

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

# Didakta

Letnik XXX | [www.didakta.si](http://www.didakta.si)

# 209

september,  
oktober 2020  
(dvojna številka)



**Post-koronski šoli na pot** *dr. Musek Lešnik* | **Vzgojiteljeva vloga pri razvoju jezika predšolskih otrok** *Ratkovič* | **Filozofija z otroki** *Kravos*  
**Demenca v šoli** *dr. Kejžar* | **Desno ali levo dominantni možgani: resnica ali mit?**  
*Burkat* | **Varstvo osebnih podatkov** *mag. Petelin*



LUTKOVNO  
GLEDALIŠČE  
LJUBLJANA

SEZONA  
2020/2021

*Sanje poletnih noči  
prelite v odrsko zavetje*

## KRESNICA

PAKET VSTOPNIC PO VAŠI IZBIRI  
PREDNOST PRI REZERVACIJI SEDEŽA  
VELJA DO 31. DECEMBRA 2021

[WWW.LGL.SI](http://WWW.LGL.SI)

  
LUTKOVNO  
GLEDALIŠČE  
LJUBLJANA

**Kjer vi vidite  
zloščena tla,  
otroci vidijo  
drsališče.**

**Zavarujte jih pri  
odkrivanju sveta.**



Nezgodno zavarovanje  
Pazi name

20 % popust za veliko družino se prizna v času trajanja akcije od 1. 6. do 31. 10. 2020 ob hkratni sklenitvi vsaj 3  
Nezgodnih zavarovanj Pazi name prek spleta, pri zavarovalnem zastopniku oz. na naših prodajnih mestih. Več na [triglav.si](http://triglav.si).



Vse bo v redu.

**120let**

[triglav.si](http://triglav.si)

»Ne moremo živeti samo zase.  
Tisoče vlaken nas povezuje s sočlovekom.«

Herman Melville



## »ŠOLA ZAČELA SE JE ZARES, ...

... vstajam ob šestih in pol,« je davnega leta 1979 prvič zapela Neca Falk v ponarodeli pesmi *Vsi ljudje hitijo* izpod peresa kantavtorja Andreja Šifrerja. In res, ko pišem ta uvodnik na predvečer novega šolskega leta, se zdi, da se po nekaj mesecih šole na daljavo končno ponovno za vse šolarje in šolarke ter tudi delavce in delavke v vzgoji in izobraževanju šola ponovno pričinja »zares«, torej z zgodnjim vstajanjem »ob šestih in pol«, da bi se naposled spet vsi skupaj lahko srečali za zidovi izobraževalnih ustanov. Še pred nekaj meseci se je kaj takega zdelo le kot oddaljen sen ...

Čeravno se je namreč s preletom ameriških in slovenskih letal nad državo epidemija koronavirusa v Sloveniji uradno končala že prvega junija, se, kot vse kaže, ta v šolah končuje šele z letošnjim prvim septembrom. Končno bodo učilnice in hodniki spet polni otroškega smeha in radovednih obrazov. In to ne glede na to, da se bo marsikateri nasmešek še skrival za obrazno masko, s katero bo vsak po svojih zmožnostih pripomogel, da se epidemija ne bi ponovila.

Pa bomo tudi to »preživeli« in »pretrpeli« ... Vse z višjim ciljem, da se življenje zopet vrne v kolikor toliko ustaljene tirnice, kjer se človek s človekom ne srečuje le virtualno, temveč v medsebojnem osebnem stiku. Ta je še zlasti pomemben za naše otroke, ki od šole nikakor ne potrebujejo le informacij – te so jim vselej dostopne na spletu –, temveč predvsem vzgoje in tiste prave *izobrazbe*, izoblikovanja v kritične in odgovorne posameznike, o katerih v tokratnem odličnem prispevku *Post-koronski šoli na pot* piše dr. Musek Lešnik. Ne spreglejte pa tudi preostalih, skrbno izbranih prispevkov, ki vam bodo v pomoč pri doseganju tega učiteljskega poslanstva.

Kakorkoli se bo to šolsko leto obrnilo, vam ob njegovem pričetku želim, da boste ob dobri pedagoški praksi uspeli razviti čim več toplih in pristnih odnosov s svojimi učenci in učenkami, ki bodo podlaga in garant svetlejših prihodnosti nas vseh.

urednik revije *Didakta*,  
dr. Martin Uranič

<b>NAZAJ V ŠOLO</b> Post-koronski šoli na pot dr. Kristijan Musek Lešnik	4
<b>TERAPEVTSKI PES V RAZREDU</b> Obisk, ki nam je za vedno znova narisal nasmeh na obraz Anija Skrt	7
<b>Učinki terapevtskega psa na motivacijo otroka</b> Nina Dobrovič in dr. Erna Žgur	13
<b>MED TEORIJU IN PRAKSO</b> (Pre)težka šolska torba Božena Idžojtič	18
<b>Vzgojiteljeva vloga pri razvoju jezika predšolskih otrok</b> Ajda Ratkovič	22
<b>Kaj je logoterapija in kako jo v vrtcu uporabiti v praksi</b> Saša Krawczyk	28
<b>Filozofija z otroki</b> Katarina Kravos	35
<b>ŠOLA V NARAVI</b> Narava kot terapevtski prostor Jasna Hostnik	39
<b>MEDNARODNO</b> Organizacija šolske prehrane pri nas in drugod Tjaša Šinkovec	45
<b>ŠOLSKA TEORIJA</b> S samoevalvacijo do kakovostnejše šole dr. Teja Lorger	49
<b>GLASBENA VZGOJA</b> Dejavniki, ki so povezani s sodelovanjem v otroškem in odraslem pevskem zboru Martin Fabčič in dr. Barbara Kopačin	53
<b>O DEMENCI V ŠOLI</b> Demenca v šoli dr. Anamarija Kejžar	60
<b>Spregovorimo o demenci v šoli</b> dr. Nika Jenko, Nika Tomše in Brina Biličič	66
<b>NEVROLOGIJA</b> Desno ali levo dominantni možgani: resnica ali mit? Primož Burkat	73
<b>ŠOLSTVO IN PRAVO</b> Varstvo osebnih podatkov mag. Domen Petelin	78

# Post-koronški šoli na pot



dr. Kristijan Musek Lešnik

## **Zakaj sem vesel, da se šola začne za vse šolarje, in zakaj v epidemiji ne vidim samo slabega, pač pa tudi priložnost?**

Nekatere spremembe pridejo, se nam zgodijo in odidejo, ne da bi zaradi njih kakor koli spremenili naše življenje in naše rutine. Druge zarezajo v naš svet, ga stresejo do temeljev in nas prisilijo, da preprašamo stvari, ki so se nam še včeraj zdele samoumevne.

Samo eno leto nazaj smo v zadnjih dneh avgusta čakali 1. september, ki je bil natančno takšen kot zadnjih 50 in še nekaj let. Prvi šolski dan. Ne da bi kdor koli pomislil, da bi lahko bil kakor koli drugačen kot tak, kot smo ga poznali in si predstavljali, da mora biti. Pripravljali smo se nanj, se potili med nakupovanjem zadnjih manjkajočih potrebščin, se pripravljali na sprejem prvošolčkov, delali zadnje priprave.

Letošnji avgust smo se spraševali čisto druge reči: ali se bo šola sploh začela tako, kot si želimo; in kakšna bo.

Epidemija je tako globoko zarezala v naše življenje, da – upam si reči – vsaj nekaj časa šole ne bomo jemali tako samoumevno, kot smo jo še do pred kratkim.

In to se mi zdi, kakor koli se že sliši, dobra stvar. Ker še nikoli v zadnjih desetletjih ni toliko učiteljev, šolarjev in staršev razmišljalo o šoli na popolnoma drugačen način kot v prejšnjih avgustih. In ker nikoli v zadnjih desetletjih nismo bili vključeni v nekaj, kar bo v prihodnosti morda veljalo za pomembno prelomnico v našem pojmovanju šol.

Še ena stvar je namreč, ki se je močno spremenila v samo enem letu. Še pred enim letom so se debate o šoli vrtele okrog učnih načrtov, učbenikov, delovnih zvezkov, priprav ... Danes se pogovarjamo o tem, kako zelo pomembni so medčloveški odnosi, socializacija in vzgojna komponenta šole. V preteklih letih smo se tisti, ki smo se trudili opozarjati, da je šola – oziroma bi morala biti – veliko več kot posredovalnica znanja in tekoči trak za polnjenje spomina, velikokrat počutili kot osamljeni jezdec, ki tulijo proti vetru. Ko smo govorili o tem, kako pomembne so nekatere druge življenjske veščine, ki se v veliki meri krepijo in razvijajo (ali pa ne) v šoli – odgovornost, predanost, socialne veščine, empatija in altruizem, pozitiven odnos do sveta, kritič-

no razmišljanje, optimizem, reševanje frustracij in konfliktov, pogum, resnicoljubnost in še marsikatero druge –, smo se velikokrat počutili kot Don Kihot pred mlino na veter. Potem je prišla epidemija in toliko govora o pomenu odnosov v pedagoških strokah kot v zadnjih mesecih še nisem opazil nikoli. In le želim si lahko, da bi ti vidiki šole še naprej ostajali enakovredno v ospredju.

Epidemija je v šole dobesedno zarezala kot tsunami. Po tsunamijah se zgodi dvoje: ali ljudje zgradijo porušeno nazaj ali pa na temeljih porušenega zgradijo nekaj novega, še boljšega in bolj odpornega na morebitne prihodnje tsunamije. Približno takšno priložnost imamo danes v šolah.

Epidemija nam je dala priložnost za premislek o nekaterih pomembnih premikih, ki bi jih bilo dobro premisliti v našem pojmovanju šole, če želimo, da bo šola primerno opremljala otroke in mlade z veščinami za življenje v 21. stoletju. Za premik od stvari k ljudem; od pojmovanja, da se šola vrti okrog papirjev, pravilnikov in učnih načrtov, proti razumevanju, da mora biti v njenem središču človek, učenec in učitelj. Za premik od memoriranja proti kritičnemu vrednotenju podatkov, ker današnji otroci ne bodo imeli težav z dostopom do informacij, pač pa bo o njihovi uspešnosti odločalo, kako se bodo znali znajti med njimi in ločevati zrnje od plev, verodostojne podatke pa od lažnih novic, neumnosti in teorij zarote. Za premik od zgolj analitične inteligentnosti tudi proti ustvarjalni in praktični inteligentnosti, ker bodo inovativnost, ustvarjalnost in praktične veščine pomembno odločale o odprtih in zaprtih vratih v življenju. Za premik od spodbujanja konvergentnega mišljenja proti lateralnemu mišljenju, premik od reprodukcije k produkciji znanja, ker je znanje, ki ga otrok soustvarja, popolnoma drugačno od tistega, ki mu ga predpripravljenega nalijemo v možgane. Za premik od »prijaznosti« proti naporu, ker bodo življenjski uspehi naših otrok v veliki meri odvisni od njihove zmožnosti rokovanja s frustracijami, volje in vztrajnosti. Za premik od zgolj vprašanja, kaj zna učitelj, tudi k vprašanju, kdo je učitelj, ker je hladnilniku popolnoma vseeno, kdo ga sestavi, otroku in mladostniku pa ne, kdo ga poučuje in s kakšno osebnostjo in strokovno integriteto prihaja vsak dan v učilnico. Za premik od vključenosti v okove predpisov proti vračanju zdrave pameti v šole. In nenazadnje tudi za vrnitev k cenjenju znanja.



Če bi moral izpostaviti tri stvari, ki bi jih želel v post-koronskih šolah videti več kot prej, bi verjetno omenil: kritično razmišljanje, zdravo pamet, potem pa odnose, odnose in še enkrat odnose.

### **Zakaj govorim o kritičnem razmišljanju in zdravi pameti?**

Ker se vedno bolj sprašujem, kako hitro nas poplavlja informacij na spletu, ki jih ne zmremo (ali se nam jih ne da) kritično sprocesirati, namesto v vsevede spreminja v informatizirane kretene.

Splet je izjemna in odlična stvar. Odpira vrata in prinaša do nas in do naših šolarjev in mladih stvari, podatke, ideje, misli z drugih koncev sveta, brez uredniških filtrov ali cenzure. A z resnim kavljem: na spletnih straneh in informacijah ni oznak, ali so verodostojne ali pa produkt blodnjavega kretenizma. Edini filtri, ki lahko pomagajo pri tem, so zdrava pamet, kritično razmišljanje in znanje. Ki lahko delujejo, dokler se s poplavo informacij soočamo z odprtim umom in razumevanjem lastnih omejitev. Tisti trenutek, ko se vržemo v požiranje spletne solate, preplavljeni s čustvi, stereotipi in predsodki, postanemo lahke tarče za privzemanje marsičesa, tudi popolnih kretenizmov.

V poplavi podatkov, kjer je v istem sodu do neprepoznavnosti premešano zrnje s plevelom in toksini – pri čemer so najbolj toksične vsebine velikokrat kamuflirane in predstavljane kot nekaj dobrega in zdravega –, ni čudno, da na družbenih omrežjih silovito narašča število tistih, ki vedo vse o vsem. Tako smo polni informacij in podatkov, da imamo

mnenje (in smo trdno prepričani vanj) o vsaki stvari, obenem pa tako nekritični, da velikokrat ne razumemo, kakšne bučke kupujemo (ali pa prodajamo naprej) in zlahka spregledamo, kako zelo malo pravzaprav vemo o rečeh, ki jih govtamo in širimo.

Bolj kot smo v poplavi velikokrat nasprotujočih podatkov, informacij in zgodb zmedeni, bolj kot smo frustrirani, bolj kot smo anksiozni, bolj smo dovzetni za to, da nam pobegnejo varovalni mehanizmi, ki nas varujejo pred poneumljanjem, in nas čustva, predsodki in strahovi odnesejo tja, kamor se z nekaj zdrave pameti in kritične presoje še malo nazaj ne bi pustili speljati.

### **Ne verjamete?**

Kar nekaj ljudi poznam, ki vedo vse o tem, kaj vse učitelji počnejo narobe. Sicer sami niso stali pred razredom in o pedagogiki niso prebrali nič, so pa sami hodili v šolo in vedo o tem čisto vse. Prepričan sem, da ste jih že srečali tudi vi.

Kar nekaj ljudi poznam, ki so v zadnjih mesecih doktorirali iz epidemiologije. Epidemiologom sicer ne zaupajo, ampak o njihovi stroki vejo pa vse.

Kar nekaj ljudi poznam, ki so v zadnjih letih doktorirali iz medicine. Zdravnikom sicer ne zaupajo, ampak o njihovi stroki vejo pa vse.

Kar nekaj ljudi poznam, ki vedo, da vejo o psihologiji veliko več od psihologov. Sicer je nikoli niso resno brali in študirali, ampak oni že vedo, kako stvari stojijo.



Smešno je, kako smo občutljivi, ko drugi posegajo na naše področje: psihologi bentimo, ko se gredo drugi psihologijo; učitelji so zgroženi, ko njihovo delo z iztrebki obmetavajo ljudje, ki nikdar niso stali v učilnici; zdravniki zavijajo z očmi, ko jim pacienti razlagajo svoje samodijagnoze ... Potem gremo pa domov, sedemo pred splet in se v hipu prelevimo v priučene epidemiologe, samoimenovane strokovnjake za 5G, zdravilologe, dežurne tolmače prava ...

Tudi zato je dobro, da gredo 1. septembra vsi otroci in najstniki v šole. Ker je znanje eden od zadnjih branikov, ki lahko naše pra-pra-pravnike zaščiti pred tem, da bodo življenje preživel v družbi sebi enakih nevednežev in neumnežev. Ker je znanje edini pogoj, da si bosta zdrava pamet in kritično razmišljanje, ki se v zadnjem času vse bolj umikata v skrite špranje in iščeta zavetje pod klopni, kdaj spet upala sesti za mizo in se vsaj enakovredno soočiti s kretenizmi vseh vrst.

### **Zakaj govorim o odnosih, odnosih in še enkrat odnosih?**

Še nekaj je, zaradi česar je 1. september tako pomemben ... Šola je veliko več kot prostor širjenja znanja. Če smo v zadnjih desetletjih dopustili, da so nam jo omejeno slikali predvsem kot prostor, v katerem se mlade možgane zasipa z informacijami, je ravno čas epidemije opozoril, kako zelo prav smo imeli tisti, ki smo se ves ta čas trudili opozarjati, da človek ni samo bitje uma in razuma, pač pa ima tudi enako pomembno socialno, čustveno, telesno in duhovno plat, pri razvoju katerih lahko šola igra enako dragoceno vlogo.

Ene stvari nam lahko nadomesti računalnik. Enih pa ne bo mogel nikoli. Pogledi, dotiki, objemi, empatično poslušanje in še marsikaj, kar nas dela človeške, so tako nenadomestljivi in dragoceni, da jih ne more in ne sme nadomestiti nobena tehnologija.

### **Kakšna bo šola po koroni?**

Nekatere spremembe nas prisilijo, da preprašamo stvari, ki so se nam še včeraj zdele samoumevne. Da se poglobimo vanje in razmišljamo o njih tako, kot morda nikoli prej, ker so bile tako rutinske in naravne, da se nam ni bilo treba spraševati o njih.

Epidemija nam je prinesla veliko zagat, težav, tudi slabe volje in stisk.

Bi bila pa velika škoda, če bi spregledali, da nam je prinesla tudi izjemno priložnost za razmislek o tem, kako lahko iz nje pridemo s še boljšo šolo.

Samo od nas je odvisno, ali bomo križem rok čakali in upali, da se čim prej vrnejo časi, ko je bilo vse skupaj veliko bolj samoumevno in nam je ta samo-

umevnost in stabilnost predstavljala cono udobja ter nam vlivala občutek varnosti, ali pa bomo bika zgrabili za roge in pogumno pogledali onkraj poti najmanjšega napora.

Priložnost je takšna, kot je v zadnjih letih ni imela še nobena generacija učiteljev in ravnateljev. Škoda bi jo bilo zapraviti.

Ampak za razmišljanje o priložnostih bo še kar dosti časa. Tudi za razmišljanje o tem, kaj od tega, kar smo preizkusili in se naučili v času epidemije, lahko ohranimo in vgradimo v šolsko delo tudi v prihodnje.

Zdaj pa je najbolj pomembno, da gredo v šole vsi šolarji in dijaki. In da vsak pri sebi prispevamo vse, kar je v naši moči, da tako tudi ostane. In da takrat, ko bo morda zaradi stvari, ki so onkraj našega vpliva, kakšen razred ali šola za nekaj časa moral delati na daljavo, naredimo čim več za čimprejšnji povratek v šolo. Ker bomo za to veliko bolje pripravljeni in usposobljeni, kot smo bili marca.

### **P.S.**

Ob začetku tega šolskega leta težko najdem bolj primerne besede, kot so te:

*Znanost, tehnika, umetnost, prosveta in vsi našesti faktorji današnjega življenja hočejo doprinesiti čim večji delež k razvoju in izboljšanju razmer. Zdi se, da služi vse človeku, življenju, in da se današnja družba skoraj nima več časa zmeniti za posameznike, ki jih je prav to, vedno bolj in bolj razvijajoče se življenje, udarilo. Svet je prevzela borba za lastno dobro, ki žene ljudi, človeštvo, svet naprej, dalje, v neznanu, da se človeku, ki vse to opazuje, zdi, da so ljudje izgubili srce, ljubezen in čut do sočloveka.*

Lepe in tehtne besede. Pred več kot osemdesetimi leti jih je v nekem časopisu leta 1937 zapisal Ljudevit Musek, šolski upravitelj na Ptujju. Praded Ljudevit je žal umrl pred mojim rojstvom. A so njegove besede tako zelo sveže in aktualne še danes.

Če se je ob vsem, kar se je dogajalo v zadnjih mesecih tudi v šolskem prostoru, vsaj malo okrepilo spoznanje, kako zelo pomembno je srce, ljubezen in čut do sočloveka, potem korona ni prinesla samo slabega. Če smo se vsaj malo spomnili, da v središču šole niso učni načrti in pripomočki, pač pa ljudje, potem korona ni prinesla samo slabega.

Učni načrti se spreminjajo. Učni pripomočki se spreminjajo. Nekatere stvari pa vseskozi ostajajo enako pomembne. Tudi besede, ki jih je zapisal moj praded in bi jih zlahka razumel tudi kot primerno vodilo in kažipot v času, ko prevzemam vodenje Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Pravzaprav ... jih.

# Obisk, ki nam je vedno znova narisal nasmeh na obraz



Anija Skrt, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec Jožefe Maslo Ilirska Bistrica

*V prispevku želim predstaviti sodelovanje s terapevtskim parom iz Slovenskega društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke kot drugačen pristop dela z otroki. V preteklem šolskem letu sta nas od oktobra dalje dvakrat mesečno obiskali Fancy, avstralska ovčarka, in njena vodnica Jerica. Skupaj smo aktivno sodelovali in izvedli deset srečanj ter kar nekaj dejavnosti, preko katerih so se otroci navajali na delo s psom, razvijali zaupanje, krepili samozavest in se nenazadnje nadvse zabavali.*

## Izhodišče

V vrtcu prevladuje predvsem spontano učenje. Gre za učenje preko igre in drugih dejavnosti, pri tem pa je pes odlična motivacija. V predlanskem šolskem letu so nas v skupini obiskali člani društva Tačke pomagačke in takoj sem vedela, da želim ta način dela vnašati v svojo prakso. In tako smo se v preteklem šolskem letu v vrtcu Jožefe Maslo Ilirska Bistrica odločili za sodelovanje z društvom Tačke pomagačke. Pri obisku Tačk je sodelovala skupina otrok starih 3–4 leta.

Ob živalih se otroci učijo za življenje. Zdi se mi zelo pomembno, da otroku približamo skrb za drugega, in ravno v predšolskem obdobju je lahko delo z živaljo odlična motivacija. Igra je zelo pomembna tako za otroka kot tudi za žival, saj se oba preko nje naučita določenih veščin, kot so sodelovanje, pri-

lagavanje ipd. Med otrokom in živaljo je igra zelo sproščena ter povečuje navezanost in prijateljstvo. Obenem žival omogoča otroku, da se čuti brezpogojno sprejetega. Živali zelo ugodno vplivajo na otrokovo samopodobo, na njegov razvoj govora, na razvoj čutenja ter na njegovo zaznavanje in razumevanje okolice. Otroci, ki rastejo z živalmi, so načeloma bolj zdravi, saj jim živali omogočajo, da pridejo v stik z mikroorganizmi, ki spodbujajo razvoj imunskega sistema. Neizbežno pa je, da pride tudi do bolezni in smrti živali. Odrasli otroke navadno ščitimo pred temi naravnimi pojavi, hkrati pa jim tudi zelo škodimo, če jim to prikrivamo. S primernimi pristopi, na otrokom razumljiv način, se otroci naučijo sprejemati tudi določene težke trenutke v življenju. Naučijo se pravilno reagirati, se o tem pogovarjati in žalovati. Tako so bolj pripravljeni za življenje (Ocepek 2012).





### Zakaj pes?

»Pes ima v življenju en sam cilj: da podari svoje srce.«

J. R. Ackerley

Pes je zelo dobra terapevtska žival za različno stare otroke in vse vrste težav. Je krdelna žival z veliko pozitivnimi lastnostmi. Potrebuje človeško bližino, je predan in želi ugoditi. Lahko je samo prisoten in leži poleg, ko se mi pogovarjamo, ali pa tišči v otroka, da ga boža. Pes se rad lovi, prinaša in odnaša stvari, se skriva, skače. Vse to deluje zelo sproščujoče, zmanjšuje stres in napetost, otroci pa so potem bolj pripravljeni na sodelovanje. Prisotnost psa ponuja brez konca možnosti za igro, pogovor in učenje. Spodbuja razvoj govora, medsebojne stike, spoštovanje dogovorjenih pravil ter vabi h gibalnim igram. Telesni stik s prijaznim psom zagotavlja močno čustveno oporo. Naklonjenost, ki jo pes kaže otrokom, spodbuja občutke sprejetosti in krepi samozavest.

### Kako pes vpliva na otroke?

- Umirja,
- motivira,
- zabava,
- usmerja pozornost,
- mehča napetost,
- tolaži,
- spodbuja,
- povezuje.

### Kako začeti?

Strokovni delavec v vrtcu mora najprej stopiti v stik z društvom/terapevtskim parom in se dogovoriti za sodelovanje.

Pred vsakim obiskom je zelo pomembno, da so vse dejavnosti skrbno načrtovane. Preden vzgojiteljica vključi psa v svoj oddelek, mora opraviti tudi usposabljanje za osnove dela s terapevtskim psom. Sodelovanje in izvajanje dejavnosti s psom moramo predstaviti staršem in pridobiti pisna so-

glasja za vse otroke. Nato se pričnemo dogovarjati s terapevtskim parom. Vodniku psa moramo predstaviti svoje delo, otroke in ustanovo. Vodnik pa nam predstavi psa, njegove značilnosti in sposobnosti. Pred vsako dejavnostjo napišemo pripravo in jo posredujemo terapevtskemu paru ter se z njim pogovorimo o samem poteku dejavnosti. Pred vsakim srečanjem moramo pripraviti prostor in otroke na obisk psa. Med obiskom terapevtskega para vzgojiteljica vodi dejavnost, vodnik pa skrbi za psa.

### Kaj vse se je dogajalo pri nas, ko so nas obiskale tačke?

Na začetku šolskega leta smo si zastavili nekaj ciljev, ki so nas vodili skozi vse leto. Izvedli smo 10 srečanj, na katerih smo izvajali najrazličnejše dejavnosti, se spoznavali z novimi izrazi, premagovali strahove in ovire ter se neizmerno zabavali.

Cilji, ki smo jih želeli doseči v lanskem šolskem letu, so bili:

- Otrok se ob prisotnosti psa sprosti.
- Otrok pusti, da se mu pes približa.
- Otrok se psa dotika.
- Otrok se navaja na delo s psom.
- Otrok se ob obisku psa zabava.

### Deklica, ki se ne more ločiti od psa

V skupini je bila deklica, ki je s psičko Fancy spletla prav posebno vez. Deklica je v vrtec prišla prvič v mesecu septembru. Z otroki in odraslimi je težko navezovala stike oz. jih sploh ni bilo. Ob kontaktu se je zaprla vase in ni odreagirala. Pogled je usmerila v tla in to je lahko trajalo zelo dolgo. Deklica nam je predstavljala velik izziv, saj nikakor nismo našli prave poti do nje. Ob prisotnosti psa pa se je deklica spremenila. Pri prvih srečanjih najprej sploh nisem opazila, da je kaj drugače. Deklica je namreč vedno vse opazovala ob strani in nismo je silili v ospredje, da je ne bi postavljali v nelagodje. Nekje pri četrtem srečanju pa so bile opazne ve-





like spremembe. Deklica ni reagirala na navodila igre, temveč je sledila le psu. V očeh so bile vidne iskricе in pogled je bil dvignjen. Od takrat naprej se je deklica začela sproščati. Očesni stik smo ob prisotnosti psa našli brez težav. Vedeli smo, da se počuti sproščeno in da ji je lepo. Vedno je hotela biti ob psu, mu slediti, se ob njem smejala, psu dajala povelja in ga z veseljem vodila.

### Prvo srečanje: Spoznajmo in igrājmo se

Prvič so nas tačke obiskale v mesecu oktobru. Na prvem srečanju sta bila prisotna dva terapevtska para, in sicer labradorka Chispa in njena vodnica Tamara ter avstralska ovčarka Fancy in vodnica Jerica. Spoznali smo tačjo škatlo, v kateri je vedno čakalo kakšno presenečenje za otroke, povezano s psom, in se dogovorili, kako se ob prisotnosti psa obnašamo. Otroci so se s pomočjo tačke, izdelane iz filca, predstavili psičkama in njunima vodnicama. Bili so zadržani, umirjeni, vodljivi, a hkrati zelo navdušeni. V drugem delu srečanja smo se razdelili v dve skupini.

Prva skupina se je v telovadnici igrala s psičko Fancy in s *Tačjo kocko plešem*. Na kocki so bile fotografije različnega gibanja psa. Otroci so plesali ob glasbi. Ko se je glasba ustavila, smo vrgli kocko in ponazorili gibanje psa, pri tem pa opazovali Fancy, ki je gibanje izvajala istočasno kot otroci. Otroci so bili nad dejavnostjo navdušeni in se niso hoteli nehati igrati. Ko na primer otrokom rečemo, naj se usedejo na tla, otroci potrebujejo veliko časa, da to naredijo. Ob prisotnosti psa pa so to storili takoj tudi tisti otroci, ki po navadi rabijo veliko spodbud. Druga skupina pa je s psičko Chispa spoznavala psa. Na psu so opazovali dele telesa, jih prepoznali na fotografiji, nato pa fotografijo prilepili na senco psa. Pri dejavnosti so otroci lepo in umirjeno sodelovali.

### Drugo srečanje: Kaj potrebujemo za psa

Na drugem srečanju sta bili prisotni samo psička Fancy in njena vodnica Jerica. Pogovarjali smo se o pripomočkih in opreми za psa. Otroci so zelo dobro sodelovali. Zapomnili so si tudi kar nekaj izrazov, ki



jih nekateri otroci ne uporabljajo vsak dan (povodec, ovratnica, priboljšek ...). Vsak otrok je pobožal in počesal psa. Otroci so počasi začeli pridobivati zaupanje, želeli so sodelovati, vendar so bili zadržani. V nadaljevanju srečanja smo izvedli dve igri.

Pri prvi igri so otroci skrili priboljšek pod lonček in ga pomešali z dvema drugima lončkoma. Nato so psu dali ukaz: »Poišči, Fancy!« in psička je priboljšek našla pod pravilnim lončkom.

Pri drugi igri pa so otroci skrili priboljšek v žogico in jo tiščali pri sebi. Med skrivanjem priboljška je bila psička odmaknjena. Otroci so jo spet poklicali in psička je hodila v krogu ter poiskala žogico in priboljšek.

Zaključili smo z umiritvijo ob glasbi. Otroci so se ulegli na tla in prisluhnili glasbi. Po določenem času jih je prišla Fancy iskat in takrat so vstali.

Obe igri bi se lahko igrali in igrali, kajti otroci so bili navdušeni. Vsi so hoteli skrivati priboljšek. Ves čas so iskali interakcijo s psom in priložnost za dotik. Ob psu so bili otroci zelo umirjeni, razen dveh deklic, ki se sicer psa ne bojita, vendar skačeta in norita od navdušenja. Želeli smo, da se otroci ob prisotnosti psa sprostijo, da aktivno sodelujejo ter upoštevajo navodila in pravila.

### Tretje srečanje: Pridi z menoj

Otroci so se ogreli s *Tačjo kocko plešem* in neizmerno uživali. Gibanja so usvojili in igra je postala čista zabava. V nadaljevanju pa se je vse vrtelo okoli vzorcev. Na tla smo s trakom narisali vzorce, po katerih so otroci vodili psa. Fancy so prijeli za oprsnico in hodili po črti, zraven pa so ji dajali še navodila. V nadaljevanju smo otrokom ponudili prevezo za oči. Zavezanih oči ni želel imeti eden izmed dečkov, vsi ostali otroci pa so z veseljem sodelovali. Otroku smo zavezali oči, prijel se je za oprsnico in pes ga je vodil. Zanimivo je bilo opazovati, kako so se nekateri otroci sprostili in se pustili popolnoma voditi, drugi pa so se pustili voditi, vendar so bili pri tem zelo previdni.

Ena izmed deklic, ki se psa boji, je bila pri vodenju zelo previdna, peljala ga je za vrstico, dotakniti pa se ga ni hotela.

Na koncu dejavnosti je vsak dal Fancy priboljšek in jo pobožal.

### Četrto srečanje: Telovadba

Na četrtem srečanju smo telovadili. Za uvod smo se igrali igro *Ptički v gnezda*, ki smo jo priredili in jo poimenovali *Otroci domov*. Fancy smo na ovratnico pripeli kraguljčke, otroci pa so se gibali po prostoru, in ko so zaslišali kraguljčke in videli Fancy, so

stekli v obroč. Otroci so igri dobro sledili in jo tudi razumeli. Zanimivo pa je bilo opazovati deklico, na katero ima pes največji vpliv. Vsa moja navodila je preslišala, premaknila pa se je samo takrat, ko je to storila tudi Fancy. Popolnoma ji je sledila in do hišice je prišla samo tako, da je šla z njo tudi psička. V nadaljevanju smo postavili poligon. Najprej so otroci premagovali poligon sami. Postavljen je bil tako, da jih je pripeljal do Fancy. Nato so poligon premagovali skupaj s psičko, tako da so jo prijeli za povodec in ji dajali povelja. Bili so zelo zbrani in dajali jasna navodila. Nekateri otroci so se z vodenjem zelo dobro znašli in psa suvereno prepeljali čez vse ovire. Ko so prišli do konca, so bili zelo ponosni. Za zaključek jim je Jerica s pomočjo Fancy razdelila štampiljke.

### Peto srečanje: Slovo

Na peto srečanje sem se pripravljala kar dolgo časa in nisem vedela, na kakšen način naj ga izpeljem. Vedela sem, da nas bo obiskala vodnica Tamara in skupaj se bomo poslovili od psičke Chispe, ki so jo morali zaradi bolezni uspraviti. Veliko sem se o izgubah in načinih podajanja in izražanja žalosti pogovarjala s sodelavkami, ampak nobena izmed njih se še ni znašla v podobni situaciji. Porajala so se mi različna vprašanja, vedela pa sem, da moram nanje kaj hitro najti odgovor, saj so me otroci vsakodnevno spraševali, kdaj nas obišče Chispa. Vedela sem, da bo srečanje polno čustev, hkrati pa ni nič narobe, če ta čustva delimo z drugimi, zato sem se odločila, da otrokom ob pravljici razložim, kaj se je zgodilo s Chispo. Z otroki smo prebrali pravljico *Pip in Mavrica želja*, preko katere sem otrokom sporočila, kako posebna je bila Chispa in kam je odšla. Psi, ki se poslovijo od nas, odidejo za mavrico in na tak način sem želela to sporočiti tudi otrokom. Otroci so zelo dobro sprejeli sporočilo, kako posebna je bila Chispa, ki ji je uspelo priti za mavrico. Med prebiranjem zgodbe je priteklo kar nekaj solz, vendar otrok to ni motilo. Bili so mirni in sledili pravljici. Bila sem presenečena, kako dobro in razumevajoče so sprejeli izgubo. Tamara je otrokom podelila bleščice, ki jim jih je poslala Chispa, in za nekatere otroke je bila ta gesta zelo velika. Roko, na katero so prejeli bleščice, sploh niso premikali. Eden izmed dečkov je ves čas ponavljal, da je bila Chispa zares posebna, ker ji je uspelo priti na mavrico in je ne bo več nazaj. S pomočjo odtisov rok in štampiljke tačke smo skupaj izdelali simbolično mavrico. Celotna dejavnost je bila zelo čustvena, vendar, kot sem že omenila, otrok solze niso motile. Nihče ni vprašal, zakaj jokamo, vsi pa so sporočilo razumeli.

### Igra s padalom

V istem dnevu smo izvedli še dejavnost s Fancy, in sicer igro s padalom. Otroci so držali padalo in Fancy se je sprva samo spoznavala z njim. Tekla je okoli



in pod padalom, otroci pa so padalo premikali na različne načine in z različno močjo. Ko je Fancy dobro spoznala padalo, so jo otroci prijeli za oprsnico in se skupaj z njo sprehodili pod njim. Dva dečka nista želela pod padalo, ostali otroci pa bi dejavnost še ponavljali, vendar smo bili časovno omejeni in tudi psička je proti koncu že postala utrujena. Srečanje smo zaključili z metanjem žogice s pomočjo padala, ki jo je Fancy vedno znova ulovila.

#### **Šesto srečanje: Pravljica**

Na šestem srečanju je vodnica Jerica skupaj s Fancy otrokom prebrala pravljico *Sneženi mož in snežni kuža*. Otroci so pravljico z zanimanjem poslušali. Po pravljici smo se s Fancy razmigali in se lovili, nato pa so otroci Fancy krtačili in frizirali s pomočjo ščipalk. Vsi otroci so želeli krtačiti in lepoticiti Fancy.

Deklica, ki se je psičke bala, je dejavnosti vedno izvajala, vendar pa se je nikoli ni želela dotakniti. Pri tej dejavnosti pa je deklita zelo presenetila in na koncu premagala strah pred dotikom psičke. Po prvem krtačenju je želela psičko še večkrat krtačiti in nato večkrat prihajala in odhajala od nje. Na koncu pa je želela še pripenjati ščipalke. Takrat se je dotaknila tudi dlake in ščipalko pripela. Imela je čas za razvijanje zaupanja. Na koncu je tudi brez težav z veliko spodbude Fancy božala. Ker je bilo otrok malo, smo želeli sproščeno dejavnost, kar nam je tudi uspelo.

#### **Sedmo srečanje: Fancy na zajtrku**

Na sedmem srečanju smo zajtrkovali skupaj s Fancy. Njena vodnica Jerica je na tla postavila odejo in posodice, vanje je natresla brikete, otroci pa so bili čisto tiho in vse opazovali. Pogovarjali smo se o tem, kaj bomo zajtrkovali mi in kaj Fancy. Otroci so se med pogovorom zelo zabavali. Ugotovili smo, da je bila Fancy hitrejša in je zajtrk pojedla prva, zato je potem opazovala otroke, kako lepo jedo. Po zajtrku so se otroci umili in Fancy je pregledala

čiste roke. Otroka, ki si ni dobro umil rok, je polizala in ta je mogel roke umiti še enkrat. Za konec je vodnica otrokom povedala, da Fancy vsak dan za malico poje banano. Jerica je banano olupila in Fancy jo je ugriznila. Otroci so jo opazovali in se pri tem glasno smejali. Tisti dan so čisto vsi otroci lepo sedeli za mizo in pojedli ves zajtrk. Nikogar ni bilo potrebno opozarjati, naj lepo sedi, in ga spodbujati pri hranjenju.

#### **Osmo srečanje: Iskanje zaklada**

Na osmem srečanju smo iskali zaklad. Otroci so skupaj s Fancy sledili puščicam do zaklada, pri tem pa je vsak nekaj časa vodil psa. Zanimiva je bila deklita, ki Fancy obožuje. Njeno vedenje se je ob prisotnosti psa tudi tokrat popolnoma spremenilo. Ker ni mogla pričakati, da bi prišla na vrsto za vodenje psa, je prijela kar ostanek povodca vodnice. Tako je ves čas hodila ob vodnici. Na igrišču so otroci prosto tekli in prihajali metati žogico Fancy, najbolj pa me je presenetilo, kako so bili otroci uvidni. Ko so videli, da ni nikogar pri psički, so pritekli in se z njo igrali.

#### **Deveto srečanje: Kaj se skriva v škatli**

Spoznali smo pesem *Tačke pomagačke*, se igrali glasbeno didaktično igro *Hitro in počasi*, nato pa se odpravili v senzorno sobo, kjer so se otroci igrali tipni spomin. Otrokom je dejavnost povzročala velike težave, saj je le nekaj otrok dobro »tipalo« in prepoznalo predmete. Zanimivo je bilo spet opazovati deklito, ki je iskala priložnost za božanje psa. Medtem ko so vsi otroci opazovali škatlo in prepoznavali predmete, se je ona na skrivaj odmaknila in božala Fancy.

#### **Deseto srečanje: Pojdimo na tržnico**

Srečanje smo pričeli v krogu. Vodnica Jerica nas je poučila, kako pravilno damo priboljšek psu. Vsi otroci so nestrpnost čakali, da pridejo na vrsto in dajo priboljšek. Med dejavnostjo so zelo uživali in nekateri so priboljšek hoteli dati večkrat. Vsi otroci



so natančno poslušali vsa navodila in storili tako, kot smo se dogovorili. Po desetem srečanju so v veliki meri že usvojili osnove dela in sodelovanja s psom. Ni potrebno več opozarjati na določene stvari, saj so postale del rutine. V drugem delu srečanja so imeli otroci priložnost vzdrževati in krepiti stik s psom individualno. Igrali smo se tržnico. Fancy in Jerica sta otroku zastavili uganke, in ko jo je pravilno rešil, je izžrebal fotografijo sadja ali zelenjave in skupaj so odšli na tržnico. Otrok je prijel psa in torbico ter odšel v telovadnico. Tam je izbral pravilno sadje oz. zelenjavo in odšel nazaj v igralnico. Med hojo s Fancy so bili otroci zelo ponosni, nasmejani in pogumni. Vsi so jo zelo dobro vodili ter ji dajali različna povelja. Nekaterim otrokom je predstavljalo rokovanje povodca in torbice nekaj težav, saj nikakor niso hoteli spustiti povodca, da bi lahko preprijeli sadje ali zelenjavo in ga stlačili v torbico.

Na vrsto je prišla tudi deklica, ki ima s Fancy zelo močno, posebno vez. Ko ji je Jerica zastavila uganke, je glavo sklonila in ji ni odgovorila, medtem pa se jo je Fancy s smrčkom dotaknila in deklica je spremenila razpoloženje. Začela se je smejati in božati Fancy, uganke sicer ni več slišala, zato je dobila torbico in odšla na tržnico. Med hojo se je smejala in opazovala psa. Ko je prišla na tržnico, je nabrala zelenjavo, ki je bila na fotografiji. Ker pa ima deklica težave z razumevanjem, je želela pobrati še drugo zelenjavo. Povedala sem ji, da ta ne spada v njeno torbico, vendar je ni spustila. V tistem trenutku ji je psička povohala roke, izkoristila sem trenutek in ji rekla, da Fancy pravi, da to ni prava zelenjava. Deklica je zelenjavo brez težav položila nazaj in se odpravila v igralnico.

V celotni dejavnosti so otroci zelo uživali. Malo so bili nestrpni med čakanjem, pa čeprav so bili zaposleni z drugimi dejavnostmi.



### Evalvacija

Ko pogledam nazaj na preteklo delo, menim, da so otroci ob obisku Fancy in Jerice neizmerno uživali. Od trenutka, ko sem jim povedala, da nas naslednji dan obišče Fancy, so komaj čakali in ves čas spraševali po njej. Tudi v njihovi prosti igri so bile vidne sledi Tačk. Veliko so se igrali simbolno igro, ki je bila povezana s psi. Na prvih srečanjih smo se spoznavali in se začeli prilagajati drug drugemu. Med samimi obiski pa so otroci predvsem potrebovali čas, da se sprostijo in navadijo na tak način dela. Nekaterim je bilo sprva nerodno, drugi niso vedeli, kako naj se približajo, spet tretje je motila kamera. V poplavi vseh informacij mogoče na trenutek niso vedeli, kaj lahko počnejo in česa ne. Pri vsem skupaj pa je bilo opazno veliko spoštovanje tako s strani terapevtskega para kot tudi s strani otrok in drugih strokovnih delavk. Otroci so rasli in napredovali iz obiska v obisk. Bili so zelo uvidevni in strpni, pa čeprav skoraj vedno neučakani. Na vsakem srečanju smo želeli vzpostaviti individualen stik med otrokom in psom. To nam je tudi dobro uspevalo, vendar smo bili zaradi velikega števila otrok včasih v stiski s časom. Otroci so bili medtem zaposleni z drugimi dejavnostmi, vendar pa nekatere otroke druge dejavnosti niso zanimale, ampak so preprosto samo čakali, da pridejo na vrsto. Pravila, ki smo jih postavili, smo ves čas ponavljali in otroci so jih postopno usvajali. Ravno tako so se postopno navajali tudi na delo s psom in ga dodobra usvojili, pa čeprav je bila to povsem nova izkušnja zanje. Zastavljene cilje smo več kot dosegli, poleg njih pa so otroci ob delu s psom ves čas krepili in razvijali fino in grobo motoriko.

Nikakor pa ne morem mimo deklice, ki je premagala strah pred psom, in nikakor ne mimo tega, da nam je prav Fancy pomagala zgraditi odnos do druge deklice, ki je imela težave z vključevanjem.

Tako zame kot tudi za strokovno delavko je bila to nova izkušnja, nova oblika dela. Ves čas sem iskala nove ideje, kako psa vključiti v dejavnosti. Veliko so mi pripomogle tudi izkušnje iz zasebnega življenja, saj sem tudi sama lastnica psa in mi je bilo zato morda lažje vpeljati določene dejavnosti, kot bi bilo sicer. Zaključim lahko z mislijo, da je delo s terapevtskim parom zelo poučno in izpopolnjujoče. Pes je zagotovo zelo dober motivator, pomirja, usmerja pozornost, predvsem pa spodbuja in zabava. Otroci so bili ob prisotnosti psa sproščeni, motivirani in vedno zagnani za delo. Moja izkušnja imeti psa v oddelku je neprecenljiva. Želela bi si, da bi bil pes lahko večkrat prisoten, saj je z njegovo prisotnostjo vse drugače, boljše.

### Viri in literatura

Ocepek, R. (2012): *Premagajmo predsodke do živali: vzgoja za odgovoren odnos do narave*. Ljubljana: Agencija Baribal.

# Učinki terapevtskega psa na motivacijo otroka



Nina Dobrovič, mag. spec. in reh. ped., pos. razv. in uč. tež., in doc. dr. Erna Žgur, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

*Terapevtska vloga živali je v sodobnem času vse bolj znana in uporabljena, saj se čedalje bolj uveljavlja v medicinski, socialni ter pedagoški stroki. Terapije in aktivnosti s pomočjo živali so namenjene izboljšanju posameznikovega specifičnega področja (npr. motivacije) oz. kakovosti življenja nasploh. Pes je pogosto znan v vlogi terapevta. Ta ima na človeka vsesplošno pozitivne učinke – od zniževanja krvnega tlaka do povečanja izločanja serotonina. Pozitivni vplivi vključevanja psa v učne dejavnosti se nakazujejo tudi pri izboljšanju kognitivnih procesov, ključnih za učenje. Raziskava se osredotoča na vključenost psa v pouk otroka z zmereno motnjo v duševnem razvoju in z nižjo motivacijo. Ugotovili smo, da je pes vplival na spremembe v otrokovi motivaciji in pozornosti.*

**Ključne besede:** aktivnosti s pomočjo psa, posebni program vzgoje in izobraževanja, splošna poučenost, motivacija, pozornost

## Uvod

V vzgojno-izobraževalnih ustanovah je vse več pedagogov, ki dinamiko pouka popestrijo z vključevanjem usposobljenih terapevtskih psov. Učitelji sodelujejo z različnimi prostovoljnimi društvi, ki izvajajo terapije in aktivnosti s pomočjo živali, najpogosteje s psi. Pri tem načrtujejo in izvajajo učne dejavnosti z vodniki psov, ki so v celoti odgovorni za delovanje terapevtskega para, torej vodnika in psa.

## Terapija in aktivnosti s pomočjo psov

Terapija s pomočjo psov je dejavnost, ki ima vnaprej določene cilje, v katerih je pes enakovreden udeleženec procesa. Izvajajo jo za to usposobljeni strokovnjaki z namenom izboljšanja določenega človekovega področja. Celoten proces je dokumentiran in na koncu ovrednoten po vnaprej določenih standardih. Vodnik psa in strokovnjak naredita načrt s cilji ter merita napredek. Aktivnosti s pomočjo psov pa so dejavnosti, ki izboljšujejo posameznikovo kakovost življenja nasploh. Specifični cilji zdravljenja niso načrtovani za vsak obisk posebej. Prav tako niso pisana poročila, posamezno srečanje pa se odvija bolj ali manj spontano (Marinšek in Tušak 2007).







V Sloveniji izvajajo aktivnosti in terapijo s pomočjo psov različna društva, med njimi tudi združenje Tačke pomagačke, s katerim je bilo vzpostavljeno sodelovanje za to raziskavo. Gre za humanitarno združenje, ki ima status društva in deluje v javnem interesu zdravstvenega varstva. Poleg terapij in aktivnosti s pomočjo psov izvajajo tudi program branja psom, imenovan R.E.A.D. (*Reading Education Assistance Dogs*), ter družabništvo. Sodelujejo s strokovnjaki iz različnih ustanov, med drugim tudi iz šol, različnih vzgojno-izobraževalnih programov. Ustanove obiskujejo terapevtski pari – oba člana para opravita interno društveno izobraževanje in usposabljanje, pred tem pa vsem psom v društvu najprej testirajo in potrdijo njihov značaj kot ustrezen za delo z ljudmi (Vir 1).

Vodnikova vloga je predstavitev živali, ki vključuje skrb, oceno pred vsako intervencijo in aktivno delovanje kot zagovornik živali. Poleg tega mora oskrbovalec proaktivno ravnati za izboljšanje sposobnosti živali, zadovoljiti potrebe ciljne populacije in imeti komunikacijske veščine za izboljšanje medosebnih odnosov (Butler in Fredrickson-MacNamara 2006).

Poleg tega, da je pes ustrezen za vlogo terapevta, je torej pomembno tudi to, da je vodnik oseba, ki svojo žival razume, jo zaščiti in obenem zna ravnati v medčloveških interakcijah.

### Prednosti in slabosti terapij s pomočjo psov

Literatura izpostavlja pozitivne učinke na to temo, manj pa so omenjeni neprijetni vplivi, ki jih imajo lahko psi na posameznika ali na skupino. M. Marinšek in Tušak (2007) najprej izpostavljata fiziološke koristi. Pes vpliva na zmanjšanje hitrosti srčnega utripa, znižanje krvnega tlaka in deluje pomirjevalno. Brezpogojno sprejema ljudi, zato se ob njem sprostiti, kar je v današnjem stresnem vsakdanu potreba večine. Pes deluje tudi razvedrilno, spodbuja veselje, smeh in igro ter ljudi usmeri h komunikaciji (Rodrigo-Caverol in drugi 2018). Vpliva na socializacijske procese. Otroci v njegovi družbi občutijo povezanost in vzajemno zaupanje. Posledično se poveča zmožnost empatije – ljudje, ki imajo psa, imajo v povprečju večjo sposobnost, da se vživijo v čustva drugih. Tisti, ki imajo težave s samozaupanjem, jim žival pomaga tako, da svojo pozornost usmerijo v okolico (Marinšek in Tušak 2007). Ključno pa je poudariti, da je osnova učinkovitosti terapije s pomočjo psa splošna naklonjenost živalim (Arkow 2004 v Morrison 2007).

Kljub vsestransko prijetnim učinkom psa na človeka obstajajo možne slabosti, npr. da pes izzove tekmovalnost, lahko pa pride tudi do poškodb zaradi nepravilnega ravnanja z živaljo. Možno je, da oseba nima popolnega nadzora nad svojim vedenjem, kar negativno vpliva na psa. Ovira so tudi alergije in strahovi oz. fobije, zato terapija nima dobrega učinka (Marinšek in Tušak 2007). Med kontraindikacije prisotnosti psa je uvrščen tudi slab imunski sistem, odprte rane ali druge poškodbe (Arkow 2004 v Morrison 2007). Ljudje imajo lahko do živali še dodaten odpor iz drugih razlogov (npr. verska pripadnost). Ovira pri strokovnem osebju je lahko to, da ne sodelujejo pri načrtovanju aktivnosti, nimajo pozitivnega odnosa do živali, imajo do njih odpor ali se jih bojijo (Marinšek in Tušak 2007).

Vsekakor pa je najpomembnejše, da se pred izvedbo aktivnosti s psom najprej opravi pogovor z uporabnikom, saj je to ključno za odločitev, ali so intervencije s pomočjo psa zanj primerne.



### **Vpliv prisotnosti psa na motivacijo**

M. Juriševič (2012) poudarja, da ima motivacija osrednji vpliv na dinamiko učnega procesa: motivirani otroci začnejo učenje in pri njem vztrajajo, dokler ne dosežejo učnih ciljev.

Učenci so lahko za učenje različno motivirani. Motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Notranja oz. intrinzična motivacija je opredeljena kot izvajanje dejavnosti zaradi zadovoljstva, ki ga prinaša dejavnost sama (oseba nekaj počne iz lastne zabave ali izziva). Zunanja oz. ekstrinzična motivacija pa je pojav, pri katerem izvaja posameznik neko aktivnost, da bi dosegel rezultat, ki ni povezan z dejavnostjo. Zunanja motivacija je tako v nasprotju z intrinzično motivacijo, ki se ne nanaša na opravljanje naloge le zaradi končnega rezultata (Ryan in Deci 2000).

Učiteljevo načrtovanje pouka bo precej olajšano že s tem, če bo vedel, kaj motivira vse učence, kaj jih zanima in kakšni načini dela jih privlačijo (Talt-Lah 2017).

Pri učno nemotiviranih učencih je nujno, da se izhaja iz njihovih interesov in se na podlagi teh prilagodi tudi učne aktivnosti. Učne cilje, povezane z doživljanjem kompetentnosti, je potrebno spodbuditi zaradi znanja in dosežkov – spodbujeni morata biti obe motivaciji (Juriševič 2012).

Pri delu z otroki s posebnimi potrebami je potrebno biti pozoren na njihova močna področja, saj se tako razvija njihov interes in posledično motiviranost za delo. Pri njih je še pomembnejše to, da oblikujejo pozitivno samopodobo, doživijo uspeh in dobijo občutek, da zmorejo. Eden izmed načinov so tudi zabavne oblike pridobivanja znanja v motivirajočih dejavnostih (Valcl 2017).

Prisotnost psa v razredu je za otroke s posebnimi potrebami močna motivacija. Po izkušnjah vodnic iz Ambasadorjev nasmeha, ki sodelujejo v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja, se učenci v uri s psom bolj potrudijo izvesti naloge kot takrat, ko pri pouku ni psa. Vodnice ugotavljajo, da učenci pri sodelovanju s psom potrpijo svojo bolečino, da lahko doživijo veselje in sprejetost. Učenci so zelo motivirani za delo in pri pouku načeloma nikoli ne manjkajo, če vedo, da bo razred obiskal pes (Ivanovič 2017).

I. Smolkovič (2014) je izvajala terapijo s pomočjo psov pri učencih z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) pri splošni poučenosti. Ugotovila je, da so učenci z veliko motiviranostjo utrjevali učno snov, ko je bil prisoten pes – z zanimanjem so opazovali psico, jo oblačili ter izvajali razne finomotorične aktivnosti. Avtorica je preverjala

tudi mnenje učiteljev o vključevanju psov v pouk in ugotovila, da so bili do tovrstnega sodelovanja bolj odprti tisti, ki so že imeli izkušnje s terapevtskim psom pri svojem pouku.

### **Raziskovalni problem**

Terapije in aktivnosti s pomočjo psov so torej razširjene zaradi njihovih vsestransko pozitivnih vplivov. Pes terapevt deluje tudi motivirajoče na otroke z MDR. L. Gilmore, M. Cuskelly in Hayes (2003) niso ugotovili motivacijskih zaostankov pri otrocih te populacije, poudarjajo pa, da so lahko ti otroci manj motivirani za šolsko delo.

Ključno vprašanje naše raziskave je bilo, ali sodelovanje s psom poveča motiviranost tudi pri otroku z zmerno MDR, ki ima sicer nižjo motivacijo pri predmetu splošne poučenosti. Zanimalo nas je, ali bi se z vključevanjem terapevtskega psa otrokove težave z motivacijo in s pozornostjo zmanjšale in interes za predmet povečal. Želeli smo raziskati smiselnost in korist prisotnosti psa pri vzgojno-izobraževalnem delu učencev z MDR, vključenih v posebni program vzgoje in izobraževanja.

### **Metodologija in merski instrumentarij**

Za raziskavo je bila uporabljena študija primera. Pri izbranem otroku so bili raziskani vedenjski znaki motivacije, pozornost in počutje. Vedenje je bilo analizirano s strukturiranim opazovanjem, z zapisi vedenjskih posebnosti; ključni podatki o motiviranosti pa so bili pridobljeni s kontrolnimi listi.

### **Vzorec**

V raziskavo je bil vključen 10-letni učenec z zmerno MDR po presoji razredničarke in s soglasjem staršev ter vodstva šole. V času raziskave je obiskoval drugo leto prve stopnje posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

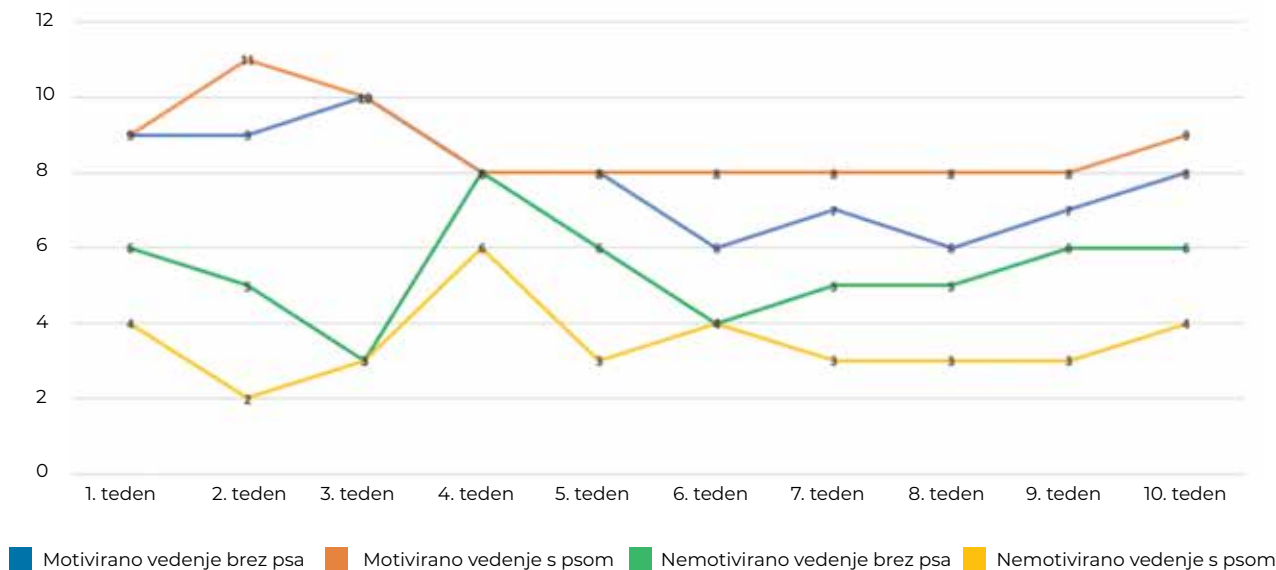
Učenec je poznan kot večinoma učno nemotiviran. Za šolsko delo pri splošni poučenosti ima običajno nižjo motivacijo, zato se pogosto izogiba učenju. Če je za delo motiviran, je notranje motiviran.

Za vse živali kaže interes in je do njih pozoren, zato je bilo predpostavljeno, da bo zanj primerna intervencija s pomočjo psa.

### **Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov**

Otrok je bil pri učnih urah splošne poučenosti opazovan 2-krat tedensko, 10 tednov zaporedoma. Skupno je bilo opravljenih 20 opazovanj – 10 z odsotnostjo psa, 10 z njegovo prisotnostjo. Pri obeh opazovanjih je bila v istem tednu obravnavana vsebinsko enaka učna snov zaradi večje primerljivosti. Na teden sta bila izpolnjena 2 kontrolna lista. V zapisih so bili zabeleženi prisotni tipi motivacije, počutje in posebnosti v vedenju.

Prikaz števila znakov motiviranosti v 10-ih tednih



**Podatki s kontrolnih listov so bili obdelani s programom SPSS Statistics. Ugotovljene so bile povprečne razlike v motivaciji glede na prisotnost psa za vsak posamezni teden in vsa opazovanja nasploh. Podatki so bili tudi kvalitativno analizirani.**

### Rezultati

Zastavljenih je bilo 5 raziskovalnih vprašanj, na katera odgovarjamo v nadaljevanju.

#### **Ali je motivacija za šolsko delo večja, ko je v dejavnosti vključen tudi pes?**

Povprečno število znakov motiviranega vedenja je bilo večje pri vključenosti psa, povprečno število znakov nemotiviranega vedenja pa manjše, kar je razvidno iz grafa. Z vključenostjo psa pri splošni poučenosti so bili znaki motiviranosti povprečno pogostejši, znaki nemotiviranosti pa v povprečju manj pogosti. Na osnovi rezultatov zaključujemo, da je bila otrokova motivacija za delo v povprečju večja, ko je bil v dejavnosti vključen tudi pes. Tudi Rodrigo-Caverol s sodelavci (2018) je ugotovil, da so bili učenci z MDR za delo višje motivirani, ko je bil pri pouku terapevtski pes.

#### **Katere sestavine intrinzične in ekstrinzične motivacije se kažejo pri otroku?**

Pri vseh opazovanjih so se pri otroku bolj pokazale sestavine intrinzične motivacije. Pri obeh učnih urah je bilo ugotovljeno, da je učenec poslušal, na vprašanja odgovarjal in govoril o vsebini, ker ga je učna tema zanimala. Pri učni uri s psom se je v povezavi z notranjo motivacijo, poleg naštetih sestavin, pokazalo, da je zaradi lastnega veselja stopil v interakcijo s psom na različne načine. V sklopu ekstrinzične motivacije se je pokazalo, da je odgovarjal na vprašanja in poslušal, da ne bi bil

grajan ali da bi bil nagrajen s pohvalo. Ko je bil prisoten pes, je dejavnosti opravil, ker je vedel, da bo za nagrado v interakciji s psom.

M. Marinšek in Tušak (2007) svetujeta, da se pri tovrstnih terapijah delo organizira tako, da so učenci lahko za nagrado v interakciji z živaljo. To je pri opazovanem učencu tudi delovalo – če je bil za neko dejavnost manj motiviran, je z vključitvijo psa postal ekstrinzično motiviran. Na podlagi opazovanj sklepamo, da pes deluje pri primarno intrinzično motiviranem predvsem tako, da je znakov nemotiviranosti manj; pri ekstrinzično motiviranem pa tako, da je znakov motiviranosti veliko več. Obstaja pa verjetnost, da zunanja motivacija zamenja notranjo, česar ne želimo pri mlajših osebah z MDR. Posebni program vzgoje in izobraževanja izpostavlja vlogo samostojnosti: učenci naj bi postali čim bolj samostojni za življenje in delo (Gruberšič 2014), pri čemer stremijo na podlagi notranje motivacije k izbranemu cilju. Tudi Klinger (1977 v Kobal Grum in Musek 2009) poudarja, da je pomembno, da so cilji oblikovani tako, da je oseba motivirana za delovanje. Pri osebah z MDR je tako potrebno izhajati iz njihovih močnih področij in interesov, da bo motivacija še večja.

Pri uporabi frontalne oblike učne ure je bila učenčeva pozornost nižja, pripravljenost za delo pa manjša, ker ni bil aktivno vključen. Tudi pozornost je bila manj usmerjena in nemotiviranost večja, če

način dela ni bil prilagojen njegovim potrebam in če ga vsebina ni zanimala (zanjo ni bil intrinzično motiviran). Ob prisotnosti psa pa je bila učenčeva motiviranost večja in pozornost bolj usmerjena, čeprav ga je učna tema manj zanimala, saj je pes deloval kot motivator in je predstavljal vez med obema vrstama motivacije.

### **Kakšna je otrokova pripravljenost za delo, ko je pes vključen v pouk?**

Pri učnih urah s psom so se pokazali splošni rezultati o večji prisotnosti, pogostosti in daljšem trajanju znakov motiviranega vedenja ter manjši prisotnosti, pogostosti in krajšem trajanju znakov nemotiviranega vedenja. Ob psu je bila tudi pozornost pogosto usmerjena, kar nakazuje, da je bil otrok bolj pripravljen delati, ko je bil v pouk vključen pes. Ocepek (2012) navaja podobno izkušnjo pozitivnega vpliva živali na učenca. Otroek je bil pri reševanju domačih nalog vztrajnejši in samostojnejši, ko je moral doma skrbeti za šolske deguje.

### **Kakšna je otrokova pozornost pri pouku?**

Povprečno je bila pozornost pri urah brez psice 90 % ur odkrenljiva, pri urah s psico pa 60 % ur odkrenljiva, zaradi česar zaključujemo, da je bila pozornost povprečno bolj usmerjena, ko je bil prisoten terapevtski pes. Tudi Rodrigo-Caverol s sodelavci (2018) navaja, da so otroci pri učnih aktivnostih postali pozornejši in bolj potrpežljivi, ko je bil prisoten pes.

### **Kako se počuti otrok ob prisotnosti psa?**

Ob prisotnosti psa so bila pogosteje zabeležena prijetna čustva. Učenec se je večinoma počutil sproščeno, zadovoljno, veselo in bil je pozitivno vznemirjen, zaradi česar zaključujemo, da se je otrok ob vključenosti psa večinoma počutil dobro.

M. Marinšek in Tušak (2007) sta ugotovila, da je ob druženju z živaljo več sproščenosti in veselja pri ljudeh. Tudi E. Žgur in U. Poženel ugotavljata (2018) pozitiven učinek aktivnosti s konjem na počutje otrok.

### **Zaključek**

Z raziskavo je bilo ugotovljeno, da na pozornost in motiviranost vpliva veliko dejavnikov, med drugim tudi prisotnost psa. Ob njegovi vključenosti se je povečala učenčeva motivacija in zmanjšala odkrenljivost pozornosti pri pouku.

Čeprav so psi pogosteje vključeni v vzgojno-izobraževalne dejavnosti, mnogi še vedno ne verjamejo v njihove pozitivne učinke. Zato pričujoča raziskava dokazuje smiselnost in upravičenost vključevanja psa v pedagoške procese, in sicer ob zagotavljanju določenih pogojev (varnost, ustreznost psa, izbrane vsebine, skupno načrtovanje, ljubezen do živali ...).

Zavedamo se omejitev raziskave, zato ugotovitev ne moremo posploševati. Za večjo objektivnost rezultatov bi potrebovali večji vzorec in večjo frekvenco opazovanja, predvsem pa bi morali raziskovanje razširiti na daljše časovno obdobje. Študija primera je tako primer dobre prakse, ki potrjuje korist vključitve terapevtskega psa v šole in s tem tudi večje vključevanje organizacij, ki se ukvarjajo s tovrstnimi dejavnostmi.

### **Viri in literatura**

- Butler, K. in M. Fredrickson-MacNemara. (2006): *The Art of Animal Selection for Animal-Assisted Activity and Therapy Programs*. V: Fine Aubrey H.(ur.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy : theoretical foundations and guidelines for practice, Second Edition*, str. 121–149. Boston: Elsevier/Academic Press. Dostopno na [https://www.academia.edu/16450081/Handbook\\_on\\_Animal\\_Assisted\\_Therapy](https://www.academia.edu/16450081/Handbook_on_Animal_Assisted_Therapy), 27. 10. 2019
- Gilmore L., Cuskelly, M. in Hayes, A. (2003): A comparative study of mastery motivation in young children with Down's syndrome: Similar outcomes, different processes. *Journal of Intellectual Disability Research*, let. 47 (št. 3): str. 181–190. Dostopno na <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.13652788.2003.00460.x>, 6. 11. 2019
- Gruberšič, S. (2014): *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-sposebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/640b69f03c/Posebni\\_program\\_vzgoje\\_in\\_izob.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-sposebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/640b69f03c/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf), 5. 10. 2019
- Ivanovič, U. (2017): *Živalska ljubezen*. V: Zupan Sosič Alojzija (ur.), Limon David (ur.), Lutar Mateja (ur.) in Žbogar Alenka (ur.), *Ljubezen v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, str. 70–77. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Juriševič, M. (2006): *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M. (2012): *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009): *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007): *Človek - žival : zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal-assisted interventions. *Complementary Health Practice Review*, let. 12 (št. 1): str. 51–62. Dostopno na <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210107302397>, 6. 11. 2019
- Ocepek, R. (2012): *Premagajmo predsodke do živali*. Ljubljana: Agencija Baribal.
- Rodrigo-Caverol, M., Malla-Clua, B., Rodrigo-Caverol, E., Jove-Naval, J., BergadàBell-lloc, J. in Marsal-Mora, J. R. (2018). Animal-assisted Therapy for the Emotional Well-being of Children with Intellectual Disabilities and Behavioral Disorders. *Sociology and Anthropology*, let. 6 (št. 1): str. 94–106. Dostopno na <http://www.hrpub.org/download/20171230/SA9-19610385.pdf>, 20. 11. 2019
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, let. 25: str. 54–67. Dostopno na <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>, 22. 10. 2019
- Smolkovič, I. (2014). Učna ura s psom : vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, let. 12 (št. 3): str. 163–180. Dostopno na [http://solazaravnatelje.si/ISSN/1581-8225/2014\\_3.pdf](http://solazaravnatelje.si/ISSN/1581-8225/2014_3.pdf), 10. 11. 2019
- Talt-Lah, M. (2017): Od enostavnosti igre do kompleksnosti učenja. V: *Željeznov Seničar Maruška (ur.), Učna motivacija: zbornik*, str. 37–40. Ljubljana: MiB.
- Valcl, S. (2017): Motivacija otrok s posebnimi potrebami pri urah dodatne strokovne pomoči. V: *Željeznov Seničar Maruška (ur.), Učna motivacija: zbornik*, str. 28–29. Ljubljana: MiB.
- Vir 1: Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagacke (2019): *O nas*. Dostopno na [https://www.tackepomagacke.si/kdo\\_smo/o\\_nas/](https://www.tackepomagacke.si/kdo_smo/o_nas/), 15. 11. 2019
- Žgur, E. in Poženel, U. (2018): *Aktivnosti s konjem – ASK: podporni terapevtska oblika pomoči osebam s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.



# (Pre)težka šolska torba

 Božena Idžojtič, učiteljica športa, OŠ Angela Besednjaka, Maribor  
Soavtorici: Špela Ferš, Teja Svolfšak Zorec

*Veliko se govori o tem, da imajo otroci pretežke šolske torbe. To se pozna tudi kasneje, po končanem šolanju. Z učenkami sem se kot mentorica leta 2013 odločila, da bi to podrobneje raziskali. Osredotočili sta se na učence naše osnovne šole. Zanimalo ju je, ali se učencem šolske torbe zdijo pretežke, kaj bi lahko storili, da bi bile torbe lažje, ter kakšno torbo in kako dolgo le-to nosijo. V anketi so predlagali zanimive rešitve.*

## UVOD

V zadnjih letih se veliko govori o pretežkih šolskih torbah, ki so lahko vzrok za nastanek težav z držo oziroma s hrbtenico. Vzrokov za težave s hrbtenico je več, na primer: neenakomerna ali prehitra rast, preveč sedenja in premalo gibanja, prirojene napake kosti in mišičevja ali preobremenjevanje otroka v šoli.

Na ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport so ob uvedbi devetletke v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju posvetili več pozornosti teži šolskih torb. Ugotavljajo, da teža torb ni poseben problem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ker učenci pogosto puščajo šolske potrebščine v šoli in jih domov odnesejo samo ob koncu tedna. Večji problem pa nastane v višjih razredih. Tudi starši imajo pri tem veliko in pomembno vlogo, saj imajo otroci v torbah razen šolskih potrebščin veliko drugih stvari, kar jim še dodatno otežuje torbo.

Hipoteze raziskovalne naloge so bile:

- večini učencev se zdijo šolske torbe pretežke;
- da bi zmanjšali težo torb, bi imeli dvojne učbenike (ene v šoli in ene doma);
- večina nižjih razredov ima anatomsko oblikovano torbo, medtem ko imajo višji razredi predvsem nahrbtnike;
- učenci torbo nosijo približno 15 minut.

S pomočjo anketiranja učencev naše šole ter z intervjujem s fizioterapevtko sta učenki postavljene hipoteze ovrgli ali potrdili.

## PRETEŽKE ŠOLSKE TORBE

Z začetkom šolskega leta vedno postane aktualno tudi vprašanje izbire šolske torbe. Pretežka ali prevelika torba lahko poškoduje otrokovo hrbtenico, zato bi morali biti pri izbiri previdni in pozorni na to, da bo teža enakomerno razporejena in da jo bo otrok nosil varno. Torba ne sme biti prevelika in ne premajhna.

## Pomembna je teža

Teža šolske torbe se določa glede na otrokovo telesno težo in ne na njegovo telesno zgradbo. Torba ne sme biti težja od 10-ih odstotkov otrokove teže. Če otrok tehta 30 kg, na hrbtu ne sme nositi več kot 3 kilograme. Če otrok do šole hodi manj kot 15 minut, lahko to mejo malo prekoračimo.

## Kompaktni modeli

Šolska torba brez zunanjih predalčkov in žepov je najboljša izbira; bolje se prilega hrbtu in ne kvari naravne telesne drže. Teža je v njej dobro razporejena. Modeli, ki imajo veliko žepov in predalčkov, oddaljujejo torbo od trupa, zaradi česar se začne otrok nagibati nazaj. Če ima otrok kljub temu torbe s stranskimi žepi, naj v njih nosi le lažje predmete, na primer ključe ali copate.

## Naramnice

Naramnice morajo biti široke, nastavljive in podložene, da otroka ne drgnejo po ramenih. Pozimi, ko imamo debelejša oblačila, je boljše, če naramnice malo razrahljamo, poleti, ko imamo tanjša oblačila, pa jih primerno zategnemo.

## Kako polnimo torbo?

Najtežje knjige vedno zlagamo na tisto stran torbe, ki se prilega ob hrbet, ob njih pa tanjše knjige in beležke ter na koncu peresnico. S takim razporedom bo največja teža tik ob hrbtu in otrok bo v naravnem položaju.

## VRSTE TORB

Velja splošno pravilo, da teža torbe ne sme preseči 10 % otrokove teže. Nošnja česar koli, kar je težje od 10 % otrokove teže, lahko oziroma bo povzročilo poškodbe hrbtenice, ne glede na znamko ali obliko torbe.

Primer: povprečen enajstletnik tehta 34 kg, 10 % je 3,4 kg, toliko pa približno tehtajo tri njegove srednje težke knjige, ki jih nosi s seboj. Pri izbiri šolske torbe se moramo prepričati, da le-ta res ustreza otrokovi starosti, njegovim potrebam in tudi telesni gradnji.

### Torba za predšolskega otroka

Za predšolskega otroka poiščemo majhen nahrbtnik, nato pa iščemo takega z dovolj prostora za priljubljeno igračko, rezervna oblačila in robčke. Če ima otrok več stvari in je torba zelo težka, je najboljša rešitev torba ali majhen kovček na kolesih. Izberemo torbo s čim manj žepi, ker je za otroka pomembno, da je vse bolj enostavno. Pomembno pa je tudi, da je torba vodoodporna in da ima primerne naramnice. Pri tej skupini ne smemo pozabiti na barve, kajti otroci jih obožujejo.

### Šolska torba za nižje razrede osnovne šole

V tem času otrok potrebuje torbo skorajda normalnih velikosti, a vendarle ne prevelike. Otrok potrebuje več prostora, saj prenaša več učbenikov, delovnih zvezkov in potrebščin. Torbe nikdar ne kupujemo za več let in ne varčujemo z denarjem na tak način, saj se prevelika torba ne prilagaja pravilno na otrokov hrbet, visi čez medenico in pritiska na vrat. Naramnice in pas naj ne bodo predolgi, naj bodo primerni za otrokovo višino in obseg.

### NAKUP ŠOLSKE TORBE

Pri nakupu torbe nas ne sme zavesti le njen zunanji videz, kajti dobra šolska torba otroku omogoča naraven položaj hrbtenice in nemoteno gibanje. Preverimo, če lahko glavo nemoteno premika levo in desno ter če lahko iztegne roke v stran in nazaj. Torba ne sme biti prevelika, tako da bi segala prenizko, prav tako ne sme biti širša od telesa. Tudi na ramenih ne sme biti nameščena previsoko, saj se tudi v tem primeru otrok nagne naprej in hodi v nepravilnem položaju. Koristne in tudi vedno bolj priljubljene so torbe na kolesčkah, ki jih otroci za seboj vlečejo z ročajem. Čeprav so takšne vrste torb dobra izbira, se ob tem pojavi druga težava – otroci jih namreč obremenijo z veliko nepotrebnimi stvarmi. Nošenje pretežke torbe je zelo naporno, predvsem po stopnicah.

Torba naj ima več predalov, kar otroku omogoča boljšo organizacijo, poleg tega pa na ta način zmanjšamo tudi možnost prenašanja nepotrebnih stvari, kar vpliva na manjšo težo. Ob tem morajo starši vendarle torbe redno pregledovati in zlagati stvari dnevno iz torbe (vsaj prva leta). Na takšen način preprečimo kopičenje nepotrebnih šolskih potrebščin v torbi in tako zmanjšujemo njeno težo. Dobro pa se je tudi dogovoriti v šoli, da bi nekaj potrebščin puščali kar tam. Pri nakupu torbe moramo biti pozorni, da se pokrov na široko odpre. Zelo pomembne so naramnice, ki ne smejo biti pretrde, obenem pa morajo biti dovolj široke. Hrbtni del naj bo anatomsko obliko-

van, saj se po nastavitvi naramnic dobro prilaga otrokovemu hrbtu. Pri hoji torba ne sme opletati po hrbtu, ročaj za prenašanje pa se mora prilagati otrokovi dlani.



### Kako pravilno nositi šolsko torbo

### DOSEDANJE RAZISKAVE O ŠOLSKIH TORBAH

Večina raziskav je bila narejenih v Avstraliji, kjer se kar 70 % šolarjev pritožuje zaradi bolečin v hrbtu ob nošenju šolske torbe. Primer: težka torba, ki visi čez eno ramo, lahko po 12-ih letih šolanja povzroči kronične težave v hrbtnem predelu. Slaba drža, bolečine v vratnem predelu, ramenih, glavoboli, krči mišic in nepravilne krivine hrbtenice (kifoza, skolioza) so najpogostejše posledice nepravilnih obremenitev s šolskimi torbami. Podobne rezultate so zabeležili tudi v Angliji in v Španiji.

V Mariboru so v šolskem letu 2010/11 med osnovnošolci zabeležili kar 6 % nakazanih sprememb v hrbtenici (to so bile večinoma bolečine), 0,7 % osnovnošolcev pa ima že izražene spremembe (to so skolioze in kifoze). V srednji šoli je 10,6 % mladostnikov tožilo za bolečinami v hrbtu, 0,3 % dijakov pa že ima izražene spremembe. Podatki zajemajo tiste dijake, ki so prišli v svojo šolsko ambulanto.

### KAM SE OBRNEMO PO POMOČ, KO IMAJO OTROCI TEŽAVE?

Kadar ima otrok težave, se je najprej potrebno obrniti po pomoč k šolskemu zdravniku, ta pa oceni stopnjo težave. Večinoma šolski zdravnik napoti otroka v Center za korektivno telovadbo v

Zdravstveni dom Adolfa Drolca, če pa so ob bolečinah prisotne tudi večje spremembe hrbteničnih krivin, pa napoti otroka k fiziatru ali ortopedu. Starši lahko otroka odpeljejo k specialistu tudi brez napotnice, vendar morajo o stanju obvestiti šolskega zdravnika.

### POGOVOR S FIZIOTERAPEVTKO

Učenki sta intervju opravili s fizioterapevtko, gospo Romano Lončarič Robar, ker sta v svojo nalogo želeli vključiti tudi strokovno mnenje. Na vprašanje, ali se ji zdi jo šolske torbe pretežke, je odgovorila, da, če teža le-te presega 10 % teže učenca.

Fizioterapevтка že vrsto let priporoča torbo z ojačanim hrbtiščem, z dovolj širokimi, nastavljivimi naramnicami, in če se le da z dodatnim trebušnim in prsnim pasom, s čimer se ob pravilni namestitvi učenec izogne preveliki obremenitvi hrbtenice.

Kot rešitev za lažje šolske torbe gospa v nižjih razredih osnovne šole izpostavi dejstvo, kako zelo je pomembna kontrola staršev, zato se ji zdi ozaveščanje le-teh v tem oziru zelo pomembno. Kot rešitev za zmanjšanje teže šolskih torb vseh osnovnošolcev pa se ji osebno zdi zelo posrečen ukrep, ki je zaživel na eni od osnovnih šol v Celju. Gre za projekt učbenikov za »na klop«, kar pomeni, da so eni učbeniki vedno v šoli, drugi pa doma. Tako le-teh ni potrebno prinašati v šolo in odnašati iz šole. Prav ta ukrep se je v praksi pokazal kot najučinkovitejši, zato je mnenja, da bi o tem veljalo razmisliti tudi po drugih osnovnih šolah v Sloveniji.

Pretežke in nepravilno nošene šolske torbe povzročajo bolečine v hrbtenici in z utrujenostjo vezano slabo držo. Glede na diagnozo, ki jo postavi osebni zdravnik, ortoped ali fizioterapevt, morajo otroci z okvaro hrbtenice izvajati različne vaje za izboljšanje nastalega stanja. V osnovi je treba poskrbeti za

močne hrbtne in trebušne mišice, s katerimi se tvori tako imenovani mišični steznik in s tem se razbremeni hrbtenico. Vaje vključujejo tudi raztezanje skrajšanih mišic in sproščanje, ki je zaključek fizioterapevtske obravnave.

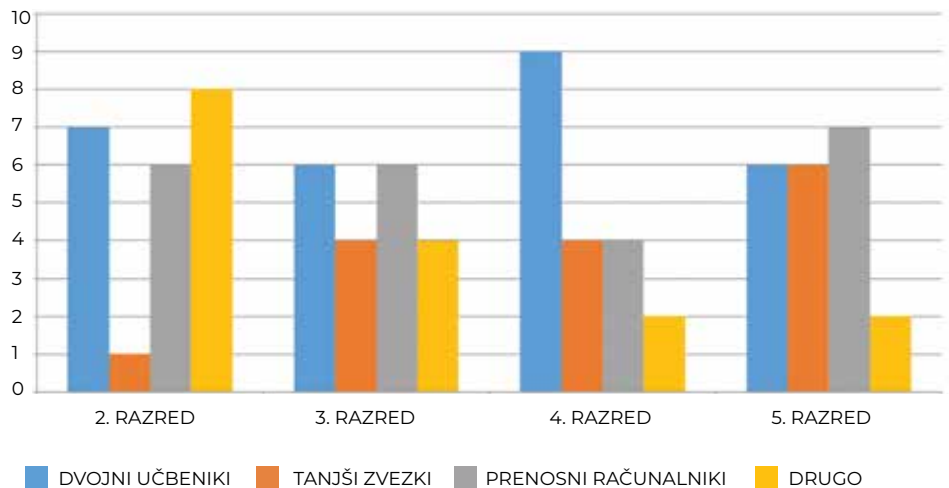
Otroci se vaj v CKT (Center za korektivno telovadbo) najprej naučijo, za dobre rezultate pa je potrebna redna in vztrajna vadba doma. Vaditi je potrebno 3 do 4-krat na teden po pol ure in se tudi čim več gibati. V primerih, ko niso potrebna specifična navodila, se zelo priporoča vse športne aktivnosti, še posebej pa plavanje. Še vedno velja: »Vaja dela mojstra, če mojster dela vajo.«

### ANKETA O TEŽI ŠOLSKIH TORB

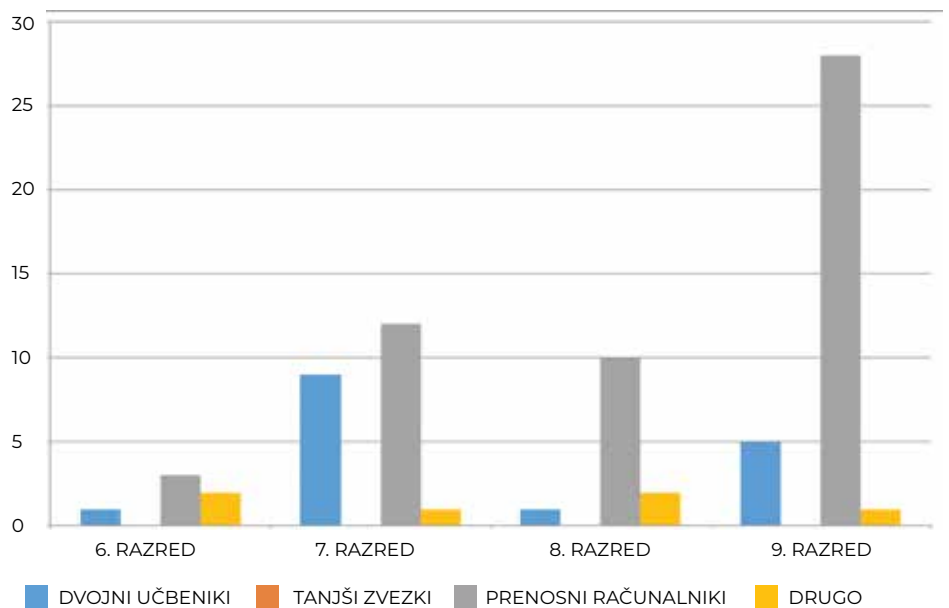
Avtorici naloge sta na naši šoli izvedli anketo o tem, kaj učenci menijo o (pre)težkih šolskih torbah. Izpolnilo jo je 264 učencev od 2. do 9. razreda.

Na vprašanje o teži šolskih torb sta ugotovili, da imajo najtežjo torbo učenci 9. razreda, najlažjo pa učenci 2. razreda. Zanimivo je, da imajo šestošolci težjo torbo kot učenci 7. in 8. razreda. Zanimiv podatek je, da se učencem razredne stopnje torba ne zdi pretežka, 71 % učencem predmetne stopnje pa je torba pretežka.

Učenci, ki so bili mnenja, da nosijo pretežke šolske torbe, so predlagali zanimive rešitve.



#### Kako bi zmanjšali težo šolskih torb (2.-5. r.)?



#### Kako bi zmanjšali težo šolskih torb (6.-9. r.)?



V 2.–5. razredu se je večina učencev odločila za en učbenik v šoli in enega doma (28 učencev), najmanj pa se jih je odločilo za tanjše zvezke (15 učencev). Učenci 6.–9. razreda so se večinoma odločili za prenosne računalnike (18 učencev), najmanj pa se jih je opredelilo za tanjše zvezke (ravno nasprotno kot učenci nižjih razredov). Pod drugo so nekateri učenci predlagali tablične računalnike in torbe na kolesih.

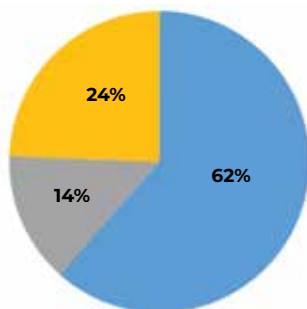
V nadaljevanju je anketa pokazala, da večina učencev razredne stopnje (123 učencev) nosi anatomsko oblikovano torbo, najmanj pa jih nosi torbo z eno naramnico (3 učenci). Učenci predmetne stopnje najpogosteje nosijo nahrbtnike (57 učencev), najmanj pa jih nosi torbe z eno naramnico (13 učencev).

Učenci v povprečju nosijo šolsko torbo do 15 minut.

Večina učencev 2.–5. razreda že ve, da teža torbe lahko povzroči okvare hrbtenice, v 6.–9. razredu pa je ta odstotek še višji. Samo 4 % učencev predmetne stopnje meni, da teža šolske torbe ne vpliva na okvare hrbtenice.

Rezultati ankete so pokazali, da je samo 20 % učencev razredne stopnje obiskovalo korektivno telovadbo, na predmetni stopnji pa 26 % učencev. Obiskovali so jo zaradi

#### ALI LAHKO TEŽA TORBE VPLIVA NA HRBTENICO ?



■ DA ■ NE ■ NE VEM

**Ali misliš, da lahko teža šolske torbe povzroča okvare hrbtenice (učenci razredne stopnje)?**

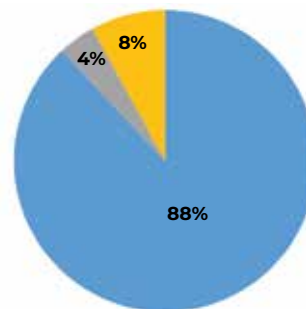
priporočila zdravnika, ukrivljene hrbtenice, prehitre rasti in slabe razgibanosti.

#### ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi sta se avtorici osredotočili predvsem na rezultate ankete učencev naše šole in na strokovno mnenje zdravstvene stroke in fizioterapevtke. Želeli sta predstaviti tudi vrste šolskih torb in okvare hrbtenice.

Anketo sta izvedli med učenci od drugega do devetega razreda. Rezultati ankete so se večinoma ujemali z njunimi hipotezami. Postavili sta 4 hipoteze, od tega sta 3 potrdili ter 1 ovrgli. Ugotovili sta, da se večini učencev razredne stopnje torbe ne zdijo težke, medtem ko je med učenci predmetne stopnje ravno nasprotno.

#### ALI LAHKO TEŽA TORBE VPLIVA NA HRBTENICO ?



■ DA ■ NE ■ NE VEM

**Ali misliš, da lahko teža šolske torbe povzroča okvare hrbtenice (učenci predmetne stopnje)?**

Mlajši učenci za lažje torbe predlagajo dvojne učbenike, ene za uporabo v šoli in ene za doma. Učenci predmetne stopnje pa v večini predlagajo prenosne računalnike. Starši so dobro ozaveščeni, saj mlajši učenci nosijo predvsem anatomsko oblikovano torbo, starejši pa predvsem nahrbtnike, ki jih nosijo na obeh ramenih. Učenki upata in si želita, da bi z leti šolske torbe postale lažje in da bo okvar hrbtenice zaradi pretežkih šolskih torb vedno manj.

#### VIRI IN LITERATURA

Ferš Š., Svoljšak Zorec T. (2013): *(Pre)težka šolska torba*. Raziskovalna naloga Mladi za napredek Maribora. Maribor: OŠ Angela Besednjaka.  
 Dr. Fošnaric, S., mag. Delčnjak Smrečnik, I. (2009): *Teža šolskih torbic kot obremenilen dejavnik težav s hrbtenico*. Ljubljana: Didactica Slovenica.  
 Dr. Pšunder, M., dr. Pšunder, M. (2005): *Ali slabo držo prvošolčkov pogojuje težka šolska torba?* Ljubljana: Didactica Slovenica.



# Vzgojiteljeva vloga pri razvoju jezika predšolskih otrok



Ajda Ratkovič, študentka logopedije in surdopedagogike,  
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

*O načinu usvajanja jezika pri otrocih obstaja več različnih, tudi med seboj nasprotujočih si teorij, vendar je v tem članku pozornost namenjena le nativistični teoriji. Nativizem poudarja otrokovo prirojeno sposobnost za razvoj jezika, kljub temu pa izpostavlja, da je jezikovno okolje tisto, ki otrokove prirojene jezikovne mehanizme aktivira. Otrok sam odkriva zakonitosti jezika na osnovi jezikovnega izražanja odraslih, ki pa je pogosto nedosledno. Govor in jezik se najintenzivneje razvijata v predšolskem obdobju, zato je namen tega članka predstaviti področja, kjer vzgojitelji lahko pripomorejo k jezikovnemu razvoju otrok, in področja, na katera ne morejo vplivati.*

## 1 Razvoj jezika

Zgodnje otroštvo, ki obsega starost od treh do šestih let, je obdobje, v katerem se otrokov govor in jezik intenzivno razvijata. Otrok ponotranja strukturo jezika, tj. njegovo slovnico, in hkrati pridobiva kompetence glede jezikovne rabe. Slovnicična komponenta obsega glasoslovje, oblikoslovje, skladnjo in pomenoslovje, jezikovna raba pa pomeni konkretno manifestacijo slovnicične komponente v danem govornem položaju. Razvijanje govora in jezika je pogojeno tudi z razvojem drugih področij, in sicer čustvenega, socialnega ter kognitivnega (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Razumevanje govora je pri otroku v zgodnjem obdobju boljše kot izražanje. Otrok veliko besed že pozna in razume, vendar jih sam še ne uporablja pri izražanju. Kljub temu se je otrok sposoben sporazumevati z bližnjimi ljudmi okrog sebe, pri tem pa mu pomagajo zlasti geste (Kranjc 1999).

Pri dveh letih začnejo otroci tvoriti enostavne dvobesedne stavke, kar imenujemo telegrafski govor. Značilnost takega govora je, da ne vsebuje funkcijskih besed, med katere sodijo na primer pomožni glagoli, predlogi, vezniki (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Prvi dvobesedni stavki kažejo na otrokovo razumevanje odnosa oziroma povezanosti med dvema besedama. Pogoj za pojav dvobesednih stavkov je otrokova zmožnost povezati in izraziti dve informaciji. Ta zmožnost se pred dvobesednim obdobjem lahko izrazi v obliki povezovanja besede in geste. Otrok na primer reče »mleko« in pokaže na stekleničko. Tako kombinacijo geste in besede lahko razumemo kot enoto, ki napoveduje skorajšen prehod iz enobesednih na dvobesedne stavke. Vendar pa morata gesta in govor funkcionirati kot poenoten in povezan sistem (Goldin-Meadow in Butcher 2003).

V otrokovem govoru se najprej razvije skladnja in šele nato začne otrok besedam dodajati predpone in pripone, kar imenujemo oblikoslovje. Otrok sestavlja besedne zveze oziroma stavke, v katerih se v določenem zaporedju pojavljajo dve do tri besede. Te besedne zveze oziroma stavke uporablja v različnih situacijah in za izražanje različnih potreb. Otrok lahko z izrazom »moja žoga« poimenuje predmet, lahko izraža lastnino ali pa želi drugi osebi povedati, da hoče žogo dobiti (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Pri treh letih otrok začne povezovati skladnjo in oblikoslovje. Stavki postanejo celoviti in v njih se začnejo pojavljati tudi funkcijske besede, kot so vezniki, pomožni glagoli, predlogi. Otroci začnejo poleg povednih stavkov sestavljati tudi vprašalne in nikalne povedi. Tvorjenje prvih poteka najprej od postavljanja intonacije na zadnji del povednega stavka ter nato do uporabe pravih vprašalnih povedi. Nikalne stavke pa otrok na začetku sestavlja tako, da zanika stavek s postavljanjem nikalnice ne pred glagol, npr. ne jesti kosilo. Usvajanje tvorjenja nikalnih stavkov poteka postopoma in z nekaterimi odstopanji od odraslega govora, najpogostejše je dvojno zanikanje in neupoštevanje izjem, npr. »Ti ne imaš žogo.« Otrok prične tvoriti pravilne nikalne glagolske oblike, ko začne uporabljati pomožne glagole (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

### 1.1 Nativistična teorija

Raziskovalci, ki so preučevali razvoj govora in jezika otrok, si niso bili vsi enotni v prepričanju, kaj ima večjo in pomembnejšo vlogo: genetske predispozicije za usvajanje jezika ali okolje s svojim jezikovnim zgledom, ki otrokom nudi izkušnje. Behavioristi, med katere sodita Watson in Skinner, zagovarjajo stališče, da se otrok jezika uči na podlagi posnemanja govora okolja. Chomsky in drugi nativisti pa temu nasprotujejo. Slednji so mnenja, da otrok na svet že pride z določenim znanjem o univerzalni

slovnici kateregakoli jezika. Prepričani so, da se jezika ne da naučiti le po principu ojačitve – torej na način, da pravilni odgovor na dražljaj z nagrajevanjem okrepimo, napačnega pa s kaznovanjem ali z odtegotvanjem nagrade zaviramo (Kranjc 1999).

Chomsky je eden najpomembnejših predstavnikov nativizma. Poudarjal je pomen tako imenovane univerzalne slovnice, torej prirojenega znanja o slovnici kateregakoli jezika, ki je del posebnih mehanizmov pri usvajanju jezika. Te mehanizme Chomsky poimenuje s terminom Language Acquisition Device, kar pomeni sredstvo za učenje jezika (Kranjc 1999). To sredstvo deluje po principu, da jemlje izkušnje kot vnos (»input«) in »proizvaja« jezik kot »izpis« (»output«) (Chomsky 2000).

Chomsky jezikovno strukturo deli na površinsko in globinsko. Pri slednji gre za že prej omenjeno prirojeno slovnico oziroma jezikovno znanje, ki je zelo podobno v vseh svetovnih jezikih. Površinska struktura pa se razlikuje v različnih jezikih in temelji na principih, kako se besede in stavki oziroma izrazi povezujejo med seboj (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Vendar pa je Chomsky poleg predispozicij za usvajanje jezika izpostavljal tudi velik pomen otrokove aktivnosti, saj starši otroku ne razložijo nobenih pravil in navodil, kako se jezik oziroma stavki tvorijo – otrok mora sam odkriti pravila jezika na osnovi govornega zgleda odraslih, ki pa je pogosto nepopoln. Otrok se torej rodi z mehanizmi, ki mu omogočajo ustrezen jezikovni razvoj kljub vsem netočnim informacijam, ki jih pridobiva iz okolja. To prirojeno védenje o jeziku omogoča otroku, da loči pravilne in napačne tvorbe (Kranjc 1999). Okolje s svojim jezikovnim zgledom le prispeva k aktivaciji otrokove prirojene jezikovne strukture (Marjanovič Umek in Zupančič 2004). Večinoma otroci jezik usvajajo nezavedno, med vsakodnevnimi situacijami. Zato ni smiselno, da odrasli otroka načrtno poučujejo o jeziku (Frye in Ziv 2005).

Čeprav se otroci lahko določenih besed naučijo s posnemanjem, kar je bistvena ideja behavioristične teorije, pa to ni njihov primarni način usvajanja govora in jezika. Otroci namreč lahko tvorijo besede, ki jih še nikoli prej niso slišali (Kranjc 1999). Dokaz za to je tudi otrokova tvorba oblike glagola biti v prihodnjiku v slovenščini (bom bil). Otrok tvori stavke po pravilu, ki velja za večino primerov (pri vseh drugih glagolih se v prihodnjiku združita pomožni glagol in deležnik), zato se tudi pri glagolu biti ravna po tem principu, čeprav praviloma ni odraslih nikoli slišal tega izreči (Pavlič 2016). Poleg tega behavioristično prepričanje ne more razložiti, zakaj lahko naravni govorci tvorijo neomejeno število stavkov z različnimi skladenjskimi strukturami

in besednimi kombinacijami, za katere ni nujno, da so jih že kdaj slišali, in do katerih ni prišlo na osnovi principa ojačitev, s katerim učenje razlagajo behavioristi (Eisenbeiß 2009).

Otroci slišijo le majhen in poljuben vzorec svojega prvega jezika, vendar kljub temu usvojijo jezik do te mere, da lahko ustvarijo neomejeno število stavkov in stavčnih struktur. Raziskovalci so se to trudili razložiti na osnovi otrokovega postavljanja hipotez o slovnici svojega prvega jezika. Prva možnost je, da lahko otrokov prvi jezik vsebuje strukture, ki jih otrok v svojih hipotezah ni predvidel. Druga možnost pa je, da otrok svoje hipoteze ni dovolj omejil in vsebuje tudi stavke, ki v jeziku niso slovnični. Slednja bi potrebovala negativen dokaz oziroma informacijo o neslovnčnosti otrokovih stavkov. Vendar pa jezikoslovci pravijo, da negativno dokazovanje hipotez ne more igrati ključne vloge v jezikovnem usvajanju, saj ne popravljajo vsi starši svojih otrok, sploh pa ne vseh otrokovih napak. Poleg tega mora otrok ugotoviti, ali je napaka, ki jo je napravil, stvar fonologije, oblikoslovja, skladnje ali semantike. Prav tako so napake, ki jih otroci tvorijo v jeziku, razmeroma enotne v vseh jezikih. Iz naštetega lahko izpeljemo, da otroci nimajo dostopa do negativnih dokazov, ki bi jim omogočili zavračanje vseh napačnih hipotez o slovnici svojega jezika (Eisenbeiß 2009). Vzgojiteljeva naloga torej ni, da otrokom predstavi napačne slovnčne strukture in jim pove, da te niso ustrezne, temveč da le predstavlja ustrezen jezikovni zgled.

## 2 Vzgojiteljeva vloga pri razvoju jezika otrok

Raziskave so pokazale, da ima obiskovanje vrtca pomemben vpliv na razvoj govora otrok. Erženičnik Pačnik je preverjala razvoj govora in jezika 112-ih otrok, starih pet let in pol, razdeljenih v dve skupini. V prvi so bili otroci, ki niso bili vključeni v vrtec ali pa so se vanj ravno vključili, v drugi pa so bili tisti, ki so obiskovali vrtec že vsaj eno leto. Ugotovila je, da so boljše rezultate izkazali otroci, ki so hodili v vrtec že vsaj eno leto (Erženičnik Pačnik 1999).

Ne le da ima vrtec s svojim družbenim in kulturnim vplivom veliko vlogo v razvoju govora in jezika otrok, temveč imajo pri tem pomembno mesto tudi otrokovi sovrstniki. Otrok je primoran v skupini otrok pozivati ostale, dajati navodila, postavljati vprašanja in včasih tudi sam poiskati informacijo. Otroci, ki vrtca ne obiskujejo, so obkroženi z domačimi ljudmi, ki najbolje razumejo njegov govor. V vrtcu pa se mora otrok bolj potruditi, da bo razumljiv ostalim, zlasti sovrstnikom. Slednji namreč niso tako tolerantni kot odrasli, ki pogosto otrokova ne povsem jasna navodila, vprašanja ali pozive kljub temu razumejo in mu ustrezajo (Erženičnik Pačnik 1999).



Boljši jezikovni razvoj vrtčevskih otrok je torej povezan z njihovo interakcijo s sovrstniki ter z vzgojiteljici. V nadaljevanju je poudarek namenjen le vplivu vzgojiteljev na jezikovni razvoj predšolskih otrok.

### **2. 1 Področja, kjer vzgojitelj lahko pripomore k jezikovnemu razvoju otrok**

#### **2. 1. 1 Dvogovor**

Jezikovno sporočanje med dvema osebamama je sestavljeno iz replik. Ko odrasli otroku govori, ga otrok posluša, nato pa se vlogi sporočevalca in naslovnika zamenjata. Raziskave so pokazale, da otroci do približno šestega leta starosti potrebujejo več časa kot odrasli, da zamenjajo vlogo (Kranjc 1999). Vzgojitelj lahko k otrokovemu jezikovnemu razvoju na tem področju pripomore tako, da se zaveda dolžine časa, ki jo otrok potrebuje, da zamenja vlogo sporočevalca za vlogo naslovnika – in obratno.

#### **2. 1. 2 Ustreznost socialne zvrsti jezika**

Pogosto se vzgojiteljem v vrtcu poraja vprašanje, ali je bolje z otroki govoriti v knjižnopogovornem ali v pokrajinsko pogovornem oziroma narečnem jeziku. Če vzgojitelj uporablja knjižnopogovorni jezik, je otrok praviloma izpostavljen dvema jezikovnima socialnima zvrstema: narečnemu oziroma pokrajinsko pogovornemu jeziku doma ter knjižnopogovornemu v vrtcu (Pipan in drugi 1993). To situacijo lahko primerjamo z dvojezično situacijo, ki za otroka pomeni določene kognitivne in jezikovne koristi.

Dvojezičnost oziroma večjezičnost se nanaša na sposobnost uporabe dveh ali več jezikov v večini govornih situacij, pri čemer dvojezični osebi preklapljanje iz enega v drugi jezik ne predstavlja nobenih težav (Marjanovič Umek in Zupančič 2004). Vendar pa govorimo o večjezičnosti tudi takrat, ko posameznik obvlada več variant istega jezika, na primer narečje in knjižni jezik. Nevrolingvistične raziskave so pokazale, da se različne zvrsti jezika v možganih organizirajo ločeno, podobno kot pri usvajanju dveh različnih jezikov (Ozbič 2014).

V raziskavi, ki je preučevala vpliv dvojezičnosti na kognitivne sposobnosti otrok, ki pripadajo sardinski ali škotsko galski jezikovni manjšini v sicer prevladujočem italijanskem oziroma angleškem jezikovnem okolju, so dokazali, da ima dvojezičnost pozitiven vpliv na nadzor nad izvršilnimi funkcijami, sposobnost reševanja problemov, metajezikovno zavedanje in delovni spomin. Nadzor nad izvršilnimi funkcijami se nanaša na sposobnost inhibicije, torej zmožnosti usmerjanja pozornosti na pomembne informacije in neupoštevanja iztočnic, ki niso v povezavi z vsebino. Metajezikovno zavedanje se nanaša na sposobnost uporabe znanja o jeziku. Pri dvojezičnih otrocih se je le-to pokazalo v

obliki boljših zmožnosti na področju pragmatike, komunikacijske prilagodljivosti in veščin pri prevajanju ter usvajanju drugih jezikov (Lauchlan in drugi 2013). Dvojezičnost ima pozitivne učinke tudi na področju divergentnega mišljenja, poleg tega pa vpliva tudi na otrokovo socialno kognicijo (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Na podlagi teh ugotovitev lahko torej rečemo, da ima uporaba knjižnega jezika v vrtcih prednosti ne le s socialnega vidika, temveč ima tudi pozitivne kognitivne učinke, kot če bi otrok usvajal dva različna jezika.

#### **2. 1. 3 Pomen pripovedovanja zgodb in usvajanja različnih govornih položajev**

Okrog četrtega leta starosti otroci razvijejo sposobnost pripovedovanja zgodb. Najprej otroci zgodbe pripovedujejo na način, da le opisujejo in nizajo dogodke, kot si sledijo v zgodbi, kasneje pa začnejo v svoje pripovedovanje vključevati še problem in rešitev. Vedno bolj se posvečajo čustvom vključenih oseb. Za ustrezno obnavljanje zgodbe pa je potrebno poznati različne veznike in deiktične izraze, ki dobijo pomen šele znotraj konteksta. Prebiranje kvalitetnih zgodb in omogočanje otrokom, da tudi sami gledajo in kažejo na slike ter pripovedujejo zgodbo, prispeva k njihovem usvajanju pripovedovanja zgodb. Raziskave so pokazale, da vzgojiteljevo redno, pogosto in sistematično branje zgodb prispeva k boljšemu razvoju govora otrok, zlasti razumevanja, izražanja in pripovedovanja. Ti otroci oblikujejo zahtevnejše stavke z več odvisniki, poleg tega pa je tudi njihov način pripovedovanja bolj dinamičen (Marjanovič Umek in Zupančič 2004).

Otrok skozi poslušanje in pripovedovanje zgodb usvaja izmenjavo govornih vlog ter spoznava ustreznost rabe govora v določenem govornem položaju (Kranjc 1999). Slednje otrokom olajša prenašanje jezikovnega znanja v različne situacije in okoliščine (Erženičnik Pačnik 1999). Otroci pridobivajo tudi znanje, kako strukturirati pogovor, hkrati pa se učijo, kako uvajati in razvijati temo. Slednje je ključno za ohranjanje koherentnosti in kohezivnosti govora (Kranjc 1999).

#### **2. 1. 4 Samogovor otrok (»private speech«)**

Otroci med približno drugim in osmim letom starosti pogosto govorijo sami s sabo – tako med igro in risanjem kot tudi med izvajanjem nalog. Čeprav se včasih pojavlja mnenje, da je tak način govora znak nižje inteligentnosti in zmedenosti, pa samogovor med otroki ni tako redko zastopan; raziskave so namreč pokazale, da od 20 do 60 odstotkov govora otrok predstavlja samogovor. Večinoma ga otroci uporabljajo takrat, ko razrešujejo probleme, ko so vpleteni v kognitivne ter socialne aktivnosti in ko se spopadajo z močnimi čustvi (Berk 2004).



Med vzgojitelji se pojavljajo različna prepričanja o samogovoru otrok. Večina ima do le-tega nevtralen ali pozitiven odnos in najpogosteje ne posvečajo velike pozornosti otrokovemu samogovoru, torej ga niti ne spodbujajo niti ne prepovedujejo. Nekateri pa imajo negativen odnos do te vrste otroškega govora in ga pri otrocih zavirajo – temu botruje predvsem prepričanje, da ti otroci motijo svoje vrstnike in vzgojitelja (Montero in drugi 2009).

Piaget je govor otrok delil na egocentrični in socializirani govor. Za prvega je značilen otrokov samogovor, saj ne upošteva čustev in počutja drugih in se ne trudi zavzeti položaja druge osebe, s katero govori. Otrok izvaja samogovor in od sogovorca ne pričakuje odziva, zato mu ne posveča nobene pozornosti. Iz take vrste govora je Piaget izpeljal egocentrično razvojno fazo mišljenja. Vigotski, ki je izhajal iz Piagetove teorije, se ni povsem strinjal z njegovo teorijo o egocentričnosti (Kranjc 1999). Vigotski je otrokovo komunikacijo s samim sabo razumel kot orodje za samoregulacijo, s katerim si otrok pomaga pri vodenju in nadzorovanju lastnega mišljenja in vedenja (Berk 2004). Raziskave Vigotskega so pokazale, da so otroci pogosteje uporabljali samogovor takrat, ko je bila njihova igra ali aktivnost miselno zahtevnejša. Predšolski otroci se pogosteje pogovarjajo sami s sabo, ko so sami ali v

bližini sovrstnikov, in redkeje, ko je prisoten vzgojitelj, saj le-ta običajno vodi otrokovo aktivnost. Tak način govora otrok je pogostejši, ko so aktivnosti, ki jih narekuje vzgojitelj, manj strukturirane in zahtevajo več otrokovega samostojnega razmisleka (Montero in drugi 2009). Samogovor je Vigotski označil kot pomagalo, da otroci preidejo od zunanjega govora k notranjemu, ki pa daje mišljenju osnovo (Kranjc 1999). To prehajanje lahko vidimo, ko postaja samogovor otrok vse tišji; včasih lahko pri otroku vidimo le premikanje ustnic. Vzgojiteljeva naloga v tem procesu prehajanja je spodbujanje otrok in dajanje pohval, ko otrok dokonča nalogo, predvsem pa dovoljevanje otroku, da se pogovarja sam s sabo (Berk 2004).

Otroci, ki so počasnejši v intelektualnem razvoju, se dlje poslužujejo samogovora. Mnogi izmed njih so sposobni izvajati miselno zahtevne aktivnosti samo, če se pri tem pogovarjajo sami s sabo (Berk 2004).

### **2.1.5 Igra in odnosi**

Otroci spoznavajo svet, se učijo in tudi usvajajo jezik na podlagi različnih izkušenj. Predšolski otrok najbolj naravno spoznava svet skozi igro. Skozi le-to izraža misli in čustva, razvija jezik, spreminja vloge in sodeluje z odraslimi in vrstniki. Na ta način se tudi socialno razvija. Otroška igra vključuje reše-

vanje problemov, učenje socialnih in telesnih veščin ter jezika. Igre lahko pozitivno vplivajo tako na otrokovo sposobnost poslušanja kot tudi govora (Šego 2009). Simbolna igra ima pomembno vlogo v otrokovem usvajanju formalnega jezika in jezikovnih registrov, poleg tega pa se otroci skozi to vrsto igre učijo tudi svoje vloge in socialnih pretvorb (Marjanovič Umek in Zupančič 2004). Raziskava, ki je preučevala vpliv bližine v odnosu med vzgojiteljem in otrokom, je pokazala, da imata varnost in bližina v odnosu vpliv na otrokov jezikovni razvoj v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Otroci, ki se v vzgojiteljevi bližini počutijo varne, se raje vključujejo v aktivnosti, ki spodbujajo usvajanje jezika, poleg tega pa imajo pogosteje bolj osebne pogovore z njimi (Spilt in drugi 2015). Otroci bodo s starši in vzgojitelji raje in dlje komunicirali, če bodo le-ti do otroka bolj prijateljski in manj avtoritarni. Svoje zahteve do otroka bi morali namesto v obliki prisile izražati skozi igro. Vzgojitelji s pretirano strogotostjo in kritičnostjo slabo vplivajo na otrokovo samozavest (Šego 2009).

### 2. 1. 6 Intonacija

Raziskave so pokazale, da ima v dojenčka usmerjen govor (infant-directed speech, v nadaljevanju ID govor), za katerega je značilno naslavljanje otroka z bolj izrazito intonacijo ter višjim glasom, pozitiven vpliv na otrokovo usvajanje jezika. V raziskavi so eno skupino otrok izpostavili nesmiselnim stavkom v intonaciji značilni za ID govor, drugo pa povsem identičnim stavkom v intonaciji značilni za v odraslega usmerjenem govoru (adult-directed speech, v nadaljevanju AD govor). Prišli so do ugotovitev, da so otroci razlikovali posamezne besede v stavku le, ko so bili izpostavljeni intonaciji značilni za ID govor. ID govor s svojo intonacijo otrokom olajša členitev besed v stavku oziroma jim omogoča boljši dostop do informacij, ki so jim bile na voljo tudi v AD govoru. Ne moremo pa potegniti zaključka, da otroci ne morejo usvojiti jezika, če so izpostavljeni le AD govoru. Druge raziskave so pokazale, da lahko otroci razčlenijo tudi monoton govor. Ugotovitev je, da otrok, ki je izpostavljen ID govoru, hitreje in bolj učinkovito usvaja jezik. K temu verjetno prispeva tudi dejstvo, da otroci pokažejo več zanimanja in so bolj pozorni, kadar so naslovljeni v ID govoru (Thiessen in drugi 2005).

Podobne ugotovitve potrjuje tudi raziskava, ki je pri nemško govorečih otrocih preučevala razumevanje prehodnih stavkov, v katerih je najprej nastopal predmet, potem glagol ter šele nato osebek. V raziskavo je bilo vključenih 16 otrok, katerih povprečna starost je 4,1 leta. Raziskovalce je zanimalo, ali prozodija oziroma intonacija vpliva na otrokovo razumevanje, kaj v stavku nastopa kot osebek in kaj kot predmet, ter če jih bo intonacijska informacija odvrnila od pravila, da so stavki v nemščini

ni običajno grajeni v obliki OGP (osebek – glagol – predmet). Glagoli, ki so jih uporabili za testiranje, so bili na novo skovani, saj niso želeli, da bi otrokom že znani glagoli pomagali pri interpretaciji stavkov. Vsi otroci so slišali iste stavke na štiri različne načine. Prvi način je vključeval tako slovnično informacijo (nemški določni členi v tožilniku in imenovalniku se v moškem spolu razlikujejo – den in der) kot tudi intonacijsko informacijo (močnejši naglas na prvem samostalniku, torej na predmetu). Drugi način je vključeval iste samostalnike in zato iste slovnične informacije (razlika v tožilniku in imenovalniku), vendar pa je bil izgovorjen brez poudarkov. Tretji način je vključeval isto intonacijo kot prvi način (torej poudarek na predmetu), četrti pa tako kot drugi ni imel poudarka. Pri tretjem in četrtem načinu pa otroci niso dobili nobenih slovničnih informacij o vlogi predmeta in osebkov, saj so bili skloni dvoumni (ženski in srednji spol je v tožilniku in imenovalniku obakrat die oz. das). Rezultati so pokazali, da otroci bolje zaznajo vlogo predmeta in osebkov v stavku, če je stavek izgovorjen z intonacijo, torej s poudarkom na predmetu, ter če hkrati vsebuje slovnično informacijo (različen določni člen – den in der). V drugem delu raziskave so te stavke umestili še v ustrezen kontekst in nato na osnovi intonacije, s katero so poudarili predmet v stavku, ugotavljali, ali bodo otroci pravilno določili vlogo predmeta in osebkov. Otroci so pravilno določili, da prvi samostalnik nastopa kot predmet, in sicer tudi pri stavkih, ki niso vključevali slovničnega namiga (nemških določnih členov den in der). Intonacija torej otrokom predstavlja pomembno informacijo pri določanju, kaj v stavku nastopa kot osebek in kaj kot predmet, saj so kljub drugačnemu besednemu vrstnemu redu, kot so ga običajno vajeni (osebek – glagol – predmet), s pomočjo intonacije pravilno razumeli vlogo osebkov in predmeta v stavkih (Grünloh in drugi 2011).

Prilagajanje intonacije v komunikaciji z otrokom je primer učinkovitega prilagajanja govora odraslih, medtem ko drugi načini pootročene govora nimajo želenega učinka.

## 2. 2 Področja, kjer vzgojitelj ne more pripomoči k jezikovnemu razvoju otrok

### 2. 2. 1 Pootročeni govor odraslih v komunikaciji z otrokom

Prilagajanje govora, da bi bil otroku lažje razumljiv, je pogost pojav v komunikaciji odraslega z otrokom, vendar pa lahko otroci že razumejo tudi zahtevnejšo stavčno strukturo. V govoru odraslega, ko se pogovarja z otrokom, je pogosta uporaba zaimk namesto samostalnika, pomanjševalnic ter medmetov, zlasti posnemovalnih (npr. Kaj pa je to? Ali je brm brm?), in naslavljanje sebe v tretji osebi (Oče: »Ati zdaj gre v službo«). Za ta način



sporazumevanja so značilni tudi enostavni in kratki stavki (Kranjc 1999). V pogovoru z otrokom se pogosto uporablja več vprašanj in topikaliziranih stavkov, v katerih je večkrat poudarjena ista beseda (npr. »Poberi žogo. Poberi jo, žogo, ne smeš je pustiti ležati na tleh.«). Prav tako odrasli v komunikaciji z otrokom govorijo z višjim glasom, razločnejše in počasneje (Pavlič 2016). Za otroke je opisani pootročeni govor (»baby-talk«) težje razumljiv kot običajen govor. Morali bi prilagajati le temo pogovora, ne pa način, kako govorimo (Kranjc 1999).

Izpostaviti pa je treba tudi drug vidik komunikacije z otrokom, kjer odrasli uporabljajo zahtevnejše stavčne strukture. Raziskave so pokazale, da otroci, s katerimi so starši govorili v daljših in bolj zapletenih stavkih, niso hitreje razvili govora. Na hitrejši jezikovni razvoj vpliva pogostejša raba različnih besed in vsebin pogovorov, s čimer se širi besedni zaklad otrok (Kranjc 1999).

## 2. 2. 2 Popravljanje in poučevanje otrok

Kot je že opisano v poglavju o ustreznosti socialne zvrsti jezika, ima vzgojitelj ključno vlogo pri otrokovem spoznavanju knjižnopogovornega slovenskega jezika. Vendar pa popravljanje otrokovih pravorečnih napak običajno ne dosega zelenih učinkov, hkrati pa celo zavira govor otroka. Popravljanje otrok vodi v njihovo manjšo aktivnost, saj deluje nespodbudno. Zaradi prepogostih popravkov bodo demotivirani za izražanje z govorom, kar lahko vodi v molčečnost (Zorko 2008).

V poglavju o nativistični teoriji je že razloženo, da otrok jezika ne usvaja na osnovi popravkov oziroma dokazovanja neslovničnosti stavkov, saj ne popravljajo vsi starši svojih otrok, sploh pa ne vseh otrokovih napak itd. Otroci nimajo dostopa do negativnih dokazov, ki bi jim omogočili zavračanje vseh napačnih hipotez o slovnici svojega jezika (Eisenbeiß 2009).

Prav tako utemeljevanje in razlaganje slovnice ne bo privedlo do zelenih rezultatov. Na otrokov razvoj jezika bolj vpliva vzgojiteljeva raba jezika kot pa njegovo poučevanje (Pipan in drugi 1993). Branje oziroma poslušanje leposlovnih besedil najbolj prispeva k otrokovemu usvajanju knjižnega jezika (Zorko 2008).

## Zaključek

Otrok jezika ne usvaja na način posnemanja odraslih, temveč se že rodi s predispozicijami za usvajanje jezika in določenim znanjem o univerzalni slovnici, ki ga okolje s svojim jezikovnim zgledom aktivira. Dokaz za to je, da otrok tvori pravilne slovnice strukture, tudi če jih nikoli prej ni slišal in kljub temu, da odrasli ne nudijo vedno popolnega jezikovnega zgleda. Odrasli lahko prispevamo

k jezikovnemu razvoju predšolskih otrok z ustreznim rabo socialne zvrsti jezika, s pripovedovanjem zgodb in uporabo različnih govornih položajev, z uporabo izrazitejše intonacije ter dovoljevanjem otrokom, da se poslužujejo samogovora. Popravljanje in poučevanje otrok ter pootročeni govor odraslih v komunikaciji z otrokom z namenom, da bi nas le-ta bolje razumel, pa nimajo pozitivnih učinkov na otrokov jezikovni razvoj.

## Viri

- Berk, L. E. (2004): *Awakening Children's Minds : How Parents and Teachers Can Make a Difference*. New York: Oxford University Press. Dostopno na <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=nlebk&AN=143600&lang=sl&site=eds-live&scope=site>, 18. 4. 2019.
- Chomsky, N. (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenbeiß, S. (2009): Generative Approaches to Language Learning. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, let. 47 (št. 2): str. 273–310. Dostopno na [https://www.researchgate.net/publication/249933467\\_Generative\\_approaches\\_to\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/249933467_Generative_approaches_to_language_learning), 22. 4. 2019.
- Erženičnik Pačnik, M. (1999): Vpliv vzgojitelja na nekatere vidike razvoja otrokovega govora. *Pedagoška obzorja*, let. 14 (št. 5/6): str. 308–318.
- Frye, D. in Ziv, M. (2005): Teaching and Learning as Intentional Activities. V: Tamis-LeMonda, C. S. (ur.) in Homer, B. D. (ur.): *The Development of Social Cognition and Communication*, str. 231–258. Mahwah, N.J.: Psychology Press. Dostopno na <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=670011&lang=sl&site=eds-live>, 14. 10. 2019.
- Grünloh, T., Lieven, E. in Tomasello, M. (2011): German children use prosody to identify participant roles in transitive sentences. *Cognitive Linguistics*, let. 22 (št. 2): str. 393–419. Dostopno na <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.CA48DB75&lang=sl&site=eds-live>, 3. 11. 2019.
- Goldin-Meadow, S. in Butcher, C. (2003): Pointing Toward Two-Word Speech in Young Children. V: Kita, S. (ur.): *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, str. 85–107. Mahwah, N.J.: Psychology Press. Dostopno na <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=nlebk&AN=86780&lang=sl&site=eds-live&scope=site>, 14. 10. 2019.
- Kranjc, S. (1999): *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Lauchlan, F., Parisi, M. in Fadda, R. (2013): Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*, let. 17 (št. 1): str. 43–56. Dostopno na <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1367006911429622>, 17. 5. 2019.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Montero, I., Fernyhough, C. in Winsler, A. (2009): *Private speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostopno na <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=nlebk&AN=279913&lang=sl&site=eds-live&scope=site>, 18. 4. 2019.
- Ozbič, M. (2014): *Logopedsko ocenjevanje v večjezični situaciji*. [PowerPoint]. Dostopno na [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2644/1/Ozbič\\_Dan\\_logopedije.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2644/1/Ozbič_Dan_logopedije.pdf), 17. 5. 2019.
- Pavlič, M. (2016): *Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik?: priročnik za starše in strokovne delavce*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika.
- Pipan, R., Stražar, B., Okoren, I., Petrič, S. in Zmaga Glogovec, V. (1993): *Mi med seboj: priročnik za vzgojitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Harrison, L. J. (2015): Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, let. 51 (št. 2): str. 185–196. Dostopno na <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1037/a0038540>, 19. 4. 2019.
- Šego, J. (2009): Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor/Speech*, let. 26 (št. 2): str. 119–149.
- Thiessen, E. D., Hill, E. A. in Saffran J. R. (2005): Infant-Directed Speech Facilitates Word Segmentation. *Infancy*, let. 7 (št. 1): str. 53–71. Dostopno na [https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1207/s15327078in0701\\_5](https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1207/s15327078in0701_5), 3. 11. 2019.
- Zorko, Z. (2008): Narečja so bogastvo. *Ognjišče*, let. 44 (št. 503): str. 8–12.

# Kaj je logoterapija in kako jo v vrtcu uporabiti v praksi



Saša Krawczyk, diplomirana vzgojiteljica, Vrtec Mehurčki Komenda

*Pri svojem delu se vzgojitelji vedno pogosteje srečujemo z otroki, ki imajo čustvene in vedenjske težave. Ena od rešitev, ki se ponuja, je vpeljava logoterapije in njenih tehnik v vzgojno-izobraževalni sistem, v našem primeru v vrtčevski kurikulum.*

*Ugotovili smo, da bi lahko projekt Gozdni vrtec, ki ga prakticiramo v vrtcu Mehurčki že nekaj let, uporabili kot metodo za apliciranje logoterapije v vrtcu, saj otroci v dejavnostih, ki sodijo v sklop tega projekta, vidijo smisel in se jih radi udeležujejo, hkrati pa imajo možnost razvijati pozitiven odnos do sočloveka, narave, samega sebe, kulture in umetnosti, kar zagovarja in uči tudi logoterapija.*

## 1 UVOD

Velikokrat nas hude življenjske situacije, v katerih se nenadoma znajdemo, ustavijo in opozarjajo, da je smisel življenja vsak sleherni trenutek v življenju. Zaradi nenehnega hitenja in prehitrega tempa življenja prevečkrat teh trenutkov ne vidimo in ne prepoznamo. Včasih se je potrebno le za hip ustaviti in umiriti ter prisluhniti sebi, saj vsak izmed nas v sebi nosi vse, kar potrebuje, da lahko doseže izpopolnjenost in srečo in tako najde svoj smisel življenja. Velikokrat nam pri tem pomaga čutenje narave.

Vsak dan smo postavljeni pred nalogo, da izbiramo med različnimi možnostmi in si tako osmislimo delo in doživetja, včasih tudi trpljenje. Pri tem nas lahko ovira malodušje.

Logoterapija je ena izmed psihoterapevtskih vej, ki zdravi s pomočjo odkrivanja smisla. Ustanovitelj logoterapije Viktor E. Frankl, je bil za časa njegovega življenja zelo ugledna in spoštovana osebnost. Frankl je na osnovi svojih življenjskih izkušenj (preživetje taborišča smrti) zgradil argumente logoterapije. Zagovarjal je tezo, da človeku ne moremo dati smisla niti s terapijo niti z vzgojo, ampak tako, da ga naučimo in spodbudimo, da ga začne sam odgovorno iskati.

## 2 LOGOTERAPIJA

Logoterapija je tretja dunajska šola psihoterapije, ki jo je utemeljil Viktor E. Frankl. Logos je grška beseda, ki pomeni smisel. Logoterapija se ukvarja s smislom človeškega bivanja in iskanjem tega smisla. Človek si torej prizadeva, da bi našel svoj smisel in da bi to bila njegova primarna gonilna sila (Frankl 1992).

### 2.1 VIKTOR E. FRANKL

Rodil se je na Dunaju, 26. marca 1905. Umril je prav tako na Dunaju, in sicer 2. septembra 1997,

v starosti dvaindevetdeset let. Po izobrazbi je bil doktor medicine ter profesor nevrologije in psihiatrije na dunajski univerzi. Petindvajset let je bil predstojnik dunajske poliklinike za nevrologijo. Življenjski izvir za svojo logoterapijo je našel in doživel v vsakdanjih izkušnjah v koncentracijskem taborišču.



**Viktor E. Frankl**

Foto: Prof. Dr. Franz Vesely, Viktor-Frankl-Archiv

V svoji prvi knjigi *Človekovo iskanje pomena*, ki je bila izdana leta 1946, opisuje izkušnje, ki jih je med bivanjem v koncentracijskem taborišču dobil s psihoterapevtskimi postopki, s katerimi je nato pomagal sojetnikom. Bil je predavatelj na ameriških univerzah Harvard, Stanford, Dallas ter Pittsburgh. Prav tako je poučeval logoterapijo na mednarodni ameriški univerzi v Kaliforniji. 39 knjig, ki jih je napisal, je izšlo v več kot 40 jezikih. Njegovo delo *Volja do smisla* je bila uvrščena na seznam najvplivnejših knjig v Ameriki in dosegla večmilijonsko naklado (Frankl 2014, 203).

Viktor E. Frankl je poudarjal, da je človek telesno, duševno, družbeno in duhovno bitje. Poudarek je bil na duhovnosti, ki pomeni osebno vero v smisel. Zato je pozival, da bi morali znanstveniki obravnavati človeka celostno in da je človek tudi duhovno bitje. Ljudi bi morali opozarjati, da so kljub temu, da so telesno, družbeno in duševno določeni, svobodni v razumevanju in odgovorni pri oblikovanju svojih odločitev. Vsak lahko sam v konkretni situaciji oblikuje stališče in si tako poišče rešitev (Lesar 2002).

## 2.2 OSNOVE LOGOTERAPIJE

Logoterapija se ukvarja s prihodnostjo, torej z nalogami in smisli, ki jim mora pacient izpolniti v svoji prihodnosti. Hkrati odvrta pozornost od stvari, ki se pojavljajo v začaranem krogu, in nekakšnih mehanizmov, po katerih naša preteklost vpliva na nas. Oboje ima namreč veliko vlogo pri razvoju nevroz. Logoterapija se torej ukvarja z nevrotičnimi motnjami, ki so posledica bivanjske praznine, in poskuša pacientu poiskati življenjski smisel. Dolgčas in ravnodušnost sta glavni obliki bivanjske prikrajšanosti. Logoterapija je v primerjavi s psihoanalizo metoda, ki je manj retrospektivna in manj introspektivna (Frankl 2013).

Osnove logoterapije so naslednja načela:

- svoboda volje,
- volja do smisla,
- smisel življenja.

### 2.3.1 Svobodna volja ali svoboda volje

Vprašanje svobodne volje velja za prastaro filozofsko vprašanje, na katerega je logoterapija odgovorila pritrdilno. Svoboda volje pomeni svobodo človekove volje, človeška volja pa je volja končne bitja. Vsak človek je pri odločitvah svoboden, torej je osebno odgovoren. Osebno odgovoren v smislu, da je sposoben osebne zasluge ali osebne krivde. Dejstvo je, da se svoboda brez odgovornosti pogosto sprevrže v samovoljo in pripelje v degeneracijo (Frankl 2014).

### 2.3.2 Volja do smisla

V Franciji so pred desetletjem izvedli javno anketo. Izkazalo se je, da je 89 % anketirancev potrdilo, da človek potrebuje nekaj, zaradi česar živi. Človekovo iskanje smisla je torej prvobitna sila v našem življenju. Ta smisel je edinstven in specifičen, saj ga moramo izpolniti sami. Tako se doseže pomen, ki bo zadovoljil svojo lastno voljo do smisla. Volja do smisla je človeška značilnost, ki je prirojena vsakemu človeku in se izraža kot želja, da bi svoje življenje imelo smisel. Volja do smisla je osnovna motivacija v človekovi duhovni razsežnosti in drugačna od potisne motivacije gonov in potreb. Volja do uživanja in volja do moči sta izpeljanki volje do smisla. Moč je sredstvo, ki nas pripelje do cilja-smisla, učinek pa je užitek. V človeku ne more obstajati nič takšnega kot moralni gon ali celo verski gon, torej je človek determiniran s temeljnimi instinkti. Človek se vede moralno, ne zato da bi imel čisto vest, temveč zaradi stvari, za katere se poteguje, ali pa zaradi ljubljene osebe (Frankl 1993).

V današnjem času je vse več bivanjske prikrajšanosti, kar pomeni zavrtost na področju volje do smisla. Kaže se kot dolgčas, duhovna otopelost, občutek praznine, naveličanost, brezcilnost, slaba motiviranost ... Lahko jo pospešujejo dolgotraj-

na brezposelnost, premožnost ali razpadanje kulturnih vrednot. Bivanjska prikrajšanost lahko privede do nevroz, t. i. noogenih nevroz, ki nastajajo v spopadih med različnimi vrednotami – v moralnih spopadih. Takšne primere zdravimo z logoterapijo, in ne s psihoterapijo.

Eden izmed primerov je nedeljska nevroza oz. depresija, ko se konča naglica razgibanega tedna in se pokaže nekakšna praznina v nas samih. Nedeljska nevroza je velik vzrok alkoholizma, mladinskega prestopništva in samomorov ter je zelo razširjena med mladimi. Ne priča o duševni obolelosti, ampak o duhovni zanemarjenosti. Pokaže se v razvojni poti človeka nekoč in danes. Na začetku zgodovine človeštva je človek izgubil temeljne živalske nagone, v novejšem razvoju pa je izgubil še tradicijo in vrednote. Te so bile njegovemu vedenju v močno oporo, zdaj pa popuščajo. Nagon nam ne veleva, kaj moramo delati, izročilo nam ne pokaže, kaj naj bi delali in kmalu ne bomo več vedeli, kaj hočemo oz. želimo početi. Človek zelo pogosto ne ve, kaj želi delati, in zaradi tega željo prilagodi drugim oziroma temu, kar od njega želijo drugi ljudje (Frankl 2014).

### 2.3.3. Smisel življenja

V logoterapiji je v ospredju poseben smisel življenja neke osebe v danem trenutku, saj se smisel življenja razlikuje od človeka do človeka, iz ure v uro, iz dneva v dan. Pri človeškem bivanju ne smemo iskati abstraktnega smisla v življenju, saj ima vsakdo svoje poslanstvo v življenju, da opravi nalogo, ki zahteva uresničitev. In ta naloga je edinstvena ravno toliko, kolikor priložnost, da jo udejanji. Logoterapija v odgovornosti vidi bistvo človeškega bivanja. Vsak človek mora smisel življenja najti sam (Frankl 1993).

Logoterapevti so mnenja, da obstaja smisel življenja, torej smisel, ki ga človek išče že ves čas. In vsak se mora svobodno lotiti izpolnjevanja tega smisla. Pri logoterapiji najdemo smisel življenja v smeri vrednot ustvarjanja, vrednot doživljanja in vrednot stališč.

Logoterapija ni poučevanje ne pridiganje. Logoterapevtova vloga je v prisposobi bolj podobna vlogi okulista kot slikarja, saj nam slednji poskuša posredovati svojo podobo sveta, okulist pa nam poskuša omogočiti, da vidimo svet, kakršen je v resnici. Torej lahko trdimo, da logoterapevt širi in večja pacientovo vidno polje, tako da se začne pacient zavedati spektra smisla in vrednot in ga tako vidi (Frankl 1994).

## 2.4 LOGOTERAPEVTSKE TEHNIKE

Pacient, ki vidi oz. je ujet v bivanjski obup in ne vidi smisla v svojem življenju, potrebuje logoterapijo, saj je v primeru noogene nevroze logoterapija primerna terapija oziroma pomoč.



Viktor E. Frankl je utemeljil naslednji logoterapevtski tehniki:

- derefleksija ali namerna nepozornost,
- paradokсна intencija ali nasprotna namera.

### 2.4.1 Derefleksija oz. namerna nepozornost

Je nasprotje pretirane pozornosti v logoterapiji. Derefleksija se imenuje tudi namerna nepozornost in temelji na edinstveni lastnosti človekovega bivanja, in sicer na človekovi zmožnosti samopreseganja oziroma preseganja samega sebe. Uporablja pa se za zdravljenje spolnih in spalnih motenj. Pri namerni nepozornosti usmerjamo pozornost pacientov v pozitivne vsebine njegovega življenja. Tako pozabi na svoj simptom in ta zaradi nepozornosti izgine.

Lahko rečemo, da zdravilni učinek temelji na okrepljenem preseganju samega sebe. Frankl je namerno nepozornost razvil kot individualno terapevtsko metodo za zdravljenje že prej omenjenih motenj. Lukasova pa jo je kasneje izpopolnila in razširila v skupinsko terapijo zaradi zmanjševanja črnogledosti, egocentričnosti in samopomilovanja (Lesar 2002).

### 2.4.2 Paradokсна intencija oz. nasprotna namera

Paradokсна intencija ali nasprotna namera služi za terapijo pacientov pri tesnobnih in prisilnih nevrozah. Frankl je opazil, da lahko strah povzroči ravno tisto, česar se bojimo oziroma o čemer preveč razmišljamo. Pacienta spodbujamo, naj počne ali si želi, da bi se zgodilo ravno tisto, česar se boji. Tukaj si lahko pomagamo s humorjem, kjer se pacient nauči smejati se lastnim bojaznim. Z nasprotno namero prekinemo začarani krog strahu oz. bojazni, tako da si sami želimo priklicati predmet bojazni.

Izsiljena namera onemogoči realizacijo močne želje. Strah oz. bojazen tako zamenja t. i. zdravilna želja. Leta ni mišljena dokončno in resno, bolj pomembno je, da jo gojimo vsaj nekaj trenutkov. Torej tukaj uporabimo humor, s katerim se pacient sam sebi smeji in se tako oddalji od svojega strahu oziroma nevroze. Duhovno v človeku se oddalji od duševnega. Logoterapija je prava personalistična psihoterapija, kadar se ne obrača samo na simptom, ampak poskuša doseči spremembo odnosa do simptoma (Lesar 2002).

## 3 PRENOS LOGOTERAPIJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM

Kot pravi Blanka Z. Hirsch (1995), lahko logoterapijo prenesemo tudi v vzgojno izobraževalni sistem, saj gre za metodo, ki ni zgolj teoretična, temveč tudi praktična. Usmerjena je k dejanjem in dovoljuje udeležencem, da prevzamejo odgovornost za svoja dejanja. Preneseno v vrtec otrokom omogoča, da delajo napake, spoznavajo posledice le-teh in jih popravljajo, saj se bodo le tako naučili, kako ravnati

primerneje v dani situaciji, kar jim bo kasneje v življenju koristilo. Otroci bi morali poznati posledice svojih dejanj, če se želijo česa naučiti.

Če želimo logoterapijo prenesti v vrtec, je nujno, da je vzgojitelj sposoben upoštevati dejstvo, da je vsak posameznik drugačen in da je le usmerjenost posameznika k ciljem, ki so zanj pomembni, smiselna. Vzgojitelj bi moral pomagati posameznemu otroku pri iskanju teh ciljev in mu omogočiti, da razvija samostojno, ustvarjalno in zanj smiselno pot, ki ga bo pripeljala do želenih ciljev. Predvsem je pomembno, da se otroci zavedajo svoje edinstvenosti in da vzgojitelji spodbujajo njihova močna področja in se ne osredotočajo na tista, ki bi jih le s težavo dosegli ali pa tudi nikoli.

V nadaljevanju bom izpostavila tri faktorje, ki se mi zdijo ključnega pomena pri izvajanju logoterapije v vrtcu. Prvi je vzgojitelj, ki predstavlja vzor in načrtovalca dejavnosti v skupini, drugi je gibanje, ki predstavlja pomembno področje v vrtcu in vključuje vsa ostala področja kurikulumu, in tretji je narava, ki predstavlja prostor, kjer se najlažje izvajajo gibalne dejavnosti, hkrati pa služi kot pomoč pri razvijanju spoštovanja in drugih vrednot.

### 3.1 VZGOJITELJ JE VZOR

Okolje bistveno vpliva na otroka in zato je vzgojitelj s svojim odnosom odgovoren za to, kako se bo otrok oblikoval in kakšen bo njegov odnos do samega sebe in okolice. Kot pravi Giesecke (v Bajželj in Kranjčan 2008, 56): »Vprašanje odnosa je jedro poklicne samoumevnosti, saj mora biti vse, kar bo pedagoško narejeno, preneseno prav preko tega odnosa.«

Neutemeljeno je od otrok pričakovati spoštljivo in odgovorno vedenje, če tega nismo sposobni sami. Kdor ni sposoben samoevalvacije in sprejetja kritike na račun svojega dela, z otroki ne bi smel delati, saj tako ponavlja iste napake in stagnira. Vrtčevski otroci predstavljajo specifično publiko, ki še ni sposobna nastaviti ogledala vzgojitelju, kar lahko privede do tega, da vzgojitelj več let, vedoč ali ne, ponavlja iste napake. Zato bi bilo na mestu, da bi tandem vzgojiteljev v skupini vzpostavljala iskreno komunikacijo, si zaupal ter nastavljal ogledalo drug drugemu. Vrednota, ki bi morala biti lastna vsakemu pedagogu, je pristen in spoštljiv odnos do vseh otrok v skupini.

Pedagog mora ves čas iskati poti, kako uravnotežiti bližino in distanco do otrok, da ne bi izgubil svoje profesionalnosti. Kleinert (2007 v Bajželj in Kranjčan 2008) našteva pomembne elemente, ki bi jih moral vsebovati vsak pedagoški proces:

- pristnost – brez pretvarjanja,
- življenjsko – občutljivost do otroka,
- sočutje – resničen občutek razumevanja in skrbi in hkrati primerna distanca,
- sprejemanje – zavedanje enkratnosti človeka.

### 3.2 POMEN GIBALNIH SPODBUD ZA CELOSTNI RAZVOJ OD ENAJSTEGA MESECA DALJE

Pozornost bom usmerila v obdobje od enajstega meseca dalje, ko se otrok že lahko vključi v vzgojno-izobraževalni sistem. Če upoštevamo, da je logoterapija usmerjena v voljo do smisla, je najbolj smiselno, da pri predšolskih otrocih namenimo največ pozornosti gibalnim spodbudam, ki jim v tem obdobju predstavljajo največje izzive in spodbujajo zaupanje v lastno telo, doseganje ciljev pa omogoča krepitev volje in veselja do gibanja.

Otrok v tem obdobju potrebuje primerne dejavnosti, ki omogočajo razvoj v cefalo-kavdalni smeri, tj. od glave do nog, nadalje gre razvoj v proksi-modistalni smeri, tj. od centra telesa navzven. Takrat morajo biti dejavnosti že kompleksnejše, kar pomeni predvsem vpeljevanje aktivnosti, ki vključujejo manipulacijo z različnim predmeti. Če so dejavnosti prezahtevne, premalo zahtevne ali nezanimive, pri otroku ne dosežemo pozitivnih učinkov. Poleg smiselnosti in postopnosti je potrebno upoštevati tudi individualne razlike posameznega otroka in ga spodbujati ter pohvaliti, ko je to smiselno. Predvsem pa mora biti gibalna dejavnost za otroke zanimiva in ponavljajoča, da si lahko gibalne vzorce trajno zapomnijo in jih ozavestijo.

V gibalne dejavnosti lahko vpeljemo vsa področja kurikulumu in otroke tako spontano učimo snovi iz področja matematike, družbe, umetnosti, jezika in narave. Poleg naštetega pa je potrebno vedeti, da ima pomanjkanje spodbud različne posledice na razvoj otroka, kot so težave na osebnostnem področju in na področju socializacije (Zalokar Divjak 1998, 23).

Skozi gibanje se krepí zdravje, socialne veščine – saj morajo otroci sodelovati s sovrstniki –, volja in vztrajnost, spoznavanje pravil in posledice, ki nastanejo ob neupoštevanju le-teh. Otrok preko gibanja spozna občutek utrujenosti in ga postopoma udomači ter s pomočjo izkušenj ugotavlja, da lahko le preko truda prideš do zelenih rezultatov, kar se pozneje prenese tudi na kognitivne in konativne izzive, s katerimi se srečuje otrok v šoli.

### 3.3 NARAVA KOT UČITELJICA ŽIVLJENJA

Če želimo naravo približati otrokom in v njih vzbuditi pozornost, občudovanje in zanimanje, moramo biti tudi sami do nje pozorni, jo občudovati in se zanjo zanimati. Kot pravi Zalokar Divjak (1998): »Otroke je potrebno za naravo najprej navdušiti, potem jih bo sama pritegnila«.

Če želimo naravo občutiti in jo zares doživeti, je potrebno, da jo znamo videti. Tega se otroci lahko naučijo le tako, da so v naravi čim pogosteje, najbolje bi bilo, da bi se to odvijalo na vsakodnevni ravni ob vsakem vremenu. Tako bi otroci spoznali prijetnosti

in neprijetnosti, ki jih prinese narava oziroma življenje. Le preko narave lahko otroci dobijo življenjske izkušnje in spoznajo vremenske pojave, rastline in živali. Nesmiselno je namreč otrokom posredovati znanje o naravi v zaprtem prostoru, če pa lahko dobi izkušnje neposredno v naravi.

»Logoterapija poudarja, da so doživljajske vrednote sestavni in nujni del življenja posameznika, saj je za njihovo uresničevanje odločilna človekova zmožnost za:

- ljubezen,
- doživljanje narave,
- kulture,
- umetnosti,
- samega sebe in
- sočloveka« (Lukas 1986 v Zalokar Divjak 1998).

Danes so otroci zaradi pretiranega bombardiranja z informacijami otopeli za doživljanje lepega in prikrasani mirnega in tihega otroštva, ki bi jim omogočilo, da bi vzpostavili stik s svojim notranjim jazom in spoznavali, kaj jih zares veseli in kaj želijo početi v življenju.

### 4 PRENOS LOGOTERAPIJE V VRTEC

V nadaljevanju bom predstavila projekt Gozdni vrtec, katerega cilji sovpadajo s cilji logoterapije. Te cilji so: zmožnost za doživljanje narave, kulture, umetnosti, samega sebe in sočloveka. Nadalje bodo predstavljene načrtovane in spontane dejavnosti, ki so bile izvedene v vrtcu Mehurčki v sklopu projekta Gozdni Mehurčki. Te dejavnosti so bile izvedene v različnih naravnih okoljih. Dejavnosti so prikazane besedno in preko fotografij. Na koncu pa je z metodo opazovanja podana evalvacija teh dejavnosti s poudarkom na doseženih ciljih. Namen praktičnega dela je predstaviti projekt Gozdni vrtec in dejavnosti, ki se jih izvaja v sklopu tega projekta. Cilj tega projekta je prenesti dejavnosti v naravo in omogočiti otrokom, da se izražajo ustvarjalno, imajo možnost krepiti socialne veščine, spoznati sebe in naravo. Narava se je izkazala kot odličen prostor za popestritev vsakodnevnih aktivnosti, ki so v igralnicah mnogokrat nezanimive. Cilji projekta Gozdni vrtec lahko sovpadajo s cilji logoterapije, saj imata tako en kot drug za cilj voljo do smisla.

### 5 OPIS PROJEKTA GOZDNI VRTEC

Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije je nastala in se razvija s pomočjo vrtcev in šol, Inštituta za gozdno pedagogiko, v sklopu inovacijskih projektov tudi Zavoda RS za šolstvo in vseh ostalih, ki zupajo v to delo (Györek 2013).

Cilji gozdnega vrtca (Györek 2013):

- *razvijanje naravoslovnih metod dela s poudarkom na spoznavanju in promociji slovenskih gozdov in trajnostnega gospodarjenja z*



željo približati naravoslovje in znanstveno raziskovalne dejavnosti otrokom in mladini,

- gozd kot učilnica in vir idej za vse predmete oziroma področja kurikula, pri tem razmišljamo o različnih didaktičnih pristopih, kjer težimo k razvoju aktivnih in sodobnih učnih metod v naravi in z naravo,
- tretje področje, ki nas zanima, pa je, kakšen je vpliv narave na zdravje in razvoj otrok ter njihovih vrednot.

Otroci v gozdu ne krepijo samo znanj s področja narave, matematike, slovenščine, ampak vsak otrok na najboljši možni način razvija svoje individualne sposobnosti, celoten razred se razvija kot skupina, krepí pa se tudi socialna mreža. Nemir, nepozornost, občutek utesnjenosti, stres, tekmovalnost, pomanjkanje samozavesti, ki jih pri naših otrocih opažajo pedagoški delavci, se v naravi umaknejo ustvarjalnemu navdihu in sodelovanju (prav tam).

### 6.1 GOZDNI MEHURČKI

Projekt Gozdni mehurčki se v našem vrtcu odvija že nekaj let in je med vzgojitelji zelo priljubljen. Gre za projekt, ki ga lahko vključujemo v vsakodnevno življenje v vrtcu, saj imamo v bližini lahko dostopne gozdove, kamor rade zahajajo vse starostne skupine otrok našega vrtca (najmlajši kar z vozički).

Izkazalo se je, da radi hodimo v gozd, vendar nam manjka idej in teoretičnega znanja gozdne pedagogike, zato smo se odločili, da bi se razvijali v tej smeri. Projekt spodbuja profesionalno in osebno rast vzgojitelja. Omogoča nam, da delamo izven varnega okolja igralnice in igrišča, ter nas prisili, da gremo ven iz svoje cone udobja ter se prilagodimo delu v naravi. To pomeni, da smo se primorani znajti v naravnem okolju, s sredstvi in z vsemi nepredvidljivostmi, ki jih gozd prinaša s seboj (vremenske razmere, živali, nesreče ...).

Tovrsten načina dela omogoča, da spoznavamo otroke izven formalnih prostorov. Daje nam priložnost, da opazujemo skupinsko dinamiko in delo z OPP izven prostorov vrtca ter opazujemo otroke pri prosti igri v gozdu.

Narava nas uči, kako prisluhniti svojim potrebam in potrebam otrok v naravnem okolju in omogoča opazovanje sebe v odnosu do otrok in gozda. Kot lahko vidimo, so cilji projekta gozdni Mehurčki raznoliki in obsežni. Omogočajo drugačen pogled na delo z otroki, hkrati pa zajemajo vseh šest področij kurikuluma: družbo, matematiko, gibanje, jezik, naravo in umetnost.

### 6.2 SPONTANE DEJAVNOSTI V OKVIRU PROJEKTA GOZDNI VRTEC

Z otroki se večkrat odpravimo v gozd, kjer jih pre-



*Hoja po hribu navzgor (spontana igra otrok)*

pustimo njihovi lastni kreativnosti in jim dovolimo, da se igrajo spontano in uporabljajo le tista sredstva, ki jih najdejo v naravi. Prvi predmeti, ki jih po navadi pograbijo, ko pridemo v gozd, so palice, ki jih uporabijo za različne namene: kot ribiško palico, veslo, lok, metlo, sabljo, nož, meč,



*Pometanje tal*



žago ... Poleg palic jih pritegnejo tudi velika debla, ki ležijo na tleh in po katerih zelo radi hodijo, skačejo, jih uporabijo kot klop, ladjo, avtomobil ali pa si naredijo ognjišče. Radi se igrajo tudi z odpadlim listjem, ki ga pometajo, kup pa uporabijo za ležanje ali pa se mečejo po njem. Tudi debla živih dreves otroke vabijo, da jih objemajo, se jih dotikajo, raziskujejo ali pa predstavljajo trdega nasprotnika pri merjenju moči. Če je v gozdu blato, se radi sprehajajo po njem, saj je mehko, prav tako jih pritegnejo tudi luže, čez katere skačejo ali pa v njih opazujejo življenje.

### 6.3 USMERJENE DEJAVNOSTI V OKVIRU PROJEKTA GOZDNI VRTEC

Zgodi se, da dejavnosti, ki bi jih po navadi izvedli v igralnici, prenesemo v gozd. Največkrat gre za branje pravljic, rajalne in socialne igre. Izvajamo pa tudi dejavnosti, ki jih v igralnici ne bi mogli: plezamo po hribčku iz zemlje, opazujemo gore s pomočjo daljnogleda, pobiramo odpadke, s pomočjo lupe si približamo mikroskopski svet žuželk, tečemo, iščemo gusarski zaklad, razvijamo gibalne vzorce, spoznavamo rastline in okolico, praznujemo rojstne dneve in podobno.

### 6.4 PRIMERI USMERJENIH DEJAVNOSTI, KI SLEDIJO CILJEM LOGOTERAPIJE

#### TIHI SPREHOD K POTOČKU

CILJI:

- doživljanje narave (opazovanje vode in zaznavanje vodnih zvokov),
- doživljanje samega sebe in sočloveka.

IZVEDBA: Otroci se razporedijo v pare in se v tišini sprehodijo k potočku ali reki, poslušajo žuborenje vode in so sami s svojimi mislimi.

ČAS: 15 minut

### ČE BI BIL ŽIVAL, BI LAHKO ...

CILJI:

- spoznavanje lastnih in tujih značajskih in telesnih sposobnosti,
- spoznavanje podobnosti med lastnostmi ljudi in živali,
- pridobivanje zanimanja za živalski svet,
- razvijanje domišljije.

IZVEDBA: Otroci se za en dan spremenijo v katerokoli žival. Izberejo lahko samo eno vrsto živali, ki jih bodisi dobro predstavlja bodisi jim zelo veliko pomeni. Otroke h kreativnosti spodbudimo z lastnim primerom živali, ki jim je zelo pri srcu. Vsak pri sebi razmisli, katero žival bo izbral in zakaj. Svojo izbrano žival in razlog za njeno izbiro vsak predstavi skupini.

ČAS: 20 minut

### 6.5 EVALVACIJA

Preko projekta Gozdni vrtec, ki nas je »prisilil«, da otroke čim večkrat (vsaj dvakrat mesečno) peljemo v gozd in druga naravna okolja, smo ugotovili, da je pomembno, da smo v gozdu z otroki sproščeni in spontani. Otroci so nam sami pokazali ideje za igro in sami vprašali za informacije o gozdu.

Velikokrat se je izkazalo, da je potrebno iti v gozd tudi po dobro voljo in umirjenost, ki je v igralnici nismo mogli vzpostaviti. Vsakič smo se vrnili iz gozda bolj umirjeni, dobrovoljni, prijetno utrujeni in predvsem manj agresivni. Opazilo se je namreč, da so otroci pred prihodom v gozd med seboj fizično obračunavali v igralnici, kar se je včasih nadaljevalo tudi v gozdu s pomočjo palic, vendar so se po določenem času naveličali in se v parih ali skupinah skupaj odpravili raziskovati gozd. Tudi glasnega vpitja, ki velikokrat povzroča nemir



*Praznovanje rojstnega dne v gozdu (na sredini je torta iz vejic)*

v igralnici, ni bilo zaslutiti, saj so bili otroci ves čas zaposleni in se niso niti malo dolgočasili ali spraševali po tem, kdaj gremo nazaj v vrtec.

Ko sem jih spraševala, kje jim je ljubše – igralnica ali gozd, so v veliki večini odgovorili, da gozd. Predvsem so si zapomnili gibalne dejavnosti, ki so si jih kreirali sami. V vrtec pa nismo odnašali le vtisov iz gozda, saj smo s seboj odnesli tudi kakšen list, vejico ali plodove, iz katerih so otroci naredili izdelke, ki so jih odnesli domov. Otroci si namreč velikokrat radi vzamejo kaj iz gozda, kar se jim zdi uporabno, in ta predmet uporabijo doma.

Ob vstopu v gozd jih vzgojitelji opomnimo, naj prisluhnejo ptičjemu petju, vetru, potoku in drugim glasovom narave, s čimer jih preusmerimo v poslušanje in utišamo glasno govorjenje ter kričanje. S tem krepimo čuječnost in se povežemo s sabo, da začutimo notranji mir, ki nam danes bolj kot kadarkoli pomaga premagovati stres.

Gozdni vrtec se je izkazal kot primer dobre prakse, saj so dejavnosti tako pri vzgojiteljih kot pri otrocih priljubljene, izkazal pa se je kot dober pripomoček za spodbujanje pozitivne klime v oddelku. Otroci v gozdu radi sodelujejo med seboj in niso tekmovalni, tako kot se to dogaja v igralnici, kjer imajo na voljo omejeno število igrac in se zanje prerekajo. Prav tako so bolj svobodni, ustvarjalni in se ne dolgočasijo. Dokaz za to je njihov interes pred odhodom v gozd, nejevolja, ko se vračamo v vrtec, in spontano pripovedovanje o dogodkih v gozdu ter načrtovanje naslednjih podvigov.

### 7 ZAKLJUČEK

Logoterapija je terapevtska metoda, ki ne ponuja kvantitativnih podatkov, ker izhaja iz človeka kot duhovnega bitja, zato tudi statistične meritve na področju apliciranja logoterapije v vrtcu niso smiselne. Zato sem se usmerila v kvalitativno predstavitev podatkov s pomočjo metode opazovanja otrok. Menim, da lahko preko projekta Gozdni vrtec apliciramo logoterapijo v vrtcu in tako uresničujemo glavne cilje logoterapije: doživljanje narave in razvijanje pozitivnega odnosa do nje, svobodna volja, volja do smisla, občutek za doživljanje sebe in drugih ter razvijanje domišljije in posledično spodbujanje umetnostnega izražanja.

Najpomembnejši skupni cilj obeh je doživljanje narave. Ko otrokom omogočimo igro v naravi in jih prepustimo domišljiji in svobodni volji pri ustvarjanju, lahko naravo doživljajo v vsej svoji veličini.

S pomočjo proste igre, ki za otroke predstavlja najvišji smisel in glavno zaposlitev v predšolskem obdobju, sledimo drugemu najpomembnejšemu cilju, ki ga zagovarja logoterapija, to je volja do

smisla. Torej, če otrok pokaže interes za igro in jo nadgrajuje in v njej vidno uživa, lahko brez pomisleka trdim, da v njej vidi smisel. Zanj smisel življenja predstavlja druženje z vrstniki in ustvarjalna oziroma doživljajska igra, ki mu omogoča razvijanje kognitivnih, socialnih in gibalnih spretnosti.

S pomočjo igre v gozdu otroci med seboj sodelujejo in tako razvijajo spoštljiv odnos eden do drugega, saj se v dani situaciji sami ne bi tako dobro znašli oz. bi potrebovali pomoč ostalih, če bi želeli doseči večji cilj, npr. postavitev ognjišča, prenašanje hlodov, skrivanje za drevesi ... S tem ko pobližje spoznavajo naravo, jo raziskujejo in spoznavajo (npr. čuvanje cvetlic, ker omogočajo čebelar, da nabirajo cvetni prah) ter razvijajo spoštljiv odnos do nje. Takšni posamezniki bodo v prihodnje do narave bolj skrbni in pozorni.

Ne smemo zanemariti naslednjega pomembnega cilja logoterapije: spoštljivega odnosa do sebe. Ta omogoča dobro počutje posameznika in ustvarja prijetne odnose z drugimi. Spoštljiv odnos do sebe gradimo predvsem preko dejavnosti, ki spodbujajo čuječnost. Gre za minute tišine v naravi in opazovanje svojega dožemanja okolice in prepoznavanje svojih čustev ob tem.

Preko medsebojnih odnosov in doživljanja stvarnosti takšne, kot je, ustvarjamo doživljajske vrednote, ki so, tako logoterapija, sestavni in nujni del življenja posameznika.

### LITERATURA

- Bajželj, B in Kranjčan, M. (2008): Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V: Kranjčan M. (ur.), Zorc Maver, D. (ur.) in Bajželj, B. (ur.) *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 55-70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 55-70.
- Frankl, V. E. (1983): *Psiholog v taborišču smrti*. Celje:, Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (1992): *Kljub vsemu rečem življenju da*. Celje, : Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (1994): *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije*. Celje:, Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (1994): *Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize*. Celje:, Mohorjeva družba.
- Györek, N. (2013): Mreža gozdnih vrtcev in šol: *Predstavitev*. Kamnik; Inštitut za gozdno pedagogiko. Dostopno na <http://www.gozdnivrtec.si/sl/>, 29.7.2020
- Hirsch Z., B (1995): The application of logotherapy in education. V: *The International Forum for Logotherapy*, 1995, 18. Str. 32-36. Dostopno na [http://www.otsmot.com/images/articles/application\\_of\\_logotherapy\\_education.pdf](http://www.otsmot.com/images/articles/application_of_logotherapy_education.pdf), 29.7.2020.
- Lesar, I. (2002): *Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Lukas, E. (2001.): *Tudi tvoje trpljenje ima smisel: logoterapevtska tolažba v krizi*. Celje:, Mohorjeva družba.
- Trstenjak, A; Ramovš, J. (1994): *Strokovni izrazi v logoterapiji*. Celje:, Mohorjeva družba.
- Zalokar Divjak Z. (1998): *Vzgoja za smisel življenja*. Ljubljana, Educy.

# Filozofija z otroki



Katarina Kravos, mag. prof. inkluzivne pedagogike

*Čeprav je bila filozofija podlaga za razvoj novih idej o svetu in osnova za nastanek novoveških znanosti, se v vzgoji in izobraževanju še ni uspela uveljaviti oz. se zgolj redko pojavlja kot samostojni predmet. Otroci so že po naravi filozofi in na mnogo načinov izkušajo svet na drugačen način kot odrasli. Mnogi teoretiki zagovarjajo, da otroci znajo izkusiti bogatejši svet, sposobni so visoke ustvarjalnosti in domišljije, kar pa je pri odraslih že zdavnaj zatrto. Zato zagovarjamo izvajanje filozofije z otroki od predšolskega obdobja dalje, saj filozofija spodbujata samostojno, kritično in ustvarjalno mišljenje ter razmišljanje. V ta namen podamo nekaj predlogov za izvajanje filozofskih dejavnosti z otroki.*

## Kaj je filozofija?

Filozofijo je težko definirati. S filozofijo se pravzaprav ukvarja vsak človek, da bi lažje razumel svet okoli sebe (Marie-France in Auriac 2011). Zato bi lahko v ta namen prevzeli slednjo definicijo – filozofija je nekakšna čarovnija, ki človeku omogoča vedenje, kako polno skrivnosti je življenje (Šimenc 2016), zato je tako umetnost kot tudi znanost (Marie-France in Auriac 2011).

»Spomnimo se, da je bila filozofija osnova nastanka novoveških znanosti« (Novak 2008, 227), saj so se tako namreč oblikovale nove ideje in razlage o svetu. Ideje dajejo človeku nov pogled na življenje, njegov smisel, definirajo njegovo mesto v vesolju (Šimenc 2016), dajejo znanje o nas samih, o pome-

nu našega obstoja (Marie-France in Auriac 2011), dajejo jasnost, gotovost in omogočajo refleksijo prepričanj; »/.../ naš duh potrebuje ideje, tako kakor naše telo potrebuje hrano /.../« (Šimenc 2016, 6). Cilj filozofije je torej spraševanje (Novak 2008), premislek o mnenjih in argumentacijah (Šimenc 2016). S postavljanjem vprašanj in iskanjem odgovorov človek v bistvu išče resnico (Marie-France in Auriac 2011; Novak 2008), medtem pa spoznava, da do končnih odgovorov ne bo mogel z lahkoto priti – z drugimi besedami, spoznava, da nič ni samoumevno (Marie-France in Auriac 2011; Šimenc 2016).

Ker pa nam filozofija ne podaja nekega točnega odgovora na vprašanje, v vzgoji in izobraževanju ni tako popularna (Marie-France in Auriac 2011). Za večinsko populacijo morda celo velja, da s filozofijo izzivamo, celo protestiramo, je prepričan De Bono (1998). Ljudje smo namreč nagnjeni k definiranju pomena določenega pojma, pojava, k eni rešitvi, ki mora biti prava (De Bono 1998; Novak 2008); »naš ego /.../« postaja »/.../« odvisen od imeti prav« (De Bono 1998, 27). Vendar pojem oz. pojav ni vedno končni, še več, pomen je mogoče razlagati drugače od naučenih načinov (De Bono 1998; Novak 2008). Zaradi takšnih razlogov je morda filozofija dandanes posredno umeščena med druge vede in znanosti in je le redko poučevana kot samostojen predmet v vzgoji in izobraževanju (Novak 2008).

## Filozofija z otroki

Pomislimo – kakšna slika se nam poraja v mislih, ko si predstavljamo otroka? Na splošno lahko rečemo, da si predstavljamo živo bitje, ki ima določeno omejenost v mišljenju, saj o svetu še ne ve veliko, vsaj ne toliko kot odrasel človek. Medtem ko tako razmišljamo, pozabljamo na otrokovo ustvarjalnost in domišljijo – ali to ni miselna dejavnost? Otrokove še kratkotrajne izkušnje o svetu so nam lahko na prvi pogled omejene, razlaga Gopnik (2009) in nas poziva, naj otrokom prisluhnemo, saj bomo tako prišli do spoznanja, da so njihove izkušnje sveta širše in bogatejše od odraslega človeka





(Gopnik 2009). Lipman je prepričan, da so otroci že po naravi filozofi, saj imajo njihova vsakdanja vprašanja izrazito filozofsko tematiko (Lipman in drugi 1977; Marie-France in Auriac 2011).

Po navadi nam otroci zastavljajo filozofska vprašanja predvsem na področjih metafizike oz. specifično, ontologije, logike in etike. Z ontološkimi vprašanji nas sprašujejo npr. po obstoju (kaj je čas, kaj je število, kaj je um, kaj je resničnost, kaj je smrt, kaj je življenje ...). Postavljajo nam tudi logična vprašanja (kaj se zgodi po tem, kaj bomo ugotovili ...), saj stremijo k nekakšni doslednosti. Nenazadnje nam postavljajo tudi etična vprašanja (kaj je prav, kaj je narobe, kaj pomeni biti dober človek, kaj je iskrenost, kaj je laž ...). S starostjo pa to spraševanje postopoma izginja, saj jih odrasli naučimo, da imajo takšna nenavadna vprašanja točno določene odgovore in tako otrokovo domišljijo hitro zatremo, kot to razložijo Lipman in drugi (1977) s primerom: npr. otrok vpraša odraslega, zakaj je mavrica v vodi, odrasli pa odgovori, da je temu tako, ker se je tam polilo olje (Lipman in drugi 1977).

Vendar pa so za razvoj sveta potrebni kritični misleci; da bi svet spremenili, je potrebno znati razmišljati o njem. Kritično razmišljanje namreč ni pogojeno z zrelostjo oz. ne pomeni, da bo starejši človek tudi boljši kritični mislec (De Bono 1998; Marie-France in Auriac 2011). S podobnim vprašanjem se je ukvarjal tudi Lipman, in sicer, kako pri otrocih spodbujati kritično mišljenje in razmišljanje. V ta namen je leta 1970 razvil pristop filozofije za otroke oz. »Philosophy for Children (P4C)« in s tem utemeljil filozofijo kot samostojno disciplino v izobraževalnem sistemu (Marie-France in Auriac 2011).

Po Lipmanu cilj filozofije ni učenje novih ved, temveč spoznanje, da nič ni samoumevno in da vsako vprašanje nima točno določenega odgovora (Marie-France in Auriac 2011). Pri filozofiji se postavimo v vlogo iskalca resnice, iskanje resnice pa se zgodi skozi dialog (Šimenc 2016), ki stimulira učence na način, da v njih vzbudi dvome, vprašanja, kritično mišljenje, razmišljanje in samorefleksijo. Zato Lipman svetuje izvajanje filozofskih dejavnosti z otroki na principu sokratskega dialoga (Marie-France in Auriac 2011).

### Filozofija z otroki na osnovi sokratskega dialoga

Za najbolj ustrezno tehniko izvajanja filozofije z otroki svetujemo uporabo neosokratskega dialoga po Nelsonu (Šimenc 2016), v katerega naj bo vključenih več udeležencev (Marie-France in Auriac 2011; Šimenc 2016). Čeprav naj bi bilo idealno število udeležencev od 12 do 16, pa se lahko uspešen dialog izvaja tudi z več udeleženci. Tako je lahko dialog mogoče izvajati vse od dveh do 40 ali več udeležencev, čeprav pa moramo biti pozorni na to, da v večji skupini ne bodo mogli vsi udeleženci do besede (Fisher 2013). Ideje vseh udeležencev so namreč pomemben proces poti do resnice, prav tako pa druge udeležence to spodbudi, da začnejo razmišljati o mnenjih drugih sodelujočih. Zato je tudi najbolj priporočljivo, da otroci sedijo tako, da vidijo drug drugega (Šimenc 2016) (v obliki kroga ali polkroga) (Fisher 2013).

### Določitev teme dialoga

Temo dialoga lahko izberejo otroci sami ali pa jih nekaj predlaga učitelj, med katerimi otroci izbirajo (Šimenc 2016). Učitelj si lahko pri izboru teme pomaga z uporabo filozofskih idej, slik, filmov, ri-



sank (vir 1), s pripovedovanjem ali branjem zgodb, pravljic (Marie-France in Auriac 2011; Murriss 2008; Šimenc 2016; vir 1) z izrazitimi filozofskimi tematikami. Osredotoči naj se tudi na pripovedi o vsakdanjem življenju junakov, saj najverjetneje doživljajo podobne situacije, kot jih doživljajo otroci sami, zato so jim takšne tematike morebiti bližje (Marie-France in Auriac 2011; Murriss 2008; Šimenc 2016). Vsekakor pa se mora učitelj zavedati, da slednje ne smejo nadomestiti spontanih vprašanj, ki izvirajo iz otrok – le-ta so namreč cilj filozofije in glavni povod za izbor teme pogovora (vir 1).

Naloga teme naj bo, da v otrocih sproži močan odziv, provokacijo. V ta namen se otroci tudi ukvarjajo npr. z etičnimi oz. moralnimi vprašanji. Prav tako je pomembno govoriti tudi o tabu temah, npr. kaj je spolnost, smrt, vera .... Takšne teme vzbudijo ustrezno provokacijo sodelujočih, celo čustveno vznburjenje. Prav ta čustvena vznburjenost je tisto, kar si želimo in ki spodbudi otroke, da raziskujejo svoje okvirje ter razvijajo metakognicijo (Murriss 2008).

### **Vloga učitelja v dialogu**

Udeleženci so v dialogu glavni subjekti in tisti, ki kreirajo znanje. Učitelj naj se zaveda, da v tem procesu ni vseved, ni prenašalec znanja (saj namreč tudi sam ne ve, npr. s katerim namenom sploh ljudje živimo), temveč se pojavlja v drugačnih vlogah (Marie-France in Auriac 2011; Šimenc 2016). Lahko je motivator, svetovalec, vodja, moderator, raziskovalec, tudi sodelujoči pri odkrivanju resnice. Učitelj lahko prispeva s postavljanjem vprašanj, skoraj katičnih vprašanj, ki omogočajo otrokom še dodaten razmislek oz. jim postavlja protiargumente, s pomočjo katerih lahko odpre nove poti spoznanja, nove resnice ... Obenem pa naj bo pozoren na to, da ne bo preveč odločal o poteku pogovora, saj le-tega vodijo otroci – s tem, ko se med seboj pogovarjajo, odpirajo nova vprašanja (Murriss 2008; Novak 2008; Šimenc 2016). Skrbi naj še za nemoten potek, npr. da bodo vsi otroci, ki to želijo, prišli do besede, da se ne oddaljijo od obravnavane teme, da posreduje, ko se pogovor zatika, v šoli lahko učitelj argumente tudi zapisuje na tablo, da imajo vsi jasen pregled nad potekom dialoga, obenem pa naj se zaveda, da je tudi tišina dopustna. Pomembno je, da sam dialog ne poteka le na principu »brain storming«-a, pri katerem gre le za naštevaje mnenj in idej, ampak naj se v tem procesu otroke usmerja v argumentacijo in analizo stališč (Šimenc 2016). Pomembno je tudi zavedanje otrok, da takšen proces ni tekmovanje, ni pravih in napačnih odgovorov, temveč gre za sodelovanje, v katerem vsi prispevajo k rezultatu. Sploh pa ni pomembno, da je končni rezultat samo en odgovor, smisel, resnica (Murriss 2008; Šimenc 2016). Na podobnih pravilih naj temelji tudi filozofija z otroki. Seveda pravila dialoga ne razlagamo otrokom, za to poskrbi učitelj kot vodja. Z vajo bodo

otroci pravila ponotranjili in začelo se bo razvijati mišljenje. Zato zagovarjamo, da je bolje, če »filozofijo za otroke« preimenujemo v »filozofijo z otroki«, saj »filozofiramo« skupaj z otroki in otroci med seboj (Koyuncu 2020; Šimenc 2016).

### **Postavljanje filozofskih vprašanj**

Preden učitelj začne izvajati filozofijo z otroki, je pomembno, da se poduči o filozofiji kot znanosti in o disciplinah filozofije (npr. etika, ontologija, logika ipd.). Le na podlagi tega bo naredil prvi korak pri postavljanju kakovostnih filozofskih vprašanj. To so vprašanja, na katere ne moremo odgovoriti ne z opazovanjem in ne z raziskovanjem. Hitro se lahko učitelji pri tem zmotijo, saj lahko namesto filozofskih vprašanj sprašujejo po psihološki vsebini, npr. ko otroka vprašajo, kako se počuti ali ko otroka sprašujejo po sporočilnosti določene pravljice, zgodbe, pripovedi – to pa niso filozofska vprašanja. Odgovor na navedeno vprašanje o počutju osebe namreč lahko opazujemo; naše počutje pa seveda lahko občutimo. Zatorej bi lahko bilo filozofsko vprašanje v tem primeru npr. kaj je veselje (Murriss 2008).

Za pomoč pri postavljanju filozofskih vprašanj McCarthy (v Novak 2008) izpostavi štiri tipe primernih vprašanj: (1) kaj, če ..., (2) zakaj, (3) kako in (4) kaj? Le-te lahko prenesemo na področje filozofije; npr. zakaj obstajamo, zakaj tako mislimo? Takšna vprašanja ponujajo dinamično, inovativno in metakognitivno učenje. Zatorej lahko rečemo, da nam filozofija pravzaprav omogoča iskanje znanja po najvišjih stopnjah Bloomove taksonomije (analiza, sinteza in vrednotenje) in onemogoča, da stremimo le k iskanju reproduktivnega znanja pri otrocih (Novak 2008).

Nekaj primerov vprašanj:

- »Ali je to jabolko živo? Zakaj mislite, da je živo ali mrtvo? Kaj torej pomeni biti živ ali mrtev?« (Šimenc 2016, 40).
- »Zakaj zjutraj vstanemo, zakaj moramo hoditi v šolo, zakaj moški nosijo kravato?« (De Bono 1998, 26).
- »Kaj je prijateljstvo, sreča, čas, neskončnost ...?« (Murriss 2008).
- »Kaj je razlika med dobrim in slabim? Ali je kladivo lahko slabo ali dobro, kaj pa prijateljstvo, pesem, misel ...?« (Vir 1).
- »Ali je lahko določeno dejanje pravično, a hkrati neprijazno?« (Vir 1).

Učitelj naj vedno usmerja otroke h kritičnemu razmišljanju. Posluhuje naj se še več tipov vprašanj oz. protivprašanj, ki otroke spodbujajo k argumentaciji; npr. kaj misliš s tem, ali lahko navedeš primer, čemu bi kdo trdil kaj takega, ali lahko to utemeljiš, kakšne bi bile lahko posledice, ali je lahko to mo-

goče gledati še kako drugače, o čem si razmišljal, ko si to rekel ipd. (Šimenc 2016; vir 1). Ko bo učitelj znal postavljati filozofska vprašanja, bo znal določiti tudi temo obravnave (Murriss 2008).

Če izvajamo filozofijo z otroki s pomočjo pravljice, zgodbe ali pripovedi, pri postavljanju vprašanj pazimo, da otroke ne sprašujemo po njeni vsebini, saj tu ne tiči bistvo. Bistvo je v vprašanjih (Šimenc 2016). Prav tako je dobro, da posegamo po književnih delih, ki imajo izrazito filozofsko tematiko (vir 1), kot lahko vidimo v naslednjem primeru:

»Včeraj sem se zbudila sredi noči in si rekla: "Eli, ali spiš?" Dotaknila sem se svojih oči, bile so odprte in sem si odgovorila: "Ne, ne spim." Toda lahko bi se motila. Morda lahko spimo z odprtimi očmi /.../« (Šimenc 2016, 39).

Cilj postavljanja navedenih vprašanj je spodbujanje raziskovanja (Šimenc 2016), kritičnega mišljenja in razmišljanja (De Bono, 1998). Cilj celotnega procesa pa je, da se »nekaj« v otrocih spremeni, spremeni se razmišljanje, pogled na določeno »resnico«, stališče, percepcijo (Murriss 2008; Šimenc 2016), omogoča se razvijanje filozofskega mišljenja (Novak 2008), razvoj spretnosti, kot so problematizacija, konceptualizacija in argumentacija, postavljanja podvprašanj, analiza, sinteza, samorefleksija (Šimenc 2016). Prav tako v procesu poteka kooperativno učenje, čas za razvoj skupinskega duha, pozitivne klime (Marie-France in Auriac 2011), obenem pa skupno odkrivanje resnice (Šimenc 2016). Otroci se na ta način učijo samostojnega, kritičnega mišljenja in razmišljanja. Ker je kritično mišljenje v nas samih, je pomembno, da se ga utrjuje skozi dialog v skupini, kjer se samorefleksija še bolj obogati (Marie-France in Auriac 2011).

### Zaključek

S filozofijo skozi dialog otrokom omogočimo participacijo v odprtem, premišljenem in ustvarjalnem dialogu o filozofskih temah, lahko pa filozofske probleme poskušamo reševati tudi s pomočjo drugih pristopov, npr. z branjem zgodb, slikanjem, risanjem, igro vlog, pisanjem zgodb in poezije, ter na druge načine izražamo ustvarjalnost (vir 1). Začutimo lahko, da se filozofska vprašanja precej dotikajo področja ustvarjalnosti. De Bono (1998) je prepričan, da je za kritično razmišljanje namreč potrebno ustvarjalno mišljenje, ki nam omogoča razvoj novih, drugačnih idej in rešitev problemov (De Bono 1998). Filozofije z otroki se zato ne moremo naučiti iz knjig, ampak iz prakticiranja le-te (Murriss 2008; vir 1). Velik dejavnik pri samem prakticiranju filozofije z otroki pa je značilnost samega učitelja, kaj vnese v temo, kako jo razvija z otroki in kako omogoča razvoj razmišljanja otrok, zato se lahko strinjamo, da je njegova vloga v tem procesu ključna (Murriss 2008).

### Literatura in viri

- De Bono, E. (1998): *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotis.
- Fisher, R. (2013): *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom. 4th edition*. London: Bloomsbury.
- Gopnik, A. (2009): *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love, & the Meaning of Life*. London: The Bodley Head.
- Koyuncu, E. D. (2020): *Investigating the views of preschool teachers regarding Philosophy with Children through PWC experience*. Dostopno na <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12625420/index.pdf>, 11. 8. 2020.
- Lipman, M., Sharp, M. A. in Oscanyan, S. F. (1977): *Philosophy in the classroom*. New Jersey: Universal Diversified Services, Inc. Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137214.pdf>, 19. 7. 2019.
- Marie-France, D. in Auriac, E. (2011): Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, let. 43 (št. 5): str. 415–435.
- Murriss, K. S. (2008): Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *The Journal of Philosophy of Education*, let. 42 (št. 3/4): str. 667–685.
- Novak, B. (2008): Filozofija poučevanja filozofije v gimnaziji. *Anthropos*, let. 40 (št. 3/4): str. 213–235.
- Šimenc, M. (2016): *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vir 1: Philosophy for Children (2016–2019). Dostopno na <https://www.philosophyforchildren.org>, 19. 7. 2019.

**za uka željne**

Pedagoški programi  
Muzeja in galerij mesta Ljubljane  
2020/21

Novo šolsko leto nam prinaša izzive in še neodkrita priložnosti. Doživite bogate izkustvene, doživljajske in ustvarjalne pedagoške programe. Veselimo se srečanja z vami!

PREVERITE PROGRAME!

[www.mgml.si](http://www.mgml.si) [prijava@mgml.si](mailto:prijava@mgml.si)



# Narava kot terapevtski prostor



Jasna Hostnik, magistrica profesorica inkluzivne pedagogike, Vrtci Brezovica

*Biti starš, vzgojitelj, učitelj je ne le poslanstvo, ampak tudi zahtevna, odgovorna naloga. Vsi si želimo, da bi otroci odraščali v varnem, spodbudnem okolju, ki bi jih oblikovalo v srečne, samostojne, odgovorne odrasle. Včasih v želji po uspešnem otroku pozabimo na preproste stvari, ki so nam na doseg roke, in posegamo po tistih, ki so bolj obremenjujoče, predvsem pa so materialistično orientirane. Pozabljam na naravo. Preživljanje prostega in vzgojno-izobraževalnega časa v naravi ima za otroke številne pozitivne učinke. Otroci so v naravi manj obremenjeni, svobodneje razmišljajo in so zato bolj ustvarjalni. Bivanje v naravi pa ima tudi druge pozitivne učinke na ljudi.*

## UVOD

V medijih, ki nas obkrožajo zadnje čase, lahko vse pogosteje zasledimo teme, kot so preobremenjenost, nizka samopodoba, stres, strah, tesnoba, nasilje, zasvojenost. Starostna meja, ki je povezana s temi temami, se počasi znižuje, kar lahko razumemo, da se z omenjenimi težavami srečujejo vedno mlajše generacije. Psihološke in psihiatrične ambulante ter svetovalnice postajajo vedno bolj (ob)iskane, pogosto prepolne in preobremenjene. Raziskave nas opozarjajo na aktualni problem slovenske družbe, da so otroci prenasršeni z medijskimi vsebinami, nimajo razvitih socialnih veščin, premalo so v naravi, premalo se gibljejo, posledično nimajo razvitih motoričnih veščin, niso motivirani za delo ... V vrtcih in šolah se pogosto ne išče kreativnosti, aktivnosti na področju okoljske vzgoje so ozko usmerjene. Ravno ta problematika pa vodi v nove, še obsežnejše težave. Da bi se tem težavam vsaj delno izognili, bi bilo potrebno zgodnje preventivno delo. Ali je čas, da začnemo intenzivneje razmišljati o preventivnih metodah in jih bolj aktivno vpeljevati v življenje otrok in mladostnikov, družin in posameznikov?

## STRES PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI

Stres je naša fiziološka, psihološka in vedenjska reakcija na notranji ali zunanji dražljaj (stresor). Posameznik ob stresorju razvije strategijo obrambe, ki pa je močno povezana z življenjsko naravnostjo posameznika, njegovo trdnostjo, kakovostjo medsebojnih odnosov z ljudmi, ki ga obdajajo, in trenutnim počutjem. Odziv posameznika na stresor je odvisen od posameznikove osebnosti, njegovih preteklih izkušenj, počutja, okoliščin, v katerih se pojavi, ter ožjega in širšega okolja, v katerem živi. Določen dogodek bo zato za nekoga predstavljal dobrodošlo spodbudo v življenju, za drugega pa stresor. Naša sposobnost reševanja in razmerje med našimi lastnimi zahtevami in zahtevami okolja je tisto, kar nam pove, ali bo stres škodljiv in uničevalen (negativen stres) ali pa ga bomo obvlada-



li in nas bo celo spodbudil k dejanjem (pozitiven stres). Za normalno življenje je nekaj stresa nujno potrebnega. Težava pa nastane tam in takrat, ko je stresnih situacij preveč, so preveč zgoščene, premočne ali predolgo trajajo. Ravno zaradi tega, je nujno potrebno, da si posameznik razvije filtre stresorjev in si poišče dejavnosti, ki sproščajo in razbremenjujejo napetosti vsakdana.

Za otroke in mladostnike so najpogostejši stresorji prva ločitev ob vstopu v vrtec, prilagajanje na novo okolje in ljudi, šolske zahteve in obremenitve, negativne misli in občutki o sebi, telesne spremembe med odraščanjem, težave s prijatelji ali vrstniki



v šoli, nezdravo življenjsko okolje ali nevarna soseska, ločitev staršev, kronične bolezni ali resne težave v družini, smrt bližnjega, selitev ali menjava vrtca, šole, sodelovanje pri številnih dejavnostih in previsoka pričakovanja, finančne težave v družini, nesprejemanje vrstnikov, prva zaljubljenost in nesoglasja z učitelji.

Otroci in mladostniki stres doživljajo in se nanj odzivajo drugače kot odrasli. Pri prepoznavanju stresa pri otrocih in mladostnikih se moramo zavedati, da je občutljivost za stres odvisna od otrokove zrelosti, starosti in izkušenj. Otroci najpogosteje nimajo izkušenj s stresnimi dogodki, s katerimi se soočajo, kar pa povečuje njihovo občutljivost nanje. Otrok se na stresni dogodek odzove tako, kot ga razume. Težje kot odrasli oceni, kateri dogodki ga ogrožajo in kateri ne. Nekatere dogodke doživlja kot izrazito stresne, čeprav objektivno niso, ko jih gledamo skozi oči odraslega, druge pa ne dojema kot stresne, saj ga izkušnje še niso pripeljale do takšnega zaznavanja. Da bi se čim lažje spopadali s stresnimi situacijami, obstaja kar nekaj dejavnosti. Med njimi je vedno bolj omenjena tehnika sproščanja, ki se jo pedagogi v vrtcih poslužujejo že v prvih starostnih obdobjih. Vedno več pedagogov, predvsem v vrtcih, pa se poslužuje dela v naravi. Eden izmed načinov dela v naravi je tudi gozdna pedagogika.

#### OTROCI IN POZITIVNA SAMOPODOBA

Samopodoba je skupek naših razmišljanj o tem, kdo smo, kakšni smo in kaj in kako nekaj počne-

mo. Na splošno smo ljudje mojstri negativnega samoprogramiranja in omejujočih prepričanj o sebi in svojih lastnostih. Pogosto razmišljamo česa vse ne znamo, nimamo, ne zmoremo. Ker so naši možgani programirani tako, da si bomo, ko slišimo mnogo pohval in eno samo kritiko, zapomnili le kritiko in o njej nenehno premlevali. Tako se ta kritika zasidra v naši glavi in nas prepriča, da so vse negativne stvari v naših mislih resnične. Pripa-







dnost in občutek vključenosti sta osnovni prvini pri oblikovanju samopodobe. Ko otroci čutijo, da nam je mar zanje, se počutijo varno, cenjeno in prepričani so, da je njihova notranja vrednost visoka. Otroci z visoko samopodobo so bolj prepričani vase, odločni, vidijo smisel v svojem početju in so prepričani, da bodo uspeli.

Ob rojstvu so nam dane mnoge kombinacije lastnosti, zmožnosti in sposobnosti. Različne življenjske situacije in izkušnje, ki jih doživljamo že v ravnem otroštvu, pa nas bodo spodbujale ali zavirale, da v življenju postanemo, kar bi lahko bili, ali pa nas zavrejo do te mere, da se nenehno prilagajamo zahtevam okolja in podobi o sebi, ki nam je bila vsiljena od zunaj.

Elemente, ki vplivajo na samovrednotenje in samopodobo je treba začeti razvijati že v zgodnjem otroštvu, saj je samopodoba ena od temeljnih značilnosti človeške osebnosti. Oblikuje, spreminja in razvija se skozi celo življenje in je nekakšna trenutna slika sedanjosti, kako posameznik vidi sebe v odnosu do drugih. Gradniki samopodobe se začnejo oblikovati v zgodnjem otroštvu, ko otrok začne doživljati prve uspehe ali neuspehe. Takrat je pomembno, kako odreagiramo odrasli. Otroci so izjemni opazovalci, ki pozorno sledijo naši verbalni in neverbalni komunikaciji. Največji uspeh otrok doživi takrat, ko nekaj naredi sam. Notranje zadovoljstvo mu izpopolni še spoznanje, da je s svojo zamisljivo, trdom in delom razveselil tudi odraslega, ki mu je blizu. Naloga odraslega je, da



otroku dovoli, da v varnih okoliščina čim več načrtuje, pripravi in izvede sam. V naravi si prav vsak otrok najde dovolj materiala, da lahko po lastni zamisli ustvarja in gradi tako hišice kot svojo pozitivno samopodobo. Ko spozna, da je nekaj sposoben narediti sam, krepi pozitivno mišljenje o sebi in doživlja notranje zadovoljstvo. Učenje skozi





lastne izkušnje je zelo pomembno. Izkušnja, ki jo doživi otrok, mora biti otroku zanimiva, pomembna in privlačna. Celotno učenje mora temeljiti na otrokovih dosedanjih spoznanjih in hkrati delovati v smeri napredka. Otroci naj bodo v izkušnji aktivni in naj uporabljajo čim več čutil. Pomembno je, da z njimi reflektiramo dogajanje in znotraj dogajanja poiščemo pomen. Ob vsem tem moramo otroke spodbujati h govoru, dialogu, reprezentaciji in komunikaciji o njihovih idejah. Tako se z izkušnjami lastnega uspeha začne zgodnji življenjski kolaž zgodb, ki jih nadgrajuje vse življenje.

### ZAVEDANJE SEBE IN LASTNIH OBČUTIJ

Zavedanje samega sebe, svojih občutkov, počutja in odzivov v določenih situacijah je zelo pomembno že v ranem otroštvu. Uporaba različnih tehnik lahko pripomore k otrokovemu prepoznavanju, katere stvari mu prinašajo in povzročajo prijetne občutke (npr. zadovoljstvo, sproščenost, veselje, srečo) ter katere prinašajo neprijetne občutke (npr. žalost, strah, jezo). Odlična izbira pri uvajanju v sprostitvene tehnike je bivanje v gozdu. Gozd nudi celo paleto pomirjujočih sredstev, ki blagodejno vplivajo na otroke in odrasle.

Naši šolarji v večini ne poznajo pojmov *stik s seboj* in *ozaveščanje*, čeprav radi eksperimentirajo na sebi in se radi učijo prepoznavati sebe. V vaje za vzpostavljanje stika s seboj in lastno ozaveščanje jih je potrebno uvajati postopoma, preko vseh čutil. Spoznavanje samega sebe do te mere, da vemo, katere lastnosti, izkušnje in sposobnosti na različnih področjih nam prinašajo pozitivne občutke in katere ne, so ključ do zadovoljstva v našem življe-

nju. Otroci, ki teh občutkov ne znajo izraziti, jih pogosto potlačijo oz. se odražajo v njihovem vedenju do samega sebe in okolice. Z zgodnjim uvajanjem spoznavanja in zavedanja samega sebe pa lahko marsikdaj preprečimo ali pa vsaj omilimo težave, s katerimi se srečujejo otroci v dobi odraščanja.

Z uvajanjem različnih sprostitvenih tehnik, iger, dejavnosti, lahko otrokom pomagamo pri zavedanju in občutenju lastnega telesa, prepoznavanju lastnih potreb, čustev. Ko se otrok zaveda teh komponent, lahko preizkuša, izbira in se uči novih vedenjskih vzorcev, lahko izraža svoje želje in potrebe ter komunicira z drugimi. Gozd nudi otrokom možnost za izražanje svojih občutenj, učenje socialnih veščin in spretnosti, uravnavanje čustev, razvoj verbalne in neverbalne komunikacije, gradnjo pozitivne samopodobe, občutka pripadnosti skupini, gradnjo samozavesti. Narava ima torej velik vpliv na vsa področja otrokovega razvoja. Relativno nova veja pedagogike, gozdna pedagogika, poleg doživljanja narave, omogoča tudi pozitivno doživljanje samega sebe in svojih prijateljev. Otroci v gozdu krepijo medsebojne odnose, razvijajo se kot skupina in krepi se celotna socialna mreža. Vse bolj tudi spoznavamo, da učenje v naravi skriva v sebi nekaj več – našim otrokom ne omogoča samo doživljanja narave, ampak tudi pozitivno doživljanje samih sebe in svojih prijateljev.

Tudi odrasli bi morali večkrat prebuditi otroka v sebi. Spomnimo se, kako zanimivo je bilo odrezati palico v gozdu in iz nje izdelati lok in puščico, metati kamenje v potok, plezati na drevesa, kuhati juhe iz trave in zemlje, opazovati paglavce v bližnji







mlaki, plezati na lovske opazovalnice in opazovati, katero drevo je najvišje in katere živali se skrivajo v daljavi. Svoje spomine lahko obudimo in delimo z našimi otroki in nanje prenašamo svoje navdušenje nad bivanjem v naravi. Ob tem gotovo ne bodo ostali ravnodušni, saj nas radi posnemajo in hitro začutijo, kaj nas dela srečne in zadovoljne. Takšne pa nas prav gotovo radi vidijo.

### **NARAVA JE NAJBOLJŠA UČILNICA IN UČITELJICA**

Naravna okolja so ena najbolj primernih okolij za učenje. Narava otrokom nudi neskončno konkretnih pripomočkov in možnosti za aktivno in izkustveno učenje. Je filter odvečnih zunanjih dražljajev, ki so lahko pri vzgoji in izobraževanju otrok – še posebno otrok s posebnimi potrebami – zelo moteči. Tudi odrasli se preko narave lahko učimo celo življenje. Narava je vir življenja, je modrost učenja in moč bivanja. Po celodnevem sprejemanju na tisoče različnih dražljajev si v naravi lahko najdemo svoj trenutek za mir, tišino, zaznavanje z vsemi čutili samo tistega, kar nam ponujajo tišina in zvoki iz narave. V takih pogojih lažje umirimo srčni ritem, tok misli pa usmerimo stran od vsakdanjega hite-nja, kopičenja skrbi in razmišljanja o težavah.

Preživljanje prostega in vzgojno-izobraževalnega časa v gozdu ima za otroke številne pozitivne učinke. Otroci so v naravi manj obremenjeni, svobodneje razmišljajo in so zato bolj ustvarjalni. Iz palice hitro nastane meč, iz korenine dinozaver, luknje v drevesnih deblih so skrivališča čarobnih bitij, mogočno drevo postane drevo želja, okvir iz palic postane gozdni televizor, storži, mah in kamni postanejo čutna pot. Otrokom gozdni teren omogoča naravno gibanje, kar vpliva pozitivno na razvoj možganov in posledično motoričnih in učnih sposobnosti. Gozd otrokovo vlogo, ki je v notranjih prostori-

rih pogosto pasivna, sedeča, spremeni v aktivno. V gozdu ne postanejo samo aktivni in soudeleženi raziskovalci gozda, ampak tudi lastnih dejanj in občutkov. Gozd kot nenehno spreminjajoč prostor otroka vseskozi izziva in ga obenem uči odgovornosti do sebe ter drugih. Je idealen vzgojno-učni prostor, ki spodbuja razvoj na več področjih. Vplivi narave na razvoj otroka so: več gibanja, zdravja in motoričnih veščin, izboljšanje pozornosti, koncentracije in motivacije, več domišljije, opazovalnih sposobnosti, kreativnejša igra, več samozavesti in samozaupanje, boljši socialni odnosi, manj stresa.

Otroci v gozdu ne krepijo samo znanj s področja narave, matematike, slovenščine, ampak vsak otrok na najboljši možni način razvija svoje individualne sposobnosti. Cel razred se razvija kot skupina in krepí se socialna mreža. Nemir, nepozornost, občutek utesnjenosti, stres, tekmovalnost, pomanjkanje samozavesti, ki jih pri naših otrocih opažajo pedagoški delavci, se v naravi umaknejo ustvarjalnemu navdihu in sodelovanju. V gozdu se otroci lažje umirijo, so bolj sproščeni in lažje gradijo medsebojne odnose. Preko igre pridobivajo raznolike veščine, potrebne za vsakdanje življenje. Preživljanje časa v naravi v vsakem vremenu vpliva ugodno na zdravje otrok. Otroci pridobijo pristen stik z naravo ter jo zato bolje razumejo. Gozd že sam po sebi deluje kot terapevtsko okolje.







### ZAKLJUČEK

Sodoben način življenja poleg napredka prinaša tudi težave. Pomanjkanje preživljanja časa v naravnih okoljih, omejenost gibanja, zaprtost v notranjih prostorih, prepuščenost otrok računalnikom, telefonom, številne vodene dejavnosti,

storilnostno naravnani šolski sistem in hiter tempo življenja so pomembni dejavniki, ki vplivajo na stanje, ki ga danes lahko spremljamo pri vedno mlajših generacijah. V današnjem času že lahko govorimo o epidemiji otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami, motnjo pozornosti in koncentracije, številnimi učnimi težavami in primanjkljaji na področjih praktičnih in socialnih veščin. V zavedanju, da število otrok s tovrstnimi težavami naglo narašča, bi bilo potrebno uvesti temeljne spremembe.

Praktičnost, iznajdljivost, čut do sočloveka in okolja bi morali nadvladati tekmovalnost in pretirano storilnostno naravnost. Največje spremembe lahko uvedemo sami, v svojem okolju, na področjih, kjer smo svobodni in avtonomni v svojih odločitvah. V domačem okolju so to starši, v vzgojno-izobraževalnem pa vzgojitelji in učitelji. Bivanje v naravi ima za ljudi neprecenljivo vzgojno-izobraževalno vrednost. Drugi pomembni vidik bivanja v naravi pa je, da je narava cenovno najugodnejša terapija tako za otroke kot odrasle. Od nas zahteva le skrbno ravnanje in spoštljiv odnos. Največ, kar lahko naredimo zase in za naše otroke, je, da se čim večkrat skupaj odpravimo na travnik, v gozd, v hribe. Tam izkoristimo skupne trenutke za pogovor, spontano igro in raziskovanje, poučevanje ali pa preprosto – za miselni odklop.

### Literatura:

- Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006): *Ko te stresa stres. Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Cyörek, N. (2016): *Priročnik za učenje in igro v gozdu*. Ljubljana: Gozdarski inštitut Slovenije, Založba Silva Slovenica.
- Harlen, W. in Qualter, A. (2009): *The Teaching Science in Primary Schools*. New York: Routledge.
- Ščuka, V. (2002): Gestalt pristop v pedagoški praksi. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 33 (št. 4): str. 8–17.
- The institute for Outdoor Learning (2001): What is Outdoor Learning? Dostopno na <https://www.outdoor-learning-research.org/Research/What-is-Outdoor-Learning>.



### Pustolovski park Betnava

H-1, Ljubljanska ulica 128

Preizkusite svoje sposobnosti in doživite pravo mero adrenalina na sedmih različnih progah med drevesnimi krošnjami. Park tako predstavlja pravo doživetje za vso družino.

Spletna stran: [www.pustolovski-park.si](http://www.pustolovski-park.si)

Gmail: [betnava@pustolovski-park.si](mailto:betnava@pustolovski-park.si)

Telefon: +386 (0)40 181 372 (Valentina)



# Organizacija šolske prehrane pri nas in drugod



Tjaša Šinkovec, učiteljica gospodinjstva in kemije, OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani

*Ker dandanes otroci v šolah preživijo velik del dneva, je pomembo, da je za njihovo prehrano v šoli dobro poskrbljeno. Vse pogosteje se namreč srečujemo s pojavom zdravstvenih težav, ki so povezane tudi z neustrezno prehrano otrok. Ker se organizacija šolske prehrane med državami razlikuje, bom v članku predstavila, kako dobro organizirana je šolska prehrana v Sloveniji v primerjavi s Češko in Malto. S pomočjo anketnih vprašalnikov, ki so jih izpolnili učenci, stari med 10 do 15 let, sem izvedla primerjavo prehranskega vedenja malteških in slovenskih otrok in ugotovljala samo zadovoljstvo z organizacijo šolske prehrane pri nas in na Malti.*

## ORGANIZACIJA ŠOLSKE PREHRANE PRI NAS

Šolsko prehrano v osnovnih in srednjih šolah pri nas ureja Zakon o šolski prehrani. Za organizacijo šolske prehrane so odgovorne šole. Nabavo živil, pripravo in/ali razdeljevanje obrokov lahko na podlagi dogovora za posamezno šolo opravi drug vzgojno-izobraževalni zavod. Izjemoma lahko šola te dejavnosti prenese na zunanjega izvajalca, če drugače šolske prehrane ne more zagotoviti (Simčič in drugi 2010).

Šolska prehrana obsega zajtrk, malico, kosilo in popoldansko malico. Šola mora za vse učence obvezno organizirati vsaj en obrok hrane dnevno, to je malica, ki mora biti za dijake topla ali energijsko in hranilno bogatejša hladna malica. Na območju šolskih prostorov ne smejo biti nameščeni prodajni avtomati za distribucijo hrane in pijače, izjema je le prostor, ki je namenjen izključno zaposlenim na šoli, kjer so dovoljeni prodajni avtomati za distribucijo toplih napitkov (Vir 1).

## ORGANIZACIJA ŠOLSKE PREHRANE NA ČEŠKEM

Za organizacijo šolskih obrokov je odgovoren ravnatelj ali šef kuhinje (če šola ima šolsko kuhinjo). Pri pripravi hrane morajo upoštevati določena priporočila, ki so zapisana v Pravilih o šolski prehrani (Vir 2). Na šoli imajo tudi šolsko prodajalno, imenovano Kantyna, kjer si učenci lahko kupijo šolsko malico. Šola sklene pogodbo z zunanjim izvajalcem, ki najame prostor v šoli. Zunanji izvajalec nato tudi odloča o tem, kaj se bo v šolski prodajalni prodajalo. Pri tem so mu lahko v pomoč prehranska priporočila, vendar to ni obvezno, zato se v Kantyni največkrat prodajajo izdelki, ki jih učenci najraje kupujejo. Ti izdelki po večini vsebujejo veliko sladkorja in nekateri tudi maščob ter zato niso najboljša izbira za otroke (Vir 3).

## ORGANIZACIJA ŠOLSKE PREHRANE NA MALTI

Za spodbujanje zdravega načina življenja malteških učencev je Ministrstvo za šolstvo in zaposlovanje objavilo dokument, imenovan *Healthy Eating*



Šolska prodajalna na češkem

*Lifestyle* (HELP). Glavni poudarek tega dokumenta je usmerjati šole prek potrebnih ukrepov, ki bodo vplivali na boljše zdravje in prehranske navade otrok. Dokument zdravega prehranjevanja opisuje cilje in poudarja tri ključne, ki pripomorejo k zdravemu načinu prehranjevanja. Ti cilji so: šolsko okolje, šolski kurikulum in prehrana v šolah, ki bodo spodbujali zdrav način prehranjevanja (Ellul in drugi 2007). Malica ni subvencionirana in za učence tudi ni obvezna. Učenci si malico lahko prinesejo od doma ali jo kupijo v šolski prodajalni, imenovani *Tuck shop*. Ceno v šolski prodajalni določi zunanji izvajalec, s katerim ima šola sklenjeno pogodbo. Zato se cena na posameznih šolah razlikuje, prav tako pa tudi ponudba hrane, ki si jo lahko učenci kupijo. Zunanji izvajalec se mora držati veljavnih smernic, kaj lahko prodajajo in česa ne smejo, ostalo pa izbirajo sami, saj šola pri tem nima veliko besede.



Malta

### PRIMERJAVE MED DRŽAVAMI

Primerjava zagotavljanja šolske prehrane v Sloveniji (SLO), na Malti (MT) in na Češkem (CZ)			
ZAGOTAVLJANJE ŠOLSKE PREH.	SLO	MT	CZ
Dolžnost šole, da zagotavljanja prehrano učencem	DA	NE	NE
Cena šolske prehrane	malica – 0,8 € / s subvencijo je brezplačna	0,3 €–1,5 €	0,6 €–1,4 €
Organizator šolske prehrane	DA	NE	NE
Šolska kuhinja	DA	NE	odvisno od odločitve šole
Avtomati na šoli	NE	NE	DA
Dolžina odmora za malico	15–20 MIN	20–30 MIN	20 MIN
Mesto, kjer otroci malicajo	JEDILNICA / UČILNICA	JEDILNICA / ZUNAJ	JEDILNICA
Možnost kupovanja hrane v šoli	NE	DA	DA
Subvencioniranje šolske prehrane	DA	NE	DA
Projekti promoviranja zdrave prehrane	DA	DA	DA
Šolske prodajalne s hrano	NE	DA	DA

V letu 2014 je izšla publikacija, ki je povzela podatke celotne Evrope. Izšla je zaradi problema, ki pesti vse države, in ta je naraščanje debelosti pri otrocih. V njej lahko najdemo podatke, ki so povzeti v preglednici. Vidimo lahko, da je Slovenija edina izmed treh držav, ki so bile vzete v raziskavo, kjer se vsa priporočila skladajo s priporočili Svetovne zdravstvene organizacije.



**Prodajalna na Malti**



**Prodajalna na Malti**

PRIPOROČILA SZO	SLO	MT	CZ
Energijski vnos	DA	NE	DA
Hranilna vrednost	DA	NE	DA
Sestava obrokov	DA	DA	DA
Omejitev sladkorja	DA	DA	NE
Omejitev gaziranih pijač	DA	DA	NE
Omejitev soli	DA	DA	NE

**Upoštevanje priporočil SZO pri zagotavljanju šolske prehrane glede na državo (Storcksdieck in drugi 2014).**

### IN KAKŠNO JE ZADOVOLJSTVO?

Malteški učenci so organiziranost in ponudbo šolske prehrane ocenili z 42,0 % kot zelo dobro, največ slovenskih učencev (45,0 %) pa je ocenilo, da je šolska prehrana v Sloveniji organizirana dobro. Malteški učenci so, čeprav imajo na šoli le prodajalno s hrano, kjer si hrano lahko kupijo, boljše ocenili organiziranost šolske prehrane kot slovenski učenci, ki imajo v šoli dnevno organizirano dopoldansko malico in kosilo, na voljo pa imajo tudi zajtrk in popoldansko malico, če se izkaže potreba po teh obrokih. Sklepam, da učenci na Malti ocenjujejo šolsko prehrano kot dobro organizirano zato, ker si sami izbirajo hrano in tako uživajo živila, ki so njim najbolj okusna. Predvidevam, da učenci sprejemajo takšno obliko organiziranosti, ker še ne razmišljajo o slabostih tovrstne organiziranosti. Zagotovo ima dobro organizirana šolska prehrana, ki zagotavlja učencem potrebne kakovostno načrtovane obroke prednost pred tem, da morajo učenci sami prinašati hrano v šolo. Zato bi morali v Sloveniji ceniti dobro organizirano prehrano, ki jo imajo učenci na voljo, namesto da, ko je govora o šolski prehrani, poslušamo le kritike.

Neustrezne prehranske navade v obdobju otroštva in mladostništva vplivajo na prehranske navade v poznejših življenjskih obdobjih in s tem povezane bolezni. Neustrezne prehranske navade pogosto vodijo do neustreznega režima prehranjevanja, nepravilne izbire živil. Posledice tega so prekomerna telesna masa, debelost, porast kroničnih nenalezljivih bolezni, kot so bolezni srca in ožilja,

sladkorna bolezen tipa 2, arterijska hipertenzija, metabolični sindrom, dislipidemija, ortopedski problemi, respiratorne težave itd. Zato je dobro sistemsko urejena šolska prehrana najracionalnejši in najučinkovitejši način za omogočanje dostopnosti obrokov vsem učencem ter vplivanje na njihov zdrav način življenja in zdrave prehranske navade. Organizirana šolska prehrana tako vsem učencem omogoča uživanje zdravih obrokov in jim pomaga oblikovati zdrave prehranske navade (Simčič in drugi 2010).

### PRIMERJAVA PREHRANSKEGA VEDENJA MALTEŠKI IN SLOVENSkih OTROK

Na razvoj nezdravih prehranskih navad pri otrocih in mladostnikih vpliva več dejavnikov, kot so pritiski trženja prehranske industrije, medijev, vrstniške skupine, preobremenjenost, pomanjkanje časa zaradi šolskih in drugih obveznosti in neurejeno prehranjevanje. Urejena šolska prehrana je eden od učinkovitih načinov korekcije nezdrave prehrane, s katero lahko vplivamo na odpravljanje razlik boljših ali slabših družinskih prehranskih navadah ter na odpravljanje socialnih razlik med učenci.

Nezdravo prehranjevanje in posledična prekomerna telesna masa in debelost nista samo medicinski problem, temveč imata tudi družbene vzroke in posledice. Hrana ima poleg bioloških še številne druge pomene. Lahko je vir tolažbe, sredstvo komuniciranja, z njo se izražajo čustva, naklonjenost, skrb, ljubezen, lahko je nagrada ali pa jo za kazen odvajamo (Gabrijelčič Blenkuš 2013).



Zajtrk je pomemben dnevni obrok, ki je del zdravega načina prehranjevanja. V Sloveniji po raziskavah HBSC iz leta 2014 redno zajtrkuje 53,5 % 11-letnikov, kar nas uvršča na zadnje, 42. mesto. Na Malti je delež 11-letnikov, ki redno zajtrkuje 61,5 %, kar Malto uvršča na 35. mesto (Vir 4). Uživanje rednih dnevnih obrokov hrane, še posebej zajtrka, je pomemben dejavnik, ki zaznamuje zdrav življenjski slog posameznika. Zajtrk igra pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovostne in količinsko ustrezne dnevno zaužite hrane pri otrocih. Ugotavljajo, da zajtrk, ki je bogat s sestavljenimi ogljikovimi hidrati, pripomore k vzdrževanju mentalnih sposobnosti otrok v dopoldanskem času. Še posebej se ohranja sposobnost pomnjenja, vzdržuje pa se tudi stopnja pozornosti. Tako ima izpuščanje zajtrka negativen vpliv tako na kognitivne kot tudi učne sposobnosti učencev (Kostanjevec 2013). Najpogostejši vzroki za opuščanje zajtrka pri slovenskih osnovnošolcih so prezgodnja ura v povezavi s pomanjkanjem spanja, jutranja slabost, slab tek, slab odziv na ponudbo zajtrka v šoli, prezgodaj ponujena malica (združevanje zajtrka in malice), bojazen pred odvečnimi kalorijami ter splošna preobremenjenost in pomanjkanje časa (Jeriček Klanšček in drugi 2012).

Otroci in mladostniki v Sloveniji se ne prehranjujejo zdravo, kar kažejo tudi podatki raziskav. Uživajo premalo zelenjave ter rib, predvsem pa prepogosto posegajo po živilih iz skupine energijsko gostih in hranilno revnih živil. Otroci, ki izhajajo iz družin z boljšim socialnim statusom ter mladostniki z boljšim šolskim uspehom, bolj pogosto uživajo sadje in zelenjavo. Dve tretjini mladostnikov sta v letu 2010 uživali sladkane pijače in sladkarije, uživanje le teh pa se s starostjo povečuje. Dekleta bolj posegajo po sladkarijah, medtem ko fantje po sladkih pijačah (Gabrijelčič Blenkuš 2013).

Analiza telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladostnikov slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2014/2015 je pokazala, da je največji delež prekomerno hranjenih otrok v zasavski regiji (22,2 %). Raziskava je pokazala, da je v celotni Sloveniji povprečje prekomerno hranjenih mladostnikov 19,3 % in debelih 7,3 % mladostnikov (Gabrijelčič Blenkuš in Robnik 2016).

Z 40–48 % otrok in 58 % odraslih s prekomerno telesno težo in debelostjo na Malti je to postala njena glavna skrb. V podporo šolam k zdravemu načinu prehranjevanja so izdali dokument s priporočili zdravega načina prehranjevanja (Battistino in drugi 2012). Leta 2015 je bila narejena raziskava med 7–10-letniki na 16 različnih šolah na Malti. Ugotovljeno je bilo, da mladostniki dobro poznajo zdravo prehrano, vendar še vedno posežejo tudi po nezdravi oziroma hitri prehrani. Raziskava je pokazala tudi, da večina staršev spodbuja bolj zdrav način življenja pri svojih otrocih (Grima 2015). Izkazalo se je, da so glavni vir

znanja staršev o prehrani mediji, zato starši želijo več informacij o tem, kako povečati količino zelenjave v obrokih za otroke in kako jesti zdravo (Piscopo 2004).

V svoji raziskavi sem ugotovila, da slovenski anketirani osnovnošolci pogosteje uživajo sadje in zelenjavo kot malteški. Zelenjavo pogosto uživa 20,0 % malteških in 54,0 % slovenskih učencev. V slovenskih šolah velja priporočilo, da se sadje in zelenjava pogosto vključujeta v šolske obroke, kar omogoča tudi organiziranost prehranske oskrbe učencev v šoli. K pogostejšemu uživanju pripomore tudi Shema šolskega sadja in zelenjave, ki jo prav tako izvajajo na Malti. Vendar je na Malti organizacija prehrane v šoli drugačna in ocenjujem, da so učenci pripravljeni manj pogosto sami kupovati jedi, ki vključujejo zelenjavo.

Na koncu pa ni pomembna le zdrava in organizirana prehrana v šolah in vrtcih, ampak je zanj potrebno poskrbeti tudi v družini in otroke naučiti zdravih prehranskih navad. Le zdrava in kakovostna prehrana, skupaj z rednim gibanjem, bo dobra popotnica za zdravo in aktivno življenje otrok v odrasli dobi.

#### LITERATURA

- Battistino, V. in drugi (2012): *A Healthy Weight for Life: A National Strategy for Malta*. Malta: Ministrstvo za zdravje
- Ellul, M. in drugi (2007): *Healthy Eating Lifestyle Plan, Help document*. Malta: Ministry of Education
- Gabrijelčič Blenkuš, M. (2013): *Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Gabrijelčič Blenkuš, M. in Robnik, M. (2016): *Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji II*. Dostopno na [http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/debelost\\_pri\\_o-m\\_daljsa\\_spletna\\_julij2016\\_final.pdf](http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/debelost_pri_o-m_daljsa_spletna_julij2016_final.pdf)
- Grima, J. (2015): *Food for thought: a campaign to promote healthy eating patterns amongst Maltese children*. Dostopno na <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/5317>
- Jeriček Klanšček, H. in drugi (2012): *Spremembe v vedenjih, povezanih z zdravjem mladostnikov v Sloveniji v obdobju 2002–2010*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja. Dostopno na [http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/spremembe\\_v\\_vedenjih\\_povezanih\\_z\\_zdravjem\\_mladostnikov\\_v\\_slo\\_v\\_obdobju\\_2002-2010.pdf](http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/spremembe_v_vedenjih_povezanih_z_zdravjem_mladostnikov_v_slo_v_obdobju_2002-2010.pdf)
- Kostanjevec, S. (2013): *Prehransko znanje in prehranjevalne navade otrok*. Znanstvena monografija. Dostopno na [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/e-publikacije/Prehransko\\_znanje\\_Kostanjevec.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/e-publikacije/Prehransko_znanje_Kostanjevec.pdf)
- Piscopo, S. (2004): *Social-economical factors influencing food choice and behaviours of maltese primary school children*. Degree, Birmingham: The University of Birmingham, School of Education
- Simičič, I. in drugi (2010): *Smernice za prehranjevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje
- Storcksdieck, S. in drugi (2014): *Mapping of National School Food Policies across the EU28 plus Norway and Switzerland*. Luxemburg: Publications Office of the European Union
- Vir 1: Zakon o šolski prehrani/ZSolPre-1/ (2012): Uradni list RS, št. 43/10, 62/10 – ZUJPS in 40/12 – ZUJF. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/content?id=111596>
- Vir 2: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019): *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019*. Dostopno na <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- Vir 3: Ministr zdravotnictví České republiky (2014): *Čeští školáci jedí nezdřavě a tloustnou, zastavme tento trend!* Dostopno na [http://www.google.cz/url?sa=t&rt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mzcr.cz%2F%2FSoubor.ashx%3FsourceID%3D20277%26typ%3Dapplication%2Fmword%26nazev%3DITZ\\_V%25C3%25BD%25C5%25BEiva%2520%25C5%25A1kol%25C3%25A1k%25C5%25AF\\_14.5.2014.doc&ei=xQnDU5apEYj6PMGWagO&usq=AFQjCNGFw\\_GL7mii85TdxGpKc2BHlpULhw&sig2=9AaUazxW4xtP-5cgARj8IQ&bvm=bv:70810081,d:ZWU&cad=rja](http://www.google.cz/url?sa=t&rt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mzcr.cz%2F%2FSoubor.ashx%3FsourceID%3D20277%26typ%3Dapplication%2Fmword%26nazev%3DITZ_V%25C3%25BD%25C5%25BEiva%2520%25C5%25A1kol%25C3%25A1k%25C5%25AF_14.5.2014.doc&ei=xQnDU5apEYj6PMGWagO&usq=AFQjCNGFw_GL7mii85TdxGpKc2BHlpULhw&sig2=9AaUazxW4xtP-5cgARj8IQ&bvm=bv:70810081,d:ZWU&cad=rja)
- Vir 4: World Health Organization (2016): *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Dostopno na <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbhc>

# S samoevalvacijo do kakovostnejše šole



dr. Teja Lorger, profesorica pedagogike in sociologije, III. gimnazija Maribor

*Celotna družba (in znotraj nje vsi sistemi in podsistemi) teži k zagotavljanju najvišje možne kakovosti. Kakovostni morajo biti izdelki, kakovostne morajo biti storitve, kakovostni morajo biti odnosi ... Kakovost je v sodobni družbi eden izmed fenomenov, okrog katerega se vse vrti. Vsa ta pričakovanja po kakovosti pa ne morejo biti izpolnjena, če v prvi vrsti niso kakovostne storitve v organizacijah, ki vzgajajo in izobražujejo ljudi; torej v prvih formalnih organizacijah, v katere smo ljudje vključeni – v šolah. Doktrina, da inšpekcijski nadzor vodi v zvišanje kakovosti dela učiteljev ter šole kot celote, je zastarela in preživeta. Menimo, da do zvišanja kakovosti lahko pripelje zgolj in samo samokontrola in samoocenjevanje, pa naj bo le-ta na ravni šole, na ravni aktiva ali na ravni vsakega posameznega učitelja.*

**Ključne besede:** kakovost, kakovostna šola, samoevalvacija

## Uvajanje pojma kakovosti v šolstvo in različni pristopi h kakovosti

Kakovost v izobraževalni dejavnosti je težko opredeliti in nemalokrat različni avtorji pri opredelitvi kakovosti v izobraževalnih dejavnostih pridejo do raznolikih definicij, saj imajo različne izobraževalne institucije glede kakovosti različna pričakovanja in interese (Harb 2004).

Kakovost v šoli vsebuje dva temeljna elementa: zadovoljstvo uporabnika in merjenje po specifikaciji – standardih. Kakovost, ki jo določena šola vpelje in poseduje, na eni strani prinaša prestiž in pozicijsko prednost na trgu, na drugi strani pa uporabniku daje moč in večji pomen (Trnavčević 2000). Z drugimi besedami: šola se s povišanjem kakovosti svojega dela zavaruje, da je konkurenčna in privlačna na trgu, hkrati pa se učenci/dijaki/odrasli z obiskovanjem prav te šole »zavarujejo«, da so konkurenčni in privlačni na trgu delovne sile. Gre torej za vzajemno delovanje, ki koristi tako eni kot drugi strani.

Prizadevanja za kakovost so razvila tri osnovne pristope h kakovosti. Prvi je kontrola oziroma nadzor kakovosti, katerega bistvo je odkrivanje in preprečevanje napak ter izločanje procesov in storitev, ki standardov kakovosti ne dosegajo (Roncelli Vaupot 2000). V šolstvu se to kaže predvsem kot inšpekcija, ki kontrolira in preverja, ali šola deluje v skladu s pravili. Tu o kakovosti še ne moremo govoriti, saj inšpekcija skrbi le za delovanje v skladu z zakonodajo.

Drugi je zagotavljanje kakovosti pred procesom dela in med njim – s pomočjo natančnih opisov

postopkov dela in ravnanja, ki vodijo vsakega zaposlenega v tej smeri, da prepreči napake (Roncelli Vaupot 2000). Gre torej za odkrivanje in posledično preprečevanje različnih odklonov, ki bi ovirali doseganje rezultatov.

Tretji pristop pa je sistem menedžmenta kakovosti, ki dosega kakovost z oblikovanjem kulture, ki vrednoti kakovost. Najbolj znan je pristop TQM – Total Quality Management (Roncelli Vaupot 2000). Total Quality Management ali celovito obvladovanje kakovosti postavlja štirinajst bistvenih načel, ki jih mora upoštevati organizacija, če želi doseči kakovost. Demingova opredelitev TQM-ja – pravzaprav njegovih dvanajst načel – je najustreznejše sredstvo za uporabo TQM-ja v vzgoji in izobraževanju:

- Trdno zastavljen cilj in privolitev vseh zaposlenih v nenehno izboljševanje svojega dela sta nujna pogoja za kakovostno šolo.
- Šola mora težiti k trajnim povezavam in dobrim odnosom s svojimi učenci, starši ter lokalnim okoljem. Odnos mora temeljiti na obojestranskem spoštovanju, zaupanju in partnerstvu.
- Permanentno izobraževanje in nenehno izpopolnjevanje učiteljev in strokovnih delavcev vodi v ustvarjalnost, strokovnost in kakovost dela. Pomembno je, da se ne izobražujejo in izpopolnjujejo le posamezni učitelji, temveč da celoten kolektiv raste in dopolnjuje ter nadgrajuje svoje znanje.
- Metoda samoevalvacije vodi do kakovostnega dela v šolah. S samoevalvacijo učitelji sami zase ugotavljajo kakovost lastnega dela in doseganje ciljev.
- Nenehno izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa vodi v kakovostno šolo. Kakovost šole je potrebno graditi na odnosih, na proce-

su – in ne zgolj na merljivih segmentih dela (ocene, eksterna preverjanja, tekmovanja).

- Odnosi v zbornici morajo biti dobri: negovati je potrebno medosebno spoštovanje, timsko delo in medsebojno pomoč. Ravnatelj na šoli je tista oseba, ki bi naj uvedla kolegialno kulturo v zbornice.
- Strah in kazni, če ne dosežeš vseh zastavljenih ciljev, je potrebno odpraviti, saj je le tako možno ustvariti pozitivno vzdušje.
- Vpeljevanje in negovanje timskega dela je prava pot h kakovostni šoli. Pomembno je, da člani tima drug drugemu pomagajo, delujejo kot skupina in se spodbujajo.
- Slogane, za katerimi se skriva samozadostnost in poklicna samovšečnost (»prijazna šola«, »odličnost izobraževanja« ...), je potrebno odstraniti, saj se avtomatsko pričakuje, da sistem dobro deluje in se zato ne evalvira.
- Učitelji morajo biti aktivni člani pri sprejemanju novih odločitev in sprememb. Takšni učitelji so zadovoljni in ponosni na svoje delo.
- Ravnatelj mora izbirati kader, ki teži k napredku, skrbi za osebni in strokovni razvoj, čuti potrebo po nenehnem izobraževanju, dopolnjevanju in nadgrajevanju.
- Kakovost lahko šole uvajajo le v primeru, ko zaposleni sprejmejo nenehno preverjanje, evalviranje in izboljševanje svojega dela (Zupanc Grom 2000).

Pri pristopu celostnega obvladovanja kakovosti gre torej za izboljševanje nasploh; ne le da odkrivamo ovire in težave, temveč da proces nenehno spremljamo, proučujemo, izpopolnjujemo in iščemo boljše rešitve.

### Kdaj je šola kakovostna?

Enotnega mnenja o tem, kaj je kakovostna šola, ni in ga najverjetneje tudi v prihodnje ne bo, kar je razlog, da nastajajo številne študije, ki se ukvarjajo s fenomenom kakovostnega izobraževanja. Nobena od teh študij ni vrednostno nevtralna – ene bolj poudarjajo storilnostni vidik šole in doseganje ciljev, druge bolj odnos med učiteljem in učencem ter vzgojo, tretje razvoj spretnosti in sposobnosti kritičnega mišljenja, četrte vpeljevanje novih učnih oblik in metod dela, pete spet nekaj drugega.

Zato bomo – preden bomo navedli, kaj posamezni avtorji pojmujejo kot temelj kakovostnega izobraževanja – opredelili, kakšno bi naj bilo vzgojno-izobraževalno delo za 21. stoletje.

Mednarodna komisija, ki se je ukvarjala z vprašanjem, kakšno mora biti izobraževanje za 21. stoletje, znana kot Delorsova komisija, je navedla štiri stebre izobraževanja:

- učiti se vedeti: gre za posedovanje določenega splošnega znanja, ki ga je možno nadgraditi in poglobiti na posameznih predmetnih področjih (ne gre torej zgolj za pridobivanje znanj, temveč tudi za sposobnost obvladovanja teh znanj);
- učiti se delati: gre za sposobnost aplikacije pridobljenega znanja (znanje, ki ga tekom izobraževanja pridobiš in osvojiš, moraš znati tudi uporabiti);
- učiti se živeti skupaj: gre za skrb za razumevanje drugih, njihove zgodovine in tradicije (naloge naj bodo skupne, tako da se otroci naučijo reševati probleme v skupini);
- učiti se biti: gre za to, da mora izobraževanje prispevati k razvoju vsakega posameznika, k razvoju kritičnega mišljenja, neodvisnosti in odgovornosti (Lipušič 1996).

Realizacija prvih dveh stebrov (učiti se vedeti in učiti se delati) poteka v pripravah učnih načrtov za posamezne predmete, medtem ko realizacija drugih dveh stebrov (učiti se živeti skupaj in učiti se biti) poteka preko povezovanja vrednot in znanja ter iskanja pristopov in načinov za boljše medosebno razumevanje (Budnar 2000).

Kaj je torej tisto, kar določeno šolo dela kakovostno? Katera področja morajo biti izpolnjena, da lahko govorimo, da je neka šola kakovostna, neka druga pa nekakovostna?

Različni avtorji opredeljujejo različne pogoje, ki morajo biti realizirani, in v nadaljevanju bomo navedli poglede nekaterih avtorjev.

Medveš (2000, 23–24) navaja temeljna vsebinska področja, ki so pomembna za oceno kakovosti dela šole. Ta področja so:

- vzgojni in izobraževalni dosežki (doseganje standardov, učni uspeh, dosežki šole na različnih področjih, razvitost socialnih odnosov in doseganje osebne zrelosti);
- organizacija in izvajanje pouka in učenja ter dejavnosti ob pouku (kakovost artikulacije pouka, prilagajanje krajevnim potrebam in učencem, pestrost metod in oblik dela, oblike spodbujanja in pomoči, možnosti za ustvarjalnost in inovativnost, transparentnost preverjanja in ocenjevanja, upoštevanje različnosti – spolov, sposobnosti, razvojnih posebnosti, predznanja, interesov, kultur ...);
- socialna klima v razredu in šoli (počutje učencev/dijakov/odraslih, socialna integriranost in identifikacija s šolo, reševanje konfliktov, prostorske razmere za delo in bivanje, položaj učencev/dijakov/odraslih, ki so pripadniki manjšin oziroma izvirajo iz drugih kultur);
- odnosi s partnerji in sodelovanje z okoljem (sodelovanje in vključevanje staršev v delo šole,





subjektivno počutje in razmerje staršev do šole, identifikacija staršev s šolo, sodelovanje s celotnim osebjem šole, sodelovanje s strokovnimi službami šole, sodelovanje v dejavnostih okolja);

- strokovnost in osebni razvoj (nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje, sodelovanje, inovativnost, osebnostni razvoj).

Budnar navaja področja, ki morajo biti v šoli razvita, da lahko le-ta postane oziroma ostane kakovostna:

- Učenje preko soočanja s kompleksnimi problemi je pomembno za kakovostno šolo. Pri tem je pomemben proces, saj gre za sodelovanje učencev pri iskanju odgovorov na določena vprašanja. Učenec aktivno išče in preizkuša svoje trditve skupaj z drugimi; poudarek je na sodelovanju, kar vodi v višjo stopnjo socialne strpnosti, solidarnosti, empatije, prijateljstva. Učitelj je tisti subjekt izobraževalnega procesa, ki mora ustvariti pogoje, da je to sodelovanje možno in da je produktivno.
- V kakovostni šoli se v izobraževalnem procesu povezujejo različna področja razvoja, kot so razumsko, čustveno, estetsko, etično in socialno. Pomembno je torej tako učenje za znanje in njegovo uporabo kot tudi učenje za osebnostni razvoj in razvoj socialnih kompetenc.
- Učitelji v kakovostni šoli morajo težiti tako k profesionalnemu razvoju (obvladovanje sodobnih metod in oblik dela, integracija teoretičnih in praktičnih znanj ...) kot tudi k osebnostni rasti (razvijanje spretnosti reševanja konfliktov, razvijanje spretnosti vodenja, razvijanje ustrezne verbalne in neverbalne komunikacije, nadgrajevanje socialnih kompetenc ...).
- K bolj kakovostnemu delovanju šole lahko pripomore tudi skupno izobraževanje in izpopol-

njevanje vseh zaposlenih, ki pa bi naj temeljilo na modelu izkušnjskega izobraževanja, kjer se z uporabo različnih metod dela omogoča doseganje ciljev osebnostne in profesionalne rasti. S tem ko bi se izobraževali vsi hkrati, bi drug drugega spoznavali in se usposobili za delovanje v skupini, kar bi vodilo v medsebojno sodelovanje, boljše sporazumevanje in ustvarjanje psiho-socialne klime šole (Budnar 2000).

Roncelli Vaupot navaja temeljne lastnosti kakovostne šole:

- Kakovostna šola je usmerjena na pouk, na poučevanje in učenje. Vloga učitelja je bistvena – učitelji morajo med seboj sodelovati in imeti profesionalen odnos do učencev, učenec pa mora biti aktiven in odgovoren. Dobro realizirani vlogi obeh temeljnih subjektov procesa vzgoje in izobraževanja pa prispevata k doseganju dobrih rezultatov in učinkov dela.
- Klima in kultura v šoli morata biti ugodni in pozitivni, da s svojimi vrednotami vodita v kulturo učenja. V kakovostni šoli vse temelji na sodelovanju.
- Ravnateljevo vodenje je tisto, ki pomembno vpliva na delovanje šole, njeno kakovost in učinkovitost. Novejše raziskave poudarjajo transformacijsko vodenje, ki povezuje vse šole v proces sodelovanja (Roncelli Vaupot 2000).

Meyer (2005) navaja pet temeljnih značilnosti dobre, kakovostne šole. Vse opredelitve kakovostne šole lahko združimo v naslednjih pet pojmov:

- demokratična kultura (šola mora prispevati k razvoju zrelosti in solidarnosti učencev, to pa je možno doseči le na način, da se tudi sama poslužuje demokratičnih načel dela);

- vzgojna naloga (vsaka šola hkrati izobražuje in vzgaja – vzgoja postaja tista naloga, ki jo starši zaradi prenatrpanih in predolghih delavnikov nemalokrat prenašajo na učitelje);
- delovni odnos (med učiteljem in učencem se mora zgraditi odnos, ki temelji na vzdušju, ki spodbuja k delu);
- razvijanje trajnih kompetenc (šola mora podajati znanje na način, da ga učenci osvojijo in ohranijo ter posledično pridobijo kompetence, ki jih oblikujejo v celostno osebnost in jim omogočijo kakovostno življenje);
- osredotočanje na učitelja (zavedati se je potrebno, da dobra šola ne pomeni zgolj ugodnega mesta za učenca, temveč tudi ugodno mesto za učitelja, ki prav tako kot učenec raste in se razvija).

Vsi navedeni avtorji se strinjajo, ko navajajo, da je učitelj temeljni subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa in da se kakovost v šoli začne in konča pri učitelju.

Menimo, da je samoevalvacija odlično orodje, ki lahko dobrega učitelja popelje do odličnosti in posledično dobro šolo v odlično.

### S samoevalvacijo do kakovostnejše šole

Če želimo kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu v prvem koraku zagotoviti in v drugem koraku ohraniti, morajo obstajati subjekti, ki kakovost presojujejo.

Poudariti je potrebno, da inšpekcijski nadzor (ter posledični strah in trepet učiteljev) ni tisti, ki bi vodil v zvišanje kakovosti dela učiteljev ter šole kot celote. Do zvišanja kakovosti lahko pripelje zgolj in samo samokontrola, samoocenjevanje in samonadzor, pa naj bo le-ta na ravni šole, na ravni tima ali na ravni vsakega posameznega učitelja.

Samoevalvacija sloni oziroma izhaja iz drugačne logike kot zunanja evalvacija. Čeprav je namen samoevalvacije tudi preverjanje razvoja, je njena prvotna naloga razvoj sam. Je značilnost, vgrajena v šolo samo in njeno strokovno delo, ki zahteva določeno stopnjo decentralizacije šolskega sistema.

Menimo, da večji kot je občutek pripadnosti in večji kot je občutek, da je samoevalvacija skupna iniciativa, večja je verjetnost, da bo samoevalvacija dejansko vodila v kakovostnejši izobraževalni proces in kakovostnejšo šolo. Menimo, da je samoevalvacija vsakega posameznega učitelja tista, ki popelje dobro šolo v odlično šolo.

### Zaključek

Osnovni namen samoevalvacije je ugotavljanje, zagotavljanje in izboljševanje kakovosti šole. Z analizo navedene literature, smo prišli do ugotovitve, da je za šolo mogoče največ narediti »od znotraj«. Ugotavljamo, da se kakovost šole utemeljuje na samoevalvaciji. Predpostavljamo, da je avtonomni učitelj subjekt, ki lahko s pomočjo objektivnih rezultatov samoevalvacije največ naredi za izboljšanje lastnega pedagoškega dela in odnosov na vseh nivojih ter posledično krepi kakovost šole kot celote.

### Literatura

- Budnar, M. (2000). Področja kakovosti šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (1), str. 17–20.
- Harb, D. (2004). *Kakovost izobraževalnega procesa pri dijakih in učiteljih*. Ptuj: Samozaložba.
- Lipužič, B. (1996). *Izobraževanje na razpotju: Znanje za razvoj – svetovni izziv*. Ljubljana: Modrijan.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51 (4), str. 8–26.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Tipotisak.
- Roncelli-Vaupot, S. (2000). Izzivi v raznolikosti pristopov k boljšemu delu šol. V: A. Trnavčević (Ur.), *Raznolikost kakovosti*, str. 51–68. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, A. (2000). O kakovosti še malo drugače. V A. Trnavčević (Ur.), *Raznolikost kakovosti*, str. 9–24. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zupanc Grom, R. (2000). Uvajanje kakovosti v šole. V A. Trnavčević (Ur.), *Raznolikost kakovosti*, str. 25–42. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

## Astronomija za radovedne



### Zvezdne karte, planeti, zvezde, galaksije

Kaj vse je v vesolju? Kje je gora Olimp na Marsu?  
Kje točno je pristal prvi človek na Luni?  
Kje se nahaja tirnica, po kateri kroži  
Mednarodna vesoljska postaja?



Nova knjiga vam bom pomagala pri odkrivanju ozvezdij, planetov in meglic, ki jih lahko vidimo s prostim očesom, in tudi tistih, ki jih lahko opazimo samo s pomočjo najsodobnejših teleskopov.

DIDAKTA

041 308 300

zalozba@didakta.si

www.didakta.si

# Dejavniki, ki so povezani s sodelovanjem v otroškem in odraslem pevskem zboru



Martin Fabčič in doc. dr. Barbara Kopačin, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

*Namen raziskave je bil seznaniti se z dejavniki, ki so povezani s sodelovanjem v otroškem in odraslem pevskem zboru. Ugotoviti smo želeli, ali se otroci odločajo za sodelovanje v pevskem zboru zaradi istih razlogov, kot se za to odločajo odrasli. Zanimalo nas je, ali in zakaj se dekleta bolj pogosto odločajo za sodelovanje v pevskem zboru kot fantje in ali življenjsko okolje, v katerem pevci živijo, tudi vpliva na odločitev za petje v pevskem zboru.*

**Ključne besede:** motivacija, otroški pevski zbor, odrasli pevski zbor, pomen zborovskega petja, zborovodja

V raziskavi je sodelovalo 46 otrok dveh otroških pevskih zborov ter 41 pevec dveh odraslih pevskih zborov. Ugotovili smo, da se tako otroci kot tudi odrasli za petje v pevskem zboru odločajo na podlagi ljubezni in navdušenja do petja, da so osebnostne lastnosti med najpomembnejšimi dejavniki pri vključitvi pevcev v pevski zbor, saj je pevcem zelo pomembno, da je zborovodja dobre volje in da s pozitivnim pristopom vodi pevski zbor ter da večina pevcev živi v glasbeno ugodnem družinskem okolju, saj je glasba v veliki večini prisotna in pozitivno sprejeta tudi v domačem okolju.

## TEORETIČNA IZHODIŠČA

Danes je zborovsko petje najbolj razširjena ljubiteljska dejavnost v Sloveniji, ki življenje bogati tako mladim kot tudi starejšim. Na Javnem skladu Republike Slovenije za kulturne dejavnosti ugotavljajo, da smo Slovenci tako po množičnosti kot kakovosti zborovskega petja v samem vrhu evropskega zborovskega ustvarjanja (Benedik 2016). Zborovsko petje v Sloveniji združuje kar 64.000 ljudi (JSKD 2009 v Rojko 2014).

### Otroški pevski zbor

V današnjem času otroški pevski zbor v slovenskem šolstvu spada med interesne dejavnosti, kar pomeni, da se otroci za prepevanje odločijo prostovoljno. Osnovnošolski zbori, v katerem pojejo pevci, stari med šest in 15 let, se glede na učni načrt delijo na enoglasne ter dvo- in triglasne otroške pevske zborove. V enoglasnem zboru po navadi pojejo otroci, stari med šest in devet let, v dvo- ali večglasnih pa učenci, stari med deset in petnajst let. Če je v zboru starost pevcev med 15 in 20 let, govorimo že o mladinskem zboru. To so lahko mešani mladinski zbori, dekliški ali fantovski zbori (Žvar 2002).

### Odrasli pevski zbor

Pevski zbori so interesna skupnost, ki v življenju posameznika pokrivajo več kot le petje, saj med različnimi pevskimi društvi potekajo pomembne socialne interakcije, ki vplivajo na kakovost življenja njihovih članov in članic (Rojko in Rode 2014).

Rojko in Rode (2014) dodajata, da pevski zbor ponuja tudi timsko delo, saj razvija sodelovanje med pevci tako v glasbenem kot tudi širšem pomenu. Vsak član zboru prispeva svoj delež k skupni sliki, saj gre pri vseh članih za združevanje različnih interesov v en kolektiv za doseg skupnega cilja. Odločiti se za aktivno zborovsko petje namreč pomeni, da si pevec želi in prizadeva kakovostno preživeti prosti čas.

### Vloga in pomen zborovskega petja

Žvar (2002) je mnenja, da je zborovsko petje ustvarjalno-poustvarjalna dejavnost, ki posreduje posebne glasbene vrednote v okolje, v katerem zbor deluje, in izven njega. Petje v pevskem zboru pevcem razvija višjo raven estetske občutljivosti in odgovornosti do kulture okolja, hkrati pa razvija spretnosti in znanja, ki pevca usmerjajo v sprejemanje, doživljanje in izražanje muzikalnosti. Zaradi specifičnosti in vplivov na čustva, domišljijo in razum, intenzivno vpliva na vrednosti sistem posameznika (Žvar 2002).

Poleg interesa, ki ga ima posameznik, da se bo odločil za prepevanje v pevskem zboru, je pomembno tudi, kako vrednoti zborovsko petje in koliko mu petje pomeni. Vse to je povezano z okoljem, v katerem posameznik živi in kako okolje vrednoti zborovsko petje (Habe 2007).

Žvar (2002) pravi, da petje v pevskem zboru seznanja z lepoto slovenske ljudske in umetne zborovske pesmi ter pesmi drugih narodov, razvija smisel za večglasno muziciranje in pevce usposablja za skupinsko glasbeno umetniško poustvarjanje. Sodelovanje v pevskem zboru ljudi vzgaja za multikulturno



družbo, hkrati pa razvija in ohranja lastno kulturo ter naravno dediščino, skrbi za prenos nacionalne in občečloveške dediščine ter razvija nacionalno zavest. Na nastopih in koncertih seznanja poslušalce z lepoto zborovske glasbe ter jim omogoča estetsko doživljanje, hkrati pa zadovoljuje samoaktualizacijske potrebe pevcev. Petje omogoča praktično spoznavanje glasbeno teoretičnih in oblikovnih zakonitosti ter pridobivanje glasbenega besednjaka, pojmov, pravil in omogoča kakovostno množično muziciranje in estetsko doživljanje ter daje poustvarjalno zadoščenje, hkrati pa je vaja v skupno reševanje problemov za doseganje skupnih ciljev in vpliva na boljše psihično počutje pevcev in poslušalcev.

## EMPIRIČNI DEL

### Problem, namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil seznaniti se z dejavniki, ki so povezani s sodelovanjem v otroškem in odraslem pevskem zboru. Ugotoviti želimo, ali se otroci odločajo za sodelovanje v pevskem zboru zaradi istih razlogov, kot se za to odločajo odrasli. Zanima nas, ali življenjsko okolje, v katerem pevci živijo, tudi vpliva na odločitev za petje v pevskem zboru.

Eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na udeleževanje v pevskem zboru, je tudi zborovodja. Gobec (1985) trdi, da mora biti vsak uspešen zborovodja zaupanja vredna in močna osebnost. Biti mora optimističen človek, ki zaupa v svoje delo, v svoj uspeh in uspeh svojih pevcev. Biti mora izredno zanesljiv in resen pri delu, ki ga spoštuje in ima rad, prav tako mora biti discipliniran in dosleden, od sebe in od drugih zahtevati veliko, hkrati mora znati prepoznati meje in zmogljivosti svojih pevcev, njegova resnost pa ne sme izzvati kakršnekoli togosti pri delu. Imeti mora smisel za humor.

Predvidevamo, da bi bilo domače ugodno glasbeno okolje tudi eden od dejavnikov, ki vpliva na otrokovo ukvarjanje ali neukvarjanje z glasbo. Kopačin (2011) je v raziskavi pokazala pomembna povezanost med otrokovim ukvarjanjem z glasbo in obiskovanjem

glasbenih prireditev s starši. Otroci, ki redno ali občasno obiskujejo glasbene prireditev s starši, se v večjem deležu udeležujejo na glasbenem področju.

Glede na predmet in problem raziskave smo opredelili naslednje cilje:

C1: Analizirati razlike in zakaj se pevci odločijo za petje v odraslem ali otroškem pevskem zboru.

C2: Analizirati, ali življenjsko okolje, v katerem pevci živijo, vpliva na odločitev za petje v pevskem zboru. Raziskovalne hipoteze

Glede na predmet in problem raziskave ter zastavljene cilje raziskave, smo postavili naslednje hipoteze:

H1,1: Otroci se za petje v pevskem zboru odločijo zaradi druženja s sovrstniki.

H1,2: Odrasli se za petje v pevskem zboru odločijo predvsem zaradi želje do petja.

H1,3: Osebnostne lastnosti zborovodje sodijo med pomembnejše dejavnike za vključenost v odrasli pevski zbor.

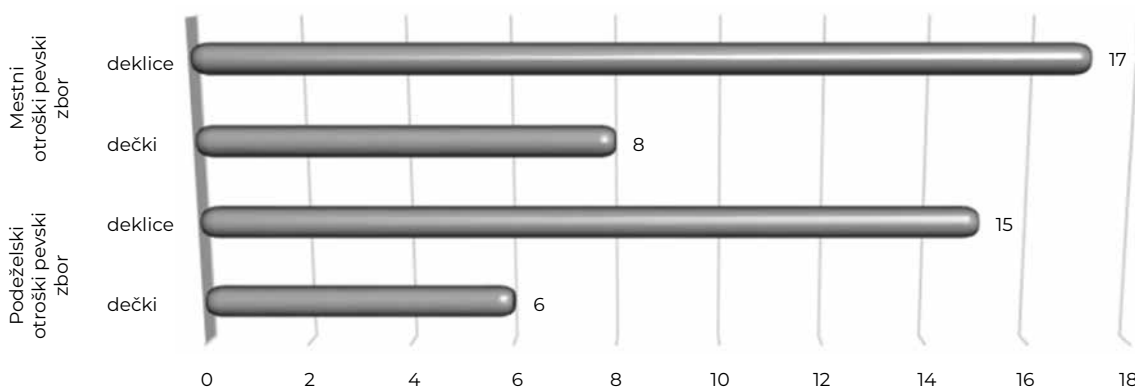
H2,1: Pevci, ki živijo v glasbeno ugodnem družinskem okolju, se raje vključujejo v dejavnost petja kot pevci, ki živijo v neugodnem glasbenem družinskem okolju.

H2,2: Pevci, ki živijo v podeželskem okolju, se raje vključujejo v dejavnosti petja kot pevci mestnega okolja.

## Metodologija

### Raziskovalni vzorec

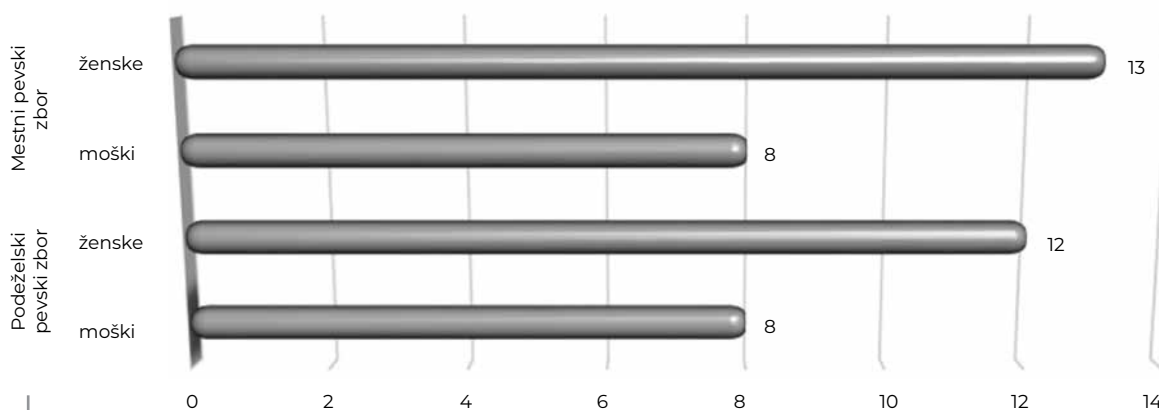
V raziskavo je bilo vključenih 46 otrok dveh otroških pevskih zborov, starih med sedem in 14 let, ter 41 pevcev dveh odraslih pevskih zborov. Pri mestnem otroškem pevskem zboru je sodelovalo 15 deklet in osem dečkov, pri podeželskem pa 17 deklet in šest dečkov, kar je razvidno iz spodnje slike.



**Graf 1: Analiza vzorca glede na spol anketirancev v otroških pevskih zborih**

Najbolj, kar 40 %, so otroke obeh otroških zborov za petje navdušili vrstniki. 27 otrok je odgovorilo, da so jih za petje navdušili starši, kar predstavlja 39 %. Zborovodja je za petje navdušil osem otrok (11 %), po dva otroke pa so za petje navdušili stari starši (3 %) in učitelji (3 %). Trije otroški pevci, kar predstavlja 4 %, so zapisali svoj odgovor, in sicer, dva sta se za petje navdušila z ogledovanjem glasbenih posnetkov na spletnih omrežjih, enega od otrok pa je navdušil pevski idol.

Tudi pri odraslih zborih, v katere smo zajeli starostno skupino pevcev od 20 do 80 let, smo prišli do zelo podobne slike kot pri otroških zborih, saj je delež žensk, ki poje, bistveno večji kot delež moških pevcev, kar lahko vidimo iz spodnjega grafa. Pri mestnem odraslem pevskem zboru je v anketi sodelovalo 13 žensk in osem moških, pri podeželskem pevskem zboru 12 žensk in osem moških.



**Graf 2: Analiza vzorca glede na spol anketirancev v odraslih pevskih zborih**

Odrasle pevce so za petje navdušili starši (32 %). S 25 % jim sledijo vrstniki, nato učitelji s 17 % in stari starši z 12 %. Štirje pevci, kar predstavlja 7 % vseh odgovorov, so odgovorili, da so se za petje navdušili sami, prav tako 7 % anketiranih pa je odgovorilo, da jih je za petje navdušila sosedka, otroški cerkveni pevovodja, stric in sodelavka.

## Rezultati in razprava

### Petje v otroškem pevskem zboru in druženje s sovrstniki

Hipotezo, s katero smo trdili, da se pevci za petje v pevskem zboru odločijo predvsem zaradi druženja s sovrstniki, smo vrednotili na podlagi preglednic 1, 2 in 3. Preglednica 1 nam prikazuje glavne razloge, zaradi katerih so se otroci odločili za prepevanje v otroškem pevskem zboru.

Razlog	f	p	$\chi^2$ (p)
Zaradi ljubezni do petja.	25	0,543	0,000*
Zaradi staršev.	8	0,174	
Zaradi druženja s prijatelji.	11	0,239	
Zaradi povabila drugih.	2	0,043	

\*p<0,05

**Preglednica 1: Glavni razlogi za priključitev otrok v otroški pevski zbor**

Hi kvadrat je statistično pomemben, kar pomeni, da se deleži med seboj pomembno razlikujejo. Najmanj jih pri zboru poje zaradi povabila drugih (2), približno enako jih pri zboru poje zaradi staršev (8) ali druženja s prijatelji (11), največ pa zaradi ljubezni do petja (25), ki je očitno prevladujoč razlog.

Preglednica 2 nam prikazuje odgovore na vprašanje, ki smo ga zadali pevcem otroškega zbora, z namenom, da bi vrednotili Hipotezo 1,1. Vprašali smo jih, ali so v zboru zaradi druženja s prijatelji ali zaradi ljubezni do petja.

Razlog	f	p	$\chi^2$ (p)
Zaradi ljubezni do glasbe.	27	0,587	0,238*
Zaradi druženja s prijatelji.	19	0,413	

\*p<0,05

**Preglednica 2: Razloga za petje v pevskem zboru**

Hi kvadrat preizkus ni statistično značilen, kar pomeni, da deleži ne odstopajo od pričakovanih. Približno enako število otrok je pri zboru zaradi ljubezni do glasbe (27) kot zaradi druženja s prijatelji (19).

Preglednica 3 nam prikazuje analizo odgovorov, s katerim smo otroke otroških pevskih zborov vprašali, zakaj hodijo (vsak teden) na pevske vaje.

Razlog	f	p	$\chi^2$ (p)
Ker radi pojemo.	20	0,435	0,192*
Ker se želimo čim več naučiti in izboljšati pri petju.	16	0,348	
Da se družimo s prijatelji.	10	0,217	

\*p<0,05

**Preglednica 3: Razlogi otrok za redni obisk pevskih vaj**

Hi kvadrat preizkus ni statistično značilen, kar pomeni, da deleži ne odstopajo od pričakovanih. Vsi trije razlogi so približno enako pomembni, gledano s statistične ravni, a vseeno najbolj izstopa ljubezen do petja.

Kot razlog za odločitev za petje v otroškem pevskem zboru najbolj izstopa ljubezen do glasbe in prepevanja, zato Hipotezo H1,1, s katero smo trdili, da se pevci za petje v pevskem zboru odločijo predvsem zaradi druženja s sovrstniki, zavrnamo.

**Petje v odraslem pevskem zboru in želja do petja**

Tudi pri odraslih pevcih smo želeli izvedeti, kateri je glavni razlog za sodelovanje v pevskem zboru. Predpostavljali smo, da se odrasli za sodelovanje v pevskem zboru odločijo predvsem zaradi želje do petja. To hipotezo smo vrednotili na podlagi preglednic 4 in 5.

Za preverjanje hipoteze smo pevce mestnega in podeželskega pevskega zbora vprašali, kateri je bil glavni razlog za vključitev v pevski zbor.

Razlog	f	p	$\chi^2$ (p)
Zaradi ljubezni do zborovskega petja.	13	0,317	0,000*
Zaradi družbe.	2	0,049	
Zaradi sprostitve.	2	0,049	
Zaradi navdušenja nad petjem, ki me spremlja od otroštva.	15	0,366	
Zaradi povabila znancev, drugih pevcev.	9	0,220	

\*p<0,05

**Preglednica 4: Glavni razlog, za vključitev v pevski zbor**

Hi kvadrat preizkus je statistično pomemben, kar pomeni, da se deleži oseb, ki so se opredelili za en razlog, pomembno razlikujejo. Najbolj v ospredju sta navdušenje nad petjem, ki jih spremlja že od otroštva (15) ter ljubezen do zborovskega petja (13).

Pevce smo za preverjanje hipoteze vprašali tudi, zakaj hodijo (vsak teden) na pevske vaje. Rezultat si lahko ogledamo v Preglednici 5.

Razlog	f	p	$\chi^2$ (p)
Ker radi pojemo.	22	0,537	0,000*
Ker se želim čim več naučiti in izboljšati pri petju.	12	0,293	
Zaradi druženja s prijatelji.	6	0,146	
Drugo.	1	0,024	

\*p<0,05

**Preglednica 5: Glavni razlog odraslih za redno udeležbo na pevskih vajah**

Tudi v tem primeru je Hi kvadrat preizkus statistično pomemben, kar potrjuje, da je glavni razlog, da hodijo pevci tedensko na vaje, ljubezen do petja.

Preko obeh vprašanj lahko sklepamo, da je ljubezen do petja najpomembnejši razlog, da se odrasli odločijo za petje v pevskem zboru. Hipotezo H1,2, s katero smo predvidevali, da se odrasli za sodelovanje v pevskem zboru odločijo predvsem zaradi želje do petja, lahko sprejmemo.

**Vključenost v odrasli pevski zbor in vpliv zborovodje**

Hipotezo, s katero smo predvidevali, da osebnostne lastnosti zborovodje sodijo med pomembnejše dejavnike za vključenost v odrasli pevski zbor, smo vrednotili na podlagi preglednic 6 in 7. Zanimalo nas je, katere lastnosti zborovodje se zdijo pevcem najpomembnejše oziroma ali osebnostne lastnosti spadajo med pomembnejše.

Lastnost	f	p	$\chi^2$ (p)
Kako nas vodi.	11	0,268	0,155*
Kako podaja znanje.	9	0,220	
Kako nam dirigira.	8	0,195	
Da nas kaj nauči.	7	0,171	
Da nas zna nasmejati.	4	0,098	
Drugo.	2	0,049	

\*p<0,05

**Preglednica 6: Mnenje pevcev o najpomembnejših lastnostih zborovodje**



Hi kvadrat ni statistično značilen, tako da ne moremo trditi, da katera izmed lastnosti zborovodje pretirano izstopa.

Pevce odraslega in mestnega pevskega zbora smo za vrednotenje hipoteze vprašali, kako jih zborovodja motivira za sodelovanje v pevskem zboru. Odgovore lahko razberemo iz Preglednice 7.

Motivatorji	f	p	$\chi^2$ (p)
Z izborom zanimivih pesmi.	19	0,463	0,000*
Z dobro voljo, šalami.	10	0,244	
Nas ne motivira.	6	0,146	
S prijavljanjem na tekmovanja.	4	0,098	
Drugo.	2	0,049	

\*p<0,05

### Preglednica 7: Motivacija pevcev s strani zborovodje

Hi kvadrat preizkus je statistično pomemben, kar pomeni, da deleži motivatorjev niso enako razporejeni. Najbolj izstopa izbor zanimivih pesmi (19), ki ga lahko dojemamo kot najboljši motivator petja v zboru.

Osebnostne lastnosti spadajo med pomembnejše dejavnike vključevanja v pevski zbor, zato lahko Hipotezo H1,3, s katero smo trdili, da osebnostne lastnosti spadajo med pomembnejše dejavnike za vključenost pevcev v pevski zbor, sprejmemo. Iz odgovorov pa lahko razberemo, da je strokovnost zborovodje za pevce še vedno najpomembnejši dejavnik za vključenost v pevski zbor.

### Ugodno glasbeno družinsko okolje in dejavnost petja

Hipotezo, s katero smo trdili, da se pevci, ki živijo v glasbeno ugodnem družinskem okolju, raje vključujejo v dejavnost petja kot pevci, ki živijo v neugodnem glasbenem družinskem okolju, smo vrednotili na podlagi preglednic 8 in 9.

Definicije ugodnega glasbenega družinskega okolja sicer ne moremo natančno določiti, saj ne poznamo dejanskega ozadja pevcev. Lahko pa iz nekaterih zaključkov razberemo pomembnost ugodnega okolja, za vključevanje v petje.

		f	p	$\chi^2$ (p)
Podeželski zbor	da	11	0,550	0,047*
	ne	2	0,100	
	nimam otrok	7	0,350	
Mestni zbor	da	10	0,476	0,368*
	ne	6	0,286	
	nimam otrok	5	0,238	

\*p<0,05

### Preglednica 8: Prepevanje staršev z otroki

Hi kvadrat je v primeru podeželskega zbora statistično pomemben, kar pomeni, da pomembno več staršev s svojimi otroki prepeva (11). V mestu pa je približno enak delež staršev, ki z otroki prepeva (10) ali ne prepeva (6) oziroma le teh sploh nima (5). Največ jih sicer z otroki prepeva, a je razlika manjša kot pri podeželskem zboru.

		f	p	$\chi^2$ (p)
Podeželski zbor	da	14	0,609	0,297*
	ne	9	0,391	
Mestni zbor	da	15	0,652	0,144*
	ne	8	0,348	

\*p<0,05

### Preglednica 9: Prepevanje otrok s starši

Razlika sicer ni statistično pomembna, kar lahko pripišemo velikosti vzorca. Vidimo pa, da je glede na odstotke število tako mestnih in podeželskih pevcev enako v prid prepevanju s starši.

Iz podanih odgovorov in analiz lahko kljub temu, da je zaradi velikosti vzorca, nepreverjanja ozadja nepevcev in nenatančni vednosti o ugodnem glasbenem družinskem okolju hipoteza nekoliko nenatančna, sklepamo, da večina anketiranih pevcev živi v ugodnem družinskem glasbenem okolju in se zaradi tega vključuje v dejavnost petja. Hipotezo H2,1, s katero smo trdili, da se pevci, ki živijo v glasbeno ugodnem družinskem okolju, raje vključujejo v dejavnost petja kot pevci, ki živijo v neugodnem glasbenem družinskem okolju, ne moremo potrditi, saj je vzorec posameznih skupin premajhen. Z nekoliko zadržki pa lahko rečemo, da so pevci, ki živijo v podeželskem okolju, nekoliko bolj nagnjeni k vključevanju družinskih članov v zborovsko dejavnost.

### Podeželsko okolje in dejavnost petja

Za preverjanje hipoteze smo anketirane vprašali, ali še kdo izmed njihovega družinskega kroga prepeva v kakšnem od pevskih zborih. Rezultat si lahko ogledamo v Preglednici 10.

		f	p	$\chi^2$ (p)
Podeželski zbor	da	14	0,700	0,074*
	ne	6	0,300	
Mestni zbor	da	7	0,333	0,127*
	ne	14	0,667	

\*p<0,05

### Preglednica 10: Sodelovanje družinskih članov anketiranih pevcev v pevskih zborih

Razlika ni statistično pomembna v nobenem primeru, kar pomeni, da je približno enak delež družinskih članov pri zborih iz obeh območij vključenih v pevski zbor. Na videz je razlika sicer očitna, saj je pri podeželskem zboru očitno večji delež družinskih članov, ki sodeluje v pevskem zboru (14), pri mestnem pa očitno večji delež ne (14), a vseeno s statistiko teh razlik tega nismo natančno potrdili. Lahko bi razmislili o velikosti vzorca, da to popravimo.

Iz Preglednice 11 lahko razberemo, da tako pevci podeželskega zbora kot tudi mestnega zbora svoje domače pomembno vključujejo v zborovsko dejavnost, kar potrjuje hi kvadrat preizkus.

		f	p	$\chi^2 (p)$
Podeželski zbor	da	17	0,850	0,002*
	ne	3	0,150	
Mestni zbor	da	15	0,714	0,050*
	ne	6	0,286	

\*p<0,05

**Preglednica 11: Vključevanje domačih v zborovsko dejavnost**

Hipotezo H2,2, s katero smo trdili, da se pevci, ki živijo v podeželskem okolju, raje vključujejo v dejavnosti petja kot pevci mestnega okolja, lahko sprejmemo.

## SKLEPNE UGOTOVITVE

Namen raziskave je bil seznaniti se z dejavniki, ki so povezani s sodelovanjem v otroškem in odraslem pevskem zboru. Ugotoviti smo želeli, ali se otroci odločajo za sodelovanje v pevskem zboru zaradi istih razlogov, kot se za to odločajo odrasli. Zanimalo nas je, ali življenjsko okolje, v katerem pevci živijo, tudi vpliva na odločitve za petje v pevskem zboru.

Ugotovili smo, da se tako otroci kot tudi odrasli za petje v pevskem zboru odločajo na podlagi ljubezni in navdušenja do petja, saj jih večina pri pevskem zboru sodeluje zaradi tega, ker rada prepeva v zboru in se hkrati želi čim več naučiti in izboljšati pri petju. Otroci se za razliko od odraslih večkrat za sodelovanje v pevskem zboru odločajo zaradi druženja s prijatelji, vendar je le-teh manj kot tistih, ki se v pevskem zboru udeležujejo na podlagi ljubezni do glasbe. In to kljub temu da je vzorec zajetih pevcev in pevk premajhen, da bi lahko rezultate posplošili na celotno populacijo, saj je, kot pravi Rojko (2014), v Sloveniji približno 64.00 ljudi, ki se ukvarjajo s petjem.

Med drugim nas je zanimalo tudi, katere lastnosti zborovodje sodijo med pomembnejše dejavnike za vključenost v odrasli pevski zbor. Ugotovili smo, da so osebnostne lastnosti med najpomembnejšimi, saj je pevcem zelo pomembno, da je zborovodja dobre volje in da s pozitivnim pristopom vodi pevski zbor. Vseeno pa je pevcem najbolj pomembna strokovnost zborovodje, saj je večini pevcev odraslega pevskega pomembno to, da jih zborovodja dobro in kvalitetno vodi, na njih posre-





duje nova znanja ter da izbira zanimive pesmi, ki jih motivirajo za nadaljnje delo. Enako meni tudi Burger (2014), ki pravi, da mora zborovodja z različnimi ustreznimi pevskimi metodami znati izboljšati tehnične značilnosti svojih pevcev ter zdravo razvijati njihove glasove, saj je za večino zborovskih pevcev namreč prav zborovodja edini učitelj petja, ki ga le-ti imajo.

Iz nekaterih vprašanj in odgovorov v raziskavi smo poskušali razbrati, ali pevci živijo v glasbeno ugodnem ali neugodnem družinskem okolju ter ali to vpliva na sodelovanje v pevskem zboru. Rezultatov ne moremo posplošiti, saj ne poznamo natančnega ozadja anketiranih pevcev, vendar smo mnenja, da večina pevcev živi v glasbeno ugodnem družinskem okolju, saj je glasba v veliki večini prisotna in pozitivno sprejeta tudi v domačem okolju. Največ ostalih družinskih članov namreč podpira in spoštuje anketirane pevce pri sodelovanju v pevskem zboru in petju, prav tako pa večji del odraslih doma prepeva s svojimi otroki. Tudi otroci mestnega in podeželskega pevskega zbora v glavnem doma prepevajo s svojimi starši ob različnih priložnostih. Iz teh rezultatov lahko potrdimo, da ugodno družinsko glasbeno okolje vpliva na sodelovanje v pevskem zboru. Z eno izmed hipotez smo ugotovili, da se pevci, ki živijo v podeželskem okolju, raje vključujejo v dejavnosti petja kot pevci mestnega okolja, saj kljub temu, da oboji svoje domače vključujejo v zborovsko dejavnost, pevci podeželskega zbora v domačem okolju večkrat vključujejo svoje otroke in/ali vnuke v petje in z njimi prepevajo

kot pevci mestnega zbora, prav tako je pri podeželskem odraslem pevskem zboru bistveno več pevcev iz družinskega kroga, ki so udeleženi v kakšnem od drugih pevskih sestavov.

Menimo, da bo raziskava v bodoče koristila vsem zborovodjam in pevcem, hkrati pa tudi vsem ostalim, ki se zanimajo za zborovsko petje. Prav tako bo koristila ljudem, ki si nekoč želijo voditi svoj zbor, saj bo pripomogla k razumevanju lastnosti in značilnosti pevcev, ki pojejo v otroškem in odraslem pevskem zboru. Ne pozabimo, da je Slovenija dežela pevcev, zato bo s pravim pristopom zborovsko petje pri nas vedno prisotno. Enako trdi tudi Benedik (2016), ki pravi, da je zborovsko petje najbolj razširjena ljubiteljska dejavnost v Sloveniji, ki življenje bogati tako mladim kot tudi starejšim.

#### Literatura

- Benedik, T. (2016). *Teden ljubiteljske kulture – tretjič*. <http://www.sigic.si/teden-ljubiteljske-kulture-tretjic.html>, 10. 8. 2018.
- Burger, M. (2014). Zborovodja in vokalna tehnika. Naši zbori. <https://www.nasizbori.si/zborovodja-vokalna-tehnika>, 1. 8. 2018.
- Gobec, R. (1958). *Metodika zborovodstva*. Ljubljana: DZS.
- Habe, K. (2007). Vloga zborovodje pri oblikovanju vrednot. *Glasba v šoli in v vrtcu*, 12 (št. 2), str. 8-12.
- Kopačin, B. (2011). *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta
- Rojko, B. (2014). *Pevski zbor – stičišče socialnih interakcij: Vpliv petja v zboru na kakovost življenja pevcev*. <https://www.nasizbori.si/pevski-zbor-sticisce-socialnih-interakcij>, 3. 8. 2018.
- Rojko, B. in Rode, N. (2014). *Pomen pevskih zborov za skupnost*. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ZTBHRZB4/ca6d-b0ad-cb08-42a0-9a94-ae8253a7fa4a/PDF>, 28. 7. 2018.
- Žvar, D. (2002). *Kako naj pojejo otroci*. Priročnik za zborovodje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



# Demenca v šoli

 dr. Anamarija Kejžar, Fakulteta za socialno delo

*Prispevek obravnava demenco, ki je v naši družbi vse bolj razširjena, vendar žal še vedno zelo stigmatizirana. Je bolezen pozabljanja, ki narekuje drugačno življenje, ko datum in kraj vse bolj bledita, vse bolj pa postajajo živi spomini iz mladosti. Članek obravnava ideje za vzpostavitev rednih medgeneracijskih aktivnosti, ki bi jih lahko (in morali) vpeljati v vzgojno-izobraževalni sistem. Več izvedenih skupnih aktivnosti avtorice v sodelovanju z OŠ Tržič priča o tem, da so skupne aktivnosti možne in zelo lepo sprejete tako med otroki in učenci kot med stanovalci doma starejših občanov. Bolj pomembno od učenja o medgeneracijskem sodelovanju je – živeti ga.*

**Ključne besede:** starost, demenca, medgeneracijsko sodelovanje

Tisoč in tisoč zvezd je nad nami,  
tisoč in tisoč zvezd med nami,  
da gre po svetu – rama ob rami –  
svetloba z nami.

T. Pavček

## Sobivanje s starejšimi ljudmi v družbi

Simone de Beauvoir pravi, da je staranje dogajanje, ki poteka vse življenje. Prav zato, ker življenjske starosti ne doživljamo na način za-sebe (temveč so stari vselej drugi), ker o njej nimamo prozorne izkušnje kakor o cogitu, se je mogoče že zelo zgodaj razglasiti za starega ali pa verjeti v lastno mladost vse do konca. Z izjemno sposobnostjo samorefle-

ksije avtorica odkriva paradoks staranja: »Nič naj ne bi bilo tako pričakovano in nič ni tako nepredvideno kot starost« (de Beauvoir 2017, 22).

Starost lahko izrazimo v letih, v počutju in s stilom življenja. Dokler ne napoči naš čas, je starost nekaj, kar se dogaja drugim. Zato je razumljivo, da bi nam družba morala preprečiti, da bi v podobi starih videli le druge. Dovolj je goljufanja; gre za smisel našega življenja v prihodnosti, ki nas čaka. Če ne vemo, kakšni bomo, ne moremo vedeti, kakšni smo (ibid., 37).

Starosti se lahko pridružijo tudi različne bolezni: najpogostejše bolezni v starosti so kardiovaskularne bolezni, sladkorna bolezen, različne oblike raka in nevro-degenerativne bolezni, med katerimi je tudi vse bolj razširjena demenca.





### O demenci

Pojem demenca se uporablja kot skupni termin za obsežno skupino bolezni, kamor sodi tudi Alzheimerjeva bolezen, ki povzroči upadanje duševnih funkcij – to je izgubo spomina, presoje, razumevanja, socialnih spretnosti in normalnih čustvenih odzivov. Bolezen traja 8–10 let. Zdravil za ozdravljenje demence ni, obstajajo pa zdravila, ki upočasnjujejo njen razvoj.

Poznamo različne vrste demence: poleg že omenjene Alzheimerjeve demence so najbolj pogoste demenca z Lewyjevim telesci, frontotemporalne demence, vaskularna demenca in mnoge druge vrste demenc (ki lahko nastanejo tudi kot posledica alkoholizma ali strupov in droge). Posledice demence so različne, saj prizadenejo različne dele možganov. Prav tako se razlikujejo tudi znaki demence. Poleg splošno znanih motenj spomina so možne tudi spremembe osebnosti in vedenja, motnje govora, depresija, prividi itd. (Mali, Milošević Arnold 2011, 19).

Nekatere osebe z demenco potrebujejo pomoč družbe (pomoč pri ohranjanju vsakodnevnih življenjskih aktivnosti) prej kot druge. Razlogi so kompleksni, mnoge raziskave pa so dokazale, da

so lahko nekateri ljudje z napredovano demenco ostali samostojni zelo dolgo, medtem ko so drugi potrebovali pomoč že bistveno prej. Razlog je v predhodnem življenjskem stilu, pridruženih drugih boleznih, družbenih aktivnostih, pravočasni diagnozi itd.

Po Feil (v Mali, Milošević Arnold 2011, 25) demenca poteka v 4 stopnjah:

#### 1. stopnja: pomanjkljiva, slaba orientacija

- Oboleli se še orientirajo na osebe, čas in kraj,
- pogosto še živijo v lastnem gospodinjstvu,
- pogosto se prepirajo s sosedi ali sorodniki,
- pogosto obtožujejo druge,
- zaznavajo svoje izgube oz. omejitve, vendar si jih ne priznavajo.

#### 2. stopnja: časovna zmedenost

- Občasna dezorientacija v času in prostoru,
- oboleli še vedno prepoznavajo ljudi v svojem okolju,
- občasno opazijo svoje omejitve in so zato zelo nesrečni.

#### 3. stopnja: ponavljajoči se gibi

- Oboleli živijo pretežno v domovih za starejše občane,
- komajda še opazijo svoje primanjkljaje,
- nimajo orientacije glede oseb, časa in prostora.

#### 4. stopnja: živetarjenje

- Oboleli živijo skoraj izključno v domovih za starejše občane,
- na zunanje dražljaje le redko odreagirajo,
- ležijo v posteljah ali sedijo v vozičku.

Vidimo, da so zaradi bolezni kognitivne funkcije oseb z demenco čedalje bolj okrnjene. Prihaja do vedenjskih in osebnostnih sprememb. Vedenje utegne biti nepredvidljivo, čeprav je za ljudi, ki živijo skupaj z osebo z demenco, ali pa za oskrbovalce, ki poznajo stanovalca z demenco, vedenje običajno predvidljivo.

#### Značilnosti komunikacije z ljudmi z demenco

Pri komunikaciji z ljudmi z demenco upoštevamo, da morajo biti stavki čim bolj jasni, nedvoumni. Izogibamo se spraševanju o nedavni preteklosti, saj imajo ljudje z demenco pogosto izgubo kratkoročnega spomina – bolj varne se počutijo v ponavljanju zgodb iz preteklosti, iz svoje mladosti, ki jo podživljajo večkrat v dnevu. Zato je osnovno vodilo pri komunikaciji in oskrbi ljudi z demenco potrpežljivost. Da bi ljudje z demenco lahko sodelovali v pogovoru, upoštevamo naslednja načela:

- Govorimo ustrezno počasi in gledamo v oči. Izogibamo se kraticam, diagnozam, nejasnim besednim strukturam.



- Ne hitimo. Ne govorimo o občutkih in ne opozarjamo na primanjkljaje.
- Ne sprašujemo »Zakaj?«, temveč zastavljamo vprašalnice na k (Kako? Kdaj? Kdo?).
- Pri pogovoru pomaga, da poznamo življenjsko zgodbo človeka, da lažje navežemo pogovor. Lahko sočasno izvajamo tudi nezahtevno aktivnost, kot je risanje, branje knjige, poslušamo glasbo, ki jo poznajo, pečemo pecivo – izberemo aktivnosti, ki niso prezahtevne in ki pomagajo k bolj sproščenemu vzdušju.
- Ljudje z demenco se sčasoma vse težje izražajo, iščejo besede, težje opišejo, kaj čutijo in želijo.
- Zaradi dezorientiranosti v času in prostoru lahko razlagajo o svoji mladosti, kot da so jo ravnokar doživeli. Govorijo o svojem partnerju, čeprav je pokojni že več let. Nimajo prave predstave o preteklosti in sedanjosti.
- Poskušamo poskrbeti za miren prostor, izogibamo se hrupu, hitenju.
- Upoštevamo, da imajo »dobre« in »slabe« dneve. V »slabih« dneh se umaknejo vase in ne želijo komunicirati.
- Pripravljeni moramo biti, da povemo kaj o sebi, saj tako lažje vzpostavimo zaupanje.
- Dotiki so pri večini ljudi z demenco pomoč pri komuniciranju, vendar pa imajo nekateri ljudje z demenco lahko tudi strah pred dotikom in odreagirajo zelo nenadno.

### V šoli o demenci

Četudi nevrodegenerativne bolezni niso del učnih načrtov, pa postajajo del vsakdana skoraj vsake družine. Ker po eni strani strmo narašča število obolelih po svetu in pri nas, po drugi strani pa obolevajo za demenco tudi osebe, mlajše od 65 let, je pomembno, da znamo živeti z demenco.



### Kaj pomeni živeti z demenco?

Živeti z demenco pomeni ravno to, da želimo, da so osebe z demenco vključene v našo družbo, da si želimo ohraniti druženje in po svoji moči prispevati k manjši osamljenosti ljudi z demenco.

Na fakulteti za socialno delo imajo študentke v okviru predmeta Socialno delo z osebami z demenco nalogo, ki vsakič znova povzroči malce nelagodja, ko so pred izvedbo. Njihova naloga je izvesti pogovor s človekom z demenco. V predavalnici nastajajo dvomi, kot so: ali bom znala; kako pa naj se pogovarjam; kaj pa, če me ne bo razumel ... Vsi dvomi, ki jih izražajo, so pogosto prisotni tudi pri drugih ljudeh. Na podlagi izkušenj in projektov, ki smo jih izvedli pred časom, lahko ugotovimo, da so učenci veliko bolj odprti, brez strahu in predsodkov.





Ko študentke izvedejo vajo, poročajo o svojih izkušnjah zelo različno:

- Bil je zelo prijeten pogovor.
- Nisem vedela, o čem naj govorim.
- Ko se je gospa ponavljala, nisem vedela, ali naj jo opozorim, da je to že povedala.

Vaja izvesti pogovor z nekom, ki ima težave pri sporazumevanju in razumevanju, je zahtevna.

Drugače je pri življenju v domačem okolju. Četudi se vedenje in razumevanje spreminjata, so v ta proces vpleteni vsi svojci in se učijo sproti. Poznajo navade osebe z demenco, vedo, kaj pomiri človeka z demenco, kaj rada dela.

### Projekti medgeneracijskega sodelovanja

V lokalnih skupnostih nastaja vse več projektov medgeneracijskega sodelovanja, kjer učenci skupaj z mentorji obišejo dom za starejše občane in za stanovalce izvedejo različne aktivnosti:

- Priredijo nastop, koncert, igrice.
- Naredijo skupaj delavnico (risanje, prilagojena športna, kulinarčna, literarna delavnica itd.).

S projekti medgeneracijskega sodelovanja gojimo vrednote razumevanja in sprejemanja starih ljudi v naši družbi. Nekateri učenci, ki vstopijo v prostore doma za starejše občane prvič, prihajajo tja z različnimi občutki; drugi pa so večkrat na obisku pri svoji babici ali dedku in jim je ta prostor domač.

Idej za skupne aktivnosti je ogromno – prav je, da se prilagodijo lokalni skupnosti in zgodovini kraja (o kateri lahko stanovalci doma veliko zanimivega povedo), običajem ter stopnji razumevanja učencev.

V nadaljevanju predstavljam dva projekta, ki smo jih izpeljali v Domu Petra Uzarja (v nadaljevanju Dom) skupaj z OŠ Tržič. Izvedli smo različne projekte z vrtci, osnovnimi šolami in fakultetami – vedno pa smo najprej opozorili učence, da si razkužijo roke ob vходу in izhodu iz doma in da govorijo bolj glasno, da bodo stanovalci lahko sodelovali v komunikaciji. Pomembna značilnost obeh projektov, ki jih predstavljam v nadaljevanju, je, da smo ju izvedli na enoti stanovalcev z demenco ob prisotnosti šolske mentorice in delovne terapevtke.

### Izdelajmo smrečice

Pobuda za delavnico *Izdelajmo smrečice* je prišla s strani pedagoginje OŠ Tržič. V okviru tehniškega dneva so učenci četrtilih razredov izdelali leseno ogrodje – smrečice. V Domu smo priskrbeli potrebna sredstva, kot je lak, brusilni papir, čopiče, lepilo in različne okraske za lesene smrečice.

Učenci 4. razredov so prišli v spremstvu pedagoginje. Skupaj z delovno terapevtko sta pripravili mize s potrebnim materialom za okrasitev smre-

čic. Učenci so se v tem času že pričeli pogovarjati s stanovalci. Še bolj sproščen pogovor je nastal ob okraševanju smrečic – pri čemer so sodelovali vsi. Smrečice so stanovalci in učenci oblepili s pentljami, trakovi, zelenimi vejami, storži in drugimi okraski. Ves čas izvedbe delavnice so se stanovalci šalili in občudovali svoje delo ter s tem ustvarili dobro klimo in sproščeno vzdušje. Delavnica je trajala skoraj dve uri in se je zaključila s pospravljanjem prostora, zasaditvijo smrečic v visoke grede pred enoto in seveda obveznim zaključkom – pogostitvijo učencev.

### Pisma topline

V okviru mednarodnega dneva prostovoljstva sem z namenom spodbujanja medgeneracijskega sodelovanja in prostovoljstva k sodelovanju z Domom povabila osnovne šole iz občine Tržič. Učencem smo želeli omogočiti izkušnjo spoznati dom in njegove stanovalce. S pogovorom s stanovalci so imeli učenci priložnost spoznati in sprejeti starost kot eno od življenjskih obdobij, po drugi strani pa smo želeli razveseliti tudi stanovalce, ki so pogosto preživljali dneve v čakanju na obiske. Dom je obiskalo približno sedemdeset učencev iz osnovnih šol Križe, Tržič in Bistrica, ki so s seboj prinesli več kot 300 pisem topline.

Pisma topline so nastajala v različnih oblikah. Nekatere šole so se odločile za obliko srca in zapisom verza ali misli, nekatere pa v obliki spisa, predstavijo sebe in zapisom dobrih misli na risbo. Pisma topline so izročili vsem stanovalcem, ki so bili obveščeni o obisku in so počakali otroke v sobi (z izjemo stanovalcev, kjer zaradi zdravstvenega stanja obisk ni bil mogoč). Vsak otrok je svoje pismo prebral stanovalcu v sobi in si vzel čas za pogovor z njim. Ta dogodek smo poimenovali kar dan za spremembe, saj so imeli vsi prisotni v srcu občutek zadovoljstva, in se odločili, da se bomo potrudili ohraniti ta dan tudi v prihodnjih letih, saj predstavlja odnos med mladimi in starimi. Sam projekt je hkrati služil tudi kot izvrstno izhodišče za pogovor o babicah in dedkih ter o starejših v sodelujočih šoli.

*Ko so me obiskale učenke, sem bil vesel. Zelo mi je bilo všeč. Vse sem prebral, kar je pisalo v pismu. Pisalo je, kako otroci preživljajo dan, da skrbijo za kužka, mucka. Včasih je bilo poleg šole treba doma še delati. Še naloge ni bilo časa napisati. Še preden smo šli v šolo, smo morali iti na njivo okopavat krompir in koruzo. Do šole sem hodil peš eno uro daleč. Bil je lep obisk, zelo mi je bilo všeč, da smo se z otroki malo pogovorili.*

Janez, 80 let



*Ko so nas obiskali otroci, je bilo zelo lepo. V pismu so bile fine rime, tudi sama sem včasih rada napisala kakšen lep verz, tako da mi je bilo všeč, ker se je vse skupaj rimalo. Sedaj imajo otroci druge obveznosti, kot smo jih imeli mi včasih. Ko pridejo iz šole, pojejo kosilo, potem pa morajo že delati naloge in imajo razne krožke. Zdi se mi lepo, da sodelujejo skupaj s starejšimi. Niso imeli nobene treme, vidim, da so navajeni nastopati.*

*Fani, 90 let*

Že sam prihod učencev v dom prinese s seboj novo klimo – stanovalci doma so vedno veseli otrok, njihovega veselja, časa, da se kaj pogovorijo in delijo svoje spomine. Prav nobena razlika ni bila, ko so učenci obiskali enoto stanovalcev z demenco. Vsem stanovalcem je vedno v veliko veselje, da pridejo učenci na obisk.

### Možnosti sodelovanja šol z domovi

Vrtci in šole lahko na različne načine sodelujejo z domovi za starejše občane. Priporočljivo je narediti **načrt skupnih aktivnosti** na koncu ali pred začetkom šolskega leta in jih razdeliti na dva sklopa – *aktivnosti v domu* in *aktivnosti v šoli*. Načrt medgeneracijskega sodelovanja pripravimo skupaj z delovnim terapevtom v domu in smiselno glede

na starost vključimo učence različnih razredov ali otroke iz vrtca.

Z izvedbo aktivnosti pripomoremo k detabuizaciji starosti in domov za starejše občane ter pričrno osveščati o demenci, ki vstopa v skorajda vsako družino.

V nadaljevanju navajamo nekaj aktivnosti, ki so primerne za vse stanovalce (večina tudi za stanovalce z demenco).

### Aktivnosti v šoli:

- **Živa knjižnica:** v šolo pride nekaj stanovalcev in pripovedujejo o svoji mladosti – kako so preživljali mladost, kako so doživeli čas vojne in po vojni, prenašajo lahko običaje mlajši generaciji ali skupaj z učenci izvedejo delavnico (ali projekt).
- **Kulinarična delavnica:** skupaj z učenci lahko v okviru gospodinjskega pouka stanovalci doma pripravijo lokalno jed in pri tem delijo svoje izkušnje in nasvete.
- **Kulturni dan:** učenci lahko skupaj s stanovalci doma izvedejo proslavo, zapojejo; rišejo, ustvarjajo.
- **Koncert žoga banda:** stanovalci v večini domov izvajajo tudi žoga bend, ki po eni strani sprošča in povezuje, po drugi strani pa je to tudi terapevtska aktivnost. Stanovalci imajo velike žoge, na katere »igrajo« z velikimi kuhlamicami.

### Aktivnosti v domu:

- **Tehnični dan:** izvedba delavnice, kot je izdelava smrečic, okraševanje venčkov, izdelava lesenih hišk. Učenci lahko naučijo stanovalce tudi uporabe pametnih telefonov ali pogovora preko spleta.
- **Kulturni dan:** učenci lahko priredijo nastop: pojejo, plešejo, zaigrajo lutkovno ali gledališko predstavo. Poseben izziv predstavlja priredba igrice z učenci in stanovalci.
- V šolskem okolju bi moral biti tudi čas in prostor, kjer bi spodbujali **prostovoljstvo**. V vsaki šoli bi učenci v okviru prostovoljskega krožka lahko skrbeli za »svojega stanovalca«, ki bi ga obiskali in se z njim družili ali mu napisali pismo.
- **Športni dan:** v nekaterih domovih se je kot zelo dobra praksa pokazala tudi izvedba športnega dne, prilagojenega stanovalcem. Najlažje je izvesti takšen športen dan skupaj z otroki iz vrtca ali prvo triado – aktivnosti, kot so prstomet, metanje balinčkov, igre z baloni, so lahko zelo zabavne in povezujejo vse udeležene.

### Zaključek

Vrtec, šola ali srednja šola se lahko z domom starejših občanov zelo uspešno povežejo skozi različne skupne aktivnosti v šolskem letu. Tako na strani vzgojno-izobraževalne institucije kot doma za starejše občane je potrebna le pripravljenost, dobra volja in želja ohraniti vrednoto medgeneracijskega sobivanja in sprejemanja starosti kot obdobja v življenju.

Otrokom sami predajamo zgled, kakšen naj bo odnos do starosti. Jo sprejemamo ali se obračamo stran od nje? Celotna družba se bo v naslednjih desetletjih spremenila v dolgoživo družbo, sedaj zaposleni bodo postali upokojeanci, vsak četrty utegne zboleti za demenco. Na nas je, da naše otroke vzgajamo za sobivanje s starimi ljudmi in da se ne bojimo demence. Je bolezen, vendar to ni razlog, da bi se izogibali odnosom in lepim trenutkom, ki jih lahko ustvarimo skupaj.

Izziv koronavirusa, ki omejuje vstop v domove z namenom preprečevanja epidemije, ni razlog, da ne bi aktivnosti izvajali skupaj. Lahko ga vzamemo kot izziv, ko učenci stanovalce naučijo uporabljati sodobno tehnologijo, saj se vse aktivnosti lahko izvajajo tudi na daljavo. Malce drugače, pa vendar srčno. Učenec, ki je predal pismo topline prej nepoznanemu stanovalcu in se nato pogovarjal z njim, je obisk zaključil z mislijo, ki priča o obojestranski koristi medgeneracijskega sodelovanja: »Počutil sem se sprejetega. Niti enkrat me ni vprašal, kakšne ocene imam. Pogovarjala sva se o tem, kaj naju veseli.«

### Viri in literatura:

De Beauvoir, S. (2018). *Starost I*. Ljubljana: Zavod Opro.  
Gendron, M. (2015). *Skrivnost, imenovana Alzheimer*. Ljubljana - Založba Chiara.  
Mali, J., Milošević Arnold, V. (2011). *Demenca – izziv za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

dr. Anamarija Kejžar in dr. Nika Jenko

# VSAK DAN ZNOVA

• KNJIGA O DEMENCI •



## VSAK DAN ZNOVA knjiga o demenci

Priročnik *Vsak dan znova* na sistematičen način prikaže vse, kar ste si želeli in bi morali vedeti o demenci, življenju z demenco in njeni preventivi.

Demenca je vse bolj razširjena bolezen možganov, o kateri je zapisanega mnogo premalo. Kljub razširjenosti je še vedno (pre)pogosto podvržena stigmatizaciji ter (pre)pozni diagnostiki. Postaja epidemija 21. stoletja, o kateri moramo spregovoriti, da bi s tem olajšali, osmislili in olepšali življenje oseb z demenco, njihovih svojcev ter oskrbovalcev in oskrbovalk. Knjigo, polno napotkov in dejstev, spremljajo tudi kratke in iskrene izpovedi oseb z demenco, svojcev in oskrbovalcev, ki bodo še kako znane in hkrati v pomoč vsem, ki se z boleznijo na kakršen koli način soočajo tudi sami.



# Spregovorimo o demenci v šoli



dr. Nika Jenko, Nika Tomše in Brina Biličič, Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

*Demenca predstavlja aktualen družbeni izziv. Soočanje z boleznijo zahteva prilagoditev cele družine, tudi najmlajših članov. Učitelji težav oseb z demenco in njihovih družin neposredno ne naslavljamo, a se lahko kljub temu dejavno odzovemo na pomembne družbene spremembe in nanje pripravimo tudi učence. Ustvarjanje inkluzivne družbe zahteva inkluzivno šolo, pri čemer imamo pedagoški delavci pomembno vlogo. Pri pouku in izven njega lahko učitelji zagotovimo različne učne situacije, ki učencem približajo značilnosti starosti, demence in pomen medgeneracijskega povezovanja. V prispevku predstavljamo nekatera najpogostejša vprašanja učencev in izhodišča za načrtovanje pogovora z učenci. S poznavanjem bolezni in najpogostejših dilem učencev lahko pedagoški delavci zagotovimo spodbudno in varno okolje za razvoj sočutnih mladih ljudi ter nudimo oporo, ko se z demenco učenci srečajo od blizu.*

**Ključne besede:** starost, demenca, medgeneracijsko povezovanje, vloga šole

## Uvod

Staranje prebivalstva v sodobnem svetu nas postavlja pred številne izzive. Mednje lahko umestimo tudi demenco, kronično napredujočo bolezen možganov, ki prizadene številne kognitivne funkcije in izrazito vpliva na posameznikovo delovanje in opravljanje vsakodnevnih aktivnosti. Demenca predstavlja pomemben zdravstveni in socialni izziv, saj zaradi staranja prebivalstva število oseb z demenco narašča. Čeprav učitelji pri poučevanju izzivov in težav oseb z demenco neposredno ne naslavljamo, se lahko s svojim delovanjem prav tako odzovemo na pomembne družbene spremembe in nanje pripravimo tudi naše učence. Različne izkušnje in pogledi otrok na starost in izzive, ki jih prinaša, so odraz številnih dejavnikov. Otroci svoj pogled na starost in demenco oblikujejo prek pridobljenega znanja, zgledov, ki so jim priča v okolju, in lastnih izkušenj ob druženju s starostniki, najpogosteje s (pra)babicami in (pra)dedki. Kljub različnim družinskim okoliščinam in izkušnjam otrok, je soočanje z izzivi staranja za posameznika neizbežno. Hkrati je za ohranjanje kvalitete življenja oseb z demenco pomemben tudi ustrezen odziv svojcev in širše družbe.

Učitelji imamo pomembno vlogo pri razvijanju inkluzivno naravnane družbe, ki vključuje tudi spodbujanje medgeneracijskega povezovanja in razvijanje občutljivosti posameznika za potrebe sočloveka. V okviru šolskega dela lahko izkoristimo različne priložnosti za pogovor o izzivih staranja, težavah oseb z demenco in spodbudimo otroke k deljenju svojih pogledov in izkušenj. Na družinsko situacijo pogosto težko neposredno

vplivamo. Lahko pa aktivno delujemo na področju osveščanja učencev o bolezni in na ta način prispevamo k zmanjšanju predsodkov in strahov. Učencem, ki imajo osebno izkušnjo življenja z babico ali dedkom z demenco, lahko pomagamo z zagotavljanjem priložnosti za odprt pogovor. Ko prisluhnemo njihovim zgodbam in vprašanjem, nudimo dodatno podporo, ki jo zaradi številnih stisk družina včasih težko zagotovi.

## Starost, staranje in pogledi učencev

Staranje je naraven in neizogiben proces, ki doleti vsakega izmed nas. Življenjska doba prebivalcev se daljša, s tem pa narašča tudi število ljudi, ki dočaka visoko starost (Newman 1985 v Newman, Faux in Larimer 1997). Proces staranja lahko opredelimo z več vidikov. Z biološkega vidika staranje poveujemo z upadanjem življenjskih funkcij organizma, ki ga spremljajo pomembne fizične spremembe zunanjšega izgleda (Jin 2010; Milavec Kapun 2011). Na potek staranja vpliva več dejavnikov, med neugodne sodijo zlasti nastanek različnih bolezni, poškodb ter morebitne slabe življenjske razmere (Milavec Kapun 2011). Kljub določenim fiziološkim zakonitostim staranja vsak človek tovrstne življenjske spremembe doživlja drugače. Pri tem pomembno vlogo igrajo posameznikove značilnosti in izkušnje. Tekom staranja ne prihaja le do sprememb na ravni fizioloških procesov, temveč lahko opazimo tudi različne psihosocialne spremembe, ki se odražajo v posameznikovem vedenju, vsakodnevnem funkcioniranju in socialnem vključevanju (Lange in Grossman 2006). Na vse vidike staranja ne moremo vplivati, lahko pa si skozi celo življenje prizadevamo ohraniti zdravje in skrb za medčloveške odnose. Na ta način lahko poskrbimo za kakovostno življenje tudi v starosti tako na ravni posameznika kot na ravni širše skupnosti.

Aktualni izzivi starajoče se družbe zahtevajo ukrepanje in dejavno sodelovanje številnih pomembnih sistemov družbe, od zdravstva, sociale do šolstva. Pri tem imamo starši in pedagoški delavci pomembno vlogo pri razvijanju odnosa mlajših generacij do staranja in starostnikov (Newman, Faux in Larimer 1997; Orzea in Bratianu 2012). Podobno staranja in starostnikov lahko namreč že pri mlajših generacijah zaznamujejo različne stereotipne predstave in predsodki, ki jih z ustreznim vzgojno-izobraževalnim delovanjem lahko pomagamo preseči.

Na odnos otrok do staranja v prvi vrsti vplivajo interakcije znotraj domačega okolja (druženje s starimi starši, starejšimi sosedi ...). Hkrati lahko na dožemanje starosti in medgeneracijske odnose vplivamo z različnimi dejavnostmi v šoli. Učitelj lahko učencem pri pouku in obšolskih dejavnostih omogoči različne učne situacije, ki učencem približajo značilnosti starosti in pomen medgeneracijskega povezovanja. Pridobljeno znanje in izkušnje so pomembne tako za posameznika kot za razvoj skupnosti. S spodbujanjem razumevanja in sprejemanja raznolikosti ljudi prispevamo k razvoju učenčeve empatije, odpravljanju morebitnih medgeneracijskih predsodkov (Robinson in Howatson-Jones 2014), krepimo solidarnost in izmenjavo znanja med generacijami.

### **Staranje in demenca**

Staranje pogosto povezujemo s pojavom demence. Demenca je kronična in navadno napredujoča bolezen možganov. Možganske celice začnejo propadati, zato se pri osebah z demenco spreminijo vedenje, osebnost in čustva. Znaki bolezni so odvisni od dela možganov, ki je najbolj prizadet (Vir 5; Vir 6; Vir 7). Za bolezen je značilen izrazit upad kognitivnih sposobnosti. Pri posamezniku z demenco so opazne motnje spomina, mišljenja, orientacije, razumevanja, upad učnih in računskih sposobnosti, sposobnosti govora in presoje. Bolezen spremljajo različne vedenjske in psihične spremembe ter značilen upad spominskih funkcij, ki sprva prizadene sposobnosti pomnjenja in priklica informacij, kasneje pa vpliva tudi na spomin na pretekle dogodke (Kogoj 2008; Kogoj in Velikonja 2012; Bilban 2017). Naštete spremembe pomembno vplivajo na samostojnost in kakovost življenja posameznika. Z napredovanjem bolezni postaja oseba z demenco pri vsakodnevnih opravilih vse bolj odvisna od pomoči drugih (Vir 7; Kogoj 2008; Kogoj in Velikonja 2012; Bilban 2017). Tveganje, da bomo zboleli za demenco, se s starostjo povečuje (Vir 6). Ob tem je pomembno poudariti, da demenca ni del normalnega staranja in da vsaka težava s pozabljivostjo še ne pomeni nujno, da smo zboleli. Slabše spominske zmožno-

sti so običajen del staranja. Za ohranjanje zdravih možganov lahko veliko stori človek sam z zdravim življenjskim slogom in ohranjanjem (miselne) aktivnosti skozi celo življenje. V primeru izrazitejših težav je pomemben čim prejšnji obisk pri zdravniku, ki bo lahko presodil, ali gre za normalne starostne spremembe ali je smiselno opraviti dodatne preiskave.

Demenca pomembno poseže v življenje bolnika in njegovih svojcev. Z napredovanjem bolezni so izzivi soočanja z boleznijo vse večji in zahtevajo prilagoditev vseh družinskih članov, tudi najmlajših. Glede na starostne značilnosti prebivalstva in pogostost bolezni lahko predvidevamo, da se bodo vsaj nekatere družine naših učencev srečale z boleznijo. Kako jo bodo doživljali učenci in na kakšen način bo vplivala na njihov vsakdan, je posledica več dejavnikov (npr. odnosi v družini, soočanje z boleznijo ostalih družinskih članov, predhodni odnosi učenca s svojcem z demenco, pogostost in oblika stikov z obolelim svojcem itd.). Družine se na pojav bolezni različno odzovejo, na kar učitelji težko neposredno vplivamo. Pogosto nimamo vpogleda v celotno družinsko dogajanje. Morebitno pomanjkanje informacij o družinski dinamiki naj ne bo razlog za izogibanje pogovoru o demenci z našimi učenci. Varno in spodbudno učno okolje ter dober odnos z učenci predstavljajo temelj vzgojnega delovanja in omogočajo sproščen razgovor o različnih (občutljivih) temah, tudi o demenci. Poznavanje značilnosti demence učitelju omogoča, da aktivno deluje na področju osveščanja učencev o bolezni in nudi podporo tistim učencem, ki se z demenco neposredno srečujejo.

### **Učitelj kot soustvarjalec inkluzivno naravnane družbe tudi za osebe z demenco**

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavlja del sodobne vzgoje in izobraževanja že vrsto let. Pri njenem uresničevanju ima pomembno vlogo učitelj, ki skupaj s podporo drugih delavcev šole zagotavlja optimalne pogoje za razvoj in vključevanje posameznega učenca (Kavkler in drugi 2008). O inkluziji najpogosteje govorimo v povezavi s poučevanjem učencev s posebnimi potrebami, čeprav lahko inkluzivno paradigmo razumemo širše. Zagotavljanje optimalnih pogojev za učenje in vključevanje v skupnost je pomembno za slehernega učenca, pri čemer računamo na dolgoročni učinek in dobrobit tudi po končanem šolanju. Inkluzivna naravnost šole predstavlja temeljno vodilo vzgoje in izobraževanja učencev za spoštovanje medsebojne različnosti in človekovih pravic, spodbujanje strpnosti, solidarnosti, preprečevanje naraščanja družbene neenakosti in uveljavljanje vseživljenjskega učenja.

Ustvarjanje inkluzivne (vključujoče) družbe zah- teva inkluzivno (vključujočo) šolo, ki poleg zago- tavljanja enakih možnosti skrbi tudi za zaščito in preprečevanje izključevanja šibkejših, ranljivih skupin posameznikov, med katere zaradi svojih značilnosti in potreb umeščamo tudi starejše osebe in osebe z demenco. Čeprav v šoli njihovih potreb neposredno ne naslavljamo, lahko v okviru spodbujanja medgeneracijskega sodelovanja in soustvarjanja inkluzivno naravnane družbe tudi učitelji prispevamo svoj delež k ohranjanju kvali- tete življenja ljudi v jeseni življenja.

### Spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja v šoli

Vloga vzgojno-izobraževalnih institucij pri goje- nju medgeneracijskega sodelovanja med mlado, srednjo in tretjo generacijo (Ramovš 2003) je v pedagoških krogih splošno priznana in kurikular- no podprta. Običajno vključuje sodelovanje sta- rejših in mlajših oseb v formalni situaciji z name- nom spodbujanja medgeneracijskega dialoga in učenja. Osrednje vodilo vpeljevanja medgenera- cijskega povezovanja v programe šole je vzpostavi- tev stikov med osebami, ki niso v sorodu. Dru- ženje, soustvarjanje, izmenjava izkušenj, znanja in nudenje pomoči prispevajo k osebni rasti in zadovoljevanju psiho-socialnih potreb vseh vple- tenih oseb (Newman in Hatton-Yeo 2008). V šolah medgeneracijsko povezovanje najpogosteje po- teka tako, da starejši z učenci delijo svoje izkušnje ali jih naučijo določenih spretnosti. Zaželeno je, da učenci pri dejavnostih aktivno sodelujejo ali celo nastopajo kot (so)ustvarjalci dogodkov za starejše (npr. priprava nastopa, obisk, obdarovanje ...). Na ta način v največji meri zagotovimo obojestransko zadovoljstvo in dobrobit za vse udeležence (Uhlenberg in Jong-Gierveld 2004).

Aktivnosti medgeneracijskega sodelovanja pred- stavljajo učinkovito orodje za preseganje medge- neracijskih stereotipov in predsodkov (Arko, Go- ričan, Kovač in Novak 2011). Slednje velja tudi za preseganje ustaljenih predstav o starosti, staranju in demenci, ki jih lahko zasledimo že pri otrocih (npr. *Ko si star, si bolan.*; *Vse osebe z demenco gredo v dom.*). Pogosto popačene in poenosta- vljene značilnosti skupine starostnikov (stereoti- pi) ne odražajo nujno individualnih izkušenj vseh starih ljudi ali ljudi z demenco, kar otroci lahko spoznajo prek druženja, aktivnosti ali pogovora. Na ta način preprečimo pojav ali prispevamo k preseganju negativnih predsodkov pri učencih (npr. *Biti star je grozno.*; *Z osebo z demenco ne moreš ničesar početi ali se pogovarjati.*; *Osebe z demenco so zlobne.*). Z rušenjem stereotipnih predstav o bolezni, ki pogosto otežujejo življe- nje oseb z demenco in spravljajo v stisko njihove svojce, vzgajamo učence v sočutne mlade ljudi.

Če bodo poznali bolezen, bodo lažje razumeli in sprejeli stiske tistih, ki se z njo dnevno soočajo.

### Vsebine o demenci v šoli

Mnoge vzgojno-izobraževalne ustanove pri na- črtovanju in izvajanju pedagoškega dela sode- lujejo z lokalnimi institucijami in organizacijami, ki se ukvarjajo s skrbjo za različne skupine oseb s posebnimi potrebami, tudi za starostnike (npr. domovi starejših občanov, društva). Z obiski, or- ganizacijo delavnic, nastopov in drugih dogodkov otrokom (in starostnikom) omogočajo neposre- dno izkušnjo druženja in spoznavanja raznolikosti družbe, v kateri živijo. Mnogi vzgojitelji in učitelji na različne načine spodbujajo vključevanje star- šev in starih staršev v vzgojno-izobraževalno delo v skupini (skupno branje, delavnice, izleti, pred- stave itd.), kar bogati vzgojno-izobraževalno delo in omogoča svojevrstno doživetje tako za otroke kot za odrasle.

Poleg različnih obogatitvenih dejavnosti, ki vklju- čujejo neposredno druženje učencev in starostni- kov, šola omogoča tudi številne druge priložnosti za spoznavanje demence tako v okviru rednega kot razširjenega programa. Čeprav spoznavanje demence redko srečamo kot samostojno vsebi- no (npr. v okviru projektnih, individualnih ali sku- pinskih seminarskih nalog), ne moremo trditi, da je demenca izločena iz učnih vsebin. Demenca (podobno kot nekatere druge bolezni ali druge aktualne vsebine) predstavlja interkurikularno področje, ki ga je mogoče vpeti v različne učne predmete v okviru naravoslovnih, družboslovnih ali vzgojnih vsebin oziroma ciljev.

Učenci se s procesom človekovega razvoja in sta- ranja srečajo že v prvi triadi pri predmetu spozna- vanje okolja (Vir 2). Pri tematskem sklopu »človek« učenci spoznavajo človeško telo in kako način pre- hranjevanja, gibanje ter počitek vplivajo na rast in razvoj posameznika. Seznanijo se s pogostimi boleznimi, njihovim preprečevanjem in zdravlje- njem. Ob spoznavanju človekovega življenja in razvoja se z učenci pogovorimo o spremembah, povezanih z rastjo in staranjem (spremembe, ki jih učenci opazijo pri sebi, svojih starših in starih star- ših). Tovrstne vsebine ponujajo priložnost za po- jasnjevanje osnovnih značilnosti različnih bolezni (tudi demence) in pogovor o morebitnih izkušnjah učencev. Ob tem je pomembno, da poudarimo možnost preventivnega ravnanja in skupaj izpo- stavimo načine, kako skrbeti za lastno zdravje.

O demenci lahko spregovorimo tudi v okviru raz- ličnih družboslovnih vsebin, ko se ukvarjamo s temami, povezanimi z družino, spremembami in odnosi v njej (Vir 3). Kako bo stekel pogovor, na- rekuje več dejavnikov, med njimi razredna klima,



učiteljev način vodenja, izkušnje učencev itd. Nekateri učenci bodo morda neposredno doživljali spremembe, ki jih v družinsko življenje prinese demenca. Učence spodbudimo k deljenju lastnih izkušenj, vendar jih v pogovor o osebnih doživetjih v skupini ne silimo. Morda bodo učenci o svojih izkušnjah lažje spregovorili v manjši skupini ali le z učiteljem. Pomembno je, da jim omogočimo pogovor tudi v individualni situaciji.

V okviru družboslovnih tem, povezanih s spoznavanjem življenja in sodelovanja v skupnosti, učenci »spoznajo, da so ljudje v skupnosti različni (na primer: po starosti, veri, spolni usmerjenosti, etnični pripadnosti, družbenoekonomskem statusu; družbene, kulturne razlike idr.) in prepoznajo stereotipe v povezavi z njimi.« (Vir 3, 8). Z učenci lahko v razredu neposredno izpostavimo različne stereotipe in napačne predstave, povezane tudi z demenco (npr. *Za demenco zbolevalo le neizobraženi ljudje; Osebe z demenco namenoma žalijo in povzročajo težave svojcem.*). Učence prek pogovora seznanimo z napačnimi predstavami in predsodki, ki spremljajo bolezen, jih ustrezno obrazložimo in jim demenco pokažemo v drugačni luči (Baker, Jeon, Goodenough, Low, Bryden, Hutchinson in Richards 2018).

Šola je prostor, v katerem se pogovarjamo o različnih aktualnih družbenih temah, kamor lahko umestimo tudi družbene izzive, povezane s staranjem prebivalstva in demenco. Učenci višjih razredov z učiteljevo pomočjo v okviru predmeta Domovinska in državljanska kultura ter etika (Vir 4) spoznavajo družbene razmere in možnost njihovega aktivnega soustvarjanja družbenega življenja, kar prav tako lahko povežemo s problematiko soočanja z izzivi demence. Učenci spoznavajo pomembnost medsebojne strpnosti, spoštovanja, spoznavajo strategije in postopke za boljše sodelovanje ter reševanje konfliktov. Seznanijo se s stereotipi in predsodki, ki jih srečujejo v medijih in vsakodnevnem življenju, do njih razvijajo kritičen odnos.

Za pogovor o demenci si lahko vzamemo čas med poukom ali izven njega, v času različnih oblik šolskega varstva, izkoristimo lahko dneve dejavnosti, ure oddelčne skupnosti ali druge priložnosti, ko naletimo na novice in dogodke, povezane z demenco (npr. na izletu opazimo plakat društva, namenjen osveščanju o bolezni, ki je lahko povod za razgovor; obeležimo 21. september, svetovni dan ozaveščanja o demenci ipd.). Pomembno je, da učencem demenco in staranje razložimo na primeren, njim razumljiv način. Otroci od šestega leta dalje se že zavedajo, da lahko bolezen vpliva na življenje posameznika, razumejo, da so spremembe, ki jih morebiti opazijo pri babici ali

dedku, lahko povezane tudi z demenco, zato je to starostno obdobje primerno za boljše spoznavanje bolezni (Wagner b.d.).

### Vprašanja in stiske učencev

Seznanjanje mladih o demenci je pomembno ne le znotraj družine, kjer se bolezen pojavi, temveč tudi v širši skupnosti. Mladi bodo z dodatnim znanjem še bolje razumeli pomen zdravega življenjskega sloga, ki manjša tveganje za nastanek bolezni (Vir 1). Učenci, ki imajo osebno izkušnjo življenja s svojcem z demenco, lahko bolezen doživljajo zelo različno. Pri tem ni nujno, da bolezen doživljajo le negativno, a lahko so žalostni zaradi sprememb pri ljubljeni osebi in zaskrbljeni v zvezi z lastno prihodnostjo. Ponavljanje istih vprašanj svojca z demenco jih lahko jezi in dolgočasi, obenem pa zaradi naštetih občutkov doživljajo krivdo. Posledično lahko preživljajo manj časa s svojcem z demenco, prenehajo vabiti prijatelje k sebi domov (če živijo skupaj s svojcem z demenco) in zaradi skrbi začnejo zanemarjati šolsko delo ter ostale obveznosti. Zato je pomembno, da o demenci in občutkih vseh družinskih članov čim bolj odprto govorimo. Več informacij, kot jih otrok pridobi, bolje bo razumel, kaj se dogaja z njegovim svojcem. Tako lahko preprečimo ali vsaj zmanjšamo otrokovo stisko (Vir 1; Pihlar 2016).

Pri pogovoru z učenci smo čim bolj iskreni, mirni in potrpežljivi, razlaga pa naj bo prilagojena njihovi starosti, zrelosti in izkušnjam. Razlaga mlajšim učencem naj bo podkrepljena s konkretnimi primeri, ki učencu situacijo bolje približajo. Potrebno je oceniti, koliko podrobnosti lahko otrok prinese, in temu ustrezno prilagoditi razlago, ki jo bomo morda morali ponoviti večkrat. Hkrati omogočimo dovolj priložnosti za pogovor in postavljanje vprašanj, ki učence zanimajo. Z izpostavljanjem možnih rešitev težav in izzivov, ki jih prinaša demenca, se poskusimo izogniti poudarjanju zgolj neugodnih posledic bolezni, s čimer preprečujemo razvoj nepotrebnih, pretiranih strahov pri učencih. Pri razlagi demence je pomembno, da povemo, da bolezen ni nalezljiva ter da so spremembe pri osebi z demenco povezane z boleznijo in za to ni kriv nihče. Koristno je, če otroci vedo, kako bolezen vpliva na vedenje človeka (da postaja vse bolj pozabljiv in se v okolju in času ne znajde več dobro, da med pogovorom težje najde posamezne besede in ponavlja stavke, da z napredovanjem bolezni začne pozabljati svojce ...) in da kljub neozdravljivi, napredujoči bolezni, še vedno obstajajo načini za izkazovanje ljubezni in toplote do osebe, ki je zbolela. Tako tudi otrok z osebno izkušnjo življenja s svojcem z demenco ne bo občutil lastne krivde, ko se mu bo zazdelo, da ga sorodnik »ne mara več«, ker se do njega vede drugače (Prav tam.).

*»O demenci sem prebral v eni knjigi o človeškem telesu, o možganih. Prebral sem, da se ta bolezen velikokrat začne s pozabljanjem stvari. V šoli se še nismo pogovarjali o tem, najbrž se bomo v kakšnem višjem razredu. Zdi se mi, da bi se o tej bolezni morali pogovarjati tudi v kakšnem krožku o boleznih. To pa zato, ker prej nikoli nisem videl takšne bolezni, zaradi katere bi lahko pozabljal stvari in pozabljal imena. Kot da bi ti nekdo počasi 'odstrigoval' spomin. Babi mi je povedala, da če imaš tako bolezen, velikokrat pozabljaš stvari, da hodiš ven iz hiše brez potrebe, da ne greš na stranišče.«*

Pravnuk dedka in babice  
z demenco, 3. razred

Tako kot odrasli svojci osebe z demenco bolezen doživljajo različno, so razlike tudi med otroki. Učencem se lahko v povezavi z bolezenskimi stanji porajajo številna vprašanja, na katera bodo sami težko našli odgovor (Bečan 2012). Podobno velja tudi za dileme, povezane z demenco. Nekateri otroci se želijo pogovarjati in nas veliko sprašujejo, drugi o boleznih ne želijo dosti govoriti. Ne glede na različne odzive otrok moramo biti o bolezni dovolj informirani. Tako bomo pripravljeni na vprašanja učencev, lažje se bomo odzvali tudi v situacijah, ko se bodo znaki bolezni neposredno dotaknili otroka (npr. babica ne bo več prepoznala vnuka). V nadaljevanju so naštetja nekatera pogostejša vprašanja otrok in iztočnice za oblikovanje odgovorov (povzeto po Mali, J., Mešl, N. in Rihter, L. 2011; Pihlar 2016; Vir 1; Vir 7). Iztočnice služijo le kot vodilo pri vodenju razgovora z učenci. Zahtevnost razlage prilagodimo zmoglostim učencev in izjave podkrepimo s primeri, ki jih črpamo bodisi iz lastnih izkušenj, izkušenj otrok ali jih poiščemo v drugih virih.

### Nekatera najpogostejša vprašanja otrok o demenci in iztočnice za oblikovanje odgovorov

• **Kaj je demenca?** Kakor vsak del telesa lahko zbolijo tudi možgani. Obstajajo bolezni, ki možganom preprečujejo, da bi normalno delovali, ena takih bolezni se imenuje demenca. Če človek zboli za tako boleznijo, ima običajno težave s spominom, razmišljanjem in govorjenjem. Bolj je zmeden, težje dela vsakdanje stvari in pogosteje kaj čudnega reče ali naredi.

• **Kdo vse lahko zboli?** Za demenco najpogosteje zbolijo starejši ljudje, torej babice in dedki. Redko tudi mlajši ljudje. Ni nalezljiva, torej je ne moreš dobiti samo zato, ker se družiš z nekom, ki je zbolel.

• **Lahko jaz zbolim?** Veliko različnih dejavnikov vpliva na pojav demence, zato je skoraj nemogoče napovedati, kdo bo zbolel. Če je zbolel nekdo v tvoji družini, še ne pomeni, da boš zbolel tudi ti.

• **Kaj se zgodi z osebo po tem, ko zboli za demenco?** Vsak človek z demenco je drugačen, zato je nemogoče napovedati prihodnost. Tudi bolezen pri vsakem posamezniku poteka nekoliko drugače. Nimajo vsi enakih težav. Nekateri lahko dolgo po nastopu bolezni živijo samostojno, drugi potrebujejo pomoč prej. Različni strokovnjaki, družina, tudi nekatera zdravila lahko osebi z demenco pomagajo zmanjšati težave. Bolezen ne pomeni, da oseba ne more početi ni-

česar več ali se imeti lepo. Marsikdaj je potrebno poiskati drugačno rešitev, nalogo ali delo, ki ga lahko oseba še izvaja in v njem uživa.

• **Zakaj se osebe z demenco zelo spremenijo?** Pogosto se osebe z demenco ne spomnijo stvari, ki so se zgodile pred kratkim, spomnijo pa se stvari, ki so se zgodile zelo dolgo časa nazaj. Težje se pogovarjajo in zaradi bolezni se začnejo drugače obnašati. To se lahko zgodi v nekaj mesecih, letih. Te spremembe niso nikogaršnja krivda, zgodijo se zato, ker pri osebi z demenco možgani ne delujejo več tako, kot so nekoč.

• **Zakaj enostavne stvari za osebo z demenco postanejo težke? Zakaj nečesa ne more več početi?** Ko si zelo majhen, ne znaš hoditi, govoriti, sam jesti ali hoditi na stranišče. Tega se sčasoma naučiš. Vse, kar si se kdaj naučil, je shranjeno v možganih. Zdravi možgani zato hitro delujejo in brez težav upravljajo telo, pri osebi z demenco pa možgani niso več zdravi. Zato oseba začne pozabljati naučeno, pozabi tudi na videz preproste stvari (npr. kako iti na stranišče, se umiti itd.). Pri teh opravilih potrebuje pomoč drugih.

• **Kako se počuti oseba z demenco?** Človek z demenco se lahko počuti zmeden in izgubljen. Ko česa ne zna več storiti ali česa ne razume, se

lahko razjezi nase ali pa na druge. Včasih lahko niti ne ve, zakaj. Prav tako je oseba z demenco lahko tudi vesela in zadovoljna, posebej takrat, ko počne kaj, kar ji je všeč, ko je zanjo dobro poskrbljeno, ko so ob njej ljudje, ki jo imajo radi ...

• **Zakaj me dedek/babica/sorodnik kliče po imenu mojega očeta/mame/sorodnika?** Spremembe v možganih človeka z demenco povzročijo, da se določenih imen in stvari ne spomni več dobro, med drugim tudi tvojega imena. Njegova zmotna ni tvoja krivda, po vsej verjetnosti dedka oz. babico spominjaš na svojega starša oz. sorodnika. Osebi z demenco lahko pomagaš tako, da se ji na začetku obiska predstaviš (poveš svoje ime, kdo si). Če kasneje tvoje ime pozabi, ne bodi užaljen, ker tega ne počne nalašč. Če se oseba imena kljub trudu ne more spomniti, ji pomagaj tako, da ji ga poveš. Lahko celo ponovita skupaj vse člane družine ('kdo vse je pri vas doma'). Čisto vsake napače, še posebej če oseba imena pogosto in hitro pozabi, pa ni treba popravljati, saj se bosta težko pogovarjala. Tudi osebi z demenco je namreč hudo, da se česa ne spomni, in bi se lahko še bolj vznemiril/-a. Mirno lahko spregledaš, da te je napačno poklical/-a in se pogovarjaš naprej.

• **Lahko človek, ki ima demenco, ozdravi?** Zdravil, ki bi pozdravila demenco, še ni. Obstajajo zdravila, ki pomagajo pri nekaterih spremembah, ki jih bolezen povzroči, a sprememb v možganih se

ne da povsem ustavi ali pozdraviti. Človek z demenco potrebuje veliko pomoči, ki mu jo lahko nudi družina, zdravniki in drugi strokovnjaki.

• **Ali oseba z demenco umre zaradi te bolezni?** Bolezen vpliva na življenjsko dobo. Zaradi bolezni osebe z demenco vse težje skrbijo zase in za svoje zdravje. Zato je pomembno, da dobijo pravočasno in ustrezno pomoč. Nekateri ljudje z demenco res umrejo zaradi te bolezni, mnogi ljudje pa zaradi drugih spremljajočih in resnejših zdravstvenih težav.

• **Kaj lahko storim jaz? Kako naj se obnašam do osebe z demenco?** Kljub težavam se z osebo še vedno lahko družiš, pogovarjaš, jo obiščeš. Tako bo tudi ona vesela, zadovoljna. Čeprav človek z demenco lahko nekatere stvari težje razume, mu še vedno lahko pokažeš, da ga imaš rad in da ti je zanj mar (npr. mu prineseš kozarec soka). Lahko gledata stare fotografije ali govorita o preteklosti, saj se človek z demenco dogodkov izpred let spomni veliko bolje kot dogodkov pred nekaj dnevi. Če se oseba težko spomni tvojega imena, se ji predstavi, povej, kdo si. Lahko ji prineseš pokazat kakšen svoj izdelek, igračo, ji zapoješ, prebereš, zaigraš ali pokažeš kaj drugega, kar veš, da ji je bilo običajno všeč. Tako kot vsi ljudje, je lahko tudi oseba z demenco slabe volje ali se slabo počuti. Če opaziš takšno vedenje, vedi, da to ni tvoja krivda in da tega oseba ne počne nalašč.

## Izzivi in podpora učitelju pri načrtovanju vsebin o demenci

Vodenje razgovora z učenci o občutljivih temah je tudi za učitelja poseben izziv. Včasih je odzive učencev težko predvideti, marsikdaj nas lahko reakcije učencev presenetijo. Morebitne osebne izkušnje in lasten pogled na bolezen pomembno vplivajo na to, kako bomo bolezen predstavili učencem. Osnovno izhodišče je vsekakor korektna vsebinska priprava oziroma dobro poznavanje bolezni. Pri načrtovanju razgovora o demenci si lahko učitelji pomagamo z različnimi priročniki, ki razlagajo osnovne značilnosti bolezni in načine pomoči.

Zdravstvene razlage bolezni so za učence lahko prezahtevne, prav tako ni potrebno, da z zahtevnimi izrazi in vsebinami obremenjujemo učence. Poleg ustrezne prilagoditve razlage lahko kot izhodišče za delo z učenci uporabimo tudi druge vire, npr. literaturo, odlomke iz oddaj in filmov, fotografije, osebne zgodbe ... Pogovor z učenci bo lažje stekel, če bomo ponudili konkretno iztočnico ali primer. Učencem je včasih lažje spregovoriti o situacijah, ki niso neposredno povezane z njihovimi izkušnjami

(npr. pogovarjamo se o težavah dedka v zgodbi in ne o učenčevem dedku). Slednje velja zlasti za razgovor o občutljivih temah. Na voljo je več knjižnih del (strokovnih, leposlovnih), oddaj in filmov, ki jih lahko uporabimo kot iztočnico za vodenje razgovora z učenci. Pomembno je, da gradivo najprej temeljito pregledamo in presodimo njegovo primernost za delo z učenci. Pri izboru smo pozorni na več kriterijev, tako splošnih kot specifičnih, ki nam pomagajo presoditi ustreznost gradiva (Zabukovec 2010). Pri pregledu različnih besedil (npr. slikanic, otroških in mladinskih zgodb ali odlomkov itd.) smo pozorni na zahtevnost in dolžino teksta ter možnost uporabe slik, ki spremljajo vsebino. Zgodbo bodo učenci lažje razumeli in se z njo identificirali, če bodo kontekst in junaki podobni njihovim življenjskim okoliščinam in izkušnjam (npr. podobno stari junaki, podobno življenjsko okolje itd.). Pozorni smo tudi na morebitna kritična mesta v gradivu, ki lahko spodbujajo napačne predstave (npr. povezovanje smrti z globokim spanjem, demence z 'norostjo' itd.) ali zahtevajo ustrezno učiteljevo razlago (npr. zahtevnejše besede, razlage itd.). Enako pomembna je podrobna predhodna analiza drugih gradiv (filmov,



avdio posnetkov itd.), kjer se prav tako lahko odločimo za skupen ogled ali poslušanje celotnega gradiva ali le njegovih delov.

Spoznavanje bolezni ob različnih gradivih lahko nadgradimo z različnimi aktivnostmi, kjer učenci utrjujejo znanje, razmišljajo o posledicah bolezni za posameznika in možnih ukrepih. Učencem lahko predstavimo primere dejavnosti, v katere se lahko vključujejo tudi osebe z demenco (npr. sestavljanke, domine, iskanje parov ...). S preizkušanjem in igro vlog v manjših skupinah učenci spoznajo načine, kako lahko kljub bolezni spodbujamo aktivnost in kognitivne zmožnosti posameznika z boleznijo, in dodajajo svoje predloge (npr. pripravijo seznam primernih aktivnosti in opravil, izdelajo novo igro ali pripomoček itd.). Učenci lahko sodelujejo pri oblikovanju plakatov, brošur ali kvizov o demenci, svoje delo in spoznanja pa lahko predstavijo tudi drugim učencem in staršem. Če je mogoče, lahko razmislimo tudi o tem, da učenci svoje izdelke predstavijo (ali celo podarijo) lokalni organizaciji, ki se ukvarja s skrbjo za osebe z demenco (npr. v obliki razstave v lokalnem domu starejših občanov itd.).

## ZAKLJUČEK

Demenca predstavlja aktualni zdravstveni in socialni izziv. Naši učenci se s spremembami, ki jih prinaša staranje, pri sebi še ne ukvarjajo, lahko pa jih opažajo pri svojcih. Dejstvo je, da bo demenca ostala spremljevalka tudi prihodnjih generacij starajočega se prebivalstva. Kljub boljšemu poznavanju bolezni demenco še vedno spremljajo številni predsodki in strahovi, ki jih lahko zmanjšamo s pridobivanjem znanja in izkušenj. K pridobivanju znanja o bolezni lahko prispevamo tudi v okviru šole. Nekateri učenci bolezni ne poznajo ali imajo o njej napačne predstave. Učenci, ki se z demenco srečujejo v domačem okolju, lahko zaradi neznanja ali predsodkov okolice težje spregovorijo o svojih izkušnjah. Spremembe na področju dojemanja demence in zmanjšanje stisk obolelih in svojcev bomo dosegli z osveščanjem čim večjega števila ljudi, tudi mlajših. Šola kot varno in spodbudno okolje mora v okviru svojih zmožnosti nuditi spodbudo učencem pri razvoju potencialov in podporo v primeru stisk in težav. V družinah učencev, ki skrbijo za svojca z demenco, se lahko dnevno pojavljajo različni izzivi, ki jih bolj ali manj uspešno premagujejo. Učencu se lahko ob tem porajajo številna vprašanja, dileme ali strahovi. Učitelji pogosto nimamo vpogleda v to, kako se v družini soočajo z boleznijo, koliko in kako se o njej pogovarjajo. Ne glede na to imejmo v mislih, da je razumevajoče in podporno šolsko okolje pomemben varovalni dejavnik. Zagotovimo ga tudi učencem, ki se jih je demenca dotaknila od blizu. Omogočimo jim, da spregovorijo o svojih izkušnjah, prisluhnimo njihovim besedam in jim z lastnim odzivom pokažimo, da nam lahko zaupajo.

## Literatura:

- Arko, T., Goričan, B., Kovač, J. in Novak, T. (2011): *Sadeži družbe. Priročnik za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti*. Ljubljana: Slovenska filantropija. Združenje za promocijo prostovoljstva.
- Baker, J., Jeon, Y., Goodenough, B., Low, L., Bryden, C., Hutchinson, K. in Richards, L. (2018): What do children need to know about dementia? The perspectives of children and people with personal experience of dementia. *International Psychogeriatrics*, let. 30 (št. 5): str. 673–684.
- Bečan, T. (2012): *Ko naš učenec zboli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bilban, M. (2017): Demenca. *Delo in varnost*, let. 62 (št. 6): str. 50–54.
- Jin, K. (2010): Modern Biological Theories of Aging. *Aging and Disease*, let. 1 (št. 2): str. 72–74. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2995895/pdf/ad-1-2-72.pdf>
- Kavkler, M., Clement, A. M., Košak, B. M., Pulec, L. S., Viola, S. G., Galeša, M., in Hribar-Košir, A. (2008): *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kogoj, A. (2008): Etiologija Alzheimerjeve bolezni in drugih najpogostejših demenc. *Farmacevtski vestnik*, let. 59 (št. 2): str. 55–58.
- Kogoj, A. in Velikonja, I. (2012): V skrbi za vaše zdravje – Demenca. Novo mesto: Krka, d. d. Dostopno na <http://www.krka.si/media/doc/si/vsvz/2013/2012-vsyz.demenca.pdf>
- Lange, J. in Grossman, S. (2006): Theories of Ageing. V: Mauk L. Kristen (ur.) *Gerontological nursing : competencies for care*, str. 57–84. Jones and Bartlett Publishers, Inc. Dostopno na [http://samples.jbpub.com/9781284104479/Chapter\\_3.pdf](http://samples.jbpub.com/9781284104479/Chapter_3.pdf)
- Mali, J., Mešl, N. in Rihter, L. (2011). *Socialno delo z osebami z demenco: raziskovanje potreb oseb z demenco in odgovorov nanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, UL.
- Milavec Kapun, M. (2011). *Starost in staranje*. Ljubljana: Zavod IRC.
- Newman, S., Faux, R. in Larimer, B. (1997): Children's Views on Aging: Their Attitudes and Values. *The Gerontologist*, let. 37 (št. 3): str. 412–417. Dostopno na [http://samples.jbpub.com/9781284104479/Chapter\\_3.pdf](http://samples.jbpub.com/9781284104479/Chapter_3.pdf)
- Newman, S. in Hatton-Yeo, A. (2008): Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing horizons*, let. 3: str. 31–39. Dostopno na [https://www.ageing.ox.ac.uk/files/ageing\\_horizons\\_8\\_newmanetal\\_11.pdf](https://www.ageing.ox.ac.uk/files/ageing_horizons_8_newmanetal_11.pdf)
- Orzea, I. in Bratianu, C. (2012): Intergenerational Learning in Ageing Societies. V: Chapparo, F. (ur.) *Proceedings of the 9th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning*, str. 193–200. Bogota, Columbia: Academic Publishing International. Dostopno na [https://www.academia.edu/20895868/Intergenerational\\_Learning\\_in\\_Ageing\\_Societies](https://www.academia.edu/20895868/Intergenerational_Learning_in_Ageing_Societies), 31. 7. 2020
- Pihlar, T. (2016): *Zakaj dedi pozablja?* ABCzdravjasi. Dostopno na <https://www.abczdravjasi.si/mozgani-in-zivcni-sistem/zakaj-dedi-pozablja>, 11. 5. 2016
- Ramovš, J. (2003): *Kakovostna starost: Socialna gerontologija in gerontagogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Robinson, S. in Howatson-Jones, L. (2014): Children's Views of Older People. *Journal of Research in Childhood Education*, let. 28 (št. 3): str. 293–312. <https://www.tandfonline.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/full/10.1080/02568543.2014.912995>
- Uhlenberg, P., Jong-Gierveld, J. de. (2004): Age-segregation in later life : an examination of personal networks. *Ageing & Society*, 24: str. 5–28. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/1967581>
- Vir 1: Alzheimer's Society in Health & Social Care Partnership (2015): *Dementia Resource Suite for schools: Creating a dementia-friendly generation*. Alzheimer's Society. Dostopno na [http://www.svscn.org.uk/wp/wp-content/uploads/2015/12/DFC-ResourcePack\\_v2.pdf](http://www.svscn.org.uk/wp/wp-content/uploads/2015/12/DFC-ResourcePack_v2.pdf)
- Vir 2: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo (2011): *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_spoznavanje\\_okolja\\_pop.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf), 1. 8. 2020
- Vir 3: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo (2011): *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_druzba\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf), 1. 8. 2020
- Vir 4: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo (2011): *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_DDE\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf)
- Vir 5: Spominčica – Alzheimer Slovenija (b. d.). Dostopno na <https://www.spominčica.si/>, 1. 8. 2020
- Vir 6: *Alzheimer's Research UK*. (b.d.). Dostopno ns <https://www.alzheimersresearchuk.org/>, 1. 8. 2020
- Vir 7: Demenca aCROsSLO. (2017). *Kaj je demenca in kako z njo živi?* Dostopno na <http://demenca.eu/wp-content/uploads/2017/08/Letak-aCROsSLO-SLO-Final-v3.2-prepress.pdf>, 1. 8. 2020
- Wagner, R. (b. d.): *How to explain dementia to children*. Dostopno na <https://homecareassistance.com/blog/talking-to-children-about-dementia>
- Zabukovec, V. (2010): Kako nam lahko biblioterapija obogati življenje. V: Burkeljca Sabina (ur.) in Vesel Katja (ur.) *Čudežnost besed: bibliopreventiva*. Zbornik ob mednarodni konferenci o biblioterapiji/bibliopreventivi, str. 9–13, Domžale: Občina, 2010.

# Desno ali levo dominantni možgani: resnica ali mit?



Primož Burkat, študent 3. letnika Medicinske fakultete Ljubljana

*Nevromiti so napačne interpretacije in razumevanja dejstev in raziskav na znanstvenem področju o možganih in našem umu. So presenetljivo razširjeni tako med splošno populacijo kot tudi med bolj strokovno podkovanim osebjem. Velikokrat jih je težko ločiti od resnice ali pa jih sploh nočemo, saj je njihova aplikativnost v vsakdanjem življenju preveč mamljiva.*

*Da bi jih bolje razumeli in se po možnosti izognili njihovim pastem, je v tem članku na kratko predstavljen njihov izvor in razširjenost med ljudmi, še posebej v šolstvu. Eden izmed najpogostejših je prav mit o desno- in levohemisferičnih posameznikih, o katerem je v nadaljevanju razložena zgodovina nastanka in njegova (ne)uporabnost v edukaciji.*

**Ključne besede:** nevromit, šolstvo, leva in desna hemisfera, lateralizacija, eksperimenti

## UVOD

Nevromiti so napačna razumevanja o našem umu in delovanju možganov. Njihovih izvorov je kar nekaj: nekateri so nastali s preveliko posplošitvijo znanstvenih dognanj, spet drugi so nastali iz teorij, ki so dolgo časa veljale za resnične, a so bile nedavno ovržene, tretji so nastali preprosto preko napačne interpretacije rezultatov znanstvenih raziskav (Pasquinelli 2012).

Vendar, kot pravijo, je v vsaki laži zrnce resnice. Čeprav v našem primeru ne gre za laž, ampak bolj za neresnico, ki ni bila namerno proizvedena, se v njej velikokrat skriva delček resnice oz. dejstva, ki drži in je po navadi podlaga (Howard-Jones 2014).

Nevromiti se prenašajo kot izročilo iz roda v rod in so zato precej zakoreninjeni v naši družbi. Kot študent medicine se želim potruditi po svojih najboljših močeh, da jih z dejstvi o delovanju možganov ovržem.

## NEVROMIT

S povezovanjem znanstvenikov na eni strani in učitelji, profesorji in izobraževalci s področja vzgoje na drugi se je razvilo novo področje, ki se imenuje nevroedukacija ali edukacijska nevroznanost, poznano tudi pod imenom Um, možgani in edukacija (UME) (Tancig 2017).

Nevroznanost je področje, ki ga je zelo težko razumeti zaradi svoje kompleksnosti, zato je razumevanje raziskav in dognanj s tega področja, tudi zaradi svoje terminologije in metodologije, velikokrat zelo oteženo. To pa predstavlja zelo dobre temelje za napačno interpretacijo in nastanek nevromitov (Goswami 2006).

Srečamo jih lahko na vseh nivojih naše družbe, a je njihov vpliv najbolj čutiti prav v šolstvu, kjer učitelji in profesorji predajajo svoje znanje naprej na svoje učence in so tako odgovorni za širjenje mitov ali pa

morda otežujejo učenčev napredek s tem, da implementirajo napačno učno tehniko npr. z uporabo mita o učnih stilih (Newton 2015).

Učitelji velikokrat hočejo le najboljše za svoje učence, zato veliko raziskujejo po internetu in različnih revijah, da bi se opremili z znanjem, ki bi jim pomagalo pri učinkovitejšem poučevanju. Vendar zaradi nepopolnega oz. pomanjkljivega znanja o edukacijski nevroznanosti in zaradi velike razlike med globino in kompleksnostjo dejstev in znanja na znanstvenem področju in aplikativnosti teh principov v vsakdanji rabi, npr. vzgoji in izobraževanju (Tancig 2017), pride do napačne interpretacije rezultatov in njihove implementacije v vzgoji.

Zanimivo je tudi, da poučevalci z obsežnejšim splošnim znanjem verjamejo večim nevromitom, ravno zato ker veliko raziskujejo in so izpostavljeni večji količini informacij, ki pa so velikokrat preveč posplošene in napačne, kot že omenjeno zgoraj (Dekker in drugi 2012).

Ena izmed eksperimentalnih raziskav je dokazala, da ljudje na splošno bolj verjamejo člankom in raznim objavam, ki so podprte s slikami možganov in nevroznanstvenimi raziskavami, čeprav te nimajo velike povezave in relevantnosti z ostalo vsebino (Anderson in drugi 2017).

Čeprav se nam mogoče zdi čisto logično, da bo imel učitelj, ki uporablja nevromit o učnih stilih ali pa levo- in desnohemisferičnih posameznikih in implementira to »znanje« v svoji praksi, učence, ki bodo dosegali slabše rezultate. Vendar pa so študije, ki so primerjale, ali mednarodno priznani poučevalci in ne tako priznani učitelji delijo ista mnenja o nevromitih, pokazale, da ni bistvenih razlik med njimi. Iz tega lahko sklepamo, da ne obstaja direktna povezava med tem, ali učitelji verjamejo v nevromite in njihovo učinkovitost pri poučevanju (Donoghue in drugi 2018).

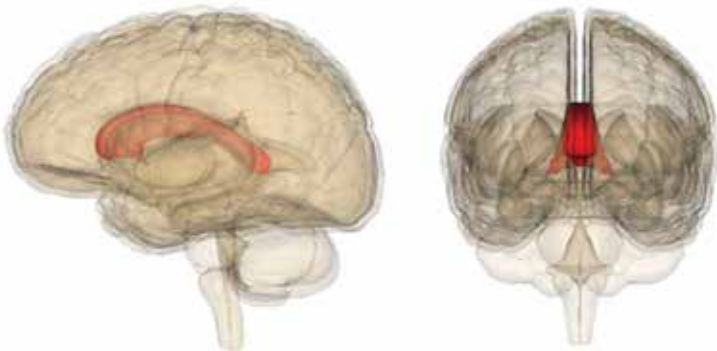
Nekaj najbolj znanih in široko razširjenih nevromitov (Mlekuž in drugi 2017):

- leva in desna hemisfera sta neodvisna sistema za učenje – ločimo levo- in desnohemisferne posameznike;
- ločimo vidni, slušni in kinestetični učni stil;
- ljudje uporabljajo samo 10 % svojih možganov;
- vse, kar je pomembno, je naučeno do 3. leta;
- obstajajo kritična obdobja za učenje;
- disleksija je videnje besed v napačnem črkovnem redu.

V študijah so primerjali prisotnost nevromitov med splošno populacijo, poučevalci in ljudmi, ki so dobro seznanjeni z nevroznanostjo. Čeprav je bilo pričakovano, da bo splošna populacija prednjačila (68 %) in da jim bodo sledili učitelji (56 %), je bilo pravo presenečenje, da je skoraj polovica ljudi, ki se ukvarjajo s področjem nevroznanosti (47 %), verjela tem nevromitom (Anderson in drugi 2017).

### DOMINANCA LEVE IN DESNE HEMISFERE

Možgani so zelo kompleksen in predvsem delaven organ. Sestavlja ga več kot 100 milijonov nevronov oz. živčnih celic, težak pa je samo okoli 1,5 kg. Glede na to, da predstavlja samo 2 % celotne človekove mase, porabi kar 20 % celotne telesne energije. Sestavljen je iz desne in leve hemisfere, ki se med sabo povezuje preko velikega števila živčnih celic, ki oblikujejo strukturo, imenovano corpus callosum, s pomočjo katere komunicirata med sabo. Ta komunikacija pa ni življenjsko pomembna, kot bomo videli kasneje (Burgess 2018).



#### Corpus callosum

(Vir: <https://qbi.uq.edu.au/brain/brain-anatomy/corpus-callosum>)

Koncept hemisferske dominancje temelji na predpostavki, da se različne informacije »predelejujejo« v različnih predelih možganov, bodisi v levi hemisferi ali desni. Osebnost in način mišljenja posameznika je odvisna od tega, ali pri obdelavi informacij bolj uporablja levo ali desno hemisfero.

Če nadaljujemo ta koncept, so levi možgani racionalna, intelektualna, logična, analitična in verbalna polovica celote. Je polovica, ki je specializirana za procesiranje verbalnih in numeričnih informacij po logični poti mišljenja z implementiranjem postopnih korakov. Je najbolj primerna za naloge, ki vsebujejo jezik, branje in pisanje, algebro, matematične probleme in logične operacije. Taki ljudje so racionalni, logični, analitični in so dobri predvsem na področjih matematike, inženirstva in znanosti (Vir 2). Ljudje z domnevno prevladujočimi levimi možgani razmišljajo po naslednji poti: »Vremenska napoved kaže samo 30 % možnost dežja, vendar ti kumulonimbusni oblaki bodo najbrž prinesli tudi nevihto.«

Na drugi strani desni možgani predstavljajo intuitivno, čustveno, sintetsko, ne-verbalno in vizualno-prostorsko polovico, ki nam da kreativen in induktiven način mišljenja. Tako desna hemisfera sestavi skupaj informacije in jih procesira kot celoto, npr. vidi gozd kot celoto in ne kot posamezna drevesa (holistično). Pomembna je pri prepoznavi vzorcev, obrazov in prostorske orientiranosti. Ljudje, ki večinoma uporabljajo ta del možganov, naj bi bili ustvarjalni, intuitivni, čustveni, prostorsko razgledani in z veliko mero domišljije. To jim daje prednost na področjih, ki zahtevajo zbiranje, primerjanje in obračanje idej, s ciljem, da pridejo do nekega novega koncepta. Njihovo razmišljanje je: »Nebo je sivo in zlovešče. Po vsej verjetnosti bo padal dež.« (Shmerling 2017)

LEVA HEMISFERA	DESNA HEMISFERA
Verbalno	Ne-verbalno
Postopno	Sočasno/hkratno
Logično	Holistično
Analitično	Sintetično, integrativno
Racionalno, intelektualno	Intuitivno, čustveno

(Vir 1)

### ZGODOVINA DOMINANTNOSTI HEMISFER

Skozi zgodovino so ljudje razdeljevali intelektualne lastnosti na kritične in analitične. Že v 19. stoletju so ti dve lastnosti pripisali vsaki od hemisfer, ki naj bi imeli samostojen način razmišljanja in voljo. Prvi, ki je potrdil lateralizacijo različnih funkcij v obeh hemisferah, je bil francoski nevrolog Pierre Paul Broca. Med letoma 1861 in 1863 je pregledal možgane



20 mrtvih oseb, ki so imele za časa življenja kompromitirano jezikovno funkcijo. Pri vseh je ugotovilo, da imajo okvarjen sprednji levi del možganov, medtem ko je bil sprednji desni del nepoškodovan. Iz tega je sklepal, da je produkcija govora domena sprednjega dela leve hemisfere. Nekaj let kasneje je nemški nevrolog Wernicke še dodatno potrdil to teorijo, s tem da je prav tako pregledoval možgane umrlih ljudi, ki so imeli oviran razvoj jezika. Ti so imeli levi stranski del možganov poškodovan, ne pa tudi desnega. To naj bi pomenilo, da je stranski del leve hemisfere odločilen za razumevanje jezika in da leva hemisfera nosi glavne lastnosti jezika.

Vse do 1960 so eksperimente o lateralizaciji funkcij opravljali na posmrtnih ostankih ljudi, zato so se pojavili dvomi, da je morda pri živem človeku drugače. Šele Nobelov nagrajenec Roger Sperry je dokončno potrdil, da je govor pri večini posameznikov v glavnem domena leve hemisfere in ne desne. Do te ugotovitve je prišel s pomočjo ljudi, ki so trpeli za visoko stopnjo epilepsije (epileptični krči), pri katerih so opravili operacijo, kjer so prerezali corpus callosum in s tem onemogočili komunikacijo med obema hemisferama (Vir 3). Tako je bilo možno »hraniti« informacijo samo eni hemisferi. V poskusu so preiskovancu zavezali oči in mu v vsako roko dali predmet ter mu naročili, naj ta predmet identificira. Pri tem moramo povedati, da je leva hemisfera motorično in senzorično odgovorna za desni del telesa (desno roko, nogo) in enako velja za desno hemisfero. Ko je preiskovanec objekt držal v desni roki, ga je brez težav prepoznal in povedal, kaj je, saj je informacija potovala v levo hemisfero, kjer leži center za govor. Ko pa je hotel identificirati objekt v levi roki, tega ni mogel storiti. To je naredilo konec debati o jezikovni lateralizaciji.

Ta ugotovitev je dala osnovo ideji, da je leva hemisfera pri večini ljudi verbalna, medtem ko je desna neverbalna in glede na to, da je jezik priznan kot ena najvišjih kognitivnih lastnosti človeka, so sklepali, da je ena hemisfera dominantna nad drugo, v tem primeru leva (Vir 1).

Na drugi strani imamo eksperimente, ki dokazujejo, da je prostorsko-vizualna lastnost domena desne hemisfere (Anderson in drugi 2013). Pri tem je Sperryju pomagal nevrolog Gazzaniga, kjer sta preiskovancu brez povezave med obema deloma možganov dala nalogo, da mora nekaj kock (2 stranici sta bili beli, 2 rdeči, 2 z belimi in rdečimi črtami) razporediti po vzorcu, ki je nakazan na kartah pred njim. Medtem ko je leva roka (desna hemisfera) brez težav opravila delo, je desna roka (leva hemisfera) imela kar nekaj težav, dokler ji ni na pomoč priskočila leva roka. Ta poskus potrjuje, da desna hemisfera predstavlja glavni center za vizualno-prostorske stimuluse. Tudi klinični primeri

govorijo v prid temu, saj imajo pacienti z določeno poškodbo v desni hemisferi težave pri prepoznavi obrazov in prostorski orientiranosti.

Nadaljnje raziskave kažejo, da je desna hemisfera prav tako odgovorna za čustveno procesiranje, saj ljudje s poškodbo tega dela izražajo manjšo čustveno ekspresivnost in ne prepoznavajo dobro čustev drugih ljudi. Tudi npr. če ti nekdo zašepeta v levo uho (desna hemisfera), je lažje prepoznati čustveno intonacijo.

Večina pacientov s sindromom ločenih možganov ohrani socialne spretnosti in spomin. Prav tako obdržijo motorne spretnosti, ki so se jih naučili pred operacijo in zahtevajo obe polovici telesa (hoja, plavanje, kolesarjenje). Lahko se naučijo tudi novih veščin, ki zahtevajo paralelne ali zrcalne premike prstov ali rok. Ne morejo pa se naučiti veščin, ki zahtevajo soodvisno gibanje rok, ki je nujno npr. pri igranju klavirja (Vir 3).

Seveda pa hemisfera, odgovorna za večinski nadzor nad jezikom, ni vedno leva. To velja tudi za ostale razporeditve med obema hemisferama. Ali bo neka lastnost lateralizirana bolj na levi ali desni strani, je delno odvisno, ali je posameznik levičar ali desničar. Raziskava, opravljena leta 2014, je pokazala, da ima 99 % desničarjev center za govor v levi hemisferi, to pa velja tudi za 70 % levičarjev (Burgess 2018).

Ugotovili pa so tudi, da ambidekstrija (obojeročnost) oz. pomanjkanje dominantnosti ene izmed rok in nenormalne cerebralne asimetrije privedejo do bolezenskih stanj, kot so jecljanje in zmanjšane akademske sposobnosti (Corballis 2014).

Ostale primerjave, navedene v razpredelnici zgoraj, razen postopna za levo in sočasna predelava informacij za desno, nimajo trdne osnove v znanstvenih raziskavah.

Čez čas so nekateri raziskovalci začeli razvijati idejo, da glede na to, katera hemisfera vsebuje centre za različne lastnosti, lahko določimo različne načine razmišljanja. Levi strani, v kateri sta nastanjena center za jezik in postopno procesiranje informacij, je bila dodeljena vloga racionalnega, analitičnega in logičnega načina mišljenja, medtem ko imamo na drugi strani, na desni strani, center za ne-verbalno, vizualno-prostorsko in sočasno obdelavo informacij in s tem holistični, intuitivni, čustveni način. Psiholog Robert Ornstein je ta koncept razvijal še naprej, češ da so v današnjem času ljudje, še posebej v šolstvu, preveč nagnjeni in vzpodbujeni k logičnemu in analitičnemu procesiranju (učenje matematike, jezika ...), torej predvsem k uporabi leve hemisfere, medtem ko je desna hemisfera, odgo-

vorna za bolj čustveno in ustvarjalno razmišljanje, zapostavljena. To naj bi veljalo predvsem za zahodne dežele, medtem ko vzhodne uporabljajo bolj desni del možganov. Zaradi uporabe predvsem enega dela možganov naj bi bilo učenje manj učinkovito in bi bilo potrebno ustvariti tak učni načrt, ki bi vzpodbujal celotne možgane k delovanju in rasti (Vir 2).

Kmalu so ideje o dominantnosti hemisfer razširili iz načina razmišljanja na samo osebnost posameznika, tako da so začeli določati, ali so ljudje levo- ali desnohemisferični, in na ta način ugotavljati, kakšen način učenja jim bolj ustreza. Če imaš dominantno levo stran si bolj analitičen in razmišljaš logično, če pa imaš dominantno desno, si bolj intuitiven. Ta hemisferni način razmišljanja in kognitivnih lastnosti je postal zelo priljubljen in razširjen, tako da ga danes lahko zasledimo v različnih knjigah, revijah in pa seveda v šolstvu (Vir 2).

### APLIKACIJA V EDUKACIJI

Glede na teorijo hemisfernosti se informacije procesirajo različno glede na desno in levo hemisfero. Poleg tega dominantna hemisfera določi način razmišljanja posameznika. Če to upoštevamo, ugotovimo, da bi učenci dobili najboljše rezultate, če bi uporabljali obe hemisferi enakomerno in v tandemu, namesto da bi prednjačila samo ena stran. S tem v mislih so se razvili različni edukacijski programi, ki bi pripomogli k večjemu uspehu na področju edukacije. Zagovornik te teorije, E. P. Torrance, je predlagal, da šole spremenijo svoj učni načrt v skladu z novimi dognanji o možganskih hemisferah. Predstavil je idejo »pokaži in povej«: namesto, da bi se zanašali samo na branje »levo-možganskega« teksta, bi moral učitelj predstaviti snov delno tudi v obliki grafov in slik, z namenom, da bi aktiviral tudi desno hemisfero. Za določitev, ali posameznik bolj favorizira levo ali desno hemisfero, je oblikoval test SOLAT (Stil učenja in razmišljanja). Poleg prejšnjih dveh določitev dominance je predstavil še vrsto ljudi, ki pri razmišljanju uporabljajo celotne možgane (Politano in Walton 2010).

Ostale metode vključujejo uporabo glasbe, metafor, meditacije, risanja ... Raziskave so pokazale, da uporaba učnega stila, ki omogoči in prisili v delovanje obe hemisferi, lahko omogoči boljši uspeh učencev, medtem ko poučevanje eksplicitno v stilu leve ali desne polovice privede do slabših rezultatov, četudi poučujemo v skladu z dominantnim stilom učenca (Griffin 1985).

Čeprav aplikacije določenih oblik v izobraževanju in učenju včasih zagotovijo boljše rezultate in bi bila njihova nadaljnja implementacija v šolstvu koristna, pa slonijo na zelo šibki in predvsem z znanstvenimi dejstvi neutemeljeni podlagi, kar lahko privede do neželenih učinkov (Vir 2).

LEVI MOŽGANI	DESNI MOŽGANI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- racionalni</li> <li>- preučuje razlike</li> <li>- rešuje probleme z logičnim in postopnim reševanjem</li> <li>- planiranje in strukturiranje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- čustveni, intuitivni</li> <li>- preučuje podrobnosti</li> <li>- rešuje probleme s slutnjami, z raziskovanjem vzorcev</li> <li>- spontan</li> </ul>
<b>Stil učenja</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbalne inštrukcije</li> <li>- govorjenje in pisanje</li> <li>- testi zaprtega tipa</li> </ul>	<b>Stil učenja</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstrirane inštrukcije</li> <li>- risanje</li> <li>- testi prostega tipa</li> </ul>

(Vir 2)

### ARGUMENTI PROTI MITU O DOMINANCII

Čeprav se je skozi zgodovino dokazalo, da imajo nekatere funkcije, kot so npr. govor, vizualno-prostorska orientiranost, večjo dejavnost in lokacijo v eni hemisferi kot v drugi, pa te lateralizacije ne moremo dokazati niti približno do te mere, kot so to delali različni raziskovalci. Resda je govor večinoma domena leve hemisfere, a samo fonološko procesiranje, medtem ko je desna hemisfera pomembna pri razumevanju pomena, konteksta in intonacije govora (Tancig 2017).

Prav tako sam koncept, da ima zaradi lateralizacije različnih funkcij posameznik eno hemisfero dominantno nad drugo, izvira iz prevelikega posploševanja znanstvenih dognanj, saj so znanstveniki preko nadaljnjih poskusov ugotovili, da pri vsaki nalogi hemisferi sodelujeta in delata v tandemu. Tudi način razmišljanja, bodisi bolj logičen in analitičen za posameznike z »levo dominantno polovico« ali pa bolj ustvarjalen in emocionalen za tiste z »desno dominantno polovico«, nima nikakršne podpore s strani strokovnjakov. Ugotovili so, da pri matematiki, pri identifikaciji arabskih števil (1,2 ...) sodelujeta obe hemisferi hkrati. Tudi če bi primerjali dejavnost možganov med matematikom in umetnikom, je zelo malo verjetnosti, da bi videli kakršnokoli razliko (Shmerling 2017).

### ZAKLJUČEK

S pojavom interneta je veliko prej nedostopnih informacij postalo razpoložljivih širši javnosti, ki pa mogoče še ni bila pripravljena na njihov prihod, v nekaterih primerih še zmeraj ni. Zaradi velikega razpona znanja med znanstveniki in raziskovalci na eni strani in laičnimi posamezniki na drugi je prišlo do napačnega interpretiranja, velikokrat na račun prevelikega posploševanja, saj se je že vsakemu izmed nas zgodilo, da je, če nečesa ni mogel razumeti, do zelenega rezultata prišel s posplošitvijo. To se večinoma zgodi po nezgodi in z dobrimi namerami, a včasih ljudje namerno izkoristijo nevednost in neznanje drugih ljudi, da bi

jih primamili na svojo stran v primeru marketinga, politike ... V vsakem primeru moramo biti zelo pozorni in dobro preučiti literaturo, ki jo mislimo uporabljati, saj imamo kot strokovnjaki še posebno odgovornost.

Nevromit o prevladujoči možganski hemisferi je že zelo star in torej dobro vsidran v našo družbo, zato je njegovo izkoreninjenje na tej točki zelo težko. S svojim konceptom je zelo mamljiv, saj vsakemu posamezniku zagotavlja način učinkovitega učenja le, če se bo ta načrta držal. To pa prestavi odgovornost stran od posameznika in ga lahko delno motivira ali pa mu daje potuho. Pa vendar se moramo ves čas truditi, da predajamo naprej kvalitetno in z raziskavami potrjeno znanje, saj lahko v nasprotnem primeru povzročimo več škode kot koristi.

#### VIRI

Anderson, Alida, Christodoulou, Joanna, Germine, Laura, Macdonald, Kelly, McGrath, Lauren M. (2017): Dispelling the Myth: Training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuro-myths. *Frontiers in Psychology*, let. 8 (št. 1314): str. 1–16.  
 Anderson, Jeffrey S., Ferguson, Michael A., Lainhart, Janet E., Nielsen, Jared A., Zielinski, Brandon A. (2013): An Evaluation of the Left-Brain vs. Right-Brain Hypothesis with Resting State Functional Connectivity Magnetic Resonance Imaging. *Plos one*, let. 8 (št. 8): str. 1–11.  
 Burgess, Lana (2018): Left brain vs. right brain: Fact and fiction. *Medical news today*. V: Murrell Daniel (ur.). Dostopno na <https://www.medicalnewstoday.com/articles/321037#does-hemispheric-dominance-differ-between-people>, 30.7.2020.  
 Corballis, Michael C. (2014): Left brain, right brain: Facts and fantasies. *Plos biology*, let. 12 (št. 1): str. 1–6.

Dekker, Sanne, Lee, Nikki C., Howard-Jones, Paul A., Jolles, Jelle (2012): Neuro-myths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, let. 3 (št. 429): str. 1–7.  
 Donoghue, Gregory M., Hattie, John A. C., Horton, Alex J., Horvath, Jared Cooney, Lodge, Jason M. (2018): On the Irrelevance of Neuro-myths to Teacher Effectiveness: Comparing Neuro-Literacy Levels Amongst Award-Winning and Non-award Winning Teachers. *Frontiers in Psychology*, let. 9 (št. 1666): str. 1–5.  
 Goswami, Usha. (2006): Neuroscience and education: From research to practice?. *Nature Reviews Neuroscience*, let. 7 (št. 5): str. 406–413.  
 Griffin, Velda L. (1985): Right brain study. UNF Graduate theses and dissertations. Dostopno na <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=etd>, 23.7.2020.  
 Mlekuž, Ana, Sarđoč, Mitja, Žagar, Igor Ž. (ur.) (2017): Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes, str. 74. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-258-8.pdf>, 31.7.2020.  
 Howard-Jones, Paul A. (2014): Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, let. 15 (št. 12): str. 817–824.  
 Newton, Philip M. (2015) The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, let. 6 (št. 429): str. 1–5.  
 Pasquinelli, Elena (2012): Neuro-myths: Why Do They Exist and Persist?. *Mind, Brain, and Education*, let. 6 (št. 2): str. 89–96.  
 Politano, Michael P., Walton, Robert O. (2010): Pilot's Style of Learning and Thinking and Age-Related Declines in Visual Recall. *Journal of Aviation/Aerospace Education & Research*, let. 19 (št. 3): str. 1–7.  
 Sand, Rheanna (2019): Split-brain syndrome. Dostopno na <https://www.britannica.com/story/are-there-really-right-brained-and-left-brained-people>, 30.7.2020.  
 Shmerling, Robert H. (2017): Right brain/left brain, right?. Harvard Health Publishing. Dostopno na <https://www.health.harvard.edu/blog/right-brainleft-brain-right-2017082512222>, 31.7.2020.  
 Tancig, Simona (2017): Nekateri nevromiti in dejstva o možganih – Kaj je pomembno vedeti za učenje in poučevanje?. V : str. 274–288 . Dostopno na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5004/1/Tancig.pdf>, 26.7.2020.  
 Vir 1: OECD (2002): *Understanding the brain: towards a new learning science. Learning Seen from a Neuroscientific Approach*. Dostopno na <http://www.oecd.org/education/cei/31706603.pdf>, 31.7.2020.  
 Vir 2: The Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Neuro-myth 6. Dostopno na <https://www.oecd.org/education/cei/neuromyth6.htm>, 29.7.2020.  
 Vir 3: Encyclopaedia Britannica (2013): Are There Really Right-Brained and Left-Brained People?. Dostopno na <https://www.britannica.com/story/are-there-really-right-brained-and-left-brained-people>, 25.7.2020.

## MONTESSORI ZA STARŠE Z LJUBEZNIJO IN RAZUMEVANJEM DO SAMOSTOJNEGA, SAMOZAVESTNEGA IN SREČNEGA OTROKA

V novem priročniku *Montessori za starše* so razloženi temelji pedagogike montessori kot filozofije, obenem pa vas Mojca Košič usmerja, kako živeti radostno in izpolnjujoče z majhnim otrokom, tako da sledite principom pedagogike montessori.

Marša Jovič, pedagoginja montessori

AVTORICA MOJCA KOŠIČ, 220 STRANI,  
INTEGRALNA VEZAVA, 24,99 EUR



NOVOSTI

Mojca Košič

## Montessori ZA STARŠE

z ljubeznijo in razumevanjem do samostojnega,  
samozavestnega in srečnega otroka



**DIDAKTA** 041 308 300 [www.didakta.si](http://www.didakta.si)



# Varstvo osebnih podatkov



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



V stalnem tematskem sklopu Šolstvo in pravo vam avtor mag. Domen Petelin s svojimi prispevki poskuša odgovoriti na številna odprta vprašanja s področja šolskega prava. Glede želenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem glede vsakokratnega aktualnega prispevka se na avtorja lahko obrnete preko elektronskega naslova [petelin.domen@gmail.com](mailto:petelin.domen@gmail.com).

*Krajši pregled ključnih mnenj informacijskega pooblaščenca o varstvu osebnih podatkov na področju vzgoje in izobraževanja od uvedbe splošne uredbe o varstvu osebnih podatkov*

Veliko vrtcev in šol se je v zadnjih dveh letih, odkar je v Sloveniji v uporabi Splošna uredba o varstvu osebnih podatkov (GDPR; v nadaljevanju: Splošna uredba), vsake toliko srečalo z različnimi interpretacijami, kaj Splošna uredba prinaša, kakšne so po novem prepovedi, kaj se lahko in česa se več ne sme.

Morda bo v pomoč krajši pregled<sup>1</sup> in subjektivni izbor nekaj od najbolj pomembnih mnenj Informacijskega pooblaščenca o varstvu osebnih podatkov na področju vzgoje in izobraževanja, tudi glede obdelave osebnih podatkov v času izrednih razmer (COVID-19), s katerimi se je avtor kot zunanja pooblaščenca oseba za varstvo osebnih podatkov pri številnih vrtcih in šolah srečal in pomagal pri iskanju najbolj optimalnih rešitev.

## IMENA OTROK V GARDEROBAH

Informacijski pooblaščenec (v nadaljevanju: IP) je prejel večje število vprašanj na temo obdelav osebnih podatkov otrok v šolah in vrtcih, ki so po njihovi oceni rezultat nepoznavanja določb zakonodaje in njene napačne interpretacije. IP poudarja, da je potrebno upoštevati načelo sorazmernosti in potrebe organizacije učnega procesa ali komunikacije z otroci in starši, zato IP meni, da ni sporno v garderobah vrtcev poleg slikovnega znaka, ki ga ima vsak otrok, napisati tudi njegovo osebno ime, ne pa tudi zač-

tnice priimka, ali celo osebno ime in cel priimek, saj to zadostuje namenu, da se starši ustrezno znajdejo v garderobah<sup>2</sup>.

## PODPISANE RISBE V VRTCU/ŠOLI

Glede na to, da objave imen in priimkov ob risbah otrok na javnem mestu vrtca<sup>3</sup> ne določa noben specialni zakon, lahko predstavlja pravno podlago za opisano obdelavo podatkov osebnostne privolitve staršev ali skrbnikov otrok, saj gre v konkretnem primeru za otroke, ki še nimajo poslovne sposobnosti. To pomeni, da v kolikor vrtec pridobi veljavne privolitve staršev ali skrbnikov za namen navedene obdelave osebnih podatkov, lahko v skladu s Splošno uredbo izobesi risbe z imeni otrok na javnih mestih vrtca. Namreč potrebno je poudariti, da je smisel določb zakonodaje, ki ureja varstvo osebnih podatkov v tem, da sami upravljamo s svojimi osebnimi podatki in s tem se sami odločamo, kolikšen poseg v svojo zasebnost dovoljujemo.

IP dodaja, da je pri obdelavi osebnih podatkov potrebno upoštevati načelo »najmanjšega obsega podatkov« iz točke (c) člena 5(1) Splošne uredbe (bivše načelo sorazmernosti iz 3. člena ZVOP-1) za potrebe organizacije učnega procesa ali komunikacije z otroci in starši, zato pri IP menijo, da ni sporno v garderobah vrtcev izobesiti izdelke otrok z navedbo njihovih

## KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.



V kolikor še nimate imenovane strokovne pooblaščenca osebe za varstvo osebnih podatkov (po GDPR), se obrnite na KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.. Nedvomno najbolj ugodna in strokovna rešitev za posodobitev in usklajitev dokumentov s področja varstva osebnih podatkov.

**Zaupaj nam že veliko število vrtcev, osnovnih šol in glasbenih šol. Prepričajte se še vi!**

**Kontakt:** [info@kurikulum.si](mailto:info@kurikulum.si)

[www.kurikulum.si](http://www.kurikulum.si)

<sup>1</sup> Pri pregledu gre za povzetke mnenj Informacijskega pooblaščenca, ki jih je mogoče v celoti prebrati na spletni strani Informacijskega pooblaščenca:

<https://www.ip-rs.si/>

<sup>2</sup> Mnenje IP z dne 25.10.2019.

<sup>3</sup> Smiselno enako velja tudi za risbe otrok v šoli.

imen (ne pa tudi začetnice priimka, ali celo osebno ime in cel priimek), saj to zadostuje namenu, da se starši seznanijo z izdelki svojih otrok<sup>4</sup>.

### **SEZNAMI OTROK PRED IGRALNICAMI IN UČILNICAMI**

Pri IP menijo, da je le v posebnih okoliščinah dopustno izobesiti sezname pred igralnicami in učilnicami (razredi) z imenom in priimkom ali v e-asistentu ali na oglasni deski, samo če je to posebej utemeljeno v konkretni situaciji in za omejen čas, na splošno in za dalj časa pa takšni sezname ne bi smeli biti enostavno dostopni; starši ali druge osebe namreč na splošno niso upravičeni pridobivati osebnih podatkov drugih otrok<sup>5</sup>.

### **FOTOGRAFIRANJE OTROK NA ŠOLSКИH/VRTČEVSKIH PRIREDITVAH S STRANI STARŠEV**

Kot so pojasnili v sporočilih in izjavah za javnost, je IP zlasti v prednovoletnem času prejemal številna zaskrbljena vprašanja staršev, šol in vrtcev glede (ne) dopustnosti fotografiranja nastopov otrok po Splošni uredbi o varstvu podatkov. Pri IP poudarjajo, da v tem delu ni nikakršnih sprememb glede na čas pred začetkom uporabe Splošne uredbe. Nova zakonodaja na področju varstva osebnih podatkov torej ni uvedla novih pravil glede fotografiranja otrok in staršem tudi ne prepoveduje fotografiranja lastnega otroka na novoletnem ali drugem nastopu.

IP zastopa stališče, da zato ni ustrezen ukrep nekaterih vzgojno-izobraževalnih institucij, ki so absolutno prepovedale staršem fotografirati svoje otroke na šolski ali vrtčevski prireditvi. Fotografiranje nastopa lastnih otrok v vrtcu ali šoli s strani staršev pomeni po mnenju IP fotografiranje za zasebne namene. Vsekakor pa morajo biti starši previdni pri morebitnem nadaljnjem posredovanju fotografij drugih otrok, predvsem tudi pri objavah na spletu in na družbenih omrežjih. Starši zato fotografij drugih otrok brez soglasja njihovih staršev ne smejo posredovati tretjim ali jih objavljati na spletu. Gre namreč za drugačno situacijo, kot kadar fotografiranje prireditve organizira šola oz. vrtec<sup>6</sup>.

### **FOTOGRAFIRANJE ZAPOSLENIH**

IP pojasnjuje, da glede na to, da gre za obdelavo osebnih podatkov v delovnih razmerjih, splošno pravno podlago načeloma predstavlja zakon, in sicer sme delodajalec osebne podatke delavca obdelovati primarno v okviru določb Zakona o delovnih razmerjih (Uradni list RS, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F, 52/16, 15/17 – odl. US in 22/19 – ZPosS; v nadaljevanju ZDR-1). Skladno s prvim odstavkom 48. člena ZDR-1 se osebni podatki delavcev lahko zbirajo, obdelujejo, uporabljajo in posredujejo tretjim osebam samo, če je to določeno s tem ali drugim zakonom ali če je to potrebno zaradi uresničevanja pravic in obveznosti iz delovnega razmerja ali v zvezi z delovnim razmerjem.

Glede na navedeno bi lahko delodajalec fotografiral delavca na podlagi 48. člena ZDR-1 pod pogojem, če je to potrebno zaradi uresničevanja pravic in obveznosti iz delovnega razmerja ali v zvezi z delovnim razmerjem. To pomeni tudi, da je delodajalec dolžan za vsakega delavca natančno obrazložiti oziroma izkazati, za kakšen namen delavca fotografira (npr. zaradi dokazovanja kršitev delovnopравnih obveznosti). Ob tem je treba upoštevati načelo najmanjšega obsega osebnih podatkov, skladno s katerim morajo biti osebni podatki ustrezni, relevantni in omejeni na to, kar je potrebno za namene, za katere se obdelujejo (člen 5(1)(c) Splošne uredbe o varstvu podatkov). IP pa opozarja, da delodajalec nima splošne pravice fotografirati svojih zaposlenih brez njihove privolitve.

Nadalje IP pojasnjuje, da je tudi objava fotografij zaposlenih na spletni strani delodajalca dopustna le, če je to nujno zaradi uresničevanja pravic in obveznosti, ki izhajajo iz delovnega razmerja oziroma iz narave delovnega razmerja ali če je podana prostovoljna privolitev zaposlenega. Če okoliščine delovnega razmerja ne terjajo objave fotografije zaposlenega, se ga v to ne sme prisiliti, zato takšna objava brez njegove privolitve ni dopustna<sup>7</sup>.

### **IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO IN VARSTVO OSEBNIH PODATKOV V ČASU EPIDEMIJE COVID-19** *Obdelava osebnih podatkov učiteljev*

Za vsako obdelavo osebnih podatkov je treba imeti ustrezno in zakonito pravno podlago. Te so določene v členu 6(1) Splošne uredbe in so za javni sektor, kamor sodijo izobraževalne institucije, kot so osnovne in srednje šole, naslednje:

- privolitve, kadar ne gre za izvajanje javnih nalog (točka (a)),
- sklenitev ali izvajanje pogodbe (točka (b)),
- zakon (točka (c)),
- izvajanje javne naloge (točka (e) v zvezi s četrtem odstavkom 9. člena ZVOP-1).

Po mnenju IP bi bila obdelava osebnih podatkov pedagoškega delavca, in sicer zbiranje, objava in hramba video posnetkov njegovih učnih ur na zavarovanem spletnem strežniku oziroma učnem e-okolju, lahko dopustna na podlagi določbe 48. člena Zakona o delovnih razmerjih (Uradni list RS, št. 21/13, s spremembami in dopolnitvami) pod pogojem, da gre za obdelavo, ki je potrebna za izvrševanje pravic in obveznosti iz delovnega razmerja ali v zvezi z delovnim razmerjem. Delodajalec je v takšnem primeru dolžan izkazati, da gre za takšne delavčeve osebne podatke, ki jih potrebuje v okviru delovnega razmerja.

V situaciji, ko vladajo izredne razmere zaradi epidemije korona virusa (COVID-19), je uporaba novih tehnologij, tehnik in metod, ki so povezane tudi z delom učiteljev na domu, neizogibna. IP uporabi informacijske tehnologije v izobraževalnem procesu vseka-

<sup>4</sup>Mnenje IP z dne 19.12.2019.

<sup>5</sup>Mnenje IP z dne 25.10.2019.

<sup>6</sup>Mnenje IP z dne 25.10.2019.

<sup>7</sup>Mnenje IP z dne 8.6.2020.

kor ne nasprotuje in meni, da je v izrednih razmerah pametna in sorazmerna uporaba informacijske tehnologije nujno potrebna za izvajanje kvalitetnega in stimulativnega izobraževalnega procesa ter za zagotavljanje učinkovitega izvrševanja delovnih obveznosti učiteljev.

Po vedenju IP mnogo učiteljev takšen način poučevanja že uporablja. Vendar pa IP meni, da način izobraževanja s snemanjem učiteljev ne bi smelo temeljiti na njihovi morebitni privolitvi, saj to ne bi zagotavljalo primerne kontinuitete in kvalitete dela, poleg tega bi lahko učitelji zavrnilo uporabo tehnoloških rešitev, ki dejansko omogočajo izobraževanje na daljavo. Nenazadnje bi lahko učitelji glede na člen 7(3) Splošne uredbe v vsakem trenutku tudi preklicali svojo privolitev in bi bilo treba posnetke nemudoma izbrisati ne glede na morebitne posledice za izobraževalni proces in enako obravnavo učencev. Tudi iz tega razloga pri IP menijo, da je treba razumeti uporabo snemanja pri izvajanju izobraževanja na daljavo kot izpolnjevanje delovne obveznosti po 48. členu ZDR-1.

### **Obdelava osebnih podatkov učencev/dijakov**

Proces izobraževanja na daljavo so nekateri učitelji zasnovali na način, da od učencev zahtevajo uporabo sodobnih informacijskih tehnologij, pri čemer pogosto prihaja tudi do obdelave osebnih podatkov. Otroci naj bi pri izobraževanju na daljavo uporabljali različna orodja za spletno komuniciranje, med drugim tudi orodja s funkcijo video klica in sorodne oblike sodelovanja, ali pa morajo učenci/dijaki po navodilu učitelja posneti izpolnjevanje dane naloge in posnetek posredovati učitelju.

IP pri obdelavi osebnih podatkov otrok za namene izvajanja izobraževanja na daljavo poudarja, da privolitev posameznika (oziroma zakonitega zastopnika otroka) ni ustrezna oziroma primerna pravna podlaga, po kateri naj bi takšna obdelava osebnih podatkov potekala. Bistveno je namreč, da gre pri izobraževanju na daljavo za izvajanje javnopravne naloge izobraževalne ustanove in ne za aktivnosti, za katere lahko starši kot zakoniti zastopniki otrok podajo svobodno privolitev – kot jo že tradicionalno podajo na začetku šolskega leta na pripravljenem obrazcu (denimo za objavo fotografij v šolskem almanahu ipd.).

Za obdelavo osebnih podatkov otrok v spletnem okolju v izrednih razmerah, ko poteka izobraževanje na daljavo, je po mnenju IP edina ustrezna pravna podlaga 6(1)(c) Splošne uredbe, saj je obdelava potrebna za izpolnitev zakonske obveznosti, ki velja za upravljavca. Zakonsko obveznost sicer široko opredeljujejo zakoni s področja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, med drugim Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki določajo obveznost šol, da zagotavljajo predvidene oblike izobraževanja, ter

dolžnost učencev in dijakov, da izpolnjujejo svoje šolske obveznosti. Delovne obveznosti učiteljev so nadalje opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 119. členu določa tudi "zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela".

Poleg tega bi morale biti šole oziroma učitelji opozorjeni na načelo najmanjšega obsega podatkov, po katerem se ne sme obdelovati več osebnih podatkov, kot je nujno potrebno za izvedbo izobraževalnega procesa (načelo minimizacije osebnih podatkov). Šola oziroma posamezen učitelj mora namreč izpolnjevanje nalog preverjati na način, ki najmanj poseže v pravico do varstva osebnih podatkov in zasebnosti otroka<sup>8</sup>.

### **PISNO OCENJEVANJE S SNEMANJEM V ČASU EPIDEMIJE COVID-19**

Zahvaljujemo se vam za vaša vprašanja glede dopustnosti pisnega ocenjevanja celotnega razreda s snemanjem z video konferenčnim sistemom brez privolitve dijakov. Sprašujete, ali je možno, da učitelj brez privolitve dijakov, predhodno dijake samo obvesti, da se bo pisanje testa, ki ga piše celoten razred preko video konferenčnega sistema, snemalo, da se vidi vse posameznike, ki morajo nujno imeti priklopljene kamere na svojih računalnikih, z namenom, da bo učitelj lahko preko kamere preveril, ali so dijaki pisali test korektno (brez goljufanja).

IP poudarja, da je snemanje učencev vsekakor resen poseg v zasebnost, zato predlagajo, da se najprej preveri, če izvajanja pisnih preizkusov znanja ni mogoče organizirati na način, ki bi manj posegal v zasebnost posameznikov.

Za vsako obdelavo osebnih podatkov je treba imeti ustrezno in zakonito pravno podlago. Te so določene v členu 6(1) Splošne uredbe in so za javni sektor, kamor sodijo izobraževalne institucije, kot so osnovne in srednje šole, naslednje:

- privolitev, kadar ne gre za izvajanje javnih nalog (točka (a)),
- sklenitev ali izvajanje pogodbe (točka (b)),
- zakon (točka (c)),
- izvajanje javne naloge (točka (e) v zvezi s četrtrim odstavkom 9. člena ZVOP-1).

V situaciji, ko vladajo izredne razmere zaradi epidemije korona virusa (COVID-19), je uporaba novih tehnologij, tehnik in metod, ki so povezane tudi z delom učiteljev na domu, neizogibna, biti pa mora premišljena, sorazmerna in varna. IP uporabi informacijske tehnologije v izobraževalnem procesu vsekakor ne nasprotuje in meni, da je posebej v trenutnih razmerah pametna in sorazmerna uporaba informacijske tehnologije nujno potrebna za izvajanje kvalitetnega in stimulativnega izobraževalnega procesa ter za zagotavljanje učinkovitega izvrševanja delovnih obveznosti učiteljev. Proces izobraževanja na daljavo

<sup>8</sup>Mnenje IP z dne 6.4.2020.  
<sup>9</sup>Mnenje IP z dne 23.6.2020.



so nekateri učitelji zasnovali na način, da od učencev zahtevajo uporabo sodobnih informacijskih tehnologij, pri čemer pogosto prihaja tudi do obdelave osebnih podatkov, zato mora biti izbira teh tehnologij, obsega zbiranja podatkov in načina izvajanja pouka skrbno premišljena in ne bi smela prekomerno posegati v zasebnost učencev.

Za obdelavo osebnih podatkov otrok v spletnem okolju v izrednih razmerah, ko poteka izobraževanje na daljavo, je po mnenju IP v okviru zgoraj navedenega (izjema so podatki, kjer je poleg zakona že z zakonom zahtevana tudi privolitve) edina ustrezna pravna podlaga 6(1)(c) oz. 6(1)(e) Splošne uredbe, saj je obdelava potrebna za izpolnitev zakonske obveznosti, ki velja za upravljavca oz. v zvezi z izvajanjem javnih nalog. Zakonsko obveznost in javne naloge sicer široko opredeljujejo zakoni s področja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, med drugim Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki določajo obveznost šol, da zagotavljajo predvidene oblike izobraževanja, ter dolžnost učencev in dijakov, da izpolnjujejo svoje šolske obveznosti. Delovne obveznosti učiteljev so nadalje opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 119. členu določa tudi »zbiranje in obdelavo podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela«.

Pri tem je treba upoštevati oziroma nasloviti tudi pomisleke glede varnosti osebnih podatkov in iznosa v tretje države (do česar se opredeljujemo v nadaljevanju). Poleg tega bi morale biti šole oziroma učitelji opozorjeni na načelo najmanjšega obsega podatkov, po katerem se ne sme obdelovati več osebnih podatkov, kot je nujno potrebno za izvedbo izobraževalnega procesa (načelo minimizacije osebnih podatkov).

Glede varnosti osebni podatkov IP posebej poudarja, da mora upravljavec osebnih podatkov le-te ustrezno varovati v vseh fazah obdelave. Prvi odstavek člena 32 Splošne uredbe določa, da morata upravljavec in obdelovalec ob upoštevanju najnovejšega tehnološkega razvoja in stroškov izvajanja ter narave, obsega, okoliščin in namenov obdelave, pa tudi tveganj za pravice in svoboščine posameznikov, ki se razlikujejo po verjetnosti in resnosti, z izvajanjem ustreznih tehničnih in organizacijskih ukrepov zagotoviti ustrezno raven varnosti glede na tveganje.

Zagotavljanje varnosti osebnih podatkov je lahko posebej problematično pri uporabi spletnih orodij, ki jih učitelji uporabljajo po lastni presoji in po možnosti brez vnaprejšnjega preudarka o zagotavljanju varnosti osebnih podatkov. Tudi zato pri IP menijo, da bi bilo treba uporabo posameznih orodij ustrezno premisliti in – če je le mogoče – do izbire orodij pristopiti poenoteno. IP pa posameznih orodij z vidika ustreznosti in predvsem varnosti obdelave v mnenju ne more in ne sme presojati<sup>9</sup>.

<sup>9</sup>Mnenje IP z dne 9.7.2019.

## SEZNANITEV RAZREDA Z OCENO UČENCA

IP je po pošti prejel vaš dopis, v katerem vas zanima, ali lahko učitelji v osnovni šoli pred celim razredom sporočijo oceno učenca. In sicer v primeru, ko gre za ustno ocenjevanje, pisno ocenjevanje in v primeru zaključevanja ocen.

Ugotavljanje in izbira ustrezne pravne podlage za obdelavo osebnih podatkov, upoštevajoč konkretne okoliščine in namen obdelave, je primarno obveznost upravljavca. IP poudarja, da je za zakonitost obdelave dovolj, da je izpolnjena ena od samostojnih pravnih podlag, ki jih določa člen 6(1) Splošne uredbe.

Obdelava osebnih podatkov v šolah je urejena z različnimi področnimi zakoni (npr. v Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o gimnazijah ipd.) ter natančneje razdelana v posameznih pravilnikih (npr. v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, v nadaljevanju: Pravilnik).

Pravilnik v 4. členu določa, da mora biti pri ocenjevanju znanja učenca zagotovljena javnost ocenjevanja, ki se med drugim zagotavlja z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine. Nadalje v skladu s 14. členom Pravilnika mora učitelj pri ocenjevanju ustnih odgovorov in nastopov učenčevega znanja oceniti takoj in ga seznaniti z oceno. Po mnenju IP bi pri ustnem ocenjevanju zaradi same ustne oz. verbalne narave ocenjevanja in zahteve po tem, da se učenca takoj oceni in seznaniti z oceno, lahko bilo dovoljeno učencu ustno sporočiti oceno, četudi bi bili v takšnem primeru z oceno seznanjeni tudi preostali prisotni učenci.

IP nadalje pojasnjuje, da je pri obdelavi osebnih podatkov potrebno upoštevati načelo sorazmernosti oz. načelo najmanjšega obsega podatkov, prav tako pa je potrebno vzeti v obzir načelo omejitve namena, kar pomeni, da so podatki zbrani za določene, izrecne in zakonite namene ter se ne smejo nadalje obdelovati na način, ki ni združljiv s temi nameni (načela podrobneje ureja člen 5 Splošne uredbe). V skladu z navedenimi načeli IP pri pisnem ocenjevanju ne vidi potrebe po tem, da se posamične ocene učencev izpostavi pred celotnim razredom, saj je mogoče oceno sporočiti tudi na pisen način (npr. oceno se lahko zapiše na popravljen pisni preizkus).

IP svetuje, da na podlagi splošnih usmeritev, ki smo vam jih podali, kot upravljavec sami presodite za primere, ki ste jih navedli v svojem dopisu, ali je podana pravna podlaga za razkritje ocen učencev pred celim razredom ali ne, namreč ta presoja je primarna odgovornost upravljavca osebnih podatkov. Pri tem je odločilnega pomena, da upravljavec pri posredovanju podatkov upošteva tako zakonske in podzakonske določbe kot tudi splošna načela obdelave osebnih podatkov in jih v skladu s tem ustrezno varuje<sup>10</sup>.

\*\*\*

Želim vsem nam, da bo v prihajajočih mesecih, vsakdo izmed nas in naših najbližjih Zdravko Dren.



# Navodila avtoricam in avtorjem

Revija Didakta, št. 209  
september, oktober 2020

**Za založbo**  
Rudi Zaman

**Urednik**  
dr. Martin Uranič

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

**Časopisni svet**  
mag. Domen Petelin,  
mag. Teja Valenčič,  
Rudi Zaman,  
Metka Zorec

**Jezikovni pregled**  
dr. Martin Uranič

**Fotografije**  
avtorice in avtorji člankov,  
foto dokumentacija uredništva

**Fotografija na naslovnici**  
Matija Jama: *Kolo* (Wikipedija)

**Oblikovanje**  
Grga Jokić

**Tisk**  
Tiskano v EU

**Naslov uredništva**  
Revija Didakta,  
Železniška ulica 5,  
4248 Lesce  
tel.: 04 53 20 209  
faks: 04 53 20 211  
e-pošta: revija@didakta.si  
www.didakta.si  
Naročnino prosimo poravnajte  
na račun št. 02 068-0016734826

Letna naročnina na revijo *Didakta*  
znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil.  
Posamezna dvojna številka stane  
18,99 EUR.

Revija *Didakta* sofinancira Javna  
agencija za raziskovalno dejavnost  
Republike Slovenije.

Članki za objavo v reviji *Didakta* naj praviloma obsegajo okrog 16.500 znakov s presledki ali okrog 2.500 besed. Krajše ali daljše članke bo uredništvo vzelo v presoj.

Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si.

Zaželeno je, da besedilu priložite ustrezno slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe in podobno. Elektronske fotografije ali skeni fotografij morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Po potrebi slikovno gradivo opremite s podnapisi. Avtorica ali avtor mora sam poskrbeti za **upoštevanje avtorskih pravic** oziroma pridobiti ustrezno dovoljenje za enkratno objavo slikovnega gradiva v reviji *Didakta* pri nosilcih avtorskih pravic. Prav tako je avtorica ali avtor sam dolžan poskrbeti za spoštovanje zasebnosti pri morebitnih prizadetih osebah objavljenih na fotografijah. Podatki o avtorici ali avtorju naj vsebujejo naslednje elemente: ime in priimek, morebitni akademski naziv in položaj, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov.

Članek mora imeti kratek poveden naslov in morebitni podnaslov. Članek naj ima povzetek v obsegu okrog 100 besed in seznam petih ključnih pojmov, če gre za raziskovalni oziroma znanstveni članek. Pri pisanju upoštevajte strokovna (in znanstvena) načela pisanja. Članek naj bo smiselno razdeljen na poglavja z ustreznimi podnaslovi.

V kolikor ste pri pisanju članka uporabili literaturo ali vire, naj bodo le ti navedeni na koncu članka v abecednem vrstnem redu v naslednji obliki:

## Članek v reviji

Vovk Korže, A. (2014): Slovenija - učna regija za izkustveno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 45 (št. 1/2): str. 106-112.

## Članek v zborniku

Rus, V. (2004): Izobraževanje kot privatna in javna dobrina. V: Macura Dušan (ur.), Babšek Jana (ur.) *Kakšna bo šola prihodnosti?*, str. 71-77. Radovljica: Didakta.

## Zbornik

Enever, J. (ur.), Moon, J. (ur.) in Raman, U. (ur.) (2009): *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

## Knjiga

Globovnik, N. (2010): *Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravske regiji*. Maribor: Filozofska fakulteta, UM - magistrsko delo.

## Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, str. 16-30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

## Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Dostopno na [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija\\_sprejeto\\_besedilo\\_15.7.2013\\_.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_sprejeto_besedilo_15.7.2013_.pdf), 10. 5. 2014.

Uporabljena literatura naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

Posamezen del članka, monografije ali vira: (Globovnik 2010, 132-139)

Dva deli istega avtorja objavljena istega leta: (Globovnik 2010a; Globovnik 2010b)

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

Večje število avtorjev/urednikov istega dela: (Enever in drugi 2009)

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

Že objavljenih prispevkov ali prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

## Naročite se na revijo **Didakta**

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte založba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Železniška ulica 5, 4248 Lesce.

Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

## Izvajanje šole v naravi in dni dejavnosti v CŠOD

*V Centru šolskih in občolskih dejavnosti (CŠOD) imamo pripravljene tri različne oblike za izvajanje šole v naravi in dni dejavnosti v prihajajočem šolskem letu 2020/21, ki upoštevajo smernice NIJZ in priporočila MIZŠ za izvajanje izobraževalnega procesa v šolskem letu. Glede na informacije, ki so bile predstavljene s strani pristojnega ministrstva in Zavoda za šolstvo, bo v primeru, da ne bo prišlo do poslabšanja epidemiološke slike, z začetkom šolskega leta izvedba po modelu B, ki vključuje tudi izvajanje šole v naravi v CŠOD, na lokacijah CŠOD, s prilagoditvami skladno s smernicami NIJZ.*

V CŠOD smo ob pojavu virusa v sodelovanju z NIJZ pričeli z informiranjem in usposabljanjem zaposlenih ter uvedbo varnostnih ukrepov s ciljem zmanjšanja možnosti prenosa virusa. V juniju smo začeli z izvajanjem poletnih programov ter v času poletnih počitnic izvedli množico tedenskih aktivnosti s skupinami do 50 udeležencev (otroci v aktivnih počitnicah, družine, društva) z nudenjem celostne storitve. V teh mesecih smo tako pridobili še dodatne izkušnje in spoznanja, vezana na zagotavljanje varnosti uporabnikov storitev CŠOD, in z zadovoljstvom ugotovljamo, da so se na vseh lokacijah CŠOD aktivnosti tekoče odvijale in ni bilo pojava okužb.

V CŠOD imamo skoraj 30-letne izkušnje izvajanja pouka na prostem, ki je interdisciplinarno zasnovan. Imamo razvite različne pristope, vključeni smo v številne evropske projekte, imamo veliko raznovrstnega didaktičnega materiala in učnih pripomočkov za raziskovanje narave in izvedbo pouka na prostem. Učitelji CŠOD so kompetentni za pripravo in izvedbo kvalitetnega pouka na prostem, ki je eden od priporočenih ukrepov v veljavnih priporočilih.

Izvedba šole v naravi in dni dejavnosti po sklenjenih pogodbah je, glede na sprejet model po sklepu pristojnega ministrstva, možna v treh oblikah. Pri vseh oblikah so upoštevane smernice NIJZ in je zagotovljeno varno izvajanje vseh programov.

### 1. Izvedba šole v naravi in dni dejavnosti na lokacijah CŠOD v času izvajanja pouka po modelu A in B

- nastanitev v domu OE CŠOD po sklenjeni pogodbi
- izvedba interdisciplinarnega programa je večinoma na prostem
- pri bivanju in izvedbi pouka se upošteva priporočila MIZŠ, ZRSŠ in NIJZ za izvajanje izobraževanja v razmerah, povezanih s COVID-19

Pri nastanitvi na posamezni OE zagotavljamo varnostne ukrepe, ki so podani s strani NIJZ (nastanitev v sobah, sanitarije, prehranjevanje, uporaba skupnih prostorov).

Pri izvedbi šole v naravi in dni dejavnosti zagotavljamo izvedbo v manjših skupinah, ločevanje oddelkov pri namestitvi, obrokih in programu.

Udeleženci so vključeni v program, ki poteka kot učenje na prostem, in nimajo stika z lokalnim prebivalstvom.

V izvajanje programa so aktivno vključeni učitelji spremljevalci.

### 2. Izvedba šole v naravi na šoli – en, tri ali pet dni dejavnosti na šoli v času izvajanja pouka po modelu C

- načrtovanje in izvedba je skupna s šolo ob upoštevanju ukrepov in priporočil MIZŠ, ZRSŠ in NIJZ

- CŠOD učitelji izpeljejo dneve dejavnosti v dopoldanskem času v načrtovanem tednu ali dnevu
- dan dejavnosti traja do 5 pedagoških ur

V primeru, da epidemiološka situacija ne omogoča izvedbe šole v naravi na domovih CŠOD, učitelji CŠOD pridejo v šolo v terminih, ki so dogovorjeni v sklenjeni pogodbi. Na šolskem igrišču, bližnjem travniku, gozdu, potoku ali drugem primernem okolju v manjših skupinah skupaj z učitelji šole izvedejo interdisciplinaren dan dejavnosti. Pripomočke in vse potrebno prinesejo s seboj.

S sedanjjo razporeditvijo terminov lahko dosežemo skoraj vse slovenske osnovne šole.

### 3. Izvedba vsebin šole v naravi in dneva dejavnosti na daljavo - en, tri ali pet dni dejavnosti v času izvajanja pouka po modelu D ter podmodelih BC1 in BC2

- CŠOD v načrtovanem tednu ali dnevu skupaj s šolo organizira dejavnosti na daljavo, ki se izvedejo z medpredmetnim povezovanjem, z aktivnim in izkušnjemskim učenjem
- učitelji CŠOD v sodelovanju z učitelji šole komunicirajo neposredno tudi z otroki, usmerjajo aktivnosti, preverjajo izvedbo in pridobljeno znanje

V primeru izvajanja pouka na daljavo učitelji CŠOD usmerjajo in vodijo aktivnosti na daljavo skupaj z učitelji šol. Že v času razglašene epidemije so učitelji CŠOD pripravili številna gradiva, ki so bila v pomoč učiteljem na šolah pri samostojni izvedbi dejavnosti. V prihajajočem šolskem letu bomo dodatno v sodelovanju z učitelji šol izvajali video razlage in vodili videokonference neposredno z učenci. Na daljavo bomo s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije izvajali tudi »ekskurzije«, tako s predvajanjem v živo s posameznih lokacij kot z uporabo mobilne aplikacije, ki jo ima CŠOD že na voljo in je v njej zbranih več kot 200 mobilnih učnih poti.

V CŠOD se bomo prilagodili na izvedbo šole v naravi in dni dejavnosti v vsaki epidemiološki situaciji, ki se bo verjetno skozi šolsko leto tudi precej spreminjala. Kot glavni poudarek pa bi radi izpostavili, da lahko pouk na prostem v trenutni situaciji predstavlja tretji pristop in dobro alternativo pouku v učilnici in pouku na daljavo, saj je bolj varen od pouka v učilnici in obenem bolj učinkovit kot pouk na daljavo.

Prepričani smo, da bomo z dobrim sodelovanjem učencem uspeli zagotoviti kvalitetno izkušnjo v šoli v naravi in na dnevih dejavnosti. Skupaj zmoremo več!

Branko Kumer, MSc  
direktor CŠOD



Fizična aktivnost  
je zdravilo za  
hiperaktivnost

Izjemno  
lahek



AGR certifikat  
za zdravo  
hrbtenico

Na voljo v 5  
fiksnih višinah  
in 2 nastavljivi  
višinah

[www.hokki.si](http://www.hokki.si)



## Hokki® stolček za aktivno učenje

Hokki® stolček na naravni način spodbuja pravilno držo, povečuje koncentracijo, zmanjšuje distrakcije in je odličen za malčke, kateri se še učijo loviti ravnotežje.

### Zakaj izbrati Hokki® stolček?

- omogoča gibanje med sedenjem (dinamično sedenje)
- omogoča vrtenje za 360° (vsestranska uporaba)
- premika se neslišno (varen zaradi protizdrsne podlage)
- je dober trening za ravnotežje (trepi hrbtne mišice)
- spodbuja k pravilni drži telesa (pri sedenju se uporablja celotno telo)
- je motivacija za delo (povečuje koncentracijo in spodbuja kreativnost)
- lahek za prenašanje ter hkrati čvrst (vzdržljiv na udarce in padce)



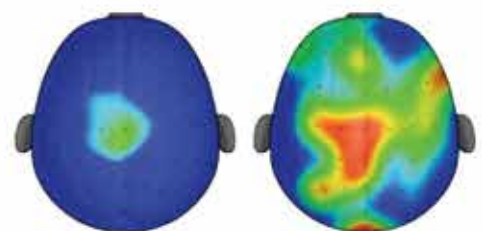
### Fizična aktivnost je ni samo zdrava, ampak pomaga tudi pri koncentraciji in učenju

Za mlajše kot tudi za starejše aktivne učence sta ključna dejavnika zabava in fleksibilnost, ki poskrbita za motivacijo, spodbujanje in ohranjanje zanimanja.

Tovrstno potrebo učencev potešijo stolčki, ki omogočajo mobilnost v kontroliranih pogojih, torej gibanje na različne načine. Takšna dejanja ne samo, da izboljšajo njihovo počutje, ampak spodbujajo tudi telesno in intelektualno odraščanje.

### Fizična aktivnost je zdravilo za hiperaktivnost

V strokovni reviji Pediatrics (2014) je bila objavljena študija, ki je vključevala otroke z ADHD, ki so sodelovali v programu pogostejšega in rednega gibanja. Študija je pokazala, da se je tem otrokom izboljšala tako kognitivna uspešnost kot delovanje možganskih funkcij. Prof. Charles Hillman torej poudarja, da telesna aktivnost pozitivno vpliva na razvoj možganov.



brez gibanja

gibanje