovna ustvarjalnost ima univerzalni značaj in je izraz enega univerzalnega stila (Supek, 1979, po Duh, 2004). Je nestabilna, trenutna in neorganizirana, za razliko od ustvarjalnosti odraslih umetnikov, ki je bolj kontrolirana in zavestna (Duh, prav tam).

1.1 Likovno-ustvarjalni razvoj pri otrocih

Likovno izražanje je organizirana namerna akcija, k smotru usmerjena dejavnost, s katero otroci podzavestno in zavestno povezujejo izkušnje, vizualizirajo misli, občutja, vtise in spoznanja na sebi lasten način (Tacol, 1999). Likovno izražanje pri otrocih ima pomembno vlogo pri kognitivnem razvoju, saj otrokom ponuja njim lasten način, s katerim raziskujejo, spoznavajo in si razlagajo svet, ki jih obkroža. Pri tem nastajajo likovni izdelki, ki jih pri mlajših otrocih lahko poimenujemo tudi znakovni diagrami, s katerimi otroci razlagajo lastnosti, vlogo in funkcijo predmetov in pojavov iz okolja (Vrlič, 2001).

Otroška risba ne predstavlja projekcije ali predstave o določenih smereh predmeta, ampak samo stopnjo spoznanja v vidnih doživetjih, ki je pogojena z razvojno stopnjo otroka. Otrok ne riše tega, kar vidi, ampak tisto, kar ve o stvareh. Čeprav npr. geometrijske figure zaznava enako kot odrasel človek, pa reprezentativni in zaznavni prostor nista enaka, pri čemer reprezentativni prostor izhaja iz mentalne predelave zaznanih podatkov (Piaget in Inhelder, 1977; Butina, 1997a).

Začetno likovno izražanje ima svojevrstne značilnosti. Najbolj opazna, posebej pri mlajših otrocih, so:

1. *Čustvena nesorazmernost oziroma emocionalna neporocionalnost*: otroci se pri upodobitvah ne ravnaajo po vizualnih razmerjih, ampak velikostni odnosi sledijo čustvenim odnosom. Otroci čutijo potrebo in težnjo, da v risbah izrazijo njim pomembne predmete in izpustijo vse, kar se jim ne zdi pomembno. Otroka v predšolskem obdobju realni velikostni odnosi ne zanimajo.

2. *Dinamične rešitve premikov figur in značilno upodabljanje prostora*: otroci poskušajo s statičnim medijem, z risbo, prikazati dinamiko, akcijo, dejanje, trajanje. Niso zmožni upodobiti giba, zato npr. narišejo daljšo roko, in s tem nakažejo pobiranje, trganje, tapkanje. Gibanje predmeta prikažejo tako, da narišejo sled poti. Pri upodabljanju prostora gre najprej za lebdenje po formatu, kjer prostor ni nakazan z ničimer; nato za upodabljanje prostora po plasteh (kar je na formatu upodobljeno višje, je v prostoru bolj oddaljeno); nizanje podob na talno črto. Upodabljanje prostorskih odnosov, ki izhajajo iz vidnih vtisov, se pojavi proti koncu predšolskega obdobja (Karlavaris in Berce-Golob, 1991; Vrlič, 2001).

Vrlič (2001) izpostavi še naslednje značilnosti likovnega izražanja pri mlajših otrocih:

- *Iskanje zakonitosti in ravnovesja oziroma iskanje strukture vidnega*, ki za razliko od emocionalne neporocionalnosti temelji na vizualnih vtisih. Otrok upodablja vizualno bistvo pojavov in stvari, s katerimi se srečuje, pri tem pa se omeji na prikazovanje splošnih lastnosti predmetov. Otrok prikaže to, kar po njegovem mnenju izpolnjuje pogoje vidnega, pri tem uporablja primarne (okroglost), enostavne in splošne strukturne lastnosti.

- *Ekonomičnost*, ki se v risbi kaže z uporabo podobnih enostavnih elementov pri upodabljanju različnih motivov. Tako imajo npr. vse živali človeške obraze ali pa se v risbi ponovi krog, iz katerega žarčijo ravne črte, ki predstavljajo sonce, ježa, oči itd.

- *Upodabljanje po načelu razlikovanja*, ki izhaja iz splošne zakonitosti otrokovega razvoja – otroci znajo najprej poiskati razlike med predmeti, šele nato iščejo podobnosti. Otroci iščejo maksimalne razlike v oblikah (krog, kvadrat in trikotnik), barvah (rdeča, rumena in modra), svetlobi (črno in belo) in smereh (vodoravno in navpično).

- *Nazornost likovnega upodabljanja*, ki temelji na nasprotovanju upodabljanja vidnih vtisov. Otrok ve, da je miza kvadratna, zato jo tudi nariše kot kvadrat, čeprav je v resnici miza takšna samo iz ptičje perspektive. Otrok riše konstrukcijsko pravilno in nazorno, kar pa ni povezano z neposrednim vidnim vtisom.

- *Delno obvladovanje slikovne površine*, kar pomeni, da otrok pri likovnem izražanju vidno in miselno upošteva samo del površine oziroma risbe in ne celotnega formata.

- *Učinek vpliva prejšnjih razvojnih stopenj*, ko otrok na določeni razvojni stopnji likovnega izražanja uporablja dosežke iz preteklih stopenj.

- *Vsaka oblika ima svoj prostor*, zato otroci, ki jih pri likovnem izražanju vodijo miselni odnosi do vidnih pojavov (zavedanje celovitosti motiva), motiv upodobijo v celoti. (Človeku, ki jaha konja narišejo tudi nogo, ki se je ne vidi, ker otrok ve, da ima človek dve nogi.)

Posnemanje je lastnost mlajših otrok, saj se tako učijo. Določene shematske upodobitve pa se pojavljajo v risbah pri vseh otrocih. Pomembno je, da posnemanje omejimo.

1.1.1 Vizualno mišljenje

Vizualno mišljenje omogoča spoznavanje vizualnega sveta in odnosov v njem. Je del mišljenja, ki se ukvarja z oblikami, barvami in relacijami v prostoru, z vsem vidnim, in igra pomembno vlogo pri procesu dojetja bistva pojavov (Vrlič, 2001). Sklepamo lahko, da likovno mišljenje temelji na vizualnem in ga samo nekoliko razširi oz. konkretizira, saj po Butini (1997b) vsebuje posebej usmerjeno likovno pozornost in likovne materiale. Likovno mišljenje namreč ni mogoče brez likovnega materiala (Butina, prav tam).

Vrlič (2001) meni, da razvoj mišljenja pri otrocih poteka od konkretnega k abstraktnemu ter k ločevanju med notranjim in zunanjim svetom. Izpostavlja naslednje značilnosti dojetja:

1. *Prednost zaznav pred predstavami*, pri čemer je trenutna zaznava pomembnejša tudi od tega, kar bi se lahko ugotovilo s sklepanjem.
2. *Simboli predmetov* so tesno povezani s predmeti samimi.
3. *Realizem*, pri čemer otrok subjektivnim pojavom pripisuje materialnost in objektivnost.
4. *Egocentrizem*, pri čemer otrok subjektivne vtise prenaša na ljudi in predmete, pri tem pa pozna samo svoj zorni kot in se ne more vživeti v drugega.
5. *Animizem*, ki pomeni pripisovanje subjektivnih značilnosti objektivnim pojavom.
6. *Finalizem*, pri čemer gre za pripisovanje namena različnim pojavom (npr. sneži, da se bomo sankali).

Zaključimo lahko, da je vizualno dojetje sveta, ki nas obdaja, sad dolgotrajnega procesa urejanja vidnih senzacij in prostorskih zakonitosti.

1.1.2 Razvojne faze otrokovega likovnega izražanja

Strokovnjaki se ne strinjajo glede trajanja, poimenovanja in števila razvojnih faz, strinjajo pa se, da se spremembe v otroškem likovnem izražanju kažejo v popolnejšem in natančnejšem prikazu človeške figure in posameznih predmetov. Tri bistvene faze, ki se deloma ujemajo s splošnim razvojem otrok, so (Karlavaris in Berce-Golob, 1991):

1. *Faza čečkanja* se prične med drugim in tretjim letom, konča pa se okoli četrtega leta. Otrok riše različne črte, ni pa zmožen narisati nič konkretnega. V fazi čečkanja je za razvoj koordinacije in usvajanja slikovnih odnosov v okolju pomembno, da ima otrok možnost izražanja s črto in obliko (Vrlič, 2001). Za obdobje čečkanja je značilno, da otroci razvijajo senzomotorično obvladovanje roke, pisala in likovnega okolja. V fazi čečkanja mu npr. barvni madež pomeni vse – včasih očeta ali mamo, drugič dudo ali stekleničko. Čečkanje in črte še nimajo določene smeri. Šele ko otrok doseže določen nivo spretnosti, se lahko loti organizacije prostora na slikovni ploskvi (Butina, 1997a).

2. *Faza sheme ali simbola*, ki se prične okoli četrtega leta in konča med šestim in sedmim letom. Otrok riše predmete in človeške figure nepopolno, poudarja le tisto, kar se mu zdi pomembno. Otrok upodobljene oblike poimenuje, večkrat tudi naključno.

3. *Faza oblik in pojavov*, ki traja od sedmega do dvanajstega leta. V tej fazi otrok teži k realnemu prikazu risane objekta ali pojava (Karlavaris in Berce-Golob, 1991).

1.1.3 Razvoj likovne forme

Za razvoj likovne forme je značilna konstantnost razvojnega zaporedja, kar pomeni, da si faze vedno sledijo v enakem zaporedju (Vrlič, 2001). »Otrok zna vedno najprej narisati krog, nato kvadrat in šele nato trikotnik. Če zna narisati kvadrat, zna narisati tudi krog« (Vrlič, prav tam, str.21).

Približno pri treh letih otrok preide v obdobje domišljjskega mišljenja, v katerem se začne ukvarjati s slikami. Čačke se združijo in nastane prva oblika. Pri približno štirih letih začne zavestno ustvarjati oblike, ki nastajajo na podlagi iskanja razlik med njimi – oglato ni več okroglo, vodoravno loči od navpičnega. Začne se seznanjati s prostorskimi odnosi, smermi, povezavami med oblikami ter s praznim in polnim prostorom. To obdobje velja za najbolj ustvarjalno obdobje otrokovega likovnega razvoja, ker otrok še ne pozna poenostavljenih in priučenih shematskih likovnih upodobitev.

Med četrtem in petim letom želi otrok upodobiti prostor in se sooči s problemom, da je list dvodimenzionalen in nima globine. Tako otroci začnejo okoli petega leta upodabljati oblike, ki predstavljajo ploskve in površine.

Med petim in sedmim letom otrok spoznava bolj zapletene oblike, ki izvirajo iz kombinacij različnih elementov. Pojavi se obrisno upodabljanje, pri čemer figuro upodobi kot celoto in ne več kot simbol. Razmerja figur so realnejša, poleg tega pa se pojavi upodabljanje obraza s profila. V starejšem predšolskem obdobju lahko zaznamo novo organizacijo prostora, saj se pojavijo talna črta, transparentnost, prekrivanje in izrez (Vrlič, 2001).

1.1.4 Razvoj likovnega izražanja z barvo

Do tretjega leta so otroci pri likovnem izražanju usmerjeni na risanje predmetov, ki jih v tej starosti ločujejo po obliki in ne po barvi. Barve na likovnem delu ne nosijo nobenih pomenov, ker jih uporabljajo neodvisno od predmeta ali vsebine. Otroci ne povezujejo barve in figure s pomenom, kljub temu pa je pomembno, da otroku v tem obdobju ponudimo veliko različnih barv, tehnik in materialov. Ko likovno izražanje otroka ni več posledica same motorične aktivnosti, ampak nastopita povezava in dialog s svetom ter se v risbi pojavijo prve zaključene oblike, takrat barva začne dobivati določen pomen (Vrlič, 2001).

Tudi v drugi fazi (sheme in simboli) otroci ne izbirajo barve na podlagi vizualnih podatkov, ampak glede na svoje nagnjenje. Otrok v tem obdobju uporablja žive barve, še vedno je izrazito iskanje očitnih in močnih razlik in iz tega razloga se zatekajo k uporabi čistih, nasičenih barvnih tonov. V tem obdobju moramo otrokom, da bi razvili barvno občutljivost in usvojili barvne zakonitosti vidnega sveta, ponujati močne barve. Okoli petega leta pa otrok začne upodabljati večje ploskve oziroma površine, ki jih je treba zapolniti z barvo, tako uporaba barve pri likovnem izražanju dobi prvo vlogo pri likovnem delu.

V tretji razvojni fazi otrokovega likovnega izražanja (težnja k realnemu prikazu risane objekta ali pojava) se pojavi raznolika in bogata uporaba barve. Ni potrebe po obrisovanju oblik, otrok s širokimi nanosi ustvarja oblike in barve istočasno. Pojavi in predmeti dobivajo stalno barvo, ki je povezana z vidno stvarnostjo (npr. rdeče strehe, rumeno sonce, modri oblaki itd.). Otroku moramo povedati, da je pri uporabi barv še vedno lahko svoboden in da ni nič narobe, če je trava vijolična in obraz zelen. Tako imenovani barvni realizem je samo ena od stopenj v razvoju likovnega izražanja z barvo, ki jo mora otrok osvojiti in preseči (Vrlič, prav tam).

2. Pomen likovnega ustvarjanja v predšolskem obdobju

Različni avtorji in raziskave poudarjajo in dokazujejo vpliv likovne ustvarjalnosti in likovnega ustvarjanja na različne kognitivne sposobnosti in funkcije.

Vrlič (2001) navaja, da ima likovno izražanje pri otrocih pomembno vlogo pri kognitivnem razvoju, saj otrokom ponuja njim lasten način, s katerim raziskujejo, spoznavajo in si razlagajo svet, ki jih obkroža. Medtem ko Karlavaris, Barat in Kamenov (1988) ugotavljajo, da razvijanje likovne ustvarjalnosti dokazano vpliva na razvoj splošne ustvarjalnosti. U. Podobnik (2008) v tem kontekstu omenja raziskavi Matthews (2003, po Podobnik, prav tam) in Atkinsona in Dasha (2005, po Podobnik, prav tam).

B. Tomšič Čerkez in U. Podobnik (2015) poudarjata pomen likovne dejavnosti za razvoj različnih sposobnosti otrok: »Likovna dejavnost pri vsaki starosti otrok spodbuja razvoj ustvarjalnih sposobnosti, sposobnosti vizualnega opazovanja, vizualnega mišljenja, vrednotenja, kritičnosti, sposobnost za sprejemanje novosti, spodbujanje in razvijanje opazovanja, pomnjenje, pozornost, domišljijo, kreativno mišljenje, motivacijo, občutek za načrtovanje dela, tehnično spretnost, motorično občutljivost in tudi značajске lastnosti človeka, kot so vztrajnost, doslednost, samostojnost, kritičnost, samozavest in samopotrjevanje« (str. 70).

2.1 Pomen likovnega ustvarjanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Likovna prezentacija lahko v predšolskem obdobju predstavlja pomemben vpogled v otrokovo razmišljanje in razumevanje, saj predšolski otroci zaradi omejenih komunikacijskih zmožnosti največkrat niso sposobni verbalno pojasniti svojega razumevanja sveta (Tomšič in Podobnik, 2015). To bi lahko bilo še bolj pomembno pri delu z otroki s posebnimi potrebami, saj so pogosto njihove komunikacijske zmožnosti še manj razvite.

Poleg tega nam že samo opazovanje otroka pri likovnem ustvarjanju ponuja določen vpogled v stopnjo razvoja telesno-gibalnih sposobnosti, stopnjo socialno-emocionalnega razvoja in stopnjo spoznavnega razvoja. Tako lahko lažje detektiramo otrokova šibka področja in oblikujemo program ustreznih ciljev in dejavnosti za krepitev teh področij.

Pri izvajanju individualnih in skupinskih ur z otroki pa s pomočjo raznolikih likovnih dejavnosti glede na individualen načrt in cilje pri otrocih razvijamo zelo različne kompetence in spodbujamo razvoj na

različnih področjih, ki so naštet v prejšnjem poglavju (gibalno-motoričen, emocionalno-socialen itd.). Poleg tega velja posebej izpostaviti razvoj pravilne drže pisala, finomotorike in grafomotorike, ki predstavljajo temelj za učenje pisanja in ustrezno pripravo na vstop v šolo.

3. Vloga vzgojiteljev, pomočnikov in drugih strokovnih delavcev

Da lahko pri otrocih resnično in učinkovito krepimo motivacijo za likovno ustvarjanje in prek tega različne kompetence in razvoj različnih področij, moramo kot vzgojitelji, pomočniki in strokovni delavci upoštevati nekaj temeljnih načel:

1. Pri načrtovanju, oblikovanju in izvajanju likovnih dejavnosti moramo najprej dobro poznati in upoštevati razvojne stopnje in zakonitosti likovno-ustvarjalnega izražanja.
2. Pri tem moramo upoštevati tudi značilnosti posameznega otroka in dejstvo, da se pri posamezniku razvojne zakonitosti odražajo na individualen način.
3. Zaznati in podpreti moramo vsak, tudi najmanjši možen napredek otroka.
4. Otrok mora raziskovati in sam poiskati rešitve in odgovore, pri čemer ga lahko usmerjamo.
5. Otrokovih del ne ocenjujemo, komentiramo ali grajamo.
6. Otroka nikoli ne spodbujamo k ustvarjanju shematičnih, običajnih in všečnih oblik.
7. Moramo se zavedati svojih pričakovanj, motivacije in vedenja, da ne zastavljamo prezahtevnih nalog in ne posegamo v naravni tok otrokovega razvoja.
8. Ustvariti moramo varno, prijetno in odprto vzdušje, ki bo otroka motiviralo k ustvarjanju in poskušanju ter mu omogočilo bogato in raznovrstno udejstvovanje.
9. Otrokovo pozornost moramo usmerjati v zbrano opazovanje, tipanje, poslušanje, saj povečana stopnja pozornosti povečuje senzibilnost (Bahovec, 1999).

Otroci pri likovnem ustvarjanju potrebujejo odraslo osebo, ki jim nudi empatično podporo, jih sprejema in razume. Nekoga, ki jim odprto omogoča svobodno ustvarjanje in uspešen razvoj ter jim ne vsiljuje strukture, ki jih nadzira in podreja (Kariž, 2010).

Viri in literatura

Bahovec, E. D. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Butina, M. (1997a). *O slikarstvu: Likovnoteoretični spisi*. Ljubljana: DEBORA.

Butina, M. (1997b). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: DZS.

- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem v likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Kariž, B. (2010). *Likovna terapija za otroke*. Ljubljana: Svetovni center za otroke, mladostnike in starše.
- Karlavaris, B., Baráth, Á. in Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti v funkciji emancipacije ličnosti putem likovnega vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Karlavaris, B. in Berce-Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Podobnik, U. (2008). *Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- Tomšič Čerkez, B. in Podobnik, U. (2015). *Igraj se s črtami. Priročnik za predšolsko likovno ustvarjanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica v Ljubljani.
- Vrlič T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.