

didakta

oktober 2015
številka

183

letnik XXV

cena 11,99 EUR
www.didakta.si

POMEN IGRE ZA OTROKOV RAZVOJ / ODPADNI MATERIAL JE LAHKO TUDI DOBRA IGRAČA / REFLEKTIVEN PRISTOP K RAZISKOVANJU OTROKOVIH LASTNIH INSTRUMENTOV/ZVOKOV TELESA / SPROTNO PREVERJANJE DOMAČIH NALOG IN OCENE / VKLJUČITEV VSEBIN PRVE POMOČI V UČNI NAČRT SREDNJIH ŠOL / BRANJE SLIKANICE V FUNKCIJI RAZVIJANJA MULTIMODALNE PISMENOSTI / KROG – POPOLNA OBLIKA, IZRAŽENA V PREPLETANJU MATEMATIKE S SIMBOLIKO LIKOVNE STRUKTURE



**ŠOLA V PRIMEŽU PREDPISOV,
PRIČAKOVANJ STARŠEV IN PRAVIC OTROK**
Barbara Kampjut

**KAKO LAHKO VRTEC SODELUJE S STARŠI
PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC?**
Sergeja Zemljarič



Uvodnik

Šolsko leto je že pošteno zakorakalo v jesen. Listnati gozdovi si počasi, a neizbežno nadevajo pisane jesenske barve. Po napornem letu se narava umirja in pripravlja na dolge mrzle zimske dni. Do takrat je sicer še kar nekaj časa, in gozdovi še vedno ponujajo svojim obiskovalcem obilico gozdnih sadežev, a prej kot slej bo tudi v naravi zavladal mir.

Ne more pa biti miru na Ministrstvu za šolstvo in šport. Razlog je preprost – begunska kriza. Gre za enega največjih migracijskih tokov po drugi svetovni vojni. In lahko se zgodi, da je to šele začetek in

da se bo pritok beguncev z vzhoda le še povečal, saj se evropska politika v tem trenutku dejansko še premalo ukvarja z reševanjem oziroma odpravljanja razlogov za migracijsko krizo. Morda se jim zdijo preveč oddaljeni. Morda menijo, da se jih ne tiče. Morda mislijo, da bi reševanje problemov v Siriji in na Bližnjem vzhodu pomenilo neprimerno diplomatsko vtikanje v zadeve drugih držav. Morda pa se le bojijo, da bi njihov poseg pomenil možnost recipročnega vtikanja v zadeve evropskih držav. Ali pa se jim preprosto ne splača... Kdo ve. A že danes vemo vsaj to, da bo tokratni migracijski tok močno vplival na evropski politični in kulturni prostor. Evropa morda nikoli ne bo več takšna, kot smo jo poznali do sedaj.

Kje je tu prostor za Ministrstvu za šolstvo in šport? Glede na to, da smo že kar nekaj

časa priča novemu migracijskemu toku, in lahko vsakdo, ki ima vsaj malo občutka za politiko in realnost, ugotovi, da bo, ko se bo evropska politika nazadnje odločila, da zapre meje, v Sloveniji za dlje ali celo za stalno ostalo večje število beguncev. Zdi se, da tokrat življenje prehiteva politične odločitve. Zdi se, da vlada RS še nima načrtov, kako se bo soočila s posledicami begunske krize. Dejstvo pa je, da se bodo migranti, predvsem otroci in mladostniki, a tudi odrasli, če se bodo hoteli enakovredno vključiti v slovensko družbo, morali vključiti tudi v proces izobraževanja. V kolikor Ministrstvo za šolstvo še nima takšnega načrta, potem je skrajni čas, da se loti njegove izdelave. Kajti tokrat »teče voda« že preko roba...

Dr. Tomaž Krpič

2 - ŠOLA V PRIMEŽU PREDPISOV, PRIČAKOVANJ STARŠEV IN PRAVIC OTROK / Barbara Kampjut

8 - Kako lahko vrtec Sodeluje s starši pri uvajanju otroka v vrtec? / Sergeja Zemljarič

12 - POTUJEMO V PRETEKOST Z MUZEJEM V MALEM / Neda Gačnik Čebulj

17 - OTROCI IN ODNOS DO ŽIVALI / Nina Erzin

21 - PES PHILO V RAZREDU – OTROCI IN (ETIČNI) ODNOS DO ŽIVALI / Manja Vidovič

25 - POMEN IGRE ZA OTROKOV RAZVOJ / Dr. Tina Bregant

29 - ODPADNI MATERIAL JE LAHKO TUDI DOBRA IGRAČA / Barbara Koblar

33 - REFLEKTIVEN PRISTOP K RAZISKOVANJU OTROKOVIH LASTNIH INSTRUMENTOV/ZVOKOV TELESA / Mag. Helena Klobasa

40 - SPROTNO PREVERJANJE DOMAČIH NALOG IN OCENE / Rok Lipnik

48 - VKLJUČITEV VSEBIN PRVE POMOČI V UČNI NAČRT SREDNJIH ŠOL / Mag. Eva Dolenc

53 - BRANJE SLIKANICE V FUNKCIJI RAZVIJANJA MULTIMODALNE PISMENOSTI / Doc. dr. Janja Batič

57 - KROG – POPOLNA OBLIKA, IZRAŽENA V PREPLETANJU MATEMATIKE S SIMBOLIKO LIKOVNE STRUKTURE / dr. Špela Udovič

ŠOLA V PRIMEŽU PREDPISOV, PRIČAKOVANJ STARŠEV IN PRAVIC OTROK / Barbara Kampjut,

ravnateljica / OŠ Franceta Bevka

Kaj se zgodi, kadar kriza ni več izjema, temveč pravilo naše družbe?

M. Benasayag, G. Scmit

UVOD

V slovenskem šolstvu vlada občutek, da je ves čas izredno stanje. Pri svojem delu ravnateljice na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, ko dan za dnem rešujem »nujne« in nujne primere, mirim strasti in iščem ravnovesje med starši, šolo in zakonodajo, ugotavljam, da sta se pravzaprav oblikovali dve kategoriji kriznih dogodkov. Prva so običajni dogodki, do katerih prihaja v šoli vsak dan (izgubljeni copati, pozabljen zvezek, zakaj morajo otroci do drsališča peš, prerivanje pri košarki v žaru igre in manjše praske, pripis učiteljice na koncu naloge, naj se učenec naslednjič bolj potruji, hrana, ki je otrok ne mara ...) in so postali krizne situacije, ki zahtevajo nujno posredovanje staršev. Če učitelj ne prepozna dovolj hitro, kako poseben in izjemen je njihov otrok, ga starši o tem odločno podučijo, saj mu ne zaupajo, da ve, kaj je za njihovega otroka najbolje. Če učitelj ni dovolj dojemljiv za starševska navodila, je na vrsti ravnatelj, in če tudi ravnatelj ne sprevidi, kako resna je zadeva, je na vrsti inšpektorat za šolstvo.

Druga kategorija pa so neobičajni in po navadi nasilni dogodki, ki s svojo resnostjo presegajo okvire šolskega okolja, vanje pa so največkrat vpleteni otroci s hudimi čustveno-vedenjskimi motnjami. Reševanje take problematike zahteva poleg poglobljene šolske obravnave tudi resno angažiranost staršev ter hitro ukrepanje zunanjih institucij. Žal šole vedno znova ugotavljamo, da smo velikokrat nemočne, saj učitelji nimamo dovolj specialnih znanj za delo s takšnimi otroki, starši krivdo za otrokove težave iščejo v šoli, zunanje institucije delujejo počasi, možnosti za hitro in učinkovito pomoč otroku, razredni skupnosti, v katero je otrok vključen, in učiteljskemu zboru pa omejujejo številni predpisi in pomanjkljiva zakonodaja. Kadar

se pridružijo še pritiski z odvetniki in mediji, se nam zdi, da smo se znašli v primežu predpisov, nerealnih pričakovanj ali bolje rečeno zahtev staršev in pravic otrok.

ZAKAJ NAŠI MALČKI VEDNO TEŽJE POSTAJAJO ŠOLARJI?

V duhu modernega časa, ko je treba biti najlepši, najpametnejši in najuspešnejši, svoje otroke vzgajamo intelektualno in fizično, pozabljamo pa na čustveno vzgojo. Starši otroke vozijo z ene dejavnosti na drugo: na šport (telo mora biti lepo razvito), na tečaj angleščine (otrok mora biti pameten in znanje jezikov je nujno potrebno), nato je treba zaviti še v nakupovalni center (otrok nujno potrebuje nove športne copate) ... Ob tej dirki in projektnem ukvarjanju z otrokom pa starši sploh ne opazijo, da med njimi in otroki nastaja velika komunikacijska (Galimberti 2015) in čustvena praznina, ki je ne more nadomestiti nobena varuška, noben trener, noben učitelj. Otrokovim željam se takoj ugodi, saj starši zamenjujejo želje in potrebe otrok. Želje so velikokrat podkrepljene z jokom, jok pa v starševskem slovarju pomeni, da je otrok žalosten in nesrečen, kar starše hitro prepriča, da gre za resnično potrebo, in ne željo. Potrebo, ki mora biti takoj zadovoljena, pri tem pa pozabijo, da so potrebe hrana, voda, spanje, varnost, ljubezen ... Otrok, ki pride v šolo, nenadoma ugotovi, da učiteljica ne izpolnjuje želja, zato postane žalosten in nesrečen. Doma potoži, da noče več v šolo, ker se tam ne počuti dobro, in to je za starše znak, da je v šoli nekaj hudo narobe, zato sledi njihova takojšnja intervencija. Takšni starši tako kot njihovi otroci težko ponotranjijo šolska pravila, še težje pa sprejmejo dejstvo, da je njihov otrok postal del razredne skupnosti, kjer ni več edini, in sicer v pomenu, da mu takoj ugodimo oz. takoj priskočimo na pomoč.

Permisivna vzgoja oz. vzgoja, kjer se vzgaja z besedo DA in je beseda NE prepovedana, kjer so prepovedani pogojniki, kjer otroka sprašujemo tudi stvari, ki so jasne in niso v njegovi pristojnosti, je pripeljala do tega, da so vsi naši otroci na neki način »otroci s posebnimi potrebami«, strokovnjaki pa opozarjajo, da gre pravzaprav za porast razvajenih in narcisoidnih osebnosti. Otrokom je težko ubogati, ne da bi se pregovarjali, ne sprejmejo besede ne, in ker so navajeni pretirane hvale, je vse drugo, kar ni pohvala, negativna kritika, ki sproži odpor do šole.

V razgovorih s starši opazimo, da ti vedno večkrat izrekajo naslednje besede: »Moj otrok mi je tako povedal in jaz mu verjamem. Nimam razloga, da mu ne bi verjel.« Ob tem ugotavljamo, da starši v šolo prihajajo s predpostavko, da učitelji lažejo. Vedno težje sprejmejo, da otroci povedo svojo različico zgodbe, in sicer tako, kot jo je dojela njihova otroška duša, odrasli pa naj bi jim s svojim izkušnjami pomagali dogodek ovrednotiti. Starši pa otrokovo stisko preslikajo nase in se z njo poistovetijo do te mere, da občutijo stisko tudi sami, zato vsak otroški prepir ovrednotijo kot nasilje oz. nadlegovanje, vsako učiteljevo vzgojno ukrepanje pa kot krivico. Z otrokom na dolgo in široko razpravljajo o vsaki besedi, ki jo je izrekel sošolec ali učitelj, o vsaki praski, četudi jo je dobil mimogrede, ko se je spotaknil na šolskem igrišču. Številna vprašanja, obarvana s čustveno interpretacijo prizadetih staršev, otroka počasi usmerjajo v razmišljanje, da je vse, kar se mu zgodi v šoli, nasilje ali vsaj krivica. Pretirano zaščitniško vedenje, ki otrokom odvzema možnost normalne socializacije, pri otrocih vzbuja tudi strahove. Opazimo, da si nekateri otroci ne upajo ničesar več: ne na tobogan ne na kolo, kaj šele na drevo. Začelo se je dogajati,



da nekateri starši ne dovolijo več svojim otrokom opraviti praktičnega dela kolesarskega izpita, ki poteka na cesti. Čeprav za varnost poskrbijo policija, učitelji in starši prostovoljcev, menijo, da je to za otroka prenevarno.

Starši bi v svoji ljubezni radi otroke zaščitili in ubranili pred vsemi nevarnostmi in stresnimi situacijami, pri tem pa pozabljamo, da se ne da odrasti, ne da bi včasih bolelo koleno, včasih pa tudi duša. Starši v svoji pretirani skrbi in zaščiti pred telesnimi in duševnimi bolečinami otrokom odvzemamo možnost izkustvenega učenja. Kakor da smo pozabili, da otroci potrebujejo tudi prepire, saj se le tako lahko naučijo spopasti s problemom, razreševati konflikte in se naučiti, kako naslednji dan pristopiti k prijatelju, ki ti je včeraj skrnil copate ...

Učitelji oz. strokovni delavci smo se znašli pred težavno nalogo. Staršem bo treba vedno pogosteje z vso

odgovornostjo, brez moraliziranja in posploševanja, povedati, kdaj so otrokove težave v šoli posledica domače vzgoje oz. domačih pravil. Do otrok in njihovih težav pa ne glede na to, kako globoko so posledica razvajanosti, ne smemo postati brezbrizni. Postavljanje okvirjev, znotraj katerih se z otrokom pogajamo, ne pa pregovarjamo, učenje sprejemanja odločitev in odgovornosti za sprejete odločitve, sprejemanje šolskih pravil in upoštevanje splošnih družbenih norm, je naša naloga, ki izhaja iz prvega dela besede vzgojno-izobraževalno delo, in ta naloga nam zaradi vse večjih pritiskov staršev ni bila odvzeta.

Danes strokovnjaki govorijo o več kategorijah medvrstniškega nasilja, kot so fizično, odnosno, verbalno, spletno in spolno, in se sprašujejo, ali je medvrstniškega nasilja več kot včasih. Ker ga je težko izmeriti, je jasno predvsem to, da se pojavljajo nove oblike in da se je povečala občutljivost na pojav

medvrstniškega nasilja. Ugotavljajo tudi, da nekateri dejavniki delujejo na večjo varnost oz. rizičnost šol za pojavljanje medvrstniškega nasilja, in med njimi je tudi ta, da šolska kultura določa razširjenost medvrstniškega nasilja. Šolska kultura je sistem vrednot in prepričanj, ki jih zagovarja šola, ter učnih in izobraževalnih pričakovanj. Vključuje stališča učiteljev in vodstva o naravi medosebnih odnosov, stališča do odgovornosti, učenja. Miselnost šole (njene vrednote, pričakovanja in stališča ...) mora biti jasna (Pečjak 2015), voditi mora k enotnemu vzgojnemu delovanju strokovnih delavcev. Če ima šola nejasne meje, kdaj so kršena šolska pravila, če so pravila glede nasilja, neopravičenega izostajanja, motenja pouka ... ohlapna, odvisna od učiteljevega osebnega pojmovanja resnosti problema, to pri otrocih krepi neustrezne načine funkcioniranja in vedenja. Otrok ob tem pomanjkljivo oblikuje vrednote, izogibanje sprejemanju odgovornosti ali celo nasilje pa



se mu zdi sprejemljiv način za uveljavljanje v življenju. Na naši šoli veliko časa namenjamo vzgojni problematiki. Redno evalviramo vzgojni načrt, dopolnjujemo šolska pravila in hišni red, najpomembneje pa je, da smo se zavezali k enotnemu vzgojnemu delovanju. Ločujemo vzgojni odziv in vzgojni ukrep, kar dajemo staršem jasno vedeti.

Vzgojni odziv je vsako verbalno in neverbalno učiteljevo vedenje, ki zadeva določeno vedenje posameznega učenca ali skupine v šolskih situacijah, ki jih učitelj izvaja, vodi, nadzoruje ali je vanje vpleten na posreden način. Vzgojni odziv je del učiteljeve strokovne kompetence, ki mu omogoča, da učinkovito poučuje, vzgaja in kontrolira šolsko situacijo, in je avtonomna strokovna odločitev in delovanje učitelja. Vzgojni odziv implicitno ali eksplicitno vsebuje učiteljevo navodilo za ravnanje in je kot tak za učence obvezujoč. Večkratno zaporedno neupoštevanje učiteljevega navodila za delo in ravnanje učencev predstavljajo kršitev šolskega reda, katerega posledica je vzgojni ukrep.

Učitelj avtonomno presodi, ali določeno ravnanje in vedenje posameznih učencev lahko še obvladuje v okviru svojega vzgojnega odzivanja ali pa je potrebno vzgojno ukrepati. V tem primeru obvesti razrednika, svetovalno službo in največkrat tudi ravnateljico, ki se skupaj odločajo o naravi vzgojnih ukrepov za posameznega učenca (Vzgojni načrt OŠFB 2015). V proces vzgojnega ukrepanja so takoj vključeni starši, v procesu vzgojnega odziva pa to ni nujno, saj se učencu da možnost, da svoje neprimerno vedenje popravi. Naša vzgojna obravnava vedno zajema tako žrtev kot nasilneža, običajno pa tudi t. i. učence opazovalce. Tiste učence, ki aktivno spodbujajo nasilneža s pripombami ali smehom, kot tudi tiste, ki nasilje le opazujejo in vanj ne posežejo. Učenci se morajo zavedati, da kot opazovalci s svojim odzivom na medvrstniško nasilje lahko pomembno vplivajo tako na potek nasilnega dogodka kot na pogostost njegovega pojavljanja.

V naš vzgojni načrt smo tudi zapisali, da je v primerih, ko je ogrožena

varnost ali zdravje posameznika ali ko gre za grob in nedopusten napad na osebno integriteto posameznika, učenca ali učitelja, učitelj dolžan storilca takoj odstraniti iz skupine in se dejanje individualno obravnava po predvidenem protokolu v svetovalni službi ali pri drugih strokovnih delavcih šole. V primerih skrajne nevoljivosti učenca šola pokliče starše in jim preda otroka. Starši so se dolžni podrediti zahtevi šole.

Naše vzgojno delovanje lahko opišem z besedami, da zagovarjamo ničelno toleranco do neprimernega vedenja, kar pomeni, da odreagiramo oz. vzgojno delujemo ali ukrepamo ob vseh oblikah takšnega vedenja, kar vključuje tudi ničelno toleranco do nasilja. Opazimo pa, da se izraz nasilje zlorablja, da starši prav vsak prepir med otroki že označujejo kot medvrstniško nasilje, prav tako ne dopuščajo možnosti, da do kakšne poškodbe pride zaradi tekmovalnosti, žara igre ali nesrečnega slučaja. Sonja Pečjak pravi, da vsakega neželenega vedenja ne moremo označiti za medvrstniško nasilje. Učenci oz.

fantje se pogosto igrajo grobe igre, ki vključujejo borbo (fizični stik) oz. boj brez želje povzročiti škodo drugemu. Otroci se med seboj tudi dražijo z imeni, in če to vedenje ni ponavljajoče in gre za po moči enakovredne otroke, to ni medvrstniško nasilje, je pa treba tako vedenje takoj zaustaviti. V šolskem prostoru so tudi ekscesi in disciplinski prekrški, pri katerih gre za enkratni napad, ustrahovanje in nadlegovanje, a to še ni medvrstniško nasilje, mora pa seveda šola dogodek skrbno raziskati in vsem vpletenim jasno pokazati, da gre za neprimerno vedenje, ki ga šola ne tolerira (Pečjak 2015). Včasih se zgodi, da starši ne odstopijo od svojega prepričanja, da je njihov otrok doživel medvrstniško nasilje, in takrat se na šolo začnejo izvajati pritiski, ki jim po navadi sledi še prijava na inšpektorat za šolstvo.

Učitelji najlažje opazimo fizično in verbalno nasilje, pri takem nasilju

tudi takoj in odločno posredujemo ter obravnavamo neprimerne oblike vedenja. Relacijsko nasilje (socialno izključevanje, manipuliranje z medosebnimi odnosi, čustveno ustrahovanje), ki je bolj prikrito in bolj razširjeno med dekleti, pa je težje opaziti. Ko ga opazimo oz. smo nanj opozorjeni, je tudi težje pristopiti k obravnavi oz. reševanju, saj se ob razkritju nasilnež oz. nasilnica zateče k čustveni prizadetosti, kar starše pogosto prepriča, da je bil žrtev pravzaprav njihov otrok, njegovo nasilje pa le obramba. Pomembno je, da si v šoli pred relacijskim nasiljem ne zatiskamo oči, da smo nanj enako občutljivi kot na fizično ali verbalno nasilje, da opazimo dogajanje, da smo pozorni in da ne minimaliziramo posledic takšnega nasilja, saj pri dekletih lahko vloga žrtve takšnega nasilja vodi v samopoškodovalno vedenje.

V šolah pa se sedaj soočamo z »novo« obliko nasilja, spletnim nasiljem.

Strokovnjaki ugotavljajo, da je spletno nasilje podaljšek relacijskega/odnosnega nasilja, ki se pojavlja v šoli; žrtve pri tradicionalnem nasilju pogosto postanejo nasilneži pri spletnem nasilju, saj naj bi s tem izravnali svoj položaj in se tako maščevali nasilnežu (Pečjak 2015), mi pa opažamo tudi, da učenci, ki so žrtve šolskega nasilja, pogosto postanejo tudi žrtve spletnega nasilja. Spletno nasilje je vse večji problem tudi v slovenskem prostoru, in čeprav se največkrat dogaja zunaj šole, saj smo osnovne šole postavile jasna pravila glede uporabe mobilne tehnologije v času pouka, postaja del šolske problematike. Popoldanski valovi spletnega nadlegovanja pljuskajo v dopoldanski čas, ko se otroci in mladostniki srečajo, in pod vplivom dogodkov, ki so se zgodili na spletu, sprožijo nove valove nasilja, tokrat verbalnega ali celo fizičnega. V raziskavah, ki so jih začeli opravljati, ugotavljajo, da povzroča spletno nasilje v primerjavi



s tradicionalnim šolskim večjo depresivnost, več samomorilnih misli in več samopoškodovanja. Na to vpliva več dejavnikov: največkrat anonimnost nasilneža, izoliranost žrtve, veliko opazovalcev in občutek nemoči, saj imajo vsi dostop do spleta, poleg tega jim starši lahko manj pomagajo (Pečjak 2015). Šole smo se začele zavedati, da je spletno nasilje tudi del šolske vzgojne problematike, in smo začele v svoja pravila šolskega reda dodajati spletno nasilje kot hujšo kršitev. Tudi naša šola ni nobena izjema (učenec je izdelal lažen in žaljiv profil na Facebooku, učenki sta se zmerjali prek Aska, prek Aska nadlegovanje in hujskanje k sovraštvu določene učenke). Ko smo za te primere izvedeli, smo se z njimi pogumno spopadli, o stvareh obvestili starše, ki so potem posredovali pri svojih otrocih, v enem primeru pa smo obvestili celo policijo. Zato smo v naših Pravilih šolskega reda za spletno nasilje oz. nasilje po elektronskih medijih opredelili:

- širjenje neresničnih in zlonamer-nih informacij o nekom; blatenje imena šole, delavcev in učencev šole;
- spletno nadlegovanje ali zalezovanje (ponavljajoče se nadlegovanje z neprijetnimi sporočili, obtožbami in grožnjami za poškodovanje);
- kršenje pravice do zasebnosti, nepooblaščno razkrivanje osebnih podatkov tretjih oseb ipd.;
- prevzemanje identitete (pošiljanje slik, sporočil v imenu druge osebe, lažno predstavljanje);
- izdelava žaljive spletne strani ali profila, sovražen govor (Pravila šolskega reda OŠ Franceta Bevka 2015).

Bolj kot izdelana šolska pravila pa je pomembno zavedanje, da naši mladi »zaslonarji« željno in nenadzorovano srkajo podobe televizijskega in računalniškega sveta, v katerem vlada iluzija uspeha, varnosti, ljubezni in lepote, in verjamejo ter zaupajo spletnemu komuniciranju, v katerem vlada iluzija priljubljenosti, sprejetosti in prijateljstva. Za obdelavo vseh podatkov digitalnega sveta, s katerimi so mladostniki zasičeni, potrebujejo pomoč,

zato menim, da moramo takoj začeti z njihovo digitalno vzgojo. Slovenija je trenutek, ko bi lahko v šolah v sklopu rednega pouka začela sistematično in načrtno otroke medijsko opismenjati in vzgajati za virtualni svet ter bi jih s tem opremila za »življenje« v njem, pravzaprav že zamudila. Zdaj so »SnapChat«, Ask, »Facebook«, »Instagram«, »Tumbler in podobna družabna omrežja realnost vsakega mladega človeka, v katero so dobesedno prisiljeni. V potrošniški družbi, kjer je treba blago reklamirati, da je sploh opaženo, se širi navada, da se morajo tudi mladi »reklamirati«. Občutek imajo, da živijo samo, kadar se razkazujejo, zato veliko mladih svojo identiteto zamenjuje z oglaševanjem podobe. Kdor ne izžareva večje privlačnosti kot drugi, kdor se ne izpostavlja, ga ne opazijo, ga ne slišijo, ne vidijo, jih ne zanima, ga preprosto ni. Zato mladi pravijo, da če te ni na spletu, te ni. Da bi bili, se morajo torej kazati. In kdor nima ničesar pokazati, razkazuje svojo notranjost (Galimberti 2015). Nespametno in brezskrbno. Nepoučeni in neizkušeni se podajajo v digitalni svet, kjer se izpostavijo in s tem tvegajo, da postanejo žrtve medvrstniškega nasilja ali celo kakšnega hujšega nasilja. Kdo od staršev ali učiteljev si upa spustiti otroka na cesto, dokler ne obvlada vsaj osnovnih pravil? Našim otrokom, ki bodo vedno več časa preživali v digitalnem svetu, moramo čim prej omogočiti digitalno vzgojo, kjer je prvi cilj spletna trdoživost in digitalno državljanstvo. Naši otroci potrebujejo spletno trdoživost, da bodo znali poskrbeti zase in da bodo uspešno krmarili z nelagodnimi situacijami na spletu, in potrebujejo digitalno državljanstvo, da bodo znali skrbeti za svet okoli sebe. »Digitalno državljanstvo odraža norme in etiko odgovorne in primerne uporabe tehnologije.« (Gold 2015)

OTROCI S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI MOTNJAMI

Največje stiske pa doživljamo vsi vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces, kadar se soočimo s problematiko otrok s hudimi čustveno-vedenjskimi motnjami. Otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami ne zmore opraviti šolskega

dela, navodilom ne sledi ali pa jih ne upošteva, pouk moti s proizvajanjem različnih glasov, prepevanjem, ponavljanjem določenih besed, s sprehajanjem, nagajanjem sošolcem in ignoriranjem učitelja. Kritike njegovega vedenja, opozorila, prepovedi in zahteve, da naj ne moti drugih učencev, povzročijo hude čustvene izbruhe z agresivnim vedenjem (kričanje, da sovraži šolo, učiteljico, preklinjanje, brcanje, divjanje po razredu ali šoli, uničevanje predmetov). Če ima v roki svinčnik ali kakšen drug predmet, je lahko tudi nevaren, saj zamahuje proti drugim učencem ali odraslim na način, ki lahko pripelje tudi do nevarnejših poškodb.

Ko učitelj prepozna, da ima otrok težave pri vključevanju v skupino, pri spremljanju pouka, da ima primanjkljaje pri socialnih veščinah, začne o otrokovih težavah redno obveščati starše. Ko učitelj ugotovi, da je s klasičnimi vzgojnimi pristopi pri spreminjanju vedenjskih vzorcev tega otroka neuspešen in ne more strokovno ugotoviti, ali gre za razvajenost, trmo, izsiljevanje ali pa morda za patologijo, se vključita v delo z otrokom in starši svetovalna služba in vodstvo. V razgovorih s starši se največkrat izkaže, da so v glavnem neučinkoviti pri reševanju problematike ali pa popolnoma neodzivni, ko dobijo občutek, da je začela šola nanje preveč pritiskati, pa se skoraj praviloma obrnejo proti njej. Ker se težave samo stopnjujejo, poskusimo vključiti zunanje institucije (terapevtske službe, pediatrična klinika), staršem pa predlagati, da sprožijo postopek o usmerjanju otroka s posebnimi potrebami. Šola poskuša pomagati otroku s čustveno-vedenjskimi težavami, preostale otroke pa zaščititi in jim omogočiti normalen pouk, ob tem pa se mora »spopadati« s starši, ki preidejo vse faze, od zanikanja, jeze in razočaranja nad šolo in šolskim sistemom, včasih tudi do groženj z mediji in ovetniki. Šola nima zaposlenega kadra s specialnimi znanji, poleg tega nima ustrezne in hitre podpore ustreznih institucij, na državni ravni ni jasno, kako naj ravnamo s takšnimi otroki. Potrebujemo zakonsko podlago, na

osnovi katere bi starše in otroka napotili na ustrezno obravnavo pri ustreznih ustanovi (svetovalnice, psihologi, pedopsihiatri, družinske terapije ...). Želimo si možnost ambulantne obravnave pri pedopsihiatrih ali psihologih (enkrat do večkrat tedensko), kjer bi otroka diagnosticirali in opredelili cilje obravnave, odločili bi se, ali naj otrok ostane v šoli z dodelitvijo ustrezne pomoči ali bi ga napotili v drugo ustrezno ustanovo (hospitalizacija).

Odgovornost se mora porazdeliti: odgovornost šole je, da take otroke prepozna, odreagira s svojimi standardnimi postopki in v primeru neučinkovitosti pravočasno napoti otroka in starše na ustrezne zunanje institucije, ki naj nato prevzamejo odgovornost za nadaljnjo obravnavo tega otroka. To pa se mora zgoditi hitro, kajti čas v življenju otrok teče hitreje kot pri odraslih, zato je čakanje po več mesecev ali let na odziv in ustrezno rešitev strokovnjakov, ki bo zadostila vsem predpisom, pa čeprav niso napisani v korist otroka, moralno nedopustno in škodljivo za nadaljnji razvoj otroka. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da škodo utrpijo tudi drugi učenci, ki ob čustvenih izbruhih svojega sošolca vsakodnevno doživljajo stiske in so vse preveč pogosto prikrajšani za miren pouk.

ZAKLJUČEK

Je res vsega kriva permisivna vsedopuščajoča vzgoja brez jasnih mej ali pa je krivo tudi to, da živimo v dobi, ki jo Galimberti opisuje kot dobo, ki brez dvoma razkrinkava slepilo modernosti, češ da človek lahko vse spreminja po svoji volji. Sprašuje se, ali smo res že prišli do točke, ko se družba čuti odvezano načelom in prepovedim, ter ali bomo res pristali na to, da je nujno samo to, da zavarujemo sebe. Vsi, ki delamo na področju vzgoje in izobraževanja, zagotovo vemo, da človek ne more sveta in družbe spreminjati po svoji volji, zato ne smemo pristajati na resignirano ugotavljanje, da vrednot ni več in da etično ravnanje izgublja svojo vrednost. Znašli smo se pred številnimi in zahtevnimi nalogami, ki zahtevajo naše takojšnje ukrepanje, če želimo mladim dokazati, da

sta njihova resnični in virtualni svet lahko varna ter da se je v življenju vredno truditi.

- Nenehno moramo opozarjati na »stranpoti«, na katere je v želji po iskanju popolnega otroka in zaradi vplivov moderne družbe zašla družinska vzgoja. Staršem je treba z vso odgovornostjo predstavljati, kdaj so otrokove šolske težave rezultat domače vzgoje oz. domačih razmer in pravil, in ne pristajati več na predpostavko, da ima otrok težave samo v šoli in zaradi šole ter da strokovni delavci o otrokovem vedenju v šoli lažemo.
- Vsi zaposleni v šoli si moramo prizadevati za takšno šolsko kulturo, ki ne bo dopuščala neprimernih oblik vedenja. V sklopu preventivnega delovanja je izredno pomembno, da se vključi tudi delo s t. i. učenci opazovalci, ki imajo pomembno vlogo pri medvrstniškem nasilju.
- Odločno ravnanje v situacijah, ki presegajo vzgojno ukrepanje v okviru šolske zakonodaje; doseči je potrebno hitro in učinkovito sodelovanje različnih institucij.
- Vključitev digitalne vzgoje v kurikulum. Naša naloga je, da otroke in mladino medijsko opismenimo, da bodo znali ločiti realen svet od izmišljenega ter kritično pristopati k medijskim vsebinam in izbiri medijev; da jim privzgojimo spletno trdoživost, da bodo kos spletnim tveganjem, in jim damo spletno državljanstvo, da bodo etično in odgovorno uporabljali digitalno tehnologijo.

Literatura

- Galimberti U. (2015) *GROZLJIVI GOST: nihilizem in mladi*. Modrijan, Ljubljana.
- Pečjak S. (2014) *Medvrstniško nasilje v šolah*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani.
- Gold J. (2015) *Vzgoja v digitalni dobi*. Didakta, Radovljica.
- Kampjut B. (2010) *Knjiga v dvoboju z računalnikom in televizijo*. Didakta, Radovljica.
- Vzgojni načrt Osnovne šole Franceta Bevka. Letni delovni načrt. (2015) Ljubljana.

Pravila šolskega reda Osnovne šole Franceta Bevka. Letni delovni načrt. (2015). Ljubljana.

KAKO LAHKO VRTEC SODELUJE S STARŠI PRI UVAJANJU OTROKA V VRTEC? / Sergeja Zemljarič, univ. dipl. pedagoginja / Vrtec Galjevica

UVOD

Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, obenem pa je sodelovanje vrtca s starši pomembno tako za otroka, starša kot strokovnega delavca vrtca. V začetnem delu prispevka zapišem, katere ključne razloge za sodelovanje med vrtcem in starši navaja OECD¹ v svojem Poročilu Starting strong: Early Childhood Education and Care (2001). Nato na kratko opišem oblike sodelovanja med vrtcem in starši. Nadaljujem z zakonskimi in podzakonskimi akti v našem prostoru, ki opredeljujejo sodelovanje med vrtcem in starši ter v nadaljevanju predstavim še, kaj o zapisanem zasledimo v Kurikulu za vrtce (1999). V nadaljevanju s pomočjo knjige Kakovost v vrtcih (2002) umeštim sodelovanje vrtca s starši v raven kakovosti in predstavim kazalce kakovosti povezane s tem. V zaključnem delu prispevka predstavim sodelovanje s starši v vrtcu Galjevica, pri čemer se osredotočim na sodelovanje s starši pri uvajanju otroka v vrtec.

RAZLOGI ZA SODELOVANJE MED VRTCEM IN STARŠI

OECD (2001, 117) je v svojem poročilu zapisala ključne argumente za sodelovanje med vrtcem in starši.

Prvič,

- starši so otrokovi prvi in primarni vzgojitelji in učitelji;
- imajo pomemben vpliv tako na otrokov razvoj kot na njihov blagor;
- imajo znanje in informacije o svojih otrocih.

Drugič, sodelovanje staršev z vrtcem pomaga staršem

- pri oblikovanju temeljev o njihovem spoznanju;

- pri spodbujanju pozitivnih drž in vedenj pri nadaljnjem učenju otrok;
- pri zagotavljanju informacij in nasvetov o predšolski vzgoji.

Tretjič, lahko pomaga strokovnim delavcem

- pri nadaljnjem razumevanju in znanju o otroku v njihovem varstvu;
- pri ohranjanju dobrih odnosov med strokovnim delavcem in starši ter pri podpiranju otrokovih izkušenj v prihodnje;
- pomaga strokovnim delavcem prepoznavati otrokove potrebe (Mooney in drugi 2003, 22 in 23).

OBLIKE SODELOVANJA MED VRTCEM IN STARŠI

Poročilo OECD (2001) je identificiralo različne oblike sodelovanja vrtca s starši, ki jih predstavljam v nadaljevanju.

Marginalna oblika sodelovanja

Pri tej obliki sodelovanja vrtca s starši ni vloženega truda s strani vrtca za sodelovanje s starši, prav tako tudi ni izdelane jasne politike za sodelovanje vrtca s starši.

Formalna oblika sodelovanja

Formalna oblika sodelovanja zajema rodiljske sestanke, govorilne ure, obiske strokovnega delavca vrtca na otrokovem domu, svet staršev, brošure, vrtčevske časopise, publikacije.

Neformalna oblika sodelovanja

Ta oblika sodelovanja je predstavljena kot neformalna srečanja med starši in strokovnimi delavci vrtca ob prihodu oz. odhodu otrok iz oz. v vrtec. Ta srečanja so čas, ko si lahko starši in strokovni delavci vrtca izmenjajo informacije o otroku. Omogočajo strokovnim delavcem opustitev njihovega programa za čas pogovora in tudi nudijo možnost staršem, da ostanejo in preživijo nekaj časa v vrtcu z njihovim otrokom.

Participirana oblika sodelovanja

Ta oblika sodelovanja vključuje starše v sam vzgojni proces. Starši se redno posvetujejo s strokovnimi delavci vrtca in so povabljeni k vključitvi v vzgojni proces (dejavnosti, izlete oz. sprehode, praznovanja). Ta oblika sodelovanja se lahko formalizira s pomočjo dogovorov s starši.

Upravljalna oblika sodelovanja

Pri tej obliki sodelovanja so starši vključeni v različne odločitve npr. o programu, upravljanju in vodenju institucije, izboru strokovnega osebja in proračunu institucije.

Sodelovanje vrtca s starši v luči zakonskih in podzakonskih aktov ter Kurikula za vrtce

Sodelovanje vrtca s starši na sistemski ravni opredeljujejo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008) (v nadaljevanju: ZOFVI), Zakon o vrtcih (2008) (v nadaljevanju: ZOV) in Kurikulum za vrtce (1999).

ZOFVI (2008) določa, da svet javnega vrtca sestavljajo: trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki delavcev in trije predstavniki staršev. Med pristojnosti ravnatelja ZOFVI (2008) navaja, da ta med drugim skrbi za sodelovanje zavoda s starši (rodiljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja). V 66. členu pa ZOFVI (2008) opredeljuje svet staršev in njegove naloge.

ZOV (2008) določa, da program za predšolske otroke, ki ga izvajajo javni vrtci, sprejme Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. V programu vrtca so med drugim opredeljene tudi oblike in načini sodelovanja s starši. Organizacija in podrobno vsebino življenja in dela vrtca določi vrtec z letnim delovnim načrtom, ki ga sprejme svet vrtca. V letnem delovnem načrtu so med drugim določene oblike sodelovanja vrtca s starši (prav tam, 21 čl.). Med delovnimi obveznostmi vzgojitelja ZOV (2008) navaja tudi delo s starši.

¹ S kratico OECD (angl. Organization of Economic Co-operation and Development) v prispevku označujem Organizacijo za ekonomsko sodelovanje in razvoj.



V nadaljevanju podrobneje predstavim sodelovanje vrtca s starši, zapisano v Kurikulu za vrtce (1999).

Program javnega vrtca deluje na osnovi Kurikula za vrtce (1999). Zapisane o sodelovanju vrtca s starši v tem dokumentu najdemo v ciljih in načelih uresničevanja ciljev Kurikula za vrtce ter v poglavju otrok v vrtcu. Med cilji Kurikula za vrtce je zapisano, da naj vrtci stremijo k izboljšanju informiranja in sodelovanja s starši. Načelo sodelovanja s starši pa ta cilj natančneje opredeli, in sicer:

- staršem mora biti javno dostopno pisno in ustno obvestilo o različnih ponudbah programov v vrtcu;
- starši imajo pravico do sprotne izmenjave informacij in poglobljene razgovora o otroku z vzgojiteljem in pomočnikom, s svetovalno službo;
- starši imajo pravico do postopnega uvajanja otrok v različne programe vrtca;
- starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu

in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, pri tem pa morajo starši upoštevati strokovno avtonomnost vrtca;

- pri stiku s starši je treba spoštovati zasebno sfero družin, njihovo kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade in običaje, dosledno upoštevati njihovo pravico do zasebnosti in varstva osebnih podatkov;
- staršem zagotoviti stalno informiranje ter sistematično seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi (Kurikulum za vrtce 1999, 15).

V poglavju otrok v vrtcu (Kurikulum za vrtce 1999; 24) je o sodelovanju s starši zapisano naslednje. Sodelovanje med vrtcem in družino je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, saj prav to sodelovanje veliko prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje. Pri odnosu med vrtcem in starši je zelo pomembna delitev odgovornosti in

različnih pristojnosti. Institucija naj staršem nudi storitve, ne pa posega v njihovo sfero zasebnosti. Tako mora vrtec spoštovati kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, navade in običaje otrokovih staršev, starši pa morajo upoštevati meje svojega soodločanja, ki ne smejo posegati v strokovnost institucije. Starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljico aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, vendar ob upoštevanju strokovne avtonomnosti vrtca. Tako se lahko ob prihodu v vrtec ali v dopoldanskem oz. popoldanskem času krajši ali daljši čas zadržijo v igralnici in se vključijo v različne dejavnosti v dogovoru z vzgojiteljem – in v vedenju odraslih v vrtcu je pričakovati pripravljenost za to. Še posebej je pomembno, da imajo starši pravico do postopnega uvajanja otroka v vrtec in možnost dogovora o najsprejemljivejšem načinu vključevanja otroka v vrtec. Staršem mora biti vedno na voljo publikacija o vrtcu, ki vključuje vse informacije v skladu



z zakonom in ustreznimi pravilniki.² Oglasne deske pred igralnico pa so namenjene stalnemu obveščanju staršev o tem, katere dejavnosti potekajo, kako se odvija življenje v oddelku.

KAKOVOST V VRTCIH IN SODELOVANJE MED VRTCEM IN STARŠI

Marjanovič Umek s sodelavkami (2002, 40) opredeli tri ravni kakovosti:

- Strukturna raven vključuje t.i. vhodne kazalce kakovosti, ki opisujejo objektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu (npr. velikost igralnic, razmerje med številom odraslih in otrok na oddelku, strokovna usposobljenost strokovnih delavcev v vrtcu). Kazalci, ki jih opredelimo na tej ravni, so pomembni pri interpretaciji podatkov na drugih ravneh oz. področjih kakovosti, saj je npr. izvajanje kurikula, ki je eno od

področij na procesni ravni, v veliki meri povezano z vhodnimi kazalci.

- Posredna raven se nanaša na subjektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu (npr. vključenost zaposlenih v izobraževanje, zadovoljstvo zaposlenih v vrtcu, sodelovanje vrtca s starši). Kazalci na tej ravni vključujejo odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar pa pomembno vplivajo tako na delo v vrtcu kot tudi na otroka samega.
- Procesna raven vključuje kazalce, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum, torej vzgojni proces v najširšem smislu (npr. dejavnosti na različnih področjih kurikula, igre, socialne interakcije med otroki, med otroki in odraslimi). Kazalci na tej ravni opredeljujejo ključne točke, ki v procesu predšolske vzgoje vplivajo na kakovost dela v vrtcu in se zrcalijo v otrokovem socialnem in čustvenem odzivanju, komunikaciji, vedenju, pridobivanju novih izkušenj.

Glede na klasifikacijo kazalcev kakovosti, zapisanih v knjigi *Kakovost v vrtcih* (Marjanovič Umek in drugi 2002), sodi sodelovanje med vrtcem in starši na posredno raven kakovosti. V nadaljevanju predstavljam kazalce kakovosti posredne ravni, ki se navezujejo na sodelovanje med vrtcem in starši.

Področje sodelovanja s starši zajema naslednje tri kazalce kakovosti:

- kazalec: formalne oblike sodelovanja (npr. govorilne ure, roditeljski sestanki, pisna gradiva in oglasne deske, svet staršev, predavanja za starše, prireditve za starše);
- kazalec: neformalne oblike sodelovanja (npr. komunikacija s starši ob prihodih in odhodih otrok v vrtec oz. iz njega, nenačrtovani razgovori, pikniki, izleti, delavnice za starše ali za otroke in starše, udeležba družinskih članov pri dejavnostih vrtca);
- kazalec: dejavno vključevanje staršev v vzgojni proces (sodelovanje

² Pravilnik o publikaciji (1996) v 6. točki 4. člena določa, da mora publikacija vsebovati načine povezovanja in sodelovanja s starši.

staršev pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji kurikula, reševanje problemov) (Marjanovič Umek in drugi 2002, 46).

Iz zapisane klasifikacije kazalcev kakovosti lahko izpeljemo, da sodi postopno uvajanje otroka v vrtec, o čemer teče beseda v tem prispevku, med neformalne oblike sodelovanja z vrtcem.

SODELOVANJE S STARŠI V VRTCU GALJEVICA

Tako v družini kakor v vrtcu so za otroka pomembni odrasli, ki mu postavljajo zahteve, meje, pravila in ob tem upoštevajo njegove potrebe, razvojne značilnosti in individualne lastnosti. Otrok ugotavlja, kakšne so razlike, in skuša najti povezave med enim in drugim življenjskim okoljem (Publikacija vrtca Galjevica 2012, 38).

Odrasli lahko le s partnerskim in vzajemnim sodelovanjem spoznavajo vzgojne postopke v družini in v vrtcu, jih usklajujejo, ugotavljajo, kaj je najboljše za posameznega otroka, in tako skušajo zagotoviti, da se bo otrok v svetu odraslih počutil varnega in sprejetega.

Pred vključitvijo otroka v vrtec se lahko starši o svojem otroku pogovorijo z vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja, ki bo v času bivanja otroka v vrtcu vsakodnevno skrbel za otroka. V pogovoru z vzgojiteljem si lahko izmenjajo vse pomembne informacije o značilnostih, lastnostih in potrebah otroka ter obenem o bivanju v vrtcu in poteku uvajanja otroka v vrtec.

POTEK UVAJANJA OTROK V VRTEC V VRTCU GALJEVICA

Z namenom uspešne izpeljave uvajalnega obdobja za vsakega otroka in za celotno skupino, je treba zagotoviti več pogojev. Ob skrbno načrtovanem postopnem prihajanju otrok v skupino, je potrebna tudi seznanjenost staršev z organizacijo dneva v skupini, predvsem pa s potekom uvajanja. Ko se uvajanje prične, sta otrok in starš (ali oseba, ki ga v tej vlogi nadomešča) skupaj v oddelku ves čas. V prvem obdobju uvajanja je običajna prisotnost starša in otroka v oddelku od zajtrka do kosila.

V tem času je starš tisti, ki otroka vodi, ga neguje, spodbuja in varuje. Dokler mu otrok nenehno sledi, se ga oklepa, ga išče s pogledom, se strokovni delavki v njun odnos ne vključujeta veliko. Postopno pa otrok začne sprejemati tudi zanj nove odrasle osebe – strokovne delavce v oddelku –, in tedaj ga že tudi one pestujejo, nagovarjajo in se z njim igrajo. Skupaj s staršem poskušajo usklajevati otrokove značilnosti (njegove potrebe, spretnosti in sposobnosti, interese, značilnosti odzivanja, čas počitka, način uspanja, navade prihranjenju, tolažbo, ki je je otrok vaje, higienske navade in drugo) z možnostmi vrtca. V drugem obdobju uvajanja navadno starš z otrokom ostaja dlje v oddelku in ga počasi navaja na spanje po kosilu. V tretjem obdobju uvajanja starš začne s postopnim zapuščanjem oddelka za nekaj minut, če otrok to sprejme. Sprva so njegovi odhodi iz igralnice zelo kratki, da otrok dobi izkušnjo, da se vedno vrne. Postopoma pa postanejo intervali njegovih odsotnosti daljši in končno lahko pusti otroka v oddelku za več ur. Dinamika postopnega zapuščanja otroka je seveda pri vsakem otroku nekoliko drugačna, saj je glavni kriterij za načrtovanje le-tega pripravljenost posameznega otroka. Njegova zmožnost, da sprejme strokovne delavce in novo okolje, pa tudi živčav in dinamiko medsebojnih odnosov med otroki. Dolgoletne izkušnje so pokazale, da prisotnost starša v oddelku pozitivno učinkujeta otroka in tudi na skupino kot celoto. Ker je v skupini prisotnih več odraslih oseb, ki so otrokom naklonjene, to omogoča senzibilnejše odzivanje na potrebe otrok in ustreznejšo čustveno klimo v oddelku. Vsi odrasli v oddelku se z vsemi otroki pogovarjajo, se z njimi igrajo, se odzivajo na otrokove pobude po igri ali sami povabijo otroka k igri, jih pestujejo, jim pojejo. V tem procesu so otroci tisti, ki pokažejo, koliko pozornosti potrebujejo in sprejemajo s strani drugih odraslih in v kolikšni meri dopuščajo svojim staršem, da posveča pozornost drugim otrokom. Odrasli njihove potrebe spoštujejo. Starši so vabljeni k polnemu sodelovanju v skupini: lahko sodelujejo pri urejanju prostorov, pripravi aktivnosti

ali njihovi izvedbi, prihranjenju in negi otrok. To je čas, ko starši spoznavajo delo v oddelku, strokovne delavke in druge otroke. Sami lahko vplivajo na dogajanje in dajejo svoje predloge v zvezi z navadami in značilnostmi svojega otroka. V času uvajanja nastaja zanimiva dinamika tudi med starši. Starši, ki istočasno uvajajo svoje otroke, se zblížajo med seboj inso drug drugemu oporo, izmenjujejo svoje izkušnje in poglede.

ZAKLJUČEK

Sodelovanje med vrtcem in družino je pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, zato menimo, da je treba nameniti temu področju posebno pozornost. Obdobje uvajanja otroka v vrtec nudi možnost, da se staršem približa način dela in življenja v vrtcu, saj so vanj vpeti neposredno. Obenem pa nudi to obdobje, tj. uvajanje otroka v vrtec, tudi možnosti za izoblikovanje zaupnega odnosa med strokovnimi delavci vrtca in starši ter s tem posredno na boljše počutje otroka v vrtcu in lažje vključevanje vanj.

Literatura

- Kurikulum za vrtce* (1999) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Marjanovič Umek Ljubica, Fekonja Urška, Kavčič Tina in Poljanšek Anja (2002) *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mooney Ann, Cameron Claire, Candappa Mano, McQuail Susan, Moss Peter in Petrie Pat (2003) *Early Years and Childcare International Evidence Project Quality*. London: Thomas Coram Research Unit, Institut of Education, University London.
- Starting Strong: Early Childhood Education and Care* (2001) OECD.
- Pravilnik o publikaciji* (1996) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Publikacija vrtca Galjevica* (2012) Ljubljana.
- Zakon o vrtcih* (2005) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008) Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

POTUJEMO V PRETEKOST Z MUZEJEM V MALEM / Neda Gačnik Čebulj, profesorica razrednega pouka/

OŠ Majde Vrhovnik

»Hej, ti ... beri dalje, če ti zgodovina diši!

Rad/-a potuješ v preteklost? Te zanima muzejsko delo? Bi se rad/-a preizkusil/-a v muzejskih poklicih? Si si kdaj želel/-a tudi sam/-a sodelovati pri postavitvi kakšne razstave?

Mestni muzej Ljubljana in Osnovna šola Majde Vrhovnik te vabita, da se pridružiš projektu Muzej v malem in za polovico leta postaneš naš/-a sodelavec/-ka!«

In tako se je vse začelo. Enoletno čudovito sodelovanje med šolo in Mestnim muzejem Ljubljana v okviru projekta Muzej v malem. Muzej v malem je projekt, ki je v šolskem letu 2014/2015 potekal drugič. Lansko leto je z Mestnim muzejem sodelovala Osnovna šola Ledina na temo Koliščarji na naših tleh, letos pa naša šola OŠ Majde Vrhovnik na temo Emona.

NA TLEH NEKDANJE RIMSKE KOLONIJE

Emona je v letu 2014 praznovala 2000-letnico svojega nastanka in na šoli smo bili že v lanskem šolskem letu aktivni pri spoznavanju Emone in Rimljanov ter njihovega načina življenja. Skoraj dožne smo se počutili še prav posebej obeležiti to okroglo obletnico zaradi dejstva, da ima naša šola posebno mesto. Je namreč edina osnovna šola, ki leži na tleh nekdanje Emone. Tako lahko učitelji in učenci arheološki park Zgodnjekrščansko središče, kjer je nekoč stala emonska hiša, vsakodnevno opazujemo skozi okna naše šole. V naši neposredni bližini so tudi rimski zid, arheološki park Emonska hiša, vodnjak na Kongresnem trgu in še bi lahko naštevala. Ko smo dobili povabilo za sodelovanje v projektu Muzej v malem na temo Emone, smo se vabilu logično odzvali. Tema nam je bila namreč »položena v naše temelje«.

NAŠA SREČANJA

V letošnjem letu smo projekt organizirali med urami dela z nadarjenimi in k projektu povabili petošolce, ki sta jih zanimala zgodovina in muzejsko okolje.

Prijavilo se je 14 učencev iz 5.a in 5.b. Srečevali smo se ob petkih po pouku bodisi v Mestnem muzeju, ki je le streljaj od naše šole, bodisi v prostorih šole. Na srečanjih smo spoznavali življenje Rimljanov v zgodbah, ki so nam jih pripovedovali pedagogi, si večkrat ogledali razstavo v Mestnem muzeju z naslovom Emona: mesto v

imperiju, šli po poteh Emone, obiskali oba arheološka parka, se prelevili v arheologe in izkopavali grobove starih Rimljanov, si ogledali rimski zid in še marsikaj drugega. Glave smo si, kot bi rekla učenka Neja, polnili z znanjem o Emoni.

ARHEOLOŠKI PARK EMONSKA HIŠA

»V petek, 17. oktobra 2014, smo se z Muzejem v malem odpravili v arheološki park Emonska hiša. Na začetku smo se, jasno, spet pogovarjali o Emoncih oz. o tem, kako so pokopavali umrle ljudi in kaj so zraven njih položili v grob. Seveda smo slišali kaj, kar smo že vedeli, a večino stvari je bilo novih. Nato smo odšli do posebnih zabojev, ki so bili globoki, in notri je bil postavljen grob (žarni in kostni). Razdelili smo se v dve skupini in začeli pravilno kopati. Iz najdenih predmetov smo ugotovili, da je žarni grob pripadal bogati ženski, kostni pa moškemu, ki ni bil ravno bogataš, a je normalno živel. Za konec smo dobili delovni list v zvezi s to temo in ga izpolnili. Pa je bilo že konec. Škoda!«

Nikolaja Zoja Baričič

Ves čas smo imeli v mislih, da nas ob koncu šolskega leta čaka še nekaj velikega. O tem v nadaljevanju.

MUZEJSKI POKLICI IN NJIHOVA VLOGA

Poleg znanja o Emoni smo dobili tudi edinstven vpogled v muzejsko okolje. Spoznali smo različne muzejske poklice in jih obiskali v službi. Ogledali smo



Arhiv, MGML (Arheološki park Emonska hiša)

si njihovo delovno okolje, pripomočke in se preizkusili v kakšni izmed njihovih delovnih nalogah. Tako smo se na primer naučili, da restavrator ni tisti, ki dela v restavraciji, in konservator ni tisti, ki ima opravke s konzervami. Poleg restavriranja in konserviranja starih predmetov, s katerimi restavratorji/konservatorji ohranjajo našo predmetno dediščino, smo spoznali, kakšno je delo arheologa in kakšna znanja, spretnosti in pripomočke potrebuje pri svojem delu. Spoznali smo, na kaj mora vse misliti kustos, ko postavlja razstavo, in

kako pedagog in andragog izpeljeta vodstva in delavnice, da so čim zanimivejše za posamezne ciljne skupine. Naučili smo se tudi, da je multisenzorno učenje najboljšo. Da smo se lahko tudi mi čim lažje učili na naših srečanjih, smo občasno poskrbeli tudi za naše brbončice. Spoznali smotudi delo sodelavca za odnose z javnostmi, ki sodeluje z novinarji. Ti namreč potem objavljajo prispevke, povezane z novimi razstavami ali dogodki v muzeju, in na ta način obveščajo javnost o delu muzeja. Tudi delo dokumentalista je izjemnega pomena, saj je nekakšne vrste knjižničar muzejskih predmetov. Njegova naloga je, da najdene predmete popiše, da se potem lažje najdejo. Na koncu smo spoznali tudi vlogo direktorja muzeja, ki skrbi za ugled te pomembne institucije.

Učenci so s posameznimi predstavniki poklicev v parih ali trojicah izpeljali intervjuje in na ta način izvedeli še več o posameznem delu. Opravljeni intervjuji so bili osnova naše projektne naloge Muzejski poklici in njihova vloga, s katero so učenci sodelovali na 28. srečanju mladih raziskovalcev in njihovih mentorjev Mestne občine Ljubljana. Vso to znanje iz »prve roke« nam je prišlo prav v naslednjem koraku, ko smo začeli pripravljati natečaj za slovenske vrtce, osnovne šole in družine.

ARHEOLOG MARTIN HORVAT

»Odločili smo se, da obiščemo arheologa, saj nas je zelo zanimalo, kaj sploh počne. Prišli smo v posebno dvorano in tam poslušali predstavitev njegovega posebnega dela. Arheolog nam je povedal, da ne počneš vsega z rokami in prsti, temveč potrebuješ za to tudi različno orodje. Na tak način so poiškali že na tisoče predmetov, ki jih lepo ohranja muzej. Ko se gradi kakšno, npr. podzemno parkirišče, se tam pogosto kaj najde. Zato arheologi tudi tam vse dobro pregledajo, da gradbeniki ne uničijo kakšnega predmeta, ki bi o zgodovini lahko povedal veliko. Seveda pa – če želiš postati arheolog, moraš za to narediti kar visoko šolo ter imeti veliko zanimanja za zgodovino. Tako smo ta dan izvedeli zelo veliko.

Nika Virant

ŠČIT – KONSERVATORSKO SREDIŠČE

»V petek, 12. decembra 2014, smo spoznali poklic konservatorja in restavradorja. O poklicu smo izvedeli kar veliko, nekaj stvari pa smo lahko tudi poskusili očistiti. Te stvari so bile: zlat okvir, star list papirja, kos kamna in skrinja za premog. Muzej pa mi je tudi ta teden polepšal petek.«

Katarina Klemenčič

PRIPRAVA NATEČAJA

Učenci so natečaj pripravili sami. Odločili so se, da bodo tema letošnjega natečaja lutke (ročne, prstne, marionete, male in velike...). Nekaj hude krvi je preteklo pri izboru imena za natečaj in njegovega logotipa. Naj omenim le nekaj predlogov učencev za ime natečaja: Z lutkami v Emono, Rimski lutkarijada, Emona se vrača, Emona oživi, Lutke v imperiju, Lutke zavzamejo Emono, Poln forum lutk, Kuku, Emonci so tu!, Hej, Emonci! Ob takšnih predlogih je bilo resnično težko izbrati zmagovalno zamisel, pa vendar smo na koncu s tehtnim premislekom in večkrat ponovljenim glasovanjem našli zmagovalca. Zmagalo je ime Emona se vrača. Tako je natečaj dobil to ime in pozneje tudi razstava v Mestnem muzeju. Med vsemi predlogi za logotip pa je bil na koncu izbran predlog učenke Nikolaje Zoje, ki se je domislila na eni strani lutko legionarja, ki ima na glavi tipično rimsko čelado z rdečo perjanico, na drugi strani pa sodobnika, mladega fanta, frajerja, z rdečo irokezo. Oblikovalka Mestnega muzeja je njeno zamisel potem le še prenesla v računalniško obliko.



Logotip natečaja Emona se vrača

NATEČAJ

»Na srečanju, 21. novembra 2014, smo se odločili, da napišemo natečaj in izberemo ime ter logotip za razstavo. Razdelili smo se v štiri skupine. Vsi smo imeli veliko zamisli, ki so bile smešne, zanimive, čudne in lepe. Kmalu smo jih dokončali, in že smo bili pripravljeni za razkazovanje svojih idej. Takrat so pred tablo prišle skupine, ki so povedale svoje ideje za logotip in naslov. Ko so vse skupine končale in so bile vse ideje na tabli, smo glasovali. Dvigovali smo roke pri izdelku, ki nam je bil najbolj všeč. Na koncu sta ostala le še dva naslova: Emona se vrača in Lutke zavzamejo Emono. Izbiro zmagovalca smo prihranili za drugič. Na isti način smo izžrebali tudi logotip. Imeli smo se res super!«

Čarna Rovšek

Vabilo na natečaj je nato Mestni muzej razposlal vrtcem in šolam, učenci pa so tudi sami poskrbeli za promocijo. Lepili so plakate po vrtcih, šolah, glasbenih in plesnih šolah oziroma povsod, kjer so predvidevali, da jih bodo otroci in starši videli. K sodelovanju so povabili tudi svoje prijatelje in znance, delili pa so letaketudi svojim sošolcem. Sledilo je čakanje na izdelke. Čas je tekel in vse bolj se je približeval »dead-line«. Učenci so se spraševali, ali bo sploh kdo sodeloval? Koliko lutk bo prišlo? Kakšne bodo prispelle lutke? Se jih bo dalo uporabiti za razstavo v muzeju?

PRIPRAVE NA RAZSTAVO IN VODSTVA

Da je čakanje na lutke lažje minilo, smo se z učenci pripravljali na našo razstavo in vodstvo po njej. Učenci so se razdelili v tri skupine: oblikovalsko, ki je poskrbela za videz razstave, pripravljala vabila na razstavo ter plakate; razlagalno, katere naloga je bila vsebinsko pripraviti vodstvo po razstavi; in medijsko skupino, ki je poskrbela za novinarje in novinarsko konferenco. Natečaj se je zaključil 11. 3. 2015. Čeprav sprva ni kazalo, da bo kakšna lutka prišla, jih je na naše veliko presenečenje na koncu prispelo kar 133 iz cele Slovenije. Vse so bile nekaj posebnega.



Foto: Matevž Peternoster, MGML (Razstava Emona se vrača v Mestnem muzeju Ljubljana)

Foto: Arhiv MGML (Delovni vikend)

Lutke so učenci ocenjevali 13. 3. 2015, komisijo pa so sestavljali kar sami. Pri ocenjevanju so upoštevali naslednje kriterije: izvirnost, natančnost izdelave, estetsko vrednost, celostni vtis in zgodovinsko verodostojnost. Poskrbeli smo, da je bilo ocenjevanje čim objektivnejše. Ocenjevali so vsak zase v tišini s svojim ocenjevalnim listom. Ocenjevanje so vzeli zelo resno. Lutke so natančno opazovali, pregledali, naredili tudi več obhodov, vse zato, da so se prepričali, da bodo najvišjo oceno dobile tiste lutke, ki so po njihovem mnenju izpolnjevale v največji meri zastavljene kriterije. Dobili smo zmagovalce. A do razglasitve je moralo preteči še nekaj časa. Sledil je še en mesec aktivnih priprav do otvoritve razstave. Konec marca smo organizirali delovni vikend, petek popoldne in sobota cel dan, ki so se ga učenci z veseljem udeležili. Na delovnem vikendu so barvali stojala, na katerih so bile postavljene lutke, pripravljali napise, se odločali, kje in kako bodo postavili lutke v razstavnem prostoru, izdelali mozaik z napisom Muzej v malem, »štancali« značke z našim logotipom, jedli emonsko pico iz bližnje picerije ter vadili vodstvo.

DELOVNI VIKEND

»Že ko smo prišli v muzej, se je začelo delo. Delali smo okraske, kovančke, freske, rezali in barvali podstavke ...,

kar pa je bilo najbolj pomembno: postavljali smo razstavo. Za razstavo smo vse lutke znosili v klet in jih postavili na svoje mesto. Kasneje smo se lotili tudi izdelave mozaika. Delali smo ga iz majhnih belih, črnih in rdečerjavih kamenčkov. Na mozaiku piše »Muzej v malem«, pod napisom pa stoji vzorec. Bilo je naporno, a zelo zabavno.«

Neja Šurca

NOVINARSKA KONFERENCA

1. aprila je sledila čisto prava novinarska konferenca. Prišli so novinarji iz radija, televizije in tiska. Učenci so bili vznemirjeni, saj je tokrat šlo zares. Kljub tremi, ki se navzven ni kazala, so novinarjem razložili, v kakšnem projektu so sodelovali, kaj vse so do sedaj naredili, in jih po koncu izjave povabili na vodstvo po razstavi.

NOVINARSKA KONFERENCA

»V sredo, 1. aprila, smo imeli novinarsko konferenco. Novinarjem smo na ta dan povedali malo več o našem projektu in razstavi, vsak izmed njih pa je dobil tudi majhno darilo (bonbone našega sponzorja Hariboja, značko itd.). Najprej so se vsak s svojo temo predstavili govorci, nato pa še mladi igralci našega projekta v svojih vlogah, ki so obiskovalce (novinarje in snemalce) popeljali po razstavi Emona se vrača. Novinarji so vse stvari

snemali, si jih ogledovali in si zapisovali. Čisto na koncu so nekaterim postavili še nekaj vprašanj ter nam obljubili, da se bomo kmalu lahko videli na televiziji ali poslušali po radiu. Novice pa so se razširile tudi po časopisih. Z novinarsko konferenco smo imeli veliko dela, a z vsem smo bili zelo zadovoljni.«

Nika Virant

Še ko so učenci pripravljali vodstvo po razstavi, so imeli ves čas v mislih, da pripravljajo vodstvo za družine in otroke. Kot vedno so imeli veliko zanimivih zamisli, a na koncu so se odločili, da bo tema vodstva tako kot natečaj in razstava povezana z lutkami. Domislili so se odlične ideje.

KAZNOVANI EMONCI

Medtem ko učenka Neja obiskovalcem razstave razlaga o projektu, pridrvi Rimljanka Flavija vsa vznemirjena: bog Jupiter je kaznoval vse mesto in Emonce, ker so ga zadnje čase zane-marjali in mu niso darovali. Kazen je bila seveda neusmiljena. Vsi Emonci so se spremenili v okamenele kipe. Emonci se sicer lahko zbudijo, če jim obiskovalci darujejo novce. Zbudijo pa se lahko le za dve minuti. Speči Emonci so bili postavljeni po celotnem kletnem razstavnem prostoru muzeja, in ko so obiskovalci prišli do enega



Foto: Matevž Paternoster, MGML (Novinarska konferenca)



Foto: Matevž Paternoster, MGML (Otvoritev razstave)

izmed njih ter mu darovali novce, je Emonec oživel in povedal utrinek iz svojega življenja. Tako je legionar Lucij povedal o vojski v Rimu, njegovi značilni opremljeni in orožju, sužnja Gaja je predstavila svoje življenje hišne sužnje in ob tem razložila, kakšna stranišča so imeli Rimljani, gostilničarka Flavija je povedala, kaj in kako so Rimljani jedli, Emonka Julija je obiskovalce seznanila, kako so včasih pokopavali umrle, matrona Honorata pa, kakšne so bile videti Emona in njej podobne kolonije. Na koncu je Flavija obiskovalce pripeljala do samega vrhovnega boga Jupitra, ki jim je ponudil možnost, da za vedno obudijo okamenene Emonce. Recept je bil preprost. Če pravilno odgovorijo na zastavljena vprašanja in izpolniljo vse manjkajoče črke magičnega izreka, se bodo Emonci zbudili. Obiskovalci so tako morali uganiti pet ugank, da so dobili magični izrek »Anime, surgite!« ali po slovensko »Duhovi, vstanite!«. Ko so izrek obiskovalci večkrat ponovili za Jupitrom, vsakič glasneje, so se Emonci čudežno prebudili. Srečen konec in aplavz.

Prvo vodstvo za novinarje je uspelo. A po vodstvu dela še ni bilo konec. Učenci so morali novinarjem dati intervjuje. Prispevek o njihovem delu je bil nato objavljen na več televizijah, časopisu in spletnih časopisih.

ZDAJ PA ZARES

Novinarska konferenca pa je bila le uvod v naslednji dan, ko smo imeli v popoldanskem času uradno otvoritev razstave. Na otvoritev so prišli poleg družinskih članov otrok tudi prijatelji, zmagovalci natečaja, ravnateljica naše šole in direktor muzeja. Pohvale so kar deževale. Učenci so bili ponosni, da so dobro opravili svoje delo in da so sedaj zanj tudi nagrajeni. Vodstva po razstavi v obliki družinskih delavnic so učenci nato speljali še štirikrat ob sobotah v aprilu in maju.

POSEBNO DOŽIVETJE

Konec maja smo učence popeljali še na prav posebno doživetje, ki ga mnogi Ljubljančani ne doživijo kar tako. Ravno takrat se je prenavljala Slovenska cesta v središču Ljubljane. Arheologi



Foto: Arhiv MGML (Arheološko najdišče na Slovenski cesti)



Foto: Matevž Paternoster, MGML (Muzej v malem 2014/2015)

so imeli tam veliko dela, saj so našli rimske ostanke. Z učenci smo dobili priložnost ogledati si izkopavanja ter v enem izmed zabojnikov videti vse, kar so arheologi do tedaj našli. Imeli pa smo priložnost videti tudi čisto posebno najdbo, in sicer odlično ohranjen žarni grob, ki smo si ga ogledali v Konservatorskem središču Ščit. Tam so konservatorji že začeli z njegovim postopkom ohranjanja.

OBISK SLOVENSKE CESTE

»Danes smo šli pogledat arheološko najdišče na Slovenski cesti. Arheolog Tine nam je pokazal, kje so našli stekleni grob. Potem smo šli še v Ščit, kjer smo si ta

grob ogledali. Bilo je zelo zanimivo in poučno.«

Žiga Klun

Dela v projektu ni bilo malo, prav tako so bili učenci nemalokrat zaposleni tudi ob vikendih. Kljub temu lahko rečem, da so z veseljem hodili na petkova srečanja in me tudi že med tednom ustavljali na hodnikih ter spraševali, kaj bomo pa tokrat počeli. Ko smo ob koncu šolskega leta zaključili projekt, so že poizvedovali, ali bo morda tudi naslednje leto kaj podobnega, ker bi se radi že sedaj prijavi.

KAJ SO UČENCI PRIDOBILI

Učenci so z vključitvijo v projekt pridobili obširno znanje o Emoni, edinstven vpogled v muzejsko okolje in njegovo zakulisje, teoretično in praktično znanje o muzejskih poklicih in o postavitvi razstave. Izboljšali so komunikacijske sposobnosti in druge veščine, delali v kreativnem okolju, ob podpori najrazličnejših strokovnjakov razvijali ustvarjalnost in samostojnost ter krepili samozavest.

Za to čudovito izkušnjo z muzejem, za katero verjamem, da se je globoko vtisnilav srca in spomin otrok, se gre predvsem zahvaliti pedagoginji in kustosinji Niki Damjanovič, ki je bila vodja tega projekta, ter muzejskima sodelavkama Karin Konda Mihačič in Katji Kajba, ki sta skupaj z Niko organizirali in vodili naša skupna srečanja. Ne smem izpustiti tudi drugih sodelavcev muzeja, ki so si vzeli čas in nam predstavili svoj poklic in svoje delovno okolje. To so arheolog Martin Horvat, kustosinja Bernarda Županek, restavratorka konservatorica Katarina Toman Kracina, andragoginja Janja Rebolj, sodelavka za odnose z javnostmi Alja Gogala, dokumentalist Matej Satler in Blaž Peršin, direktor Muzeja in galerij mesta Ljubljane.

Vira:

Vir 1: <http://www.mgml.si/mestni-muzej-ljubljana/muzej-v-malem/>.

Vir 2: <https://sites.google.com/site/projektemona/2014-2015>.

OTROCI IN ODNOS DO ŽIVALI / Nina Erzin, prof. razrednega pouka / OŠ Franceta Prešerna – podružnica Kokrica

Živali spremljajo človeka že od nekdaj. Najprej so človeku predstavljale vir preživetja. Živali so lovili, jih udomačevali in uporabljali pri delu. Dandanes pa živali vidimo tudi kot hišne ljubljence, prijatelje, zaupnike. Pomagajo pri izražanju čustev in pri zdravljenju različnih primanjkljajev na fizični ali čustveni ravni. Skoraj ni otroka, ki si ne bi želel, vsaj v enem obdobju življenja, žival, za katero bi skrbel, jo negoval, ljubkoval. Živali so bitja, ki jih preprosto ne moremo pretentati in ki čutijo tudi tisto, kar si sami ne želimo ali nočemo priznati. So bitja, ki brezpogojno dajejo in nič ne pričakujejo v zameno. So bitja, ki delajo čudeže.

ŽIVALI V SODOBNI DRUŽBI

Človek in žival imata neki odnos že tisočletja. Življenja brez živali si praktično ne moremo predstavljati. Živali so človeka spremljale v dobrem in slabem. Njihova vloga se je v zgodovini močno spreminjala. Povečalo se je število živali, ki jih imamo ljudje za družjenje. Živali so postale naši ljubljenci ter prijatelji. Z njimi preživljamo svoj prosti čas, trenutke sreče ter žalosti. Ob vsakdanjem tempu, ki ga zahteva sodobna družba, se je tako povečala potreba po emocionalni podpori, ki jo lahko nudijo tudi živali. Ljudem živali pomagajo pri oblikovanju pozitivne samopodobe, samozavesti, ljubezni do sebe, ekstrovertiranosti... Živali nam zelo pomagajo pri učenju. Z njihovo pomočjo naj bi se izboljšale vodstvene sposobnosti, povečujejo se zadovoljstvo, ustvarjalnost, storilnost... Pri tem morajo biti živali primerno oskrbovane, med učenjem morajo sodelovati brez prisile in morajo biti pozitivno obravnavane.

Še posebej pomemben je vpliv živali na razvoj otrok, ki v kompleksen svet šele vstopajo. Otroci so poleg tega tudi najdovzetnejši za različne interakcije, ki potekajo z živalmi, saj se socialnih veščin, komunikacije, čustvovanja, odgovornosti ipd. šele učijo. Otroci lahko s pomočjo živali pridobijo oziroma utrdijo občutek za odgovornost ter zavedanje, da je od njih odvisna dobrobit nekega živega bitja. Živali naj bi pomagale tudi pri odpravljanju različnih vzgojnih ter vedenjskih težav. Pomemben dejavnik predstavljajo živali pri rehabilitaciji ljudi, ki so izolirani iz okolja zaradi različnih razlogov; živali lahko preženejo občutek osamljenosti pri starejših ljudeh ali ljudeh, ki se borijo z raznimi duševnimi boleznimi,

kot je depresija. Ljudje s pomočjo živali lažje navežejo stik z drugim človekom. To se zgodi npr. na prehodu, ko pričnejo pogovor z nekom, ki ravno tako spremlja svojega psa.

Kadar govorimo o živalih oziroma kadar so del človekovega življenja, seveda ne moremo mimo samega odnosa človeka do njih. Vsakodnevno smo priča mnogim žalostnim zgodbam, ki opisujejo, kako se lahko človek neetično znes nad ubogim bitjem. Živali človek izkorišča na različne načine, treba pa je ločiti težave, ki se pojavljajo v farmski vzreji živali, ter na individualni ravni, kjer gre za živali, ki jih imamo ljudje v družabne namene (mačke, psi, konji ipd.). Na kakršen koli način torej že vstopamo v stik z živaljo, vedno moramo upoštevati tudi in predvsem njihove potrebe. Živalim moramo zagotoviti obstoj brez trpljenja ter izkoriščanja. Za kaj takšnega pa je potrebna visoka stopnja izobrazbe ter ozavešanje o različnih odnosih do živali. Na prvem mestu mora biti dobrobit živali, saj vsaka naša korist ne odtehta njihovega morebitnega trpljenja. Živali so bitja, ki veliko več dajo, kot sprejemajo, zato jih spoštujemo. Prav gotovo nam bo poplačano dvojno.

VPLIV ŽIVALI NA RAZVOJ OTROKA

Prijateljstvo z živaljo je podobno prijateljstvu z ljudmi. Tako kot razvijemo neki odnos s človekom, tako tudi razvijemo poseben in edinstven odnos z živaljo. Človek med odraščanjem spozna, da so živali prav tako čuteča bitja – enkrat dobre, spet drugič slabe volje, nič drugače kot mi. Žival zapolni čustvene in socialne potrebe ter celo izboljša človekove socialne odnose in

njegovo duševno ter telesno zdravje. Vse živali, ki so naši ljubljenci ali živijo prosto v naravi, so zelo čuteča živa bitja. Njihova prisotnost zelo vpliva na otroke in njihovo spremenjeno vedenje. Otroci se v njihovi bližini umirijo, pozabijo na vse prepire, nezadovoljstva in naredijo vse, da živali ugodijo. Le-te pa jim vračajo z brezpogojno sprejetostjo. Otroci, ki imajo stike z živalmi, imajo višje samospoštovanje kot vrstniki, ki nimajo pogostejšega ali trajnejšega stika z živalmi. Poleg samospoštovanja otroci, ki so v pogostejšem odnosu z živalmi, razvijejo sposobnost vživljanja v druga bitja – empatijo in so tudi samozavestnejši. Otrok se od živali nauči razumeti čustva in potrebe drugih, kar je v današnjem času redkost. Živali zelo dobro vplivajo tudi na otrokov razvoj govora, otrokovo čutenje, zaznavanje in razumevanje okolice. Otroci, ki imajo svoje ljubljence, so praviloma bolj zdravi, kajti živali jim omogočajo, da pridejo v stik z mikroorganizmi, ki spodbudijo razvoj imunskega sistema. Ti otroci imajo tudi manj alergij. Otroci se radi družijo z živalmi, saj jim dajejo občutek varnosti, nežnosti in zaželenosti. Ob njih si krajšajo čas, kadar se počutijo osamljene, lahko jim potožijo, saj vedo, da jim žival ne bo nikoli oporekala ali jih oštevala. Otroci tako na glas spregovorijo o svojih čustvih, kar ugodno vpliva na njihov čustveni razvoj. Živali jim dajejo občutek vrednosti, občutek, da jih nekdo potrebuje, varujejo jih pred stresom...

Odnos otroka do živali je pomemben tudi zaradi drugih razlogov. Otroka lahko naučimo skrbeti za nekoga: ga hraniti, čistiti za njim, si vzeti čas ne le takrat, ko si to želi sam. Ljubeč odnos z živaljo pomaga otroku preseči stiske,



ki jih doživi v vrtcu, šoli in družbi. Domača žival iz otroka izvablja besedna sporočila in otrok tako razvija sposobnosti govora. Živali staršem pomagajo pri razlagi različnih življenjskih dogodkov. Razumevanje tistega, kar se dogaja z živaljo, pomaga pri razumevanju človekovega rojstva, življenja in smrti. Prisotnost domače živali poveča družinsko povezanost. Ob živali preživijo družinski člani več časa skupaj. Otroci, ki odraščajo z živaljo, in imajo boljše družinsko okolje, so bolj razviti od vrstnikov. Tako se otroci zelo hitro navdušijo, da bi imeli domačo žival. Z zavzetostjo opazujejo živali vsepovsod: v živalskem vrtu, naravi, na kmetiji in pri prijateljih, ki imajo mačko, psa, papagaja, ribice, želve... Všeč so jim tudi živali kot npr. polži, pajki, hrošči, deževniki... Najbrž ni otroka, ki ne bi slej ali prej nagovarjal staršev, da bi imel svojega hišnega ljubljence

Možnost odraščanja z živalmi pomeni veliko prednost pri osebnem razvoju, našem pogledu na živali in pri vzgoji poznejših rodov.

STRAH DO ŽIVALI

Otroci se ne rodijo s strahom do živali. Z vzgojo in zgledom jih nanje prenašamo starši, vzgojitelji, učitelji in sovrstniki. Majhni otroci predsodke pridobijo s sprejemanjem stališč svoje okolice. Predsodki so močno povezani s tradicijo, načinom življenja in razmišljanja v določeni skupnosti. Bojijo se volka, kar izvira iz pravljic Volk in sedem kozličkov, Rdeča Kapica, Trije prašički. Zanimivo je, da v živalskem vrtu resničnega volka večina sploh ne prepozna. Različni predsodki so bolj ali manj globoko usidrani v osebnosti posameznika in zato bolj ali manj odporni na spremembe. V življenju posameznika so predsodki do živali velika ovira in zaradi njih je v naravi storjene veliko škode ter veliko preganjanih in pobitih živali. Bojijo se žuželk, pajkov, kač, krastač, psov in konjev. Na Biotehniški fakulteti v Ljubljani so razvili učinkovit model učenja za odpravo predsodkov do živali, ki ga v živalskem vrtu že vrsto let uporabljajo. Pri premagovanju predsodkov je vloga živali zelo pomembna. Deluje s sugestijo in zgledom. Pomembna

je njihova sposobnost prepričevanja, dobrega odnosa do obiskovalcev in njihove sposobnosti vživljanja. Pri odpravljanju predsodkov do živali je za posameznika ključen trenutek, ko se živali dotakne. Dotik mora biti dovolj dolg, da se zave svojih predsodkov in ugotovi, da so nesmiselni. Ko se to zgodi, predsodki izzvenijo ali vsaj izgubijo svojo moč. Takim trenutkom bi lahko rekli čarobni trenutki, kajti otroci ne čutijo več strahu, in vsi odrasli vemo, kako se počutimo, ko premagamo kakršenkoli strah.

ŽIVALI V RAZREDU

Velikokrat se zgodi, da otroci prosijo, če lahko prinesejo svojo žival (svojega ljubljence) v šolo. O svoji živali zelo radi in ponosno pripovedujejo. Nagibamo se k temu, da to lahko storijo, vendar gre bolj za živali v kletkah, kot so npr. morski prašiček, hrček, papagaj, paličnjaki... Te živali so z nami pri pouku. Ko pripovedujejo o njihovih značilnostih in oskrbi, jih sošolci z zanimanjem poslušajo. Še posebej jih pritegne kakšna nenavadna zgodba ali zanimiv pripetljaj, ki ga je otrok doživel s svojim ljubljencem. Vsi otroci, tudi tisti, ki nimajo svojih ljubljencev, vedno z veseljem oblikujejo plakat o svoji najljubši živali in nam ga predstavijo.

Zanimivo je, kako so otroci do živali v razredu prijazni, tolerantni, jih upoštevajo, so bolj tiho kot sicer, izkazujejo ljubezen do živali, z eno besedo bi lahko rekla, da se zelo omeščajo. Živali opazujejo, se z njimi pogovarjajo, sprašujejo o njih ali povedo kakšne svoje izkušnje. Večina se jih želi dotakniti ali prijati v naročje. Tiste dni je v razredu neko drugačno vzdušje. Nekateri dobijo nov zagon za delo, drugi spremenijo izraz na obrazu, z gotovostjo pa lahko rečem, da je tisti dan v razredu veliko veselja, smeha, pozitivne energije. Žival si ogledamo, jo opisujemo, se pogovarjamo o njenih značilnostih, načinu življenja, o odgovornosti za živo bitje... Obiski živali v razredu zelo dobro vplivajo na nemirne otroke, osamljene otroke, tiste, ki so se ravnokar sprli, in na tiste, ki se veselijo življenja. V trenutkih z



živaljo so vsi enaki, vsi imajo v sebi neko pozitivno naravnost. Kar nankrat so lahko čisto tiho, pri miru in poslušajo ter hkrati res slišijo, kaj se pogovarjamo. Ob živalih otroci lažje obvladujejo svoje vedenje, se zatečejo k živali kot k svojemu tolažniku, ji izkazujejo nežnost in ji tiho prigovarjajo.

OBISKI V ŽIVALSKEM VRTU

Prav posebni trenutki v odnosu otrok – žival se zgodijo tudi z obiskom živalskega vrta. Velikokrat smo si najprej ogledali eno od živali, ki smo jo lahko pobožali, si jo natančno ogledali,

prav tako kot ona nas. Spoznavanje določene živali je vedno vodila strokovna oseba, ki nam je povedala veliko o značilnostih živali, odgovarjala na naša vprašanja in nam žival približala v vseh pogledih. Najprej smo se usedli v krog. Vedno smo začeli s popolno tišino, čeprav je bilo v zraku čutiti rahel nemir, ker nismo vedeli, katero žival bomo spoznali. Velikokrat smo spoznavali kačo. Žival, do katere imajo ljudje strah. Imela sem učenko, ki je doživljala paniko, če je kačo videla le na papirju, na platnu, na televiziji, kaj šele, če bi jo videla v živo.

Otroci so imeli vedno možnost, da so si žival ogledali od daleč in nato od blizu. Lahko rečem, da ni bilo otroka, ki ne bi živali pobožal ali jo celo vzel v naročje. Vsak otrok se je katerikoli živali približal in opustil predsodke, ki jih je gojil zaradi različnih vzrokov. Vedno je bilo pomembno tudi, kakšen odnos sem imela sama do živali, kajti odrasli smo otrokom vzgled. Ko so marsikateri otroci premagali strahove, predsodke, je bilo iz njihovih obrazov mogoče razbrati, da so tako ponosni nase, da bi premikali gore. Samospoštovanje, veselje, samozavest so besede, s katerimi bi lahko opisala izraze na obrazih naših otrok.

Nadaljnji obisk živalskega vrta je vedno potekal v zanimanju, katere živali bodo naslednje, vedno se je porajalo mnogo vprašanj, in če so hoteli za ograjo izzivati žival, jo vznemiriti, se je žival tako tudi odzvala. Čeprav so otroci stali varno za ograjo, so se vedno malce ustrašili. S tem so se naučili, da živali izredno čutijo in da jih ne morejo prevarati. Velikokrat poudarjam pregovor *»Delaj z drugimi tako, kot želiš, da bi drugi s tabo«*. Zanimiv podatek, da opice delujejo na nivoju štiriletnika, papagaji pa na nivoju triletnika, nam pove, da živali res ne smemo podcenjevati.

Otroci so bili vedno razneženi ob pogledu na mladičke. Toliko nežnosti in topline malokdaj doživiš. Seveda ni pri vseh otrocih enako, nekatere živali bolj zanimajo, druge manj, na splošno pa bi lahko rekla, da ni ravnodušnega otroka ob pogledu na katerikoli žival.

Večina otrok teži k temu, da bi imeli psa, mačka, zajčka, ribico... Največ otrok si želi psa. Njihove govorne vaje o živalih so res narejene in predstavljene z ljubeznijo do njihovega ljubljence. Kot že rečeno je največkrat omenjen pes. Mogoče zaradi »igranja« z njim, zaradi njihovih pogledov, zaradi zvestobe (pes predstavlja simbol zvestobe)... Res je, da se otroci ob njih naučijo odgovornosti. Imajo naloge, ki jih morajo opraviti; lahko je sprehod, priprava hrane in vode, očistiti prostor. Odvisno je tudi od starosti otrok. Otrok

se nauči opravljati dolžnosti v kakršnikoli okoliščinah: naj bo deževno ali sončno vreme, psa je treba peljati na sprehod. Otroci se naučijo, da je nekdo odvisen od njih. Zanj je treba poskrbeti vsak dan. Pes potrebuje tudi veliko ljubezni in pozornosti. Otrok se nauči, da so pasje potrebe včasih pomembnejše kot izpolnitev lastnih želja. Tako se začne zavedati, da v družini obstaja delitev nalog, delitev odgovornosti in da gre vedno samo za »dobro se imeti« ali »zabavati se«.

Otroci so zelo občutljivi, ko žival pogine. Že samo ko vidimo ob cesti ali na travniku kakšno poginulo žival, postanejo žalostni in razmišljajo, zakaj je žival poginila. Ob tem ko ima otrok doma ljubljeno in ta pogine, se sreča z manj prijetnimi deli življenja. Tako kot človek, se starajo tudi živali, in tako kot človek umre, pogine tudi žival. Ker otroci lažje sprejemajo smrt kot odrasli, je pomembno, da otroka vključimo v proces, ko se od živali poslovimo in jo nekje pokopljemo. Po tem sledi obdobje žalovanja, ki ga vsak otrok doživlja na svoj način. Tako se začnejo zavedati, da je vse minljivo: naša življenja in življenja naših ljubljencev.

V družbi živali se učijo kvalitetnejšega sporazumevanja in navezovanja medsebojnih stikov. Živali so tudi v odnosu z otroki odlično motivacijsko sredstvo za delo in ugodno vplivajo na otroke, ki imajo težave z motoriko. S pomočjo živali marsikateri otrok premosti čustvene težave, si okrepi samozavest, razvije odgovornost do dela in ve, da v življenju ne obstaja le on, ampak je pomembno, da si pomagamo in smo pozorni tudi na potrebe drugih.

Viri

- Marinšek M. in Tušak M. (2007) *Človek – žival. Zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- Ocepek R. (2012) *Premagajmo predsodke do živali: vzgoja za odgovoren odnos do narave*. Ljubljana: Agencija Baribal.
- Ohl F. in Endenburg N. (2008) *Pes in otrok*. Ljubljana: Kmečki glas.



PES PHILO V RAZREDU – OTROCI IN (ETIČNI) ODNOS DO ŽIVALI / Manja Vidovič, univ. dipl. soc. ped. / OŠ

Janka Glazerja Ruše

Sem socialna pedagoginja in učiteljica dodatne strokovne pomoči v Osnovni šoli Janka Glazerja Ruše in še treh mari-borskih osnovnih šolah. Zadnjih sedem let me je v službo občasno spremljal moj pes. S Philom delujeva pri Slovenskem društvu za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagачke. Terapevtski par sva postala iz dveh razlogov: zaradi Philovega prijetnega značaja ter mojega zanimanja za tovrstno delo.

Psa sem začela uvajati v šolski prostor v šolskem letu 2008/2009, in to za učence od 3. do 5. razreda med vso celoletno interesno dejavnostjo Pasji prijatelji. Cilji, ki sem si jih zastavila, so bili doseženi: učenci so pridobili veliko novega znanja o psih, naučili so se pravilnega ravnanja s psi ter razvijali spoštljiv in odgovoren odnos drug do drugega in do psa.

V sklopu šolskega eko dneva leta 2008 in dneva dejavnosti naslednje leto sem izvedla dve štiriurni delavnici s psom. Na prvi delavnici so učenci od 7. do 9. razreda aktivno sodelovali in spoznavali pasjo govorico z namenom, da bolje razumejo pasje vedenje v različnih okoliščinah in spoznajo pozitiven vpliv psa na človeka. Namen druge delavnice Pasja povelja je bil, da učenci spoznajo osnove poslušnosti, razvijajo pravilen odnos do psov, se praktično preizkusijo v vajah poslušnosti s psom ter sooblikujejo, izdelajo lastno knjižico s pasjimi povelji.

V šolskem letu 2011/2012 je Philo sodeloval tudi z učencem 3. razreda, ki je imel težave pri branju. V programu Branje s Tačkami je deček hitro napredoval, izboljšal je bralno tehniko in okreplil motivacijo za branje.

Seveda lahko terapevtski psi sodelujejo v šoli še na mnogo načinov. Na primer na športnih, naravoslovnih dnevih, pri posameznih urah pouka na razredni in predmetni stopnji, pri urah dodatne strokovne pomoči oziroma individualnem delu z učenci s posebnimi potrebami ali v kakšnem projektu.

V nadaljevanju predstavljam celoletni projekt, ki sem ga izvedla (v šolskem letu 2010/2011) z učenci 5. a razreda, v katerem sodelujem tudi kot sorazredničarka.

TAČKA PHILO – PROJEKT V 5. A

Med učenci sem opazala nemir, izključevanje posameznikov, verbalno nasilje, nekateri učenci so bili zelo zadržani, spet drugi težje vodljivi, med njimi pa so bili tudi nadarjeni učenci in tisti z učnimi in vedenjskimi težavami.

Če povzamem, so bili moji RAZLOGI za izvedbo projekta naslednji:

- slabše razredno vzdušje,
- neustrezni medsebojni odnosi,
- konfliktna situacije,
- slabši učni uspeh.

Učencem sem želela ponuditi nekaj novega, drugačnega. Pri tem sem izhajala iz njihovega interesnega področja. Ugotovila sem, da imajo radi živali. Tako je nastal projekt Terapevtski pes Philo kot motivator in pomočnik pri pouku in učenju.

CILJI projekta so bili:

- spodbujanje sodelovanja med učenci,
- ustvarjanje dobrih medsebojnih odnosov,
- prevzemanje odgovornosti za šolsko delo in učenje,
- krepitev zbranosti pri delu,
- razvijanje samozaupanja.

Pes jim je v projektu predstavljal motivacijo za razvijanje dobrih odnosov, spodbujanje ustreznega odnosa do dela in učenja.

OBISKI TERAPEVTSKEGA PSA PRI POUKU

S Philom sva enkrat mesečno obiskala učence pri posameznih učnih urah. Cilje in aktivnosti posameznih srečanj sem načrtovala sproti, ob upoštevanju

učne snovi pri posameznem predmetu in glede na razredno dinamiko.

Prvo srečanje je bilo za učence prese-nečenje. Predstavila sem jim projekt, nato smo se pogovarjali, primerjali smo svoje življenje s pasjim ter iskali povezave med ljudmi in psi. Učenci so odkrivali določene podobnosti na različnih področjih: od pravil, dela, učenja in odnosov (npr. tudi psi morajo upoštevati določena pravila, se učiti, lahko delajo kot reševalni/lovski/polijski psi).

Pripravili smo Philov kotiček, ki je služil učencem za pogovor, tam so lahko tudi brali in se učili o psih. Prav tako je bil kotiček namenjen sproščanju učencev ob božanju ali dotikanju psa.

PRIKAZ DELA PRI POSAMEZNIH URAH IN NA USTVARJALNI NOČI

Učence sem obiskala, ko so obravnavali učno snov Prehrana živali – jedilni list za mesojede živali.

Aktivnost 1 – Philov jedilnik. Besedilo, ki se je nanašalo na prehrano oz. jedilni list za psa, sem razrezala na toliko delov, kolikor je bilo učencev (oblikovala sem razrezanko), in vsak del označila z ustrezno zaporedno številko. Philo se je sprehodil od učenca do učenca. Okrog vratu je imel vrečo z listki – razrezanko. Vsak učenec je vzel en listek. Učenci so prejeli navodilo, da smiselno povežejo dele besedila v celoto. Učenci so smeli brati le del besedila, niso pa smeli povedati zaporedne številke. Brati je pričel učenec z besedilom, ki je bilo označeno s številko 1. Vsi preostali učenci so morali pozorno slediti zaporedju, da so kot skupina sestavili besedilo v smiselno celoto (cilja: krepitev zbranosti pri delu, sodelovanje).



Slika 1: Philov kotiček

Aktivnost 2 – Danes izbira Philo. Štirje učenci so na osnovi prejšnjega besedila na tablo napisali miselni vzorec z naslovom Prehrana psov. Vsi so ga zapisali tudi v zvezke. Pes je medtem krožil po razredu do učencev, ki si jih je sam izbral.

Aktivnost 3 – Trikci s Philom. Izvajanje trikcev s psom (cilj: razvijanje samozaupanja in sprostitvev po končanem delu). Vsak učenec je s psom izvedel neki trik ali povelje in psa nagradil z božanjem.

Drugi obisk je potekal pri učni snovi Podtalne in površinske vode. Po uvodnem delu sva s Philom izvedla kviz.

Aktivnost – Philov kviz. Philo je imel okrog vratu vrečo listkov z vprašanji. Vsak učenec je izvlekel listek in odgovoril na vprašanje. Pes je počakal ob njem. Za pravilen odgovor je pes dal učencu tačko (cilj: utrjevanje snovi in razvijanje samozaupanja).

MATEMATIKA

S psom sva se učencem pridružila pri učni snovi Pisno množenje z dvomestnim številom. Oblika dela: dvojice.

Aktivnost 1 – Kdo bo Philu povedal rešitev? Na začetku ure sta učenca, ki sta imela rojstni dan najbližje Philovemu, rešila vajo, kjer sta skupaj iskala

določeno število (31537 – 31 je število, ki je del Philovega rojstnega dne) v mreži števil. Tokrat je bil cilj krepitev zbranosti pri delu. Preostali učenci so delo opravili tako, da so drug drugemu izbrali število, ki so ga potem iskali. Philo je medtem ležal pred tablo in čakal na učence z rešitvami.

Aktivnost 2 – Množenje s Philom. Vsak učenec je iz vreče, ki je bila pripeta na pasji ovratnici, izvlekel listič, na katerem sta bila zapisana dva računa množenja, ob tem je pozdravil psa in ga pobožal. Računa je zapisal v zvezek in ju izračunal. S sosedom sta listka zamenjala in izračunala še druga dva računa. Medsebojno sta si preverila rezultate (cilj: spodbujanje sodelovanja med učenci in krepitev zbranosti pri delu). Pes je bil ob otrocih z učnimi ali vedenjskimi težavami (cilj: spodbuda in umirjanje pri delu).

Aktivnost 3 – Philo v besedilni nalogi. Učenci so v zvezek zapisali besedilno nalogo, ki se je nanašala na življenje psa. Ob njej so učenci utrjevali pisno množenje. (Primer: Philo spi 12 ur na dan. Koliko ur je spal v januarju? Koliko ur je spal v mesecu februarju? Koliko ur bo spal v letu 2011?). Med reševanjem naloge sem bila s psom pri učencih, ki jim nudim DSP (cilj: krepitev zbranosti pri delu, spodbujanje samozaupanja).

Ta dan je obisk psa deloval na učence s posebnimi potrebami zelo pozitivno in spodbudno. Opazila sem zbranost pri delu, motivacijo za delo, umirjenost. Tudi drugi učenci so se pri delu dobro počutili in bolj zavzeto sodelovali.

SLOVENŠČINA

Učna tema: Pridevniki

Aktivnost 1 – Philo, pridevniki in protipomenke. Učenci so ob žogici utrjevali pridevnike in protipomenke, medtem je pes ležal na prostoru. Učenec je navedel pridevnik, vrgel nekomu žogico, le-ta je povedal besedo z nasprotnim pomenom. Pri tem so izhajali iz psa in njegovih lastnosti (npr. majhen – velik; dolgodlak – kratkodlak; star – mlad; pogumen – plah; vesel – žalosten).



Slika 2: Sproščanje ob psu

Cilja sta bila krepitev zbranosti pri delu in sposobnosti opazovanja.

Aktivnost 2 – Philo spodbuja dvojice. Učenci so s pomočjo delovnih listov utrjevali različne vrste pridevnikov. Delali so v dvojicah (cilj: spodbujanje sodelovanja med učenci). Pes je krožil po razredu in se zadržal pri učencih s posebnimi potrebami.

Aktivnost 3 – Philo deli črke. Dvojica pride k Philu po kartonček s črko. Vsak zase sestavi seznam besed, ki se prično z izbrano črko. Po opravljenem delu učenca seznama primerjata in vsak svoj seznam dopolnita (cilj: krepitev

zbranosti pri delu in spodbujanje sodelovanja med učenci).

Aktivnost 4 – Philo in jaz. Vsak učenec se je po koncu ure še fotografiral s psom. Slike sem učencem ob koncu leta podarila za spomin, za njihov napredek in kot zahvalo, da so bili tako dobri soustvarjalci.

USTVARJALNA NOČ

Z učenci smo prespali v šoli. Razlogi so bili: otrokom omogočiti posebno doživetje, pripraviti gledališko predstavo in izdelati rekvizite za sceno. Obisk Phila je bil tokrat namenjen sprostitvi (cilj: spodbujanje sodelovanja med učenci

in ustvarjanje dobrih medsebojnih odnosov). Oblika dela: skupinsko delo.

Aktivnost 1 – Iskanje razlik na sliki. Učenci so bili razdeljeni v štiri skupine. Vsaka skupina je dobila dve sliki z živalmi. Poiskati so morali 10 razlik in jih zapisati na list (cilj: krepitev zbranosti pri delu, spodbujanje sodelovanja med učenci). Skupina, ki je prva našla vse razlike, se je posvetila psu za nekaj minut (posameznik je lahko za nagrado izbral trik ali božanje psa).

Aktivnost 2 – Slikovna sestavljanika. Učenci so v istih skupinah nadaljevali delo. Posamezne dele slike psa so sestavili v celoto (cilj: spodbujanje sodelovanja med učenci in krepitev zbranosti pri delu). Pes je medtem hodil od skupine do skupine.

Aktivnost 3 – Povelja z žogicami različnih barv. Vsak član skupine je izvlekel žogico. Glede na barvo žoge si je izbral povelje na listu enake barve in ga izvedel s psom (cilj: razvijanje samozaupanja). Za opravljeno nalogo je učenec nagradil psa s priboljškom (briketom).

Ob zaključku projekta smo z učenci izdelali knjižico vtisov ob letošnjem druženju s Philom pri pouku.

POZITIVNI UČINKI VKLJUČEVANJA PSA – POZITIVNE IZKUŠNJE V PROJEKTU

Pes, ki je primeren za delo z otroki, mora biti v prvi vrsti zdrav in čist ter socializiran, prilagodljiv, miren, tolerant, poslušen in navajen dotikanja. Pri aktivnostih sem uporabljala predvsem didaktične in sprostitvene pripomočke ter pripomočke iz vsakdanjega življenja.

Učenci so bili pri urah, ko sva jih s Philom obiskala, bolj zbrani, delovni, pozorni drug do drugega in do psa, ustrezljivi in lažje so se umirili in pripravili na delo. Pes je ne glede na to, kar smo počeli, nanje deloval pomirjujoče. Učenci so bili zadovoljni pri urah in so raje delali (vtisi učencev).



Slika 3: Iskanje razlik na sliki



Slika 4: Obojestransko zadovoljstvo

Med izvajanjem projekta sem opazila, da je bilo ob prisotnosti psa vsakokrat zaznati boljše sodelovanje in vključevanje, navdušenje in obenem zagnanost ter vnemo za učno delo. Pri urah so učenci radi delali, nobena naloga zanje ni bila pretežka, veliko se jih je tudi lažje umirilo in ostalo dlje časa zbranih pri delu. Ob raznih aktivnostih s psom so se učili, utrjevali snovi posameznih predmetov, se sprostiti,

razvijali odnos do vrstnikov in živali, krepili koncentracijo in samozaupanje.

Po šestih mesecih so se odnosi v razredu v veliki meri izboljšali, več je bilo sodelovanja med dečki in deklicami, bolj so upoštevali mnenja drugih, niso bili več tako žaljivi med seboj in konfliktov je bilo manj. Izboljšal se je stik učenec – učitelj, velikokrat so se spomnili in se želeli pogovarjati o Philu in



Slika 5: Nagrada za izvedeno povelje

pasjih temah. Tudi na učnem področju so se trudili, zlasti nekateri učenci so izboljšali svoje ocene ali vedenje, se med delom lažje osredotočali na podajanje in sprejemanje učne vsebine. Pri posameznikih se je opazilo, da je samozaupanje naraslo, zadržani učenci so se več družili z drugimi.

Cilji projekta so bili na koncu šolskega leta doseženi. Vzdušje v razredu se je izboljšalo in sodelovanje z učenci je postalo še prijetnejše.

Po povratnih informacijah učencev je bil projekt zanje zanimiv, koristen in uspešen. Tudi sama sem ga tako doživljala, ko sem gledala zadovoljne obraze otrok.

Verjamem, da vključevanje psa v šolski prostor prinaša veliko pozitivnih izkušenj. Terapevtski pes že s svojo prisotnostjo in energijo vpliva na ustvarjanje ugodnega vzdušja v razredu.



Slika 6: Philo z učenci 5. a

POMEN IGRE ZA OTROKOV RAZVOJ / Dr. Tina Bregant, dr. med., spec. pediatrije / Univerzitetni rehabilitacijski Inštitut
Republike Slovenije – Soča

UVOD

Otroška igra vpliva na telesni, socialni, čustveni in kognitivni razvoj. Poleg tega igra ponuja načine ukvarjanja z otrokom in vabi otroka v svet interakcij z drugimi ljudmi. Danes se je za nekatere otroke čas za prosto, sproščeno igro zelo skrajšal. Hitenje, ki smo mu priča v sodobnih družinah, spremembe v sestavi družine, pozornost in čas, ki ju posvečamo akademskim in obogatitvenim dejavnostim, jemljejo čas, ki so ga otroci včasih namenili prosti igri. V prispevku bomo osvetlili pomen igre za otrokov razvoj. Na ta način bomo morda kakšnemu otroku omogočili čas za prosto igro, ki bi mu jo sicer starši in strokovnjaki z dobrimi nameni odvzeli.

IGRA

Igra je za otrokov razvoj tako pomembna, da je pravica do igre zapisana celo v človekovih pravicah. V 31. členu je zapisano, da države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnosti (Vojnovič in drugi 2009). Otrokove pravice, vključno s pravico do igre, so kršene v vojni, odraščanju v neustreznih socio-ekonomskih razmerah, ko so otroci prisiljeni v delo ali pa ko otroci živijo v revščini. Žal se zaradi sodobnega življenjskega sloga tudi otroci, ki sicer živijo v blagostanju, igrajo manj, kot bi se lahko. Organizirane in vodene dejavnosti ter akademsko spodbudno okolje krepijo in spodbujajo otrokov razvoj (Mahoney in drugi 2006; Eccles in Templeton 2002), žal pa v primeru, ko zapolni jo ves otrokov prosti čas, odvzamejo čas za igro in tako rušijo optimalno otrokovo blagostanje (Ginsburg 2007).

Med igro otrok uporablja domišljijo, ustvarja in raziskuje svet okoli sebe, preigrava vloge odraslih, ki jim še ni kos v resničnem življenju, in vstopa v dejavnost z drugimi ljudmi: tako vrstniki

kot tudi odraslimi v bližini. Med igro otrok razvija lastne kompetence, gradi samozavest in samopodobo ter se uri za prihodnje izzive v resničnem svetu (Erickson 1985; Band in Weisz 1988). Otroci se v skupinski igri učijo dela v skupini, pogajanja, reševanja sporov in postavljanja zase (McElwain in Volting 2005). Pri spontani igri se otroci učijo vodenja, postavljanja zase, dela v skupini in kreativnosti. V navzočnosti odraslega oziroma ob igri, ki jo vodi odrasli, pa tovrstne veščine raje prepuščajo odraslemu in se mu podredijo.

Gibalne igre otroka spodbudijo h gibanju. Zato je morda prav več proste gibalne igre zunaj, na prostem, najpreprostejša rešitev za preprečevanje debelosti (Burdette in Whitaker 2005; AAP, Council on Sports Medicine and Fitness in Council on School Health 2006). Gibalne igre tudi pomagajo sproščati napetost in energijo, otroci se urijo v vzdržljivosti in hkrati agilnosti, krepijo atletske spretnosti in pridobivajo samozavest pri obvladovanju svojega telesa v gibanju.

DEFINICIJA IGRE

Igra je spontana, navadno otroška dejavnost, ki jo pa lahko opazimo tudi pri odraslih. Pogosto je igra skupinska, za razvedrilo in zabavo; lahko pa gre za tudi gibalno-športno dejavnost, organizirano po določenih pravilih. Igra je spontana, povezana z nepričakovanim in nevzročnim delovanjem (Bregant 2011). Izvaja se zaradi nje same, je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za izvajalca (otroka) prijetna (Kurikulum za vrtce 1999).

Prvi opisi igre segajo v antiko, ko je Platon zagovarjal stališče, da je igra najučinkovitejši način učenja (Kuba in drugi 2003). Funkcionalnost igre sta zanikala šele Patrick (1916) in Schlossberg (1947), ki sta igro opisala kot »neuporabno za opazovalca«. Fagan (1981) in Smith (1982) sta se ob koncu 20. stoletja vrnila k igri kot

funktionalnemu in motivacijskemu učenju. MacLean (1985) pa je igro celo razumel kot vedenje, ki razlikuje sesalce od preostalih vretenčarjev. Igra opisuje kot rezultat evolucije, ki ga omogoča limbični sistem, kot ga imajo šele sesalci (MacLean 1990).

Sami lahko laično presodimo, kdaj se živali igrajo. Če imamo doma ribice, lahko pri njih opazimo vedenje, ki nas spominja na igro. Zaradi teh opažanj danes razmišljamo o igri celoviteje. Igrajo se ne le ljudje, pač pa tudi živali. Igra sicer pogosteje opazimo pri sesalcih, vendar pa je opisana tudi pri plazilcih, kot so želve (Burghardt 1999), in celo mehkužcih – hobotnicah in sipah (Kuba in drugi 2006). Nekateri etologi opisujejo to specifično vedenje kot igro (Burghardt 2005), medtem ko ga drugi še vedno opišejo zgolj kot bizarno dejavnost plazilcev, rib, celo nevretenčarjev, ki »spominja na igro, čeprav to ni« (Akst 2010). Najverjetneje igra pri vretenčarjih in nevretenčarjih ni homologna, saj nevretenčarji nimajo tako zapletenega živčnega sistema, ki bi omogočal tako kompleksno vedenje, kot je igra pri vretenčarjih (Kuba in drugi 2006).

Da bi poenotili stališča glede opisa vedenja, kot je igra, poznamo pet etoloških opredelitev igre (Burghardt 1999):

- Igra ni nikoli popolnoma funkcionalna niti po načinu ali/in okoliščinah, ki do nje privedejo.
- Igra je spontana, prostovoljna dejavnost, v kateri lahko uživamo. Je sama sebi namen.
- Igra je lahko nepopolna, pretirana ali okoliščinam neprimerna.
- Igra se lahko ponavlja, vendar ne na povsem enak način.
- Igra se prične, ko so živali dobro hranjene, zdrave in ne občutijo akutnega ali kroničnega stresa.

Podobni kriteriji veljajo tudi za otroško igro in so jih postavili Rubin, Fein in Vanderberg (1983):



- Igramo se zaradi notranje motivacije, brez zunanjih pritiskov, prostovoljno in zaradi igre same.
- Igra je spontana, brez zunanjih sankcij; igralci si sami postavljajo pravila.
- Med igro se igralci sprašujejo: »Kaj lahko storim/počnem s tem predmetom/osebo?«, kar se razlikuje od odkrivanja, ko se sprašujejo: »Kaj/Kdo je ta predmet/oseba in kaj z njim/njo počnem – zakaj jo uporabljam?«
- Igra ni resnična ali stvarna ponovitev dejavnosti ali vedenja; gre bolj za pretvarjanje.
- Igra (angl. *play*) nima od zunaj postavljenih meril. Zato se razlikuje od iger s pravili (angl. *game*).
- Igra je aktivna, za razliko od sanjarjenja, pohajanja ipd.

IGRA KOT SPODBUDA RAZVOJU

Igra je ne le osnovna dejavnost, ampak tudi potreba vsakega otroka. Praviloma se otroci igrajo sami od sebe in sami izbirajo in določajo načine igranja. Igra se razlikuje glede na otrokovo zrelost, sposobnosti in usvojene veščine, hkrati pa igra otroka spodbuja v razvoju. Igra pomaga pri razvoju gibalnih sposobnosti in spretnosti, spodbuja kognitivni, socialni, čustveni in osebni razvoj, čeprav pa namen igre NI vse to. Igra je namreč po definiciji brez namena in brez stremjenja k rezultatom. Vplivi igre

na razvoj in splošno zdravje otrok so podani v tabeli 1.

V predšolskem obdobju se igra tesno prepleta z drugimi dejavnostmi. Ker se otroci v predšolskem obdobju tudi že učijo, je smiselno igro umestiti poleg učenja. Igra ni namreč enaka učenju. Predšolski otroci se ne morejo vsega naučiti skozi igro, zato je smiselno otrokom ponuditi različne dejavnosti ter različne metode in oblike vzgojnega dela poleg igre (Marjanovič Umek 2001).

Tabela 1: Vplivi igre na razvoj in splošno zdravje otrok.

Kognitivni razvoj	spoznavanje in raziskovanje okolja, reševanje problemov, razvoj občutenja in zaznavanja, razvoj govora, razvoj domišljije in ustvarjalnosti, spodbuda socialni zrelosti
Čustveni razvoj	sproščanje, doživljanje in izživljanje čustev, premagovanje težav in konfliktov, uresničevanje želja
Socialni in moralni razvoj	razvijanje socialne kompetentnosti (sodelovanje, razumevanje in upoštevanje drugih), razvijanje samokontrole in nadzora (pri impulzivnosti, agresivnosti), usvajanje družbenih pravil in norm
Osebnostni razvoj	razvijanje avtonomije, oblikovanje samopodobe, spoznavanje okolja in lastne vloge v njem
Gibalni razvoj	spoznavanje svojega telesa in koordinacije, pridobivanje atletskih veščin, agilnost, miselna čvrstost in vzdržljivost, uravnavanje napetosti in čezkomerne aktivnosti z gibanjem, preprečevanje debelosti in okornosti, boljša samopodoba

Vpliv igre na zorenje možganov

Raznolike igre otroku ponujajo različne dražljaje. Igra, zlasti igra z vrstniki, ima pomemben vpliv na razvoj in zorenje možganov, je pa ne enačimo z učenjem. Lahko bi rekli, da igra in igranje za otroke pomenita pomemben vpliv okolja na razvoj možganov. V občutljivem obdobju, ki ga uravnavajo posebne molekule, vezane na biološko notranjo uro, izkušnje nepovratno vplivajo na razvoj določenih predelov živčevja (Bregant 2012). Glede na raziskave pri podganicah sklepamo, da obstaja kritično obdobje za razvoj socialnih veščin in posredno tudi za igro. Pri podganicah se je izkazalo, da če so bile osamljene (izolirane) v obdobju 25–45 dni po rojstvu, so bile pozneje manj socialno spretno, manj igrive, manj so se igrale z ruvanjem in pogosteje so se odzvale agresivno (Einion in Morgan 1977). V odrasli dobi so bile podganice, ki so bile izolirane po drugem in pred petim tednom, manj socialno aktivne; če so bile v družbi do petega tedna in nato izolirane, pa posledic niso imele in so bile običajno igrive in družabne (Hol in drugi 1999).

Med igro prihaja do kompleksne aktivacije več področij v možganih. Z revolucionarno idejo, da so možgani sposobni preoblikovanja, je prodrla Marian Diamond s svojo raziskovalno skupino, ko je ugotovila, da podganice, ki živijo v bolj obogatenem okolju, bolje rešujejo probleme in se hitreje znajdejo v labirintu, ob tem pa se celo spremeni struktura možganov (Rosenzweig in drugi 1962).

Različne raziskave so pri podganicah potrdile vpliv igre na možgane. Igra z vrstniki pomaga soustvarjati mrežje v prefrontalni skorji, ki uravnava kompleksne socialne interakcije. Panskepp je ugotovil, da že pol ure igre in žgečkanja pri podganicah privede do aktivacije 400 genov, kar je 1/3 vseh v raziskavi merjenih genov (Moskal in drugi 2011). Pri mladičkih podganic igra ruvanja privede do nastanjanja BDNF (angl. *brain derived neurotrophic factor*) v amigdali in delih čelne skorje, kar verjetno posredno vpliva na čustveni in socialni razvoj (Gordon in drugi



2003). Posredno lahko sklepamo, da do podobnih sprememb prihaja med igro tudi v možganih naših otrok.

VRSTE IGRE

Ločimo različne vrste igre. Nekatere igre potrebujejo rekvizite – igrače, pri drugih zadostuje naše telo ali družba vrstnika, pri tretjih pa si igračo – rekvizit izdelamo kar sami.

Gibanje je prva, osnovna oblika spoznavanja s svetom. Z gibanjem uravnavamo telesno rast in razvoj, pridobivamo gibalne in ročne spretnosti in posredno vplivamo na duševni razvoj (Bregant 2009). Otrok pridobi nadzor nad gibi v naslednjem zaporedju: glava, ramena, roke, dlani, prsti in hrbtenica. Gibanje in igra sta neločljivo povezana, kar vidimo že pri trimesečnem dojenčku, ki kot prvo igračo uporablja svoje ročice in jih tlači v usta. Ko otrok usvoji gibanje po prostoru, postane igra kompleksnejša: od potiskanja avtomobilčkov pred seboj, do vlečenja igračk za sabo do plesa in branja žoge. Gibanje in igra sta hkrati procesa, ki ju naši možgani radi izvajajo in sta vir zadovoljstva in sprostitve. Otroci, ki so gibalno spretni in dobro obvladajo različne gibalne veščine, so zmožni hitro in dobro usvajati nove, včasih zelo specifične veščine, ki jim olajšajo tudi kognitivni razvoj. Poleg tega so gibalne igre najzabavnejši in

najpreprostejši način vzdrževanja telesne pripravljenosti in preprečevanja debelosti.

S simbolno igro otrok razvija spoznavne sposobnosti. Uči se načrtovanja, posnema svet in ljudi okoli sebe, uri domišljijo ter prevzema različne vloge. Poskuša se vživeti v drugega, se sporazumeva na različne načine in vadi govor v vsej svoji raznolikosti: od dialoga do metagovora.

Pri funkcijski igri se otrok uri v zaznavah in ustreznih gibalnih vzorcih. Primerja različne vzorce, barve, materiale in strukture. Pri gibanju ugotavlja, kaj pomeni kotaljenje, drsenje, dvigovanje. Povezovanje zaznave in gibanja mu kasneje omogoči prehod v konstrukcijsko igro in kompleksnejšo gibalno igro. Pri konstrukcijski igri otrok načrtuje, se uči branja načrtov, izdeluje različne konstrukcije, ki iz dveh dimenzij počasi rastejo v prostor – tridimenzionalno.

Pri igri s pravili otrok razvija socialne kompetence, se uči razumeti soigralca in se mojstri v socialnih spretnostih. Uči se potruditi se za zmago in prenesti poraze. Pričenja razumeti, zakaj je spoštovanje pravil dobro za vse igralce, in spoznava, da se goljufati ne sme, kar prispeva k moralnemu razvoju.

Otroci praviloma prehajajo iz ene vrste igre v drugo. Pri tem jih lahko igrače vodijo v različne vrste igre. Pomembnejši od igračk so njihova raznolikost in procesi, ki se med igro dogajajo. Za kakovostno igro je potrebno dovolj časa in dobre družbe, ki vključuje vrstnike ali pa odrasle, ki znajo otroka pustiti v igri tudi samega. Opazovanje otroka, ki se zatopljeno igra, nam veliko pove o njem in njegovemu notranjemu svetu, in prav nobene potrebe ni, da bi odrasli takrat posegali v proces.

ZAKLJUČEK

Starši in strokovnjaki mislimo, da pripravljamo otroke za prihodnost. Realnost pa je pogosto drugačna. Niti sami ne vemo, kakšne bodo zahteve glede šolanja, znanja in veščin za naše otroke čez 20 let, ko bodo zaključili

šolanje. Obljube bodočih uspehov in udeležba na vse mogočih aktivnostih še zdaleč niso garancija za kasnejši uspeh. Določene lastnosti, ki jih pri otroku vzpodbujamo in negujemo, pa vendarle vplivajo na to, kako se bo otrok znašel v čedalje kompleksnejšem svetu. Tako vemo, da miselna čvrstost z optimistično naravnostjo lahko premaga še tako težke ovire. Poštenost, dobrosrčnost, sočutnost, samozavest in zavedanje, da lahko obvladamo še tako težke razmere, nam pomagajo preživeti tudi takrat, ko je hudo. Nekaj tovrstnih lastnosti otroci že prinesejo na svet, nekaj pa jih privzgojimo v lju-bečem okolju, kjer si odrasli vzamemo dovolj časa, da te lastnosti pri otroku skrbno negujemo.

V družinah, kjer ni časa za igro in je vse skrbno načrtovano in razporejeno po urnikih, ostane le malo časa za razvoj teh pomembnih lastnosti. Zato se kot starši in strokovnjaki spomnimo, da je prav igra pokazatelj razkošja otroštva: nestrukturiranega časa, ko lahko počnemo kaj iz čistega veselja, brez posebnega načrta in namena. Tudi kot odrasli si v svojem natrpanem urniku le vzemimo čas za igro!

Literatura

- Akst J. (2010) Recess. *The Scientist*, let. 24 (št. 10): str. 44. Dostopno na <http://www.the-scientist.com/2010/10/44/1>, 20. 3. 2015.
- American Academy of Pediatrics, Council on Sports Medicine and Fitness in Council on School Health (2006) Active healthy living: prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, let. 117: str. 1834–1842.
- Band E. B. in Weisz J. R. (1988) How to Feel Better When It Feels Bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, let. 24: str. 247–253.
- Bregant T. (2011) Igra – zgolj nenujna dejavnost ali kaj drugega? = Play – Unnecessary Activity Or Something Else? *Proteus*, let. 74 (št. 3): str. 117-121.
- Bregant T. (2009) Gibalni razvoj dojenčka: hoja = Motor Development

- Of a Baby: Walking. *Proteus*, (št. 8): str. 342-351.
- Bregant T. (2012) Razvoj, rast in zorenje možganov = Brain development, growth, and maturation. *Psihološka obzorja*, let. 21 (št. 2): str. 51-60.
- Burdette H. L. in Whitaker, R. C. (2005) Resurrecting Free Play In Young Children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, (št. 159): str. 46-50.
- Burghardt G. M. (1999) Conceptions of play and the evolution of animal minds. *Evolution and Cognition*, (št. 5): 115–123.
- Burghardt G. M. (2005) *The Genesis Of Animal Play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eccles J. S. in Templeton, J. (2002) Extracurricular and Other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education*, let. 26: str. 113–180.
- Eimon D. F. in Morgan M. J. (1977) A Critical Period For Social Isolation In the Rat. *Developmental Psychobiology*, let. 10 (št. 2): str. 123–132.
- Erickson R. J. (1985) Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105, 261–263.
- Fagan R. (1981) *Animal Play Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Ginsburg K. R., Committee on Communications in Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health – American Academy of Pediatrics (AAP) (2007) The Importance Of Play In Promoting Healthy Child Development And Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, let. 119 (št. 1): 182–191.
- Gordon N. S., Burke S., Akil H., Watson S. J. in Panksepp J. (2003) Socially-Induced Brain 'Fertilization': Play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats. *Neuroscience Letters*, let. 341 (št. 1): 17–20.
- Hol T., Van den Berg C. L., Van Ree J. M. in Spruijt B. M. (1999) Isolation During The Play Period In Infancy Decreases Adult Social Interactions In Rats. *Behavior and Brain Research*, let. 100 (št. 1–2), str. 91–97.
- Kuba M., Meisel D. V., Byrne R. A., Griebel U. in Mather J. A. (2003) Looking at play in Octopus vulgaris. *Berliner Palaeobiologische Abhandlungen*, (št. 3): str. 163–169.
- Kuba M., Byrne R. A., Meisel D. V., in Mather J. A. (2006) When Do Octopuses Play? Effects of repeated testing, object type, age, and food deprivation on object play in Octopus vulgaris. *Journal of Comparative Psychology*, let. 120 (št. 3): str. 184–190.
- Kurikulum za vrtce* (1999) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- MacLean P. D. (1985) Brain Evolution Relating To Family, Play, And The Separation Call. *Archives of General Psychiatry*, let. 42: str. 504–517.
- MacLean P. D. (1990) *The Triune Brain In Evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.
- Mahoney J. L., Harris A. L. in Eccles J. S. (2006) Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis. *Social Policy Report*, let. 20: str. 1–31.
- Marjanovič Umek L. in Kavčič T. (2001) Otroška igra. V: L. Marjanovič Umek (ur.) in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- McElwain E. L. in Volling B. L. (2005) Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behaviors. *Journal of Family Psychology*, let. 19: str. 486–496.
- Moskal J. R., Burgdorf J., Kroes R. A., Brudzynski S. M. in Panksepp J. (2011) A novel NMDA receptor glycine-site partial agonist, GLYX-13, has therapeutic potential for the treatment of autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, let. 35 (št. 9): str. 1982–1988.
- Patrick G. T. W. (1916) *The Psychology of Relaxation*. New York: Houghton Mifflin.
- Rosenzweig M. R., Krech D., Bennett E. L. in Diamond M. C. (1962) Effects Of Environmental Complexity and Training On Brain Chemistry And Anatomy: A replication and extension. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, let. 55 (št. 4): str. 429–437.
- Rubin K. H., Fein G. in Vandenberg B. (1983) Play. V: E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Schlosberg M. (1947) The Concept Of Play. *Psychological Review*, let. 54: str. 229–251.
- Smith P. K. (1982) Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, let. 5: str. 139–184.
- Vojnovič M., Otavnik A. in Pleško A. (2009) *Konvencija o otrokovih pravicah Ljubljana*, Ljubljana: UNICEF Slovenija. Dostopno na <https://unicef.blob.core.windows.net/uploaded/documents/KOP.pdf>, 20. 3. 2015.

ODPADNI MATERIAL JE LAHKO TUDI DOBRA IGRAČA / Barbara Koblar, dipl.vzgoj. / Vrtec Jesenice

UVOD

Morda ste tudi vi eden od staršev ali vzgojiteljev, na katere se vsuje plaz otroških igrač, ko vstopite v otroško sobo ali igralnico. Nekatere od teh igrač imajo verjetno pomen bogatenja domišljije, prepričana pa sem, da večina nima takega pomena, ampak so trenutna marketinška modna muha in na žalost tudi trenutna muha naših otrok.

Pri opazovanju otrok vidimo, da so kartonaste škatle, vrečke, kamni, lončki, razni odpadni materiali ter seveda igračke, ki jih izdelamo iz odpadnega materiala sami, lahko zelo dobra igrača. Otroku veliko pomeni, če skupaj z njim ustvarjamo in izdelamo igračo, pa čeprav iz odpadnega materiala. Zanje je to lahko tudi popolna igrača.

OPREDELITEV IGRAČE

Igrača je osnovni element otrokove igre, s pomočjo katere otrok najde okvirno idejo za igro in vpliva na posamezne elemente igre. Igračo v širšem pomenu besede lahko predstavlja vsak materialni predmet, ki ga otrok osvoji in v svoji igri spremeni v sebi želeno igračo (Marjanovič Umek in drugi 1981). Sprva so to deli telesa, kot so prsti, roke in noge, nato obraz in roke osebe, ki otroka neguje, pozneje pa tudi predmeti iz njegovega okolja: odeja, papir, lončki ter »prave« igrače, ki so izdelane doma ali industrijsko (Fekonja v Marjanovič Umek in Zupančič 2001).

Marjanovič Umek (in drugi 1981) v knjigi *Igra in igrače* razlaga, da igrača ni samo sredstvo igre, temveč je tudi otrokov zvesti spremljevalec, njegov prijatelj in prvi soigralec v igri. Igračo otrok pooseblja, jo ljubkuje, se z njo pogovarja, zanjo skrbi in se nanjo tudi močno naveže. Hkrati je igrača tudi vzgojno sredstvo, ki otroka spodbuja k opazovanju, razvijanju različnih spretnosti, k razmišljanju in kombiniranju, vztrajnosti in sodelovanju. Tako igrača bogati njegovo mišljenje in čustva ter ga hkrati uvaja v vse širše socialno okolje.

Upoštevati je treba, da moramo z igračami zadovoljevati različne interese in potrebe otrok glede na posamezne sestavine ali elemente njegovega telesnega in duševnega razvoja (Levičnik in drugi 1991).

OPREDELITEV IN KLASIFIKACIJA IGRAČ

Marjanovič Umek (1981) igrače razvrsti glede na osnovno funkcijo, ki jo otrok v igri razvija:

- *Igrače za razgibavanje.* Razvijajo otrokovo motoriko in s tem omogočajo ter pospešujejo razvoj gibalnih spretnosti (npr. vozila in žoga).
- *Ljubkovalne igrače.* Te igrače otroka pomirjajo, mu nudijo občutek varnosti, topline ter tako ugodno vplivajo na njegov čustveni razvoj (npr. živali iz pliša, lutke).
- *Igrače ki spodbujajo konstrukcijsko igro.* Z njimi pridobiva tehnične izkušnje (npr. kocke, naravni material: mivka, kamni ...).
- *Pripomočki za družabne igre.* Otroka navajajo na upoštevanje pravil igre ter zahtevajo sodelovanje s soigralci (npr. karte, človek ne jezi se, monopoli ...).
- *Priložnostne igrače.* So različne doma izdelane oz. improvizirane igrače. Otroci jih izdelajo sami ali ob pomoči odraslih. Te igrače so iz različnih materialov ter služijo najrazličnejšim namenom. Avtorica povdarja, da z izdelavo domačih igrač otrok utrjuje zaupanje v lastne sposobnosti (Fekonja v Marjanovič Umek in Zupančič 2001).

Igralna sredstva lahko razdelimo na igrače, igre in sestavljanke:

Igrače. Zanje je značilno, da zahtevajo uporabo domišljije, urijo koordinacijo in gibalne spretnosti, so primerne za samostojno igro in so večinoma manj strukturirane. Igrače navadno ne vključujejo tekmovalnih prvin in pravil. Igra z igračami se navadno lahko prekine na željo igralcev, v njej pa ni zmagovalca ali poraženca. V igri

z igračami otrok zlasti v prvih treh letih življenja pridobiva spoznanja o lastnem telesu ter o fizičnih lastnostih sveta, pozneje pa spoznava tudi pravila delovanja kulturnega okolja, v katerem živi (Fekonja v Marjanovič in Umek, Zupančič 2001).

Igre. Igre so predvsem tiste dejavnosti, ki niso v celoti vezane na igralčevo »srečno roko« in v večji meri vključujejo otrokov spomin in znanje, vedno pa postavljajo določena pravila. V nasprotju z igračami imajo tekmovalen značaj. Navadno igra zahteva več kot enega igralca in se zaključi na vnaprej določen način, po navadi tako, da eden izmed igralcev zmaga (Fekonja v Marjanovič Umek, Zupančič, 2001).

Sestavljanke. Sestavljanke so v določenih pogledih podobne igram. Tudi sestavljanke se zaključijo z vnaprej določeno rešitvijo, vendar navadno otroku omogočajo samostojno igro. Tudi nekatere igrače so podobne sestavljankam, npr. avtomobilček, ki ga je treba sestaviti, vendar ta navadno vsebuje načrt in navodila za sestavljanje, zato zahteva manj kognitivnega napora (Fekonja v Marjanovič Umek in Zupančič 2001).

Ob navedenih klasifikacijah igrač in iger pa je najpomembnejše pravilno vključevanje igre in s tem tudi igrač v vzgojni proces, saj vzgojni pomen igre pozna le vzgojitelj ali učitelj, medtem ko se ga otrok, ki se z igračami igra, niti ne zaveda niti ni to njegov poglavitni cilj (Marjanovič Umek in Zupančič 2001).

Otroku veliko pomeni, če skupaj z njimi izdelamo igračo, pa čeprav iz naravnih sredstev ali odpadnega materiala. V trgovini ni tako popolne igrače, ki bi lahko izpodrinila priložnostno »pravo« igračko (kot jo imenuje Marjanovič Umek), ki si jo otrok izdelava sam. Preprosta sredstva, predvsem pa naše sodelovanje ter odnos do igrač in igre so za otroka najpomembnejši.

OKOLJSKA VZGOJA V VRTCU

Otroci v predšolskem obdobju potrebujejo nenehen stik z naravo, saj lahko samo ob doživljanju narave spoznajo, da narava vzbudi posebno ljubezen, izžareva posebno lepoto ter da jo je treba zato na vsakem koraku spoštovati in varovati. Otroci lahko pod drevesi, grmi počnejo več kot na umetnih igralih. Iz vsake trave, kamenčka, vejice lahko naredijo, kar želijo. Tako bogatijo svojo domišljijo in razvijajo svojo ustvarjalnost (Bezenšek v Balek 2010).

Prav je, da otroke seznanimo o pravilnem ravnanju z okoljem in naravo že v vrtcu, zato v našem vrtcu vsako leto poteka projekt ekologije. Otroke seznanjamo s pravilnim ločevanjem odpadkov ter kako lahko koristno uporabimo odpadni material. Iz odpadnega materiala izdelujemo slike, razne izdelke ter igre in igrače. Vključitev otrok v izdelavo le-teh omogoča razumevanje vrednosti recikliranja ter seveda odgovornega vedenja do okolja in narave v vsakodnevnem življenju.

Izraz okoljska vzgoja je nastal iz angleškega izraza environmental education. Pri nas smo ga začeli uporabljati pred nekaj več kot dvajsetimi leti, da bi z njim opisali določeno vrsto vzgoje, ki je nujna pri pripravi človeka za boljše ravnanje s svojim okoljem (Lepičnik Vodopivec 2006).

Okoljska vzgoja oblikuje odločanje, pravila obnašanja do okolja in vzpostavlja odnos do kakovosti okolja (Lepičnik Vodopivec 2006).

Okoljska vzgoja v vrtcu zahteva medsebojno prepletanje vseh treh področij. K temu nas usmerja princip celovitega načrtovanja okoljske vzgoje in holistični pristop k otroku (Lepičnik Vodopivec 2006).

Okoljska vzgoja omogoča doživljanje lepote narave, stik z njo in razumevanje sprememb v naravi (npr. iz semena raste rastlina, se razvija, spreminja). Ko otrok doživlja takšne izkušnje, se po mnenju S. Pogačnik-Tolčič (1992) uči postopno vzpostavljati odnos do vsega in vseh v svojem okolju, medsebojne

povezanosti in soodvisnosti. Tako se postopno, ob konkretnih dejavnostih, otrok razvija na kognitivnem, emocionalnem, socialnem in psihomotoričnem področju (Lepičnik Vodopivec 2006).

UMETNOST V VRTCU

Otrokova ustvarjalnost se kaže že v vrtcu, zato imamo vzgojitelji in starši zelo pomembno vlogo pri spodbujanju njihove ustvarjalnosti. Če imajo otroci na razpolago razne pripomočke in sredstva, bodo po njih pogosto posegali in z njimi potešili močno željo po risanju, slikanju, oblikovanju. Pomembno je, da so sredstva in pripomočki pravilno izbrani, tako glede na starost kot tudi na sposobnost otrok, zato da ne doživijo strahu pred neuspehom.

Ustvarjalnost otrok krepimo na več načinov:

- spodbujamo jih, da svobodno izražajo svoje občutke ali mnenje;
- spodbujamo jih, da povedo in ocenijo svoje zamisli (npr. z vprašanjem: »Zakaj meniš, da ...?«);
- dovolimo jim, da so izvirni, in jih spodbujamo, da za vsako vprašanje poiščejo rešitev;
- z vzgojo, kjer so meje jasno postavljene;
- s sprejemanjem ali dopuščanjem otrokove ustvarjalne zamisli, brez podcenjevanja pri dosežkih;
- s podpiranjem, ko si upajo biti drugačni;
- z zaupanjem v njihove sposobnosti;
- z dovoljevanjem dejavnosti, pri kateri uživajo;
- z dovoljevanjem za svobodno izražanje in priložnosti za učenje in vajo;
- z lastnim ustvarjanjem (Einon 2002).

Otroci imajo ustvarjalnost že v naravi. So spontani, izvirni, če pa jim pustimo še prosto pot in svobodo pri njihovi domišljiji in razmišljanju, se njihova ustvarjalnost kaže v popolni luči. Ustvarjalnost otrok moramo spodbujati, vlivati jim moramo zaupanje vase in svoje sposobnosti. Z različnimi ustvarjalnimi dejavnostmi bomo še bolj krepili otrokove sposobnosti, kar povzroča še bogatejše ustvarjanje.

Žal današnji vsakdan dobro skrbi za to, da so otroci v stalnem stiku z ne-kakovostnim. Mediji so polni oglasov za cenene, ne-kakovostne, vsebinsko prazne igrače. Vizualno nasičenih vsebin, namenjenih otrokom, pa najsi gre za likovno, literarno ali glasbeno področje, je na vsakem koraku nešteto. Na drugi strani se kakovost ne ponuja tako bogato in agresivno. Zanj se je treba precej bolj potruditi.

Zaradi vsega povedanega je naša pedagoška dolžnost, da poskušamo pri otrocih odpreti tiste poti, po katerih bo vanje vstopala umetnost – ta neusahljivi vir energije, lepote in življenjskega pozitivizma.

IZ TEORIJE V PRAKSO

V nadaljevanju članka predstavljam didaktične igre in igrače, izdelane iz odpadnega materiala, s katerimi so otroci spoznavali različna področja v vrtcu.

Cilj je, da se otroci pri igrah, ki jih skupaj izdelamo iz odpadnega materiala, učijo na različnih področjih ter da razvijajo in razumevajo svoj domišljijski svet. Seznanjajo se z različnimi materiali in tehnikami, se soočajo s svojo uspešnostjo ter krepijo čut za lepo. Ob vsem tem spoznavajo tudi ekologijo in skrbijo za čisto okolje, ki nas obdaja.

DIDAKTIČNA IGRA GOSENICE

Material za izdelavo didaktične igre
Lesene odpadne deske in odpadni zamaški.

Izdelava igre

Na odpadne deske sem narisala gosenice. Skupaj z otroki smo zbrali zamaške, ki smo jih oprali in pripravili za igro.

Navodilo za igro

Igro lahko igrajo 1 do 4 igralci. Igra se na dva načina:

- otrok si izmisli vzorec iz barvastih odpadnih zamaškov ter ga nadaljuje do konca gosenice;
- otroci uporabijo kocki, kocki pokažeta barvo in število odpadnih zamaškov, ki jih morajo položiti na gosenico, zmaga igralec, ki prvi »obleče« svojo gosenico.



Foto: Barbara Kobljar

DIDAKTIČNA IGRA SPOMIN

Material za izdelavo didaktične igre

Karton, odpadni material (kamenčki, gumbi, papir ...), odpadni zamaški.

Izdelava igre

Na karton smo narisali polja. Nabrati smo lesene odpadke, steklene odpadke, kovinske odpadke ter papirnate odpadke. Zbrali smo zamaške iste velikosti in barve.

Navodilo za igro

Na polja poljubno položimo odpadke ter jih pokrijemo z zamaški. Otroci dvigujejo zamaške ter iščejo pare.



Foto: Barbara Kobljar

DIDAKTIČNA IGRA NACEK PACEK

Material za izdelavo didaktične igre

Karton, odpadni lončki, samolepilna barvna folija, odpadni drobn material (stekleni kamenčki, kartonasti žetoni, plastični zamaški)

Izdelava igre

Iz odpadnega kartona smo izdelali igralno ploščo. Na sredino in na vse štiri vogale igralne plošče sem narisala barvne kroge. Odpadne lončke smo oblepili z barvno samolepilno folijo.

Iz kartona sem izdelala igralno kocko ter nanjo narisala simbole.

Navodilo za igro

Število igralcev, starost, potek igre: 4 igralci, 4-6 let.

Otroci najprej pripravijo igralno ploščo za igranje. Vsak otrok dobi svoj lonček ter devet različnih odpadkov (3 x papir, 3 x steklo, 3 x plastiko). Na sredino igralne plošče položijo smetnjake različnih barv (moder, rumen, zelen). Začne najmlajši otrok.

Otrok meče kocko, ki mu z barvo pokaže, kateri odpadke mora odvresti v pravilni zabojnik.

Modra barva: moder zabojnik: papir.
Rumena barva: rumen zabojnik: embalaža.

Zelena barva: zelen zabojnik: steklo.

Zmaga otrok, ki prvi pravilno loči oz. razvrsti odpadke iz svojega lončka (ima prazen lonček).

Rožica na kocki pomeni, da igralec lahko odvrže katerikoli odpadke. Nacek pacek na kocki pomeni, da igralec ne sme metati en krog; mora iz smetnjaka na sredini vzeti en odpadke in ga dati nazaj v svoj lonček.



Foto: Barbara Kobljar

Opomba: Igra Nacek Pacek je bila nagrajena s tretjim mestom na 2. natečaju "Moja ideja - nova igrača".

DIDAKTIČNA IGRA: OD NAJMANJŠEGA DO NAJVEČJEGA

Material za izdelavo didaktične igrače

Odpadni kartonasti tulci različne višine in širine, prtički ali toaletni papir, lepilo Mekol, voda.

Izdelava igre

Tulce sem narezala na različne višine. Otroci so jih oblepili s prtički - tehnika kaširanja. Ko so se tulci posušili, so jih še pobarvali v različne barve.

Navodilo za igranje

Otroci polagajo tulce od največjega do najmanjšega ali obratno: od najmanjšega do največjega. Tulce lahko tudi polagajo enega v drugega od najožjega do najširšega ali obratno.



Foto: Barbara Kobljar



Foto: Barbara Kobljar

DIDAKTIČNA IGRA: TOMBOLA LIKOV

Material za izdelavo didaktične igre
Odpadni karton in vrečka iz blaga.

Izdelava igre

Iz kartona smo izrezali manjše kartončke, ki predstavljajo igralne ploščice. Iz preostalega kartona smo izrezali like, ki so jih nato otroci pobarvali z voščenkami različnih barv.

Navodilo za igro

Igro igrajo najmanj trije igralci. Vsak od igralcev dobi igralno ploščico, na kateri so obrisani liki z različnimi barvami. Na sredini je košara, v kateri so liki, ki jih igralci potrebujejo za pokrievanje. Eden od igralcev ima vrečko z barvnimi liki. Iz vrečke izvleče lik, ga poimenuje, in če ga ima igralec na svoji igralni plošči, ga pokrije.

Zmaga igralec, ki prvi pokrije vse like na svoji ploščici.



Foto: Barbara Koblar

DIDAKTIČNA IGRA: COFKI

Material za izdelavo didaktične igre
Pokrov kartonaste škatle (od čevljev), plastični zamaški, cofki, pinceta in manjša odpadna škatlica (v tem primeru kovinska škatlica s pokrovom).

Izdelava igre

Na pokrov škatle sem nalepila zamaške. Toliko kot je zamaškov, je tudi cofkov. Ujemajo se tudi barve zamaškov in cofkov.

Navodilo za igranje

Otroci s pinceto prenašajo cofke iz posodice v zamaške in obratno. Pomembno je, da vstavijo iste barve cofek v isto barvo zamaška.



Foto: Barbara Koblar

ZAKLJUČEK

Otrokova igra je neizčrpen rezervoar raznih idej in možnosti, ki jih verjetno ne bomo nikdar do kraja izčrpali. Treba jo je le pravilno razumeti (Toličič 1981, 15).

Kot otrok sem se vedno rada igrala. V igri sem se sprostila, počutila sem se se jaz, zdelo se mi je, da vse znam in zmorem. Če se spomnim svojega otroštva, je bilo vse povezano z igro. Spomnim se, kako smo se skupaj z vrstniki zbirali na bližnjem igrišču in vse, kar nam je prišlo pod roko, uporabili za igro ali pripomoček k igri. Takrat se nismo zavedali, kaj vse z igro dosežemo, pa lahko rečem, da smo z igro pridobili ogromno. Mislim, da smo se največ naučili takrat – v brezskrbnem otroštvu in z igro.

Spomini na moje igrivo otroštvo pa mi pomagajo sedaj, ko sem kot vzgojiteljica zaposlena v vrtcu. Vem, kako se otroci počutijo in kaj potrebujejo. Odrasli, starši imamo vse več skrbi, dela, odgovornosti, ki nas velikokrat tako zaposlujejo, da včasih preprosto ne najdemo časa, da bi se z otrokom igrali. Pa vendar ravno igro otroci potrebujejo in zato jo otrokom v veliki meri podarjam v vrtcu.

Z otroki smo izdelali igre ter igrače, ki imajo določen cilj. Ker so pri izdelavi iger in igrač sodelovali ali so spremljali, kako igrača nastaja, so nanjo gledali z drugačnimi očmi. Igro so takoj, ko je bila izdelana, hoteli tudi preizkusiti.

Opazno je bilo, kako so iz dneva v dan napredovali v igrah. Na začetku so bili še negotovi, kmalu pa se jim je odprlo, in vsi so hoteli biti zmagovalci. Igre in igrače imajo določene cilje in otroci so jih z igro tudi dosegali.

Že pred časom sem spoznala, da imamo v vrtcu idealno priložnost združiti prijetno s koristnim: da se skupaj igramo ter tako učimo. Spoznala sem tudi, da lahko igrače izdelamo sami iz odpadnega materiala in tako pri izdelavi igrače uživamo, se z igračo nato igramo in učimo, navsezadnje pa pripomoremo vsaj majhen delček k čistemu okolju.

Literatura

- Balek M. (2010) *Vloga otroka v ekovrtcu*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Einion D. (2002) *Ustvarjalen otrok; prepoznajte in spodbudite naravno nardarjenost*. Tržič: Učila International.
- Kokalj S. in Levičnik I. (1982) *Predšolska pedagogika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kosi A. (2009) *Otroška igra*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Lepičnik Vodopivec J. (2006) *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: Založba AWTS, d.o.o.
- Levičnik I. in drugi (1991) *Dobra igrača*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo v sodelovanju s Komisijo za oceno igrač pri Odboru za razvoj družbenega varstva otrok Slovenije.
- Marjanovič Umek L. in Zupančič M. (2001) *Psihologija otroške igre*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in drugi (1981) *Igra in igrače*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenija.

REFLEKTIVEN PRISTOP K RAZISKOVANJU OTROKOVIH LASTNIH INSTRUMENTOV/ZVOKOV

TELESA / Mag. Helena Klobasa, prof. pred. vzg. / OŠ Lenart – enota vrtec

UVOD

Otrok se izraža na 100 načinov, vsi načini izražanja pa so motorični. Za risanje, pisanje, plesanje ... potrebuje otrok svoje telo in uskladitev svojega telesa z zunanjim svetom. Tudi glasba in jezik nastajata s kontroliranjem obraznih mišic, jezika, glasilk in drugega. Vsega se mora naučiti in za vse potrebuje mišice, ki jih kontrolirajo možgani (Skubic in Zajec 2012).

Kot je zapisal Rinaldi (2006), ima otrok vse potrebno za spoznavanje sveta, saj ima telo, ki je opremljeno s čutili, s katerimi zmore zaznati okolje, ki ga obdaja. Čutila imajo tiste primarne vzvode, ki nas povezujejo z naravo, umetnostjo, tehnologijo, svetom in tudi s samim seboj. Z zaznavanjem in ozaveščanjem zaznav si otrok izgrajuje miselne predstave, ki jih navzven izrazi v »100 jezikih«. Prepoznamo jih v glasbenih dosežkih, likovnih izdelkih, grafičnih predstavah, v otrokovem načinu reševanja problemov in komuniciranju (Devjak in Skubic 2009).

Lastni instrumenti so delo našega telesa, ki jih uporabljamo kot zvočila z namenom, da ustvarimo zvoke, ki nam pomenijo glasbo oz. glasbeno vsebino. Najpogosteje so to roke, noge in govornila. Igranje z lastnimi instrumenti je istočasno pripravljalna tehnična vaja za igranje na male instrumente. Z igranjem na lastne instrumente otrok razvija gibalno spretnost in koordinacijo, ki sta potrebni za igranje na male in druge instrumente (Borota 2006).

Smernice izvedbe projekta

Teoretična izhodišča sem skušala implementirati neposredno v proces. Slednje sem povezala z izkušnjami in dejanskim stanjem glede na razvojno stopnjo otrok (vštevši možnost odstopanj), vključujoč starost in spodbudo okolje s čustveno ugodnim vzdušjem.

Nastajajoči kurikulum, katerega globalne in pozneje specifične cilje sem oblikovala na podlagi razvoja dogodkov in razmišljanja otrok, je bil bolj ali manj hipotetičen. Slednje

je omogočalo razvojno procesno načrtovanje.

Ažurno dokumentiranje opažanj, dogodkov, komentarjev in ugotovitev ter sprotne evalvacije z otroki so omogočale konstruktivnejšo analizo odzivov otrok in reflektiranje lastnih pristopov (grafični zapisi, video in avdio zapisi, plakati ...).

Otroci imajo pred odraslimi veliko prednost – ker še niso preveč oddaljeni od sebe, je njihova intuicija veliko bolj razvita kot pri večini odraslih. Tako je bilo veliko lažje izvesti nekatere dejavnosti – predvsem uvodne –, saj so otroci spontano prehajali od ene ugotovitve k drugi. Učno okolje s čim manj motečimi dejavniki je omogočalo sproščeno in nemoteno raziskovanje otrok.

Za lažjo interpretacijo in interakcijo z otroki sem pretežno uporabljala besedno zvezo *zvoki telesa* namesto *lastni instrumenti*.





KORAKI UČENJA Z RAZISKOVANJEM

V nadaljevanju je kronološko predstavljen potek dejavnosti in medpodročne povezave.

Struktura skupine: starost otrok je 4–5 let; spol: 12 dečkov, 9 deklic

Uvodoma smo želeli razjasniti termin *zvok*. Predvidevala sem, da je izraz otrokom nepoznan. Zadalala sem si, da otrokom pripravim naravoslovne dejavnosti, pri katerih bodo sami prišli do ugotovitev. Načeloma sem sledila zaporedju korakov učenja z raziskovanjem, kot jih navajam v nadaljevanju. Ostajala pa sem odprta za spremembe v pristopih, ki so jih narekovali dogodki in pobude otrok.

RAZISKOVALNI PROBLEM

Kako bi z eno besedo imenovali to, kar slišimo.

Opredelitev problema

Izhajali smo iz naslednjega vprašanja: Kaj slišimo?

Da je bila zaznava zvoka čim intenzivnejša, sem vključila povezovalno dejavnost za umirjanje: *Prisluhnimo tišini*.

Povezovalna dejavnost: *Prisluhnimo tišini*

Cilj:

- Otrok se osredotoča na poslušanje zvokov svojega telesa iz zvokov iz okolice.
- Ob dejavnostih prihaja do ugotovitev in slednje poveže s terminom *zvok*.

Učno okolje: pri dejavnosti je bil pomemben dejavnik, da ta poteka nemoteno. Izvajali smo jo v telovadnici v skupini po 8 otrok.

Potek:

- Uvodoma smo se osredotočili na poslušanje.
- Otroke sem vodila, da so legli na tla, zaprli oči in prisluhnili vsemu, kar slišijo.
- V nadaljevanju sem jih spodbudila, da zožijo pozornost nase.
- Dejavnosti smo izvajali nekaj dni, dokler je bilo zanimanje.

Evalvacija

Po predvidevanjih so jih najprej prevzeli predvsem zvoki iz okolja. Šele po nekaj poskusih je uspelo, da so se osredotočili in prisluhnili le lastnemu telesu. Otroci so najpogosteje izražali vtise in ugotovitve navedene dejavnosti z izrazi in opisi kot: »Slišim kašljanje ... jaz slišim otroke ... voda je tekla ... nekaj posebnega sem slišal ...«



Večina je šele zadnji dan ugotovitve komentirala v smislu: »Slišim, kako mi bije srce kako diham ... vzdih, izdih.« Postopoma smo prešli na zvoke, ki so jih proizvajali zavestno. Po predvidevanjih je bil termin *zvok* otrokom premalo poznan, da bi ga znali sami ubesediti. Zato sem vprašanje obrnila in izhajala neposredno iz izraza *zvok*.

Posledično je večina otrok na vprašanje *Kaj je zvok?* odgovorila, da je zvok *to, kar slišimo*. Navajali so predvsem to, kar pod izrazom *zvok* dobesedno razumejo, in sicer: ploskanje, tleskanje, tolčenje po kolenih, bobni, bombe, voda od pipe, kašljanje ipd.

Na vprašanje *Kako nastane zvok?* so v večini pojasnjevali z besednimi zvezami: »Tako da udarimo, podrgnemo, stresemo, mečkamo ...« Po večini so interpretirali v povezavi z glasbo: »Bobnal sem po prsih, igral sem s ključi, tleskala sem s prsti in pela ...«

RAZISKOVANJE TELESA

V nadaljevanju je bil cilj usmeriti otroke v lastne instrumente. Po predhodnem raziskovanju delov telesa sem jih spodbujala, da svojemu telesu prisluhnejo in iščejo različne možnosti proizvajanja zvokov s svojim telesom oz. raziskujejo zvočnost svojega telesa – lastne instrumente.

Raziskovalni problem

Kako nastane zvok oz. s čim vse lahko proizvajamo različne zvoke s telesom?

Opredelitev problema¹

Otrok išče, zaznava in uporablja različne možnosti rešitve problema. Miselni izziv: *Kako bi proizvedli zvoke z deli našega telesa.*

¹ Iskanje različnih možnosti rešitev/miselni izzivi povezujejo raziskovanje s področjem matematike.

Učno okolje

Zaseben kotiček, ki so ga otroci ustvarili zunaj igralnice in ga poimenovali Glasbeni grad. V ustvarjenem prostoru intimita so otroci sami in v moji prisotnosti iskali odgovore, kot so to želeli. Kot soigralka sem se občasno vključevala predvsem s postavljanjem metavprašanj z namenom, da sami najdejo odgovore.

Potek

Otroci so opisovali in poimenovali dele telesa ter utrjevali znanja in vzporedno snovali izhodišče za poznejše dejavnosti. Obnovili smo predhodna znanja, se osredinili na zvoke telesa in povzeli, kaj slišimo, če *Prisluhnemo tišini*.

Ugotovitve

Med opisovanjem in rabo različnih delov telesa se otrok orientira na telesu.² Ugotovili so, da lahko proizvajajo zvo-

² Orientacija na telesu se povezuje s področjem matematike.



ke s telesom na naslednje načine (ugotovitve so povezovali s poznanimi zvoki iz okolja, pogoste so bile prisposode):

- *Brenkanje s prstom po ustnicah* (s kazalcem ene ali obeh rok izmenično brenkamo po ne-napeti spodnji ustnici različne rime) izvajamo šepetaje ali na glas (*s pojočim mrmranjem na m, v, b*).
- *Brbranje z ustnicami* (z ustnicami brbramo šepetaje (*pr, pr, pr, pr ali prrr*) in na glas (*brm, brm ali brrrrr*)).
- *Tleskanje z jezikom* – oponašanje konjička (peketajoči tlesk – jezik pritisnemo ob mehko nebo, ko ga odtrgamo, ga potisnemo navzdol ob ustnično dno (*zvok je podoben konjskemu peketu*)).
- *Tleskanje z jezikom* (pokajoči tlesk – jezik pritisnemo ob mehko nebo, ko ga odtrgamo, slišimo pok (*pingpong' žogica*)) ipd.

Evalvacija in refleksija sta zajeli pogovor o tem, kaj smo počeli, ugotovili, se naučili. Nekatera spoznanja in ugotovitve smo sproti zapisovali in lepili na plakat.

Ob eksperimentiranju z lastnim telesom so spoznavali tudi funkcionalno vrednost telesa. Da je bil učinek, so morali otroci koordinirati med deli telesa. Preizkušanja so vodila v ugotovitve, da je *telo* lahko *glasbilo*, če uskladimo dele telesa (roke, noge, jezik, ustnice idr.) ter jih uporabimo kot *lastne instrumente*. Na vprašanje *Kaj smo ugotovili?* so odgovarjali: da lahko igramo na ustnice, da lahko tleskamo kot konjiček, da smo lahko Indijanci, da je lahko trebuh boben ipd.

Otroci so svoje početje – manipulacijo s telesom – povezovali predvsem z igranjem na glasbila. Zanimive so bile nekatere izjave otrok med samo

manipulacijo. Na vprašanje *Kaj počnejo?* so povedali:

- »Midva brenkava!« (deček, 4 leta)
- »Glej, znam tleskati!« (deklica, 4,5 leta)
- »Kot konjiček sem.« (deček, 4 leta)

Na tovrsten način so otroci po večini opisovali svoja dejanja.

Otroci so imeli možnost z lastnimi izkušnjami izgrajevati glasbeno podobo in odkrivati značilnosti *čutil in zaznav*.

Izhodiščno vedenje je bilo, da se koncepti in teorije otroka razlikujejo od odraslih in je zato glasbeni razvoj v zgodnjem obdobju otroka raznolik in individualen.

NADGRADNJA ZNANJ/ REPRODUKCIJA ZVOKA

Otroci so ugotovili, da lahko s svojim telesom proizvajajo zvoke na različne načine, in s tem spoznali vzrok in



posledico določenega svojega dejanja. Zanimalo me je, ali bi zmogli zvok tudi reproducirati, torej prepoznati zvok telesa, če bi ga slišali.

Raziskovalni problem

Otrok skuša prepoznati zvoke telesa tudi v obratni smeri – povratna informacija oz. reprodukcija zvoka.

Opredelitev raziskovalnega problema

Otrok slušno zaznava in ugotavlja možne rešitve problema.

Miselni izziv

Kateri zvok telesa slišim na posnetku oz. demonstracija in/ali interpretacija, kako je ta zvok nastal.

Učno okolje

Za izvedbo dejavnosti smo potrebovali tišino in mir, zato smo se umaknili v knjižnico. Sodelovalo je po pet otrok hkrati. Otroci so s snemalno napravo – diktafonom že bili seznanjeni.

Posamezen proizveden zvok telesa smo predhodno posneli na diktafon že v igralnici, saj so sodelovali vsi otroci.

Potek:

- Skupini otrok sem podala navodilo in jih motivirala. Dogovor je bil, da podajo mnenje posamezno (dvignejo roko in počakajo).
- Sledilo je poslušanje zvokov s ciljem povratne informacije, in sicer prepoznati slišan zvok telesa. Zaradi postopnosti je bil podan vsak izmed posnetkov posamezno in dovoljkrat zapored.

Evalvacija

Večino zvokov so otroci prepoznali po krajši dobi poslušanja. Skoraj vsi pa so imeli težave pri razpoznavnosti naslednjih zvokov: *skrivanje jezička ven not, drsenje z dlanmi po stegnih, pokanje z ustnicami, razlikovanje med bobnanjem po prsih in bobnanjem po trebuhu.*

Otroci so spoznali, da lahko zvoke, ki jih proizvajajo s telesom, posnamejo na diktafon in jih pozneje poslušajo ter tudi prepoznajo. Reprodukcijske zvokov so povezovali z ugankami.

IMPLEMENTACIJA ZNANJ/ RAZŠIRITEV DEJAVNOSTI

Razširili smo dejavnost v poustvarjanje z zvoki telesa. Otrokom je bilo omogočeno, da z zvoki telesa ustvarjajo, nadgrajujejo in podoživijo dogodke. Predhodno je bilo treba še raziskati možnosti, ki nam jih lastni instrumenti (telo) ponujajo.

Otroke sem spodbujala, da začnejo iskati tudi druge možnosti kot nadgradnjo ugotovitev in uporabno vrednost pridobljenih znanj. Potrebovali so precej časa, da so začeli razmišljati v zeleno smer. Še zmeraj so bile aktualne prejšnje dejavnosti in vzporedne ugotovitve otrok, zato so težje razmišljali širše. Vendar jih je veselje ob



vsakodnevnem poigravanju z zvoki čez čas spontano vodilo v izmišljevanje melodij ali petje že poznanih pesmic in spremljanje teh z zvoki telesa oz. lastnimi instrumenti.

Povezava z glasbo in gibanjem

Kot nadgradnja so najprej nastale izmišljevalke.

Sledi zamisel, da uporabimo zvoke telesa za spremljavo priljubljene glasbene izštevanka (Sončece rumeno avtorice A. Laganin), ki jo otroci uporabljajo v vsakdanjem ritualu. Ideje so se razvijale več dni. Končen rezultat je bila zanimiva kombinacija zvokov telesa (ploskanja, tleskanja, tolčenja po stegnih ipd.), pri kateri so otroci uspeli spontano ujeti skladen ritem.

Zvoke telesa smo vnesli v rajalno igro *Hodil sem 1-2-3 po deželi Štajerski*. Ob ritmičnem prepevanju smo tam, kjer je bilo v rajalni igri predvideno, vnesli namesto gibalnih vložkov zvoke telesa. Otroci kmalu ugotovijo, da ne zmorejo istočasno izvajati posameznih zvokov z govornim aparatom in istočasno prepevati. Posledično smo razvrstili³ zvoke na dve skupini.

³ Področje matematike: otrok razvršča zvoke na dva dela: zvoki, kjer uporablja govorni aparat in zvoki, kjer uporablja druge dele telesa.

Gibalna – didaktična igra Ptički v gnezda

Cilji

- Otrok razvija motorično spretnost ustvarjanja ritma in se igra igre, kjer zazna ritem in ga ponovi.
- Otrok se orientira v prostoru in usklajuje slušne zaznave z motoriko gibanja.
- Pozorno posluša ritem in se nanj osredotoči in miselno odreagira nanj z ustreznim dejanjem.

Rekviziti

Obroči, glasbene palčke.

Namen igre je, da otrok združi, poveže in razvija elemente ritma, slušnih zaznav, gibanja in orientacije v prostoru.

V igri je povezano področje matematike, narave in gibanja. Uvodoma se je dogajalo, da so stežka prenesli poraz ob ugotovitvi, da niso pravočasno našli gnezda (obročja). Pogosto se je dogajalo, da so imeli težave z orientacijo. Predvsem dekleta.

Pri udarjanju z glasbenima palčkama in narekovanju ritma so uvodoma imeli skoraj vsi manjše težave. Povzročalo jim ga je razmerje in prehod v ritmu: iz počasi v hitreje ter vzporedna

motorika pri prehajanju med ritmom. Sčasoma so tudi to spretnost nadgradili.

Da bi otroci do ugotovitev prihajali sami, sem ogled v nadaljevanju navedenih posnetkov vključila ob koncu tematskega sklopa, in sicer kot primer kakovostne in ustvarjalne rabe lastnih instrumentov.

Ogledi posnetkov

Ogledali smo si posnetke brazilske skupine Barbatuques in slovenske skupine Perpetuum jazzile.

Po pričakovanjih so bili otroci navdušeni. Pozneje so poskušali podobno ustvarjati tudi sami, predvsem s posnemanjem. Ugotovili so, da obstaja še kar nekaj zvokov telesa, ki jih sami še niso rabili.

ZAKLJUČNA EVALVACIJA

Zamisli otrok so prihajale ob najbolj nepričakovanih trenutkih, npr. pri kosilu, na sprehodu in drugod. Pogosto je sledil vzklík: »Poslušaj to ... poglej, kaj znam ...« ipd.

Posebnih težav pri izvajanju ni bilo zaznati, razen pri sami refleksiji dejavnosti, kjer otroci niso imeli dovolj predznanja oz. poznavanja izrazoslovja,



da bi lahko verbalno izrazili vse, kar so počeli. Tako so pogosto demonstrirali, kar so imeli v mislih in slednje interpretirali.

V kontekstu pristopa do otrok v vseh fazah procesa velja omeniti pomen didaktičnega pogovora. Pomembno je, kako postavimo otrokom vprašanje, ustrezna raba izrazov, senzibilnost v naših odzivih in plastičnost v prilaganju otroku.

ZAKLJUČEK/REFLEKTIVEN POGLED

V času procesa me je deloma zavedla ugotovitev, da razen raznolikih posnetkov in plakatov ni bilo nekih drugih, oprijemljivejših izdelkov. Morda je razlog še zmeraj prisotna miselnost, da naj bi bil izdelek otroka fizične narave, ker je viden. Pri *zvokih telesa* je bil namreč edini rezultat dela pridobljeno znanje v obliki razmišljanja in produktov lastnih instrumentov, ki so bolj praktične narave in jih je mogoče spremljati in vrednotiti predvsem z vizualno ali slušno zaznavo.

Ugotovitev je pripomogla k premiku v miselnosti, kjer se kot pozitivno odraža spoznanje, da je smiselna uporaba dokumentiranja z IKT, ki smo se je morda premalo lotevali v naši stroki.

Ta lahko predstavlja poleg preostalega učinkovito možnost samevalviranja in refleksije dela v tandemu, širše v timu ter z otroki. Hkrati je lahko odličen dokument, s katerim se predstavi strokovno delo staršem.

Doprinos k pristopu je vsekakor, da si dovolimo raziskovati skupaj z otroki in da nimamo preveč vnaprej oblikovanih idej in pričakovanj. Pomembna je pot, proces, ki nas lahko vodi do dosega istega cilja na mnoge načine. Primarni cilj bi moral biti v slogu: prepusti otrokom, da razvijajo. Kakovost vidim v spreminjanju subjektivnih teorij (Turnšek 2008), kjer je pomembno med drugim, da se vidimo in ostajamo odprti za spremembe in profesionalno rast.

Zaključujem z razmišljanjem o pomenu tega, da smo se pripravljani videti, spreminjati in izboljševati svojo prakso. Da sledimo novim teorijam in jih implementiramo v delo, a vendar znamo kritično presoditi, kaj je za otroke dobro in kaj je samo noviteta, ki pa ni zmeraj uporabna. Da je v samih pristopih čim manj rutine oz. toliko, kot je potrebno, in da preostalo načrtujemo z otroki in jim s tem omogočimo okolje za izkustveno učenje, ki jim daje priložnost, da sami

razvijajo. Z omenjenim načinom dela namreč posledično ponujamo temelje za optimalen vsestranski razvoj dispozicij tako na psihofizični kot kognitivni ravni otroka.

LITERATURA

- Borota Bogdana (2006) *Glasbene dejavnosti in otrokove zmožnosti v zgodnjem obdobju*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Devjak Tatjana (ur.) in Skubic Darja (ur.) (2009) *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce* (1999) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Rinaldi Carlos (2006) In Dialogue With Reggio Emilia. Listening, researching and learning. V: Tatjana Devjak (ur.) in Darja Skubic (ur.) (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skubic Darja (ur.) in Zajec Jera (ur.) (2012) *Priročnik 100 jezikov na čutni poti – ideje za prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek Nada (2008) *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

SPROTNO PREVERJANJE DOMAČIH NALOG IN OCENE / Rok Lipnik / Gimnazija Celje – Center

UVOD

Med izobraževalnim procesom sem se večkrat soočil s pomembnostjo domačih nalog.

V članku želim ponazoriti svoje ugotovitve o vplivu domače naloga na delo v razredu in rezultate ocenjevanja, torej ali redno opravljanje domačih nalog prispeva k boljši oceni. Menim, da domače naloge vplivajo na ocene, ki jih dijaki dosežejo pri ocenjevanju, hkrati pa dijaki lažje sledijo snovi, če opravljajo domače naloge. Domače naloge vplivajo tudi na poučevanje, saj učitelji prilagodimo delo tudi na podlagi ugotovitev, ki jih ustvarimo na podlagi pregleda domačih nalog.

Glavni del ugotovitev predstavlja primerjava dveh oddelkov iste generacije. V šolskem letu 2013/2014 sem hkrati učil dva oddelka programa predšolska vzgoja, v katerih sem se odločil za različna pristopa glede domačih nalog. V pomoč mi je tudi dejstvo, da smo v šolskem letu 2013/2014 pričeli z uporabo orodja eAsistent, ki omogoča natančno in sprotno beleženje opravljanja domačih nalog.

Izkazalo se je, da je takšna raziskava precej obsežna. Dolžina spremljanja izdelave domačih nalog in njihovega vpliva na ocene in dejstvo, da so dijaki čedalje slabše oddajali naloge, so pomenili, da nisem mogel narediti raziskave, ki bi upoštevala vse potrebne parametre za strogo in natančno statistično analizo. Lahko pa si učitelji ustvarijo svoj vtis in premislijo, ali se ugotovitve ujemajo z njihovimi izkušnjami.

KAJ SPLOH JE DOMAČA NALOGA?

Domača naloga je po definiciji Slovarja slovenskega knjižnega jezika (2000) »pismena obveznost učencev, ki jih morajo opraviti doma«. Morda bi bilo smiselno ugotoviti, da domače naloge niso le pisne narave, ampak so lahko tudi praktične. Boljša definicija bi tako bila, da je domača naloga »pisna, ustna in praktična oblika učenčevega dela, ki jo posreduje učencem učitelj, in je neposredno povezana s poukom ter jo učenci opravljajo praviloma samostojno po rednem šolskem delu« (Čagran 2007, 11).

Domače naloge, ki jih dajem dijakom, so pisne. Gre za reševanje nalog.

Domačo nalogo dajem bodisi iz učbenika, ki ga dijakom na šoli predpišemo za uporabo pri pouku matematike, bodisi v obliki dodatnih vaj, ki jih pripravim in jih dijakom razdelim na listih, objavim na spletni učilnici ali pošljem na razredni elektronski naslov.

NAČIN DELA V RAZREDU IN ORIS STANJA

Domačim nalogam dajem velik pomen vse šolsko leto. Praviloma dam domačo nalogo vsako šolsko uro. Seveda so izjema ure pred ocenjevanjem, ko dijaki pripravijo vprašanja, ure, ko analiziramo ocenjevanje, in ure, ki jih v celoti namenim ustnemu ocenjevanju.

Izkušnje iz prejšnjih let kažejo, da dijakom veliko pomeni povratna informacija pri domačih nalogah in količina domače naloge. Predvsem pri količini je treba paziti, saj smo matematiki navajeni dajati veliko domače naloge. Trudim se, da pri posameznih vrstah naloge za domačo nalogo določim največ dva do tri primere.

V tem prispevku primerjam dva oddelka drugega letnika programa



Diagram 1: Število neopravljenih domačih nalog do 1. 5. 2014

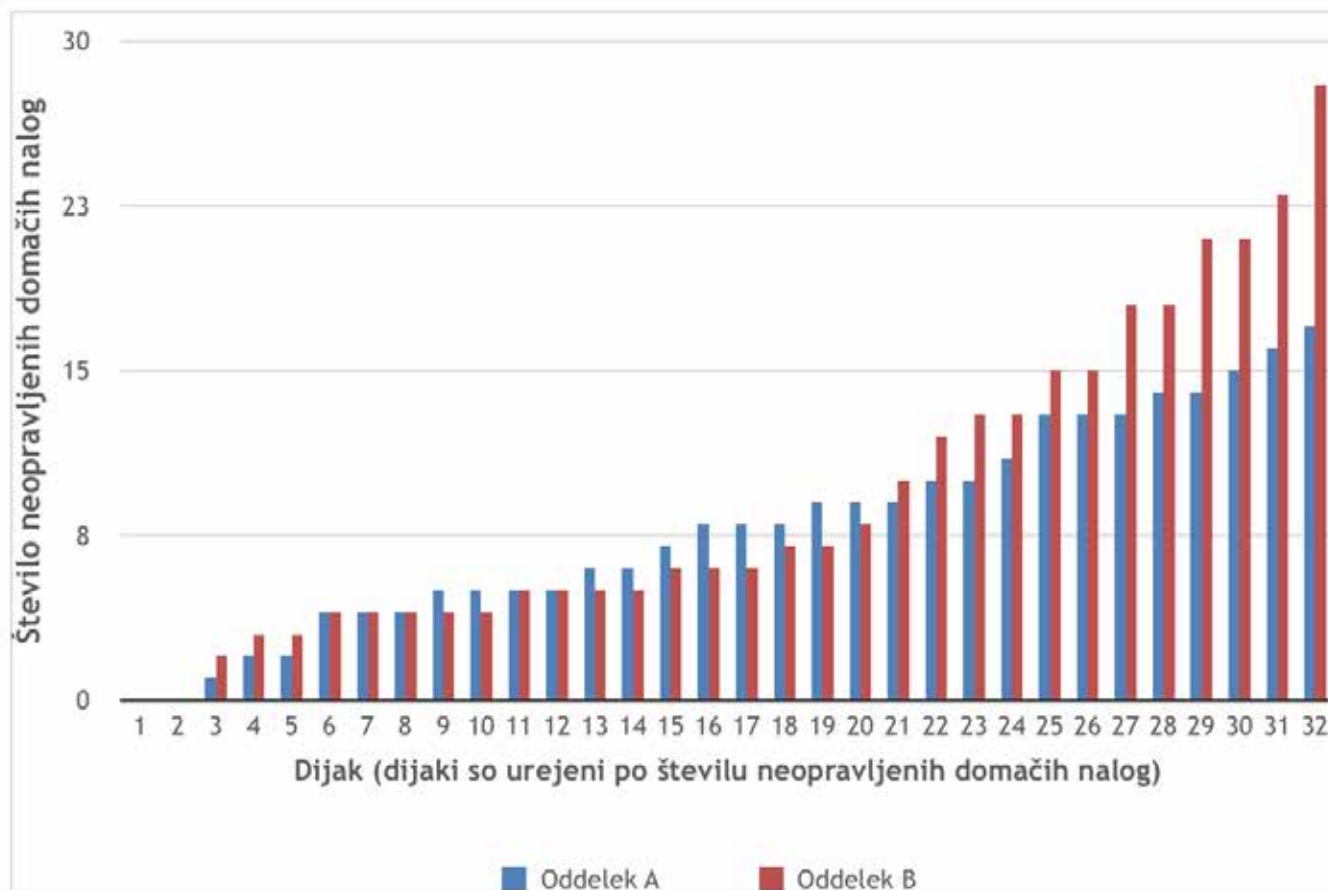


Diagram 2: Število neopravljenih domačih nalog po dijakih

predšolska vzgoja. Na začetku drugega letnika sem naredil pregledno ponovitev lanske snovi, s katero sem poskrbel za primerljivo predznanje v obeh oddelkih. Za boljše razlikovanje sta oddelka označena kot oddelek A in oddelek B.

V oddelku A sem od začetka šolskega leta dijakom dajal domačo nalogo in jo naslednjo uro dosledno pregledal. Pogledal sem rezultate nalog in postopke reševanja preveril, ali je dijak nalogo naredil sam. Kadar je dijak nalogo rešil napačno, sem ga na napako opozoril. Svoje ugotovitve glede domače naloge sem obrazložil pred razredom. Med razlago in reševanjem nalog v razredu ter ob preverjanju pred ocenjevanjem so dijaki zelo hitro ugotovili, da v primeru, da niso delali domačih nalog, niso dovolj pripravljeni na aktivno sodelovanje in delo v razredu. Trudil sem se, da bi dijakom poudaril pomembnost domačih nalog. Dijaki so tudi sami ugotovili, da z opravljanjem domačih nalog lažje sledijo razlagi, saj

obvladajo postopke in poznajo obrazce, sam pa jih k tem ugotovitvam dodim s svojimi poudarki in opombami med razlago in reševanjem nalog.

Tudi v oddelku B sem od začetka leta dijakom redno dajal domačo nalogo, vendar sem jo pregledal le površno (opravil, ni opravil). Pomembnosti domačih nalog ne poudarjam zelo pogosto.

Kako sem štel, ali je dijak nalogo opravil? Dijak, ki je več kot dve tretjini nalog pravilno rešil, je nalogo opravil. Dijak, ki je pravilno rešil manj kot dve tretjini nalog, naloge ni opravil. Dijak, ki je reševal več kot dve tretjini nalog, a jih ni rešil vseh pravilno, je bil označen kot »je opravil napačno«. **V analizi takega dijaka štejem k dijaku, ki je naredil domačo nalogo.**

V obeh oddelkih sem snov obravnaval na primerljiv način, reševali smo enakovredne primere, preverjanja pred pisnimi ocenjevanji so bila enaka.

Trudil sem se, da pri razlagi ne bi prišlo do razlik med oddelkoma. Domače naloge sem dajal v obeh oddelkih enakovredno, kar pomeni, da so bile razlike le v primeru ali dveh, pa še to ne z vidika snovi ali načina reševanja, temveč le glede izbire primera znotraj tipa naloge.

UGOTOVITVE

Domače naloge

Prvi del ugotovitev temelji na številu neopravljenih domačih nalog. V obeh razredih sem dal 38 domačih nalog, za katere imam povratne informacije, koliko dijakov je nalogo opravilo.

Izkaže se, da v oddelku A v povprečju domače naloge ne naredita 2 dijaka, v oddelku B pa malo več kot 4 dijaki.

Z vidika učitelja se mi to zdi dobro, saj dijakov, ki domače naloge ne opravljajo, ni veliko, skrbi pa splošen trend, ki se kaže v oddelku B, saj število dijakov, ki ne opravijo domače naloge, začneja naraščati. Kaj je razlog za takšen porast in

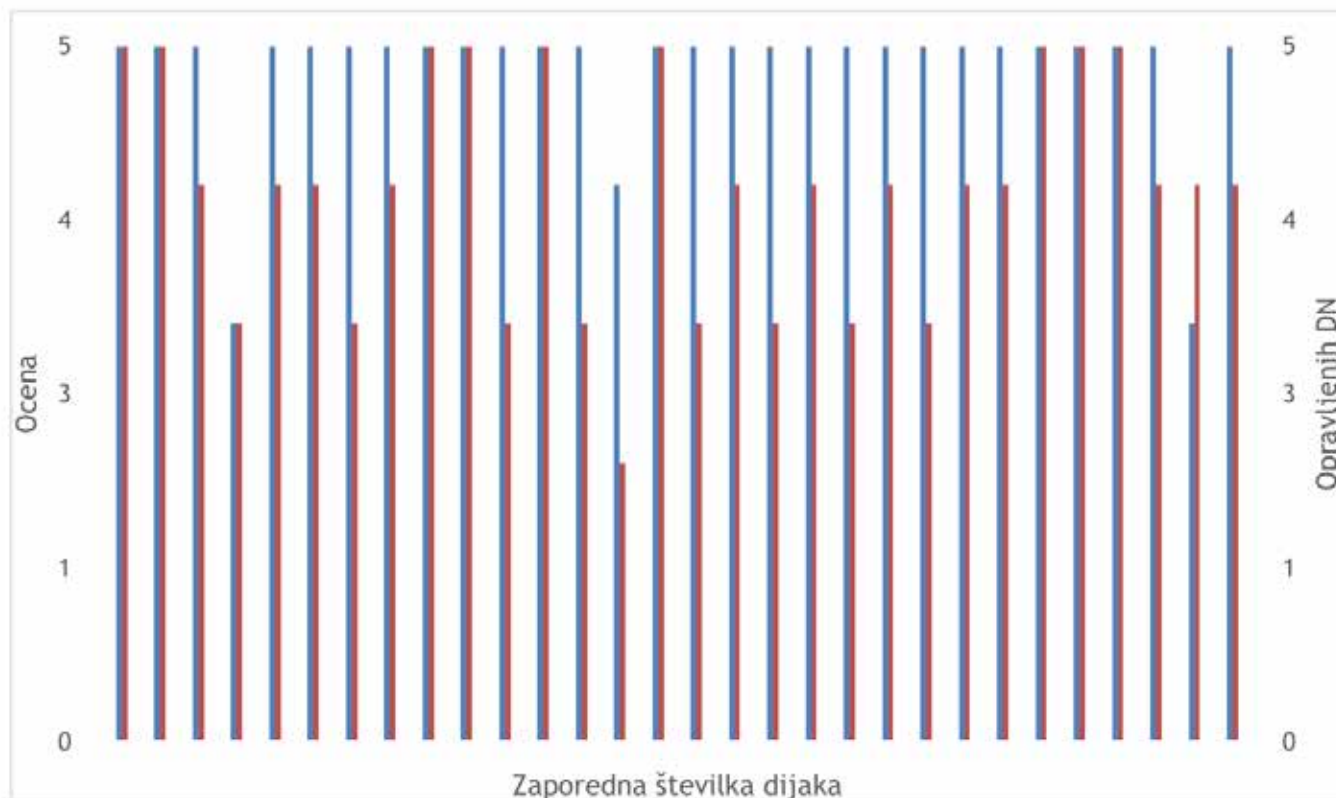


Diagram 3: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku A pri 1. pisnem ocenjevanju

takšno razliko proti koncu leta? Razlog je najbrž dvojen. Dijaki obeh oddelkov so imeli v času od februarja do maja en teden smučarskega tečaja, en teden počitnic in en teden praktičnega usposabljanja, kar je zanje precej obremenilno, saj imajo vmes le po en teden pouka. Hkrati se pokaže še en vidik pomembnosti natančnega pregleda domačih nalog. V oddelku A se razlika skorajda ne pozna, saj so videli primerjavo med ocenami in domačimi nalogami, ki sem jo naredil v zaključku ocenjevalnega obdobja, in so prepoznali vrednost domačih nalog. V oddelku B pa je rezultat opravljanja domačih nalog vedno slabši, saj prednosti domačih nalog niso prepoznali in je nisem poudaril, ob vseh preostalih dejavnostih pa so domače naloge v tem oddelku na stranskem tiru.

V oddelku A v povprečju dijak ni naredil treh domačih nalog, v oddelku B pa malo manj kot pet. Glede na to, da je pri opisanih začetnih pogojih bistvena razlika med oddelkoma ravno v načinu dela v povezavi z domačimi nalogami, bi lahko bil to dejavnik, ki je vplival na rezultate.

Diagram 2 prikazuje število neopravljenih domačih nalog po dijakih. S tem prikazom lahko primerjam, koliko dijakov je naredilo vse domače naloge in koliko dijakov je izstopajočih pri neopravljanju domačih nalog.

Zanimivo je, da je v oddelku A nekaj dijakov, ki niso opravili več kot polovice domačih nalog, v oddelku B pa tako velikih odstopanj ni.

Veseli me dejstvo, da je v obeh oddelkih kar nekaj dijakov, ki so opravili vse razen nekaj domačih nalog, in dva, ki sta opravila vse naloge.

Ocene in njihova povezava z opravljanjem domačih nalog

Drugi del analize se nanaša na ocene. V obeh oddelkih sem pisal podobna pisna ocenjevanja, saj sem z vidika snovi začel na isti točki, na isti dan smo tudi odpisali pisna ocenjevanja.

Naredil sem primerjavo ocene glede na število neopravljenih domačih nalog in primerjavo med ocenami obeh oddelkov.

Na začetku leta je bilo stanje nepriemerljivo. V oddelku A je bilo veliko zelo uspešnih dijakov, medtem ko je bilo v oddelku B precej slabše stanje. Ali to že pomeni, da skupini nista primerljivi? Trdim, da sta skupini še vedno primerljivi, saj je velik razkorak nastal predvsem v dejstvu, da je bila v oddelku A snov prvega ocenjevanja že preverjana in ocenjevanja in je šlo le za ponovitev. Sicer pa sta oddelka pri ocenah preostalih predmetov in ocenah pri matematiki v preteklem šolskem letu povsem enakovredna. Naslednja ocenjevanja pa so predvsem iz geometrije, ki je zanje z vidika srednje šole nova snov, kar pomeni, da z vidika primerjave to prvo ocenjevanje ne pomeni velike razlike med skupinama.

Kaj je vplivalo na takšno spreminjanje uspeha? Eden od morebitnih dejavnikov je učna snov, saj se pri različni snovi način dela razlikuje. Ponekod je poudarek na pomnjenju podatkov, drugod na razumevanju. Tako se tudi domače delo med poglavji bistveno razlikuje.

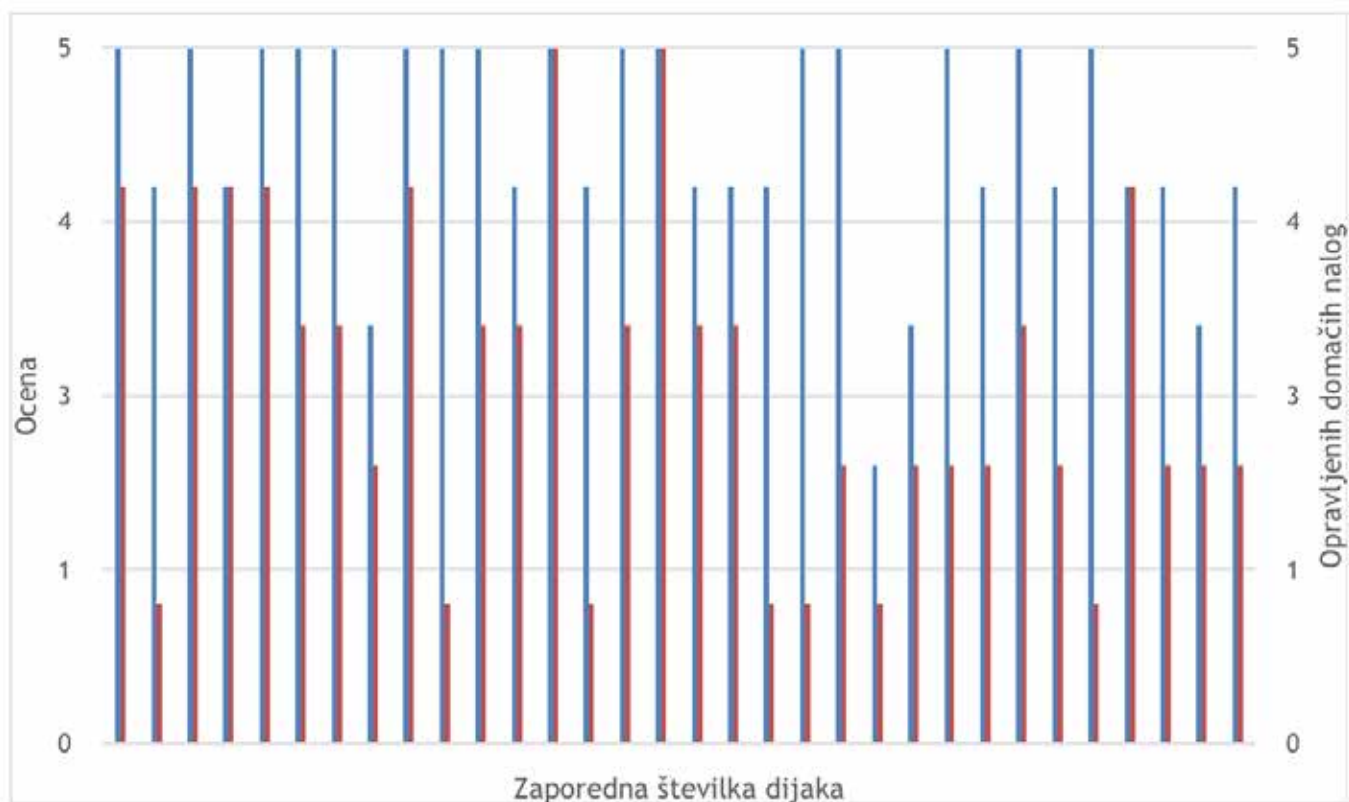


Diagram 4: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku B pri 2. pisnem ocenjevanju

Prvo pisno ocenjevanje je bilo iz linearne funkcije, kjer menim, da je zaradi obilice raznolikih nalog in dobrega razumevanja snovi domače delo pomembno. Tu je bil oddelk A veliko boljši pri ocenah, učenci so bili bolj motivirani in zagnani, saj so snov že poznali in obravnavali, v oddelku B pa so rezultati slabši zaradi nizke motivacije v začetku leta.

V oddelku A so do prvega ocenjevanja vsi dijaki razen treh naredili vse domače naloge. Razlike med ocenami tako ne morejo biti povezane z opravljanjem domačih nalog. Sklepam, da je v oddelku A pri prvem ocenjevanju na ocene vplival kateri od drugih dejavnikov, najverjetneje znanje iz prejšnjega leta, motivacija in delavnost.

V oddelku B je kar nekaj dijakov, ki so opravili le polovico ali manj domačih nalog, pa so vseeno dosegli dober rezultat. Tudi v oddelku B zato pripisujem razlike med ocenami znanju iz prejšnjega leta in matematičnim sposobnostim ter delavnosti, manj pa domačim nalogam.

Drugo pisno ocenjevanje, kjer je razlika med povprečnima ocenama manjša, a vseeno opazna, je bilo iz zaključka poglavja o linearni funkciji in uvoda v geometrijo. Pri linearni funkciji smo spoznavali sisteme enačb in oblike enačb premice, kjer je vpliv domačih nalog večji, saj je treba poznati postopke in definicije, veliko je tudi različnih vrst nalog. Geometrijski del ocenjevanja pa je sestavljen predvsem iz pojmov, ki se jih morajo dijaki naučiti, tako da je vpliv domačih nalog tukaj manjši. Polovica ocenjevanja je obsegala geometrijo, polovica pa linearno funkcijo, zato lahko pri tem ocenjevanju trdim, da je vpliv domačih nalog na rezultat opazen, ni pa ključen in edini dejavnik.

V oddelku A se vidi povezanost med oceno in številom opravljenih domačih nalog. Ni veliko dijakov, kjer bi bilo vidno odstopanje med oceno in številom opravljenih domačih nalog (odstopanje je očitno edino pri dijakih 13, 21 in 29). V oddelku B pa ni opaziti tako velike povezave. Vidi se celo, da je veliko dijakov naredilo skoraj vse

domače naloge, pa vseeno niso nujno dosegli dobre ocene (najočitneje dijaki 12, 20, 21 in 31). To je zagotovo vplivalo na motivacijo za opravljanje domačih nalog pri naslednjih ocenjevanjih.

Tretje pisno ocenjevanje je bilo iz druge polovice poglavja geometrije, kjer je zaradi količine pojmov, definicij in izrekov pomembno predvsem učenje in ne toliko vaja – razlika med oddelkoma se je glede povprečne ocene zmanjšala.

V oddelku A je bila povezava med ocenami in opravljanjem domačih nalog opazna, a ne tako izrazita kot prej. V oddelku B pa se tudi tokrat vidi, da ni tako velike povezave med ocenami in opravljanjem domačih nalog. Dijake sem po tretjem pisnem ocenjevanju vprašal, kaj menijo o vplivu domačih nalog na njihov rezultat. Večina dijakov (75 %) v obeh oddelkih je odgovorila, da se z domačimi nalogami lahko največ naučijo sproti. Dijaki oddelka B so mi tudi povedali, da so domače naloge po večini naredili pred ocenjevanjem, čeprav jih prej morda niso delali

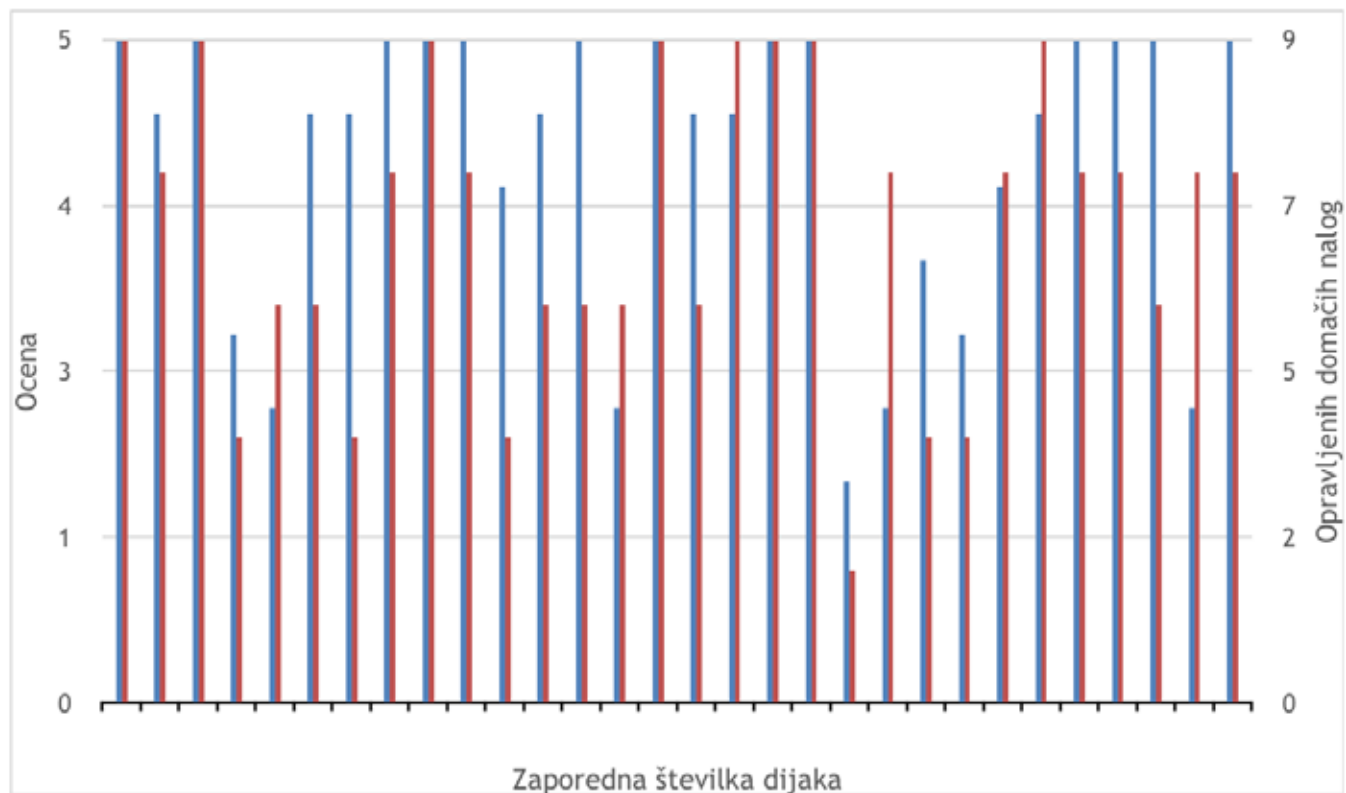


Diagram 5: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku A pri 2. pisnem ocenjevanju

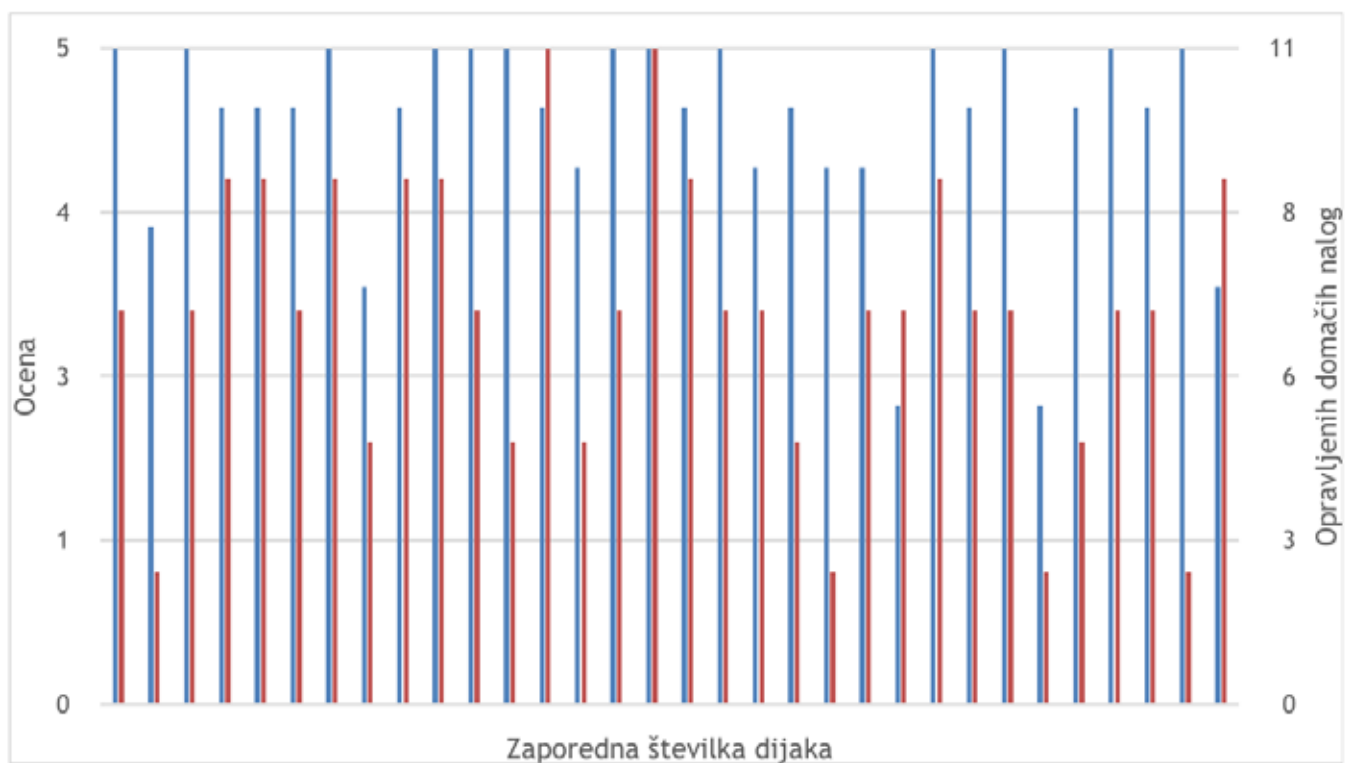


Diagram 6: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku B pri 2. pisnem ocenjevanju

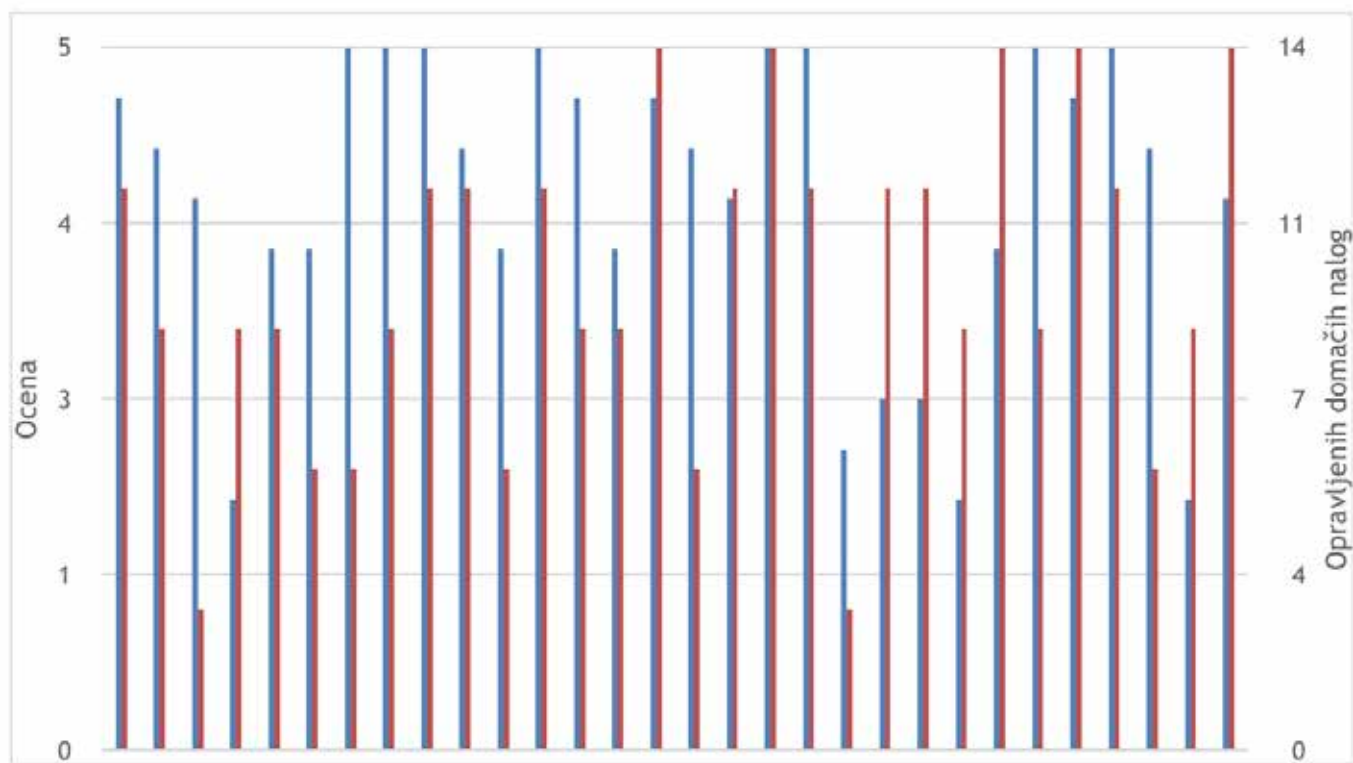


Diagram 7: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku A pri 3. pisnem ocenjevanju

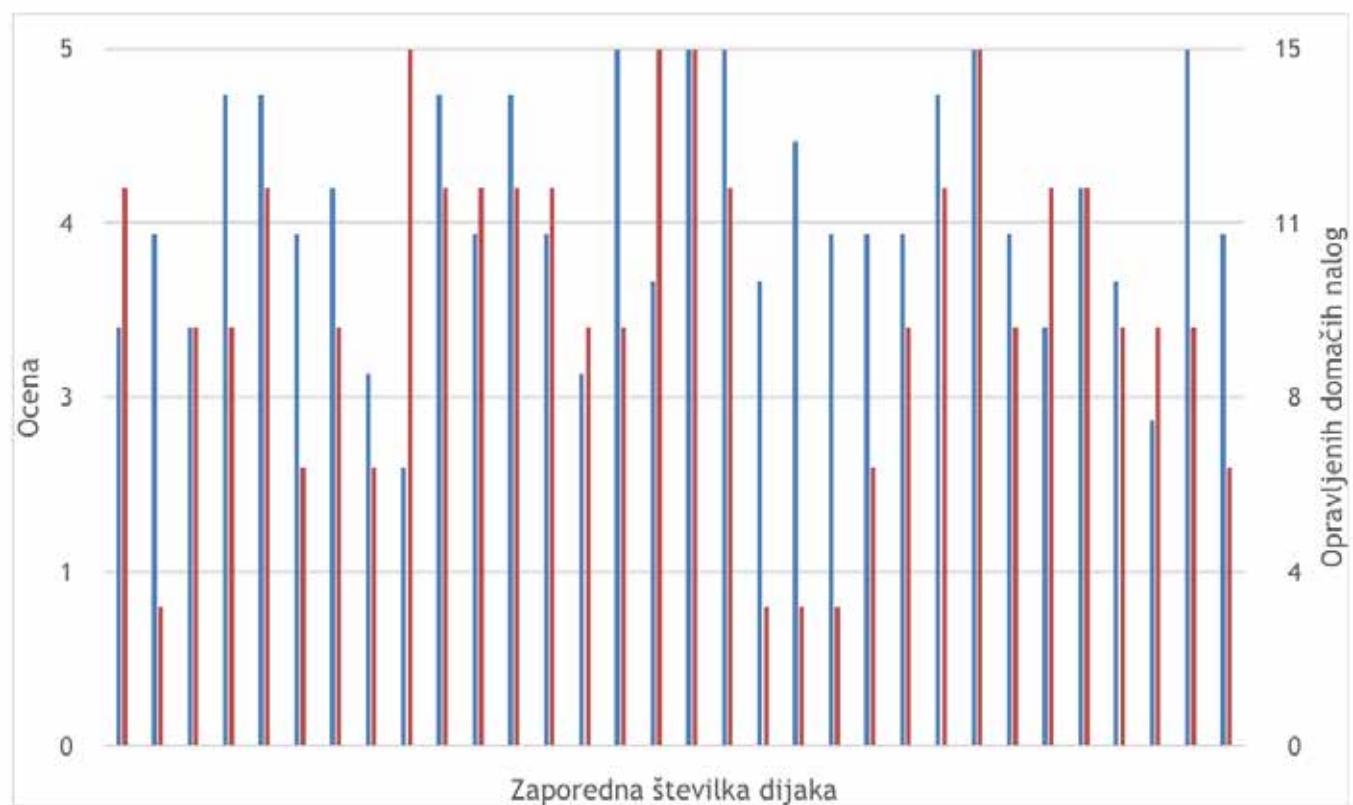


Diagram 8: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku B pri 3. pisnem ocenjevanju

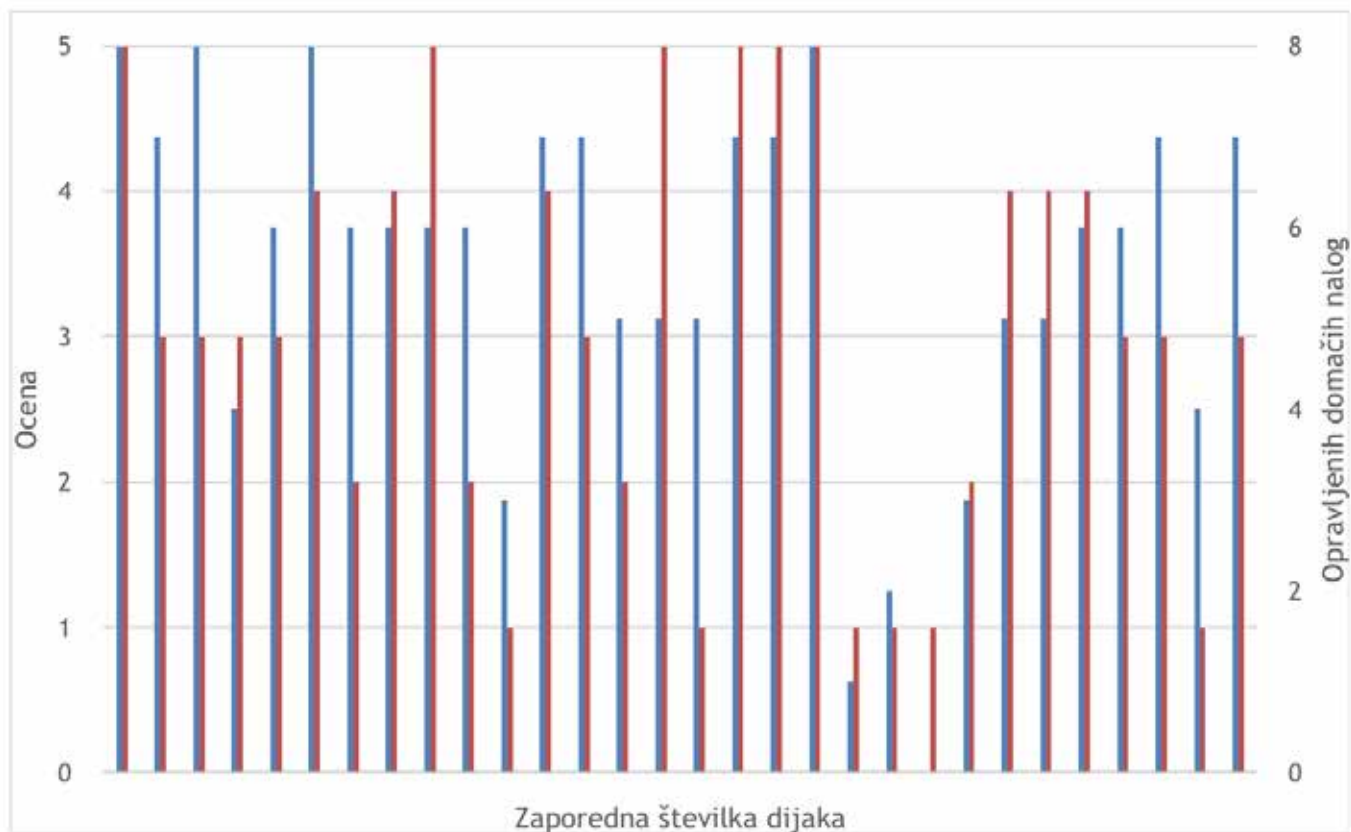


Diagram 9: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku A pri 4. pisnem ocenjevanju

redno. Sklepam, da je na razliko med rezultatom v obeh oddelkih vplival predvsem način dela v šoli in doma. V oddelku A, kjer so bili z domačim delom spodbujani, so imeli tako več motivacije in dosegli malo boljši rezultat kot v oddelku B. V oddelku B, kjer z domačimi nalogami niso dobili veliko spodbude, pa so več dela opravili tik pred ocenjevanjem. Znanje je sicer na tak način pridobljeno le začasno in brez trajnega pomnjenja, vseeno pa je rezultat med oddelkoma primerljiv. Še enkrat več se tako pokaže, da domače naloge niso edini dejavnik, ki vpliva na ocene.

Četrto pisno ocenjevanje je bilo iz kotnih funkcij. Pri kotnih funkcijah menim, da je vpliv domačega dela velik. Poleg vseh definicij, vrednosti in zvez je treba dobro poznati tudi povezave med posameznimi vrednostmi in zvezami ter snov dobro razumeti. Menim, da brez domačega dela dijak kotne funkcije težko obvlada. Seveda je mogoče tudi, da dijak pri pouku

aktivno sodeluje in domače naloge naredi tik pred ocenjevanjem ter tako doseže dober rezultat, saj so naloge precej tipične in predvidljive.

Razlika med povprečnima ocenama oddelkov A in B ni velika, kar bi lahko nakazovalo na skoraj ničelni vpliv domačih nalog na ocene. Z vidika oddelka A je korelacija med oceno in številom opravljenih domačih nalog opazna (najočitneje pri dijakih 1, 5, 6, 12, 19, 21, 22, 23, 27). Z vidika oddelka B pa je tokrat mogoče opaziti nekaj korelacije (npr. dijaki 1, 2, 3, 12, 24), je pa znova nekaj izstopajočih primerov (dijaki 15, 27, 28). Tako bi lahko ugotovil, da domače naloge vplivajo na oceno pri nekaterih dijakih, splošitve na vse dijake pa se na podlagi teh rezultatov ne da narediti.

Na koncu lahko ugotovim predvsem to, da v oddelku A zaradi poudarjanja domačih nalog te bolj vplivajo na ocene kot v oddelku B. Dijaki so

se veliko naučili z domačim delom in se je zato tudi kazala razlika med dijaki, ki so domače naloge reševali redno, in med dijaki, ki domačih nalog niso reševali redno. Za oddelk B ugotavljam, da se z domačimi nalogami niso toliko naučili, saj jih nisem tako temeljito pregledal in komentiral, zato so se morali zanašati predvsem na samostojno učenje, razlike med rezultati pa tako ni mogoče povezati samo z opravljanjem domačih nalog.

ZAKLJUČEK

Ali je cilj, da dijaki opravijo čim več domačih nalog? Zagotovo ne. V obeh oddelkih je nekaj dijakov, ki so rešili večino domačih nalog, pa vseeno niso dosegli pozitivne ocene. Prav tako je nekaj dijakov rešilo le malo domačih nalog, a so vseeno dosegli dobre ocene. Zaključek torej ni preprost. Posplošiti, da je več rešenih domačih nalog enako boljši oceni, ne morem. Skrbim za dejstvo, da je kampanjsko učenje v oddelku B pokazalo primerljive

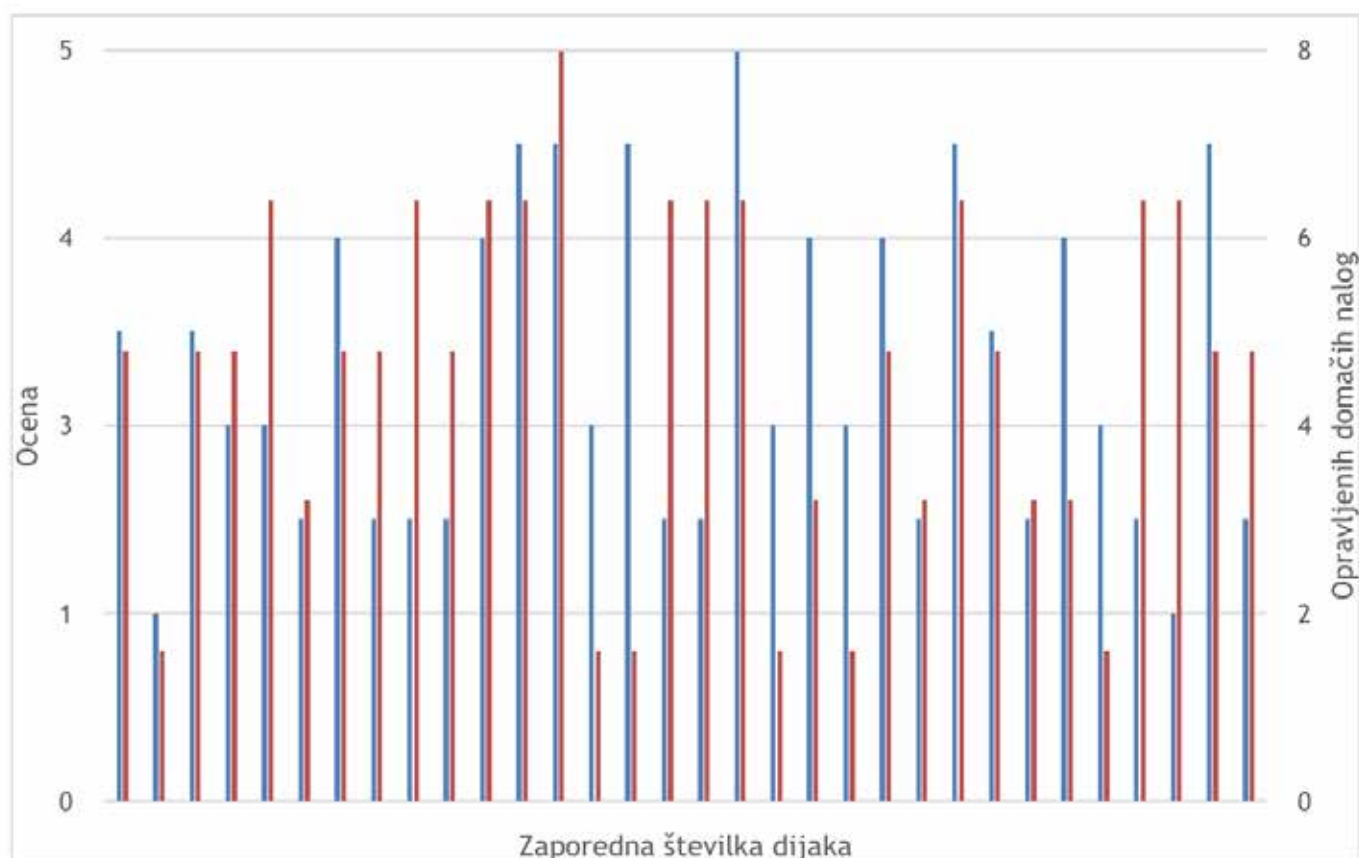


Diagram 10: Primerjava ocene in števila neopravljenih domačih nalog v oddelku B pri 4. pisnem ocenjevanju

povprečne ocene kot sprotno delo v oddelku A. Verjamem in upam, da je sprotno učenje, tudi z domačimi nalogami, trajnejše in kakovostnejše kot skozi kampanjsko učenje hitro pridobljeno znanje.

S primerjavo ugotavljam, da je število opravljenih domačih nalog povezano z oceno pri matematiki predvsem v primeru, ko učitelj domačim nalogam nameni veliko pozornosti in jih temeljito pregleda. Dijaki tako vidijo, da je domače delo pomembno, in se z domačim delom sproti učijo ter izboljšajo možnosti za dobro oceno. V oddelkih, kjer učitelj domačim nalogamne posveti veliko pozornosti, pa je ta korelacija manjša, saj dijaki večino znanja pridobijo pred ocenjevanjem in ne z domačimi nalogami

Kaj lahko torej zaključim? Ugotovitve povezujem s ciljem, ki ga imamo vsi učitelji – znanje. Učitelji se lahko s temeljitim pregledovanjem domačega dela trudimo, da dijake navadimo na

sprotno delo in jim tako pokažemo eno od poti do dobrih ocen. Tako bo pridobljeno znanje trajnejše, ocene pa glede na ugotovitve ne bodo slabše, kvečjemu bodo boljše kot pri kampanjskem učenju, pa čeprav ne tako zelo, kot bi si sam želel.

Razlike med oddelkoma bi si želel spremljati tudi v prihodnje, saj bi si želel pokazati, da je znanje v oddelku A trajnejše kot v oddelku B. Želim si tudi ugotoviti, kakšni so še drugi dejavniki, ki vplivajo na znanje in ocene. Žal sem od meseca maja učil le še enega od obeh oddelkov in takšne primerjave nisem mogel nadaljevati.

Upam, da moja raziskava odgovori na nekaj vprašanj, gotovo pa odpira tudi nova vprašanja.

Literatura

Čagran B. (2007) Proces spremljanja prakse domačih nalog v smeri njihove učinkovitosti. V: Janja Bukovec

(ur.) *Domača naloga – izziv ali obveza*, str. 10–15. Ljubljana: Supra.

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (2000): *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.

VKLJUČITEV VSEBIN PRVE POMOČI V UČNI NAČRT SREDNJIH ŠOL / Mag. Eva Dolenc, asist., Zdravstvena fakulteta Ljubljana / Mag. Simon Herman, asist., UKC Ljubljana / Mag. Damjan Slabe, viš. med. teh. in prof. zdr. vzg., Zdravstvena fakulteta

UVOD

Vključenost v formalno srednješolsko izobraževanje učečega dijaka obogati s široko paleto znanj. Ta so določena z učnim načrtom, v katerega so zajete tudi nekatere teme prve pomoči (v nadaljevanju PP). Znanje PP je še zlasti v primeru nastanka življenjsko ogrožajoče poškodbe ali nenadnega obolenja ključnega pomena. Smernice medicinske stroke poudarjajo, da ima pomembno vlogo pri preprečevanju smrti ali poslabšanja zdravstvenega stanja ravno laik z dajanjem PP (Nolan in drugi 2010; Ahčan in drugi 2008). V vsakdanji praksi pa se vse prepogosto zgodi, da očitvidci PP ne dajo, kar prinaša negativne posledice (Slabe in drugi 2012; Rajapakse in drugi 2010; Recek 2006). Rezultati mnogih raziskav kažejo, da je problem povezan predvsem s pomanjkanjem znanja o dajanju ustrezne PP in posledičnim strahom pred morebitno napako (Dolenc 2014; Slabe in drugi 2012; Recek 2006).

Že v učnem načrtu obveznih predmetov Biologija, Kemija in Šport v osnovni šoli, je omenjenih nekaj vsebin PP (Vilhar in drugi 2011; Bačnik in drugi 2011; Kovač in drugi 2011). Primer izbirnega predmeta osnovnih šol, ki ima v učni načrt vključeno PP, je Šport za zdravje (Kovač in drugi 2011). Dijaki v poklicnem in srednjem strokovnem ter poklicno-tehniškem izobraževanju pridobijo več znanj iz PP, če se izobražujejo v programih Zdravstvena nega, Kemijski tehnik, Farmaceutski tehnik in podobno (Center RS za poklicno izobraževanje 2015). V okviru splošnega izobraževanja je v izobraževalnem programu *Splošna gimnazija* PP zastopana v učnem načrtu predmeta Šport (Lorenci in drugi 2008). Z izjemo srednjega strokovnega ter poklicno-tehniškega izobraževanja učenci in dijaki usvojijo predvsem znanja, vezana na preprečevanje nesreč, prepoznavo nekaterih poškodb in obolenj ter oskrbo ran. Redkeje pa pridobijo

praktične veščine temeljnih postopkov oživljanja, uporabe avtomatskega zunanega defibrilatorja in ukrepe pri življenjsko ogrožajočih stanj (Center RS za poklicno izobraževanje 2015; Vilhar in drugi 2011; Bačnik in drugi 2011; Kovač in drugi 2011; Lorenci in drugi 2008).

Idealno bi morali imeti vsi državljani vsaj nekaj znanja o PP (Nolan in drugi 2010). Največ laikov v Sloveniji usvoji znanja PP, ko opravlja izpit iz PP kot pogoj za pridobitev vozniškega dovoljenja. 67. člen Zakona o voznikih (2010) namreč določa, da morajo kandidati opraviti izpit iz PP kot del izpita za voznike motornih vozil kategorij A1, A2, A, B1, B, BE, C1, C1E, C, CE, D1, D1E, D in DE pri pristojni organizaciji Rdečega križa – zvezi združenj. Po Zakonu o Rdečem križu ima Rdeči križ na področju PP javno pooblastilo za izvajanje izpitov iz PP za voznike motornih vozil. V letu 2013 je ta izpit uspešno opravilo več kot 21.500 oseb (Rdeči križ Slovenije 2014). Od tega je nekaj več kot 2.000 dijakov ta izpit opravilo v okviru sodelovanja srednje šole in Rdečega križa Slovenije. Ob koncu leta 2013 je bilo sicer v Sloveniji 19.790 oseb, ki so dosegle polnoletnost, kar je pogoj za pridobitev vozniškega dovoljenja, ko lahko voziš samostojno, brez spremstva (Statistični urad RS 2015).

Znanje PP se hitro pozabi in zastara, če ga ne obnavljamo in ne utrjujemo; nekatere študije navajajo izgubo že v treh do šestih mesecih po koncu učenja (Andresen in drugi 2008; Einspruch in drugi 2007; Roppolo in drugi 2007). Priporočilo Mednarodne federacije društev Rdečega križa in Rdečega polmeseca, vodilne svetovne organizacije, ki se ukvarja s promocijo pomena PP, je, da bi bilo treba znanje PP s tečaji osvežiti vsaj na vsakih 5 let (The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies 2013). Tudi pristojni na Rdečem križu Slovenije že vrsto let opozarjajo, da znanje

PP temelji na praktičnem delu, ki bi ga bilo treba v različnih starostnih obdobjih neprenehoma obnavljati. Tako se je izoblikovala pobuda, da bi se vsebine preprečevanja nezgod in osnov nujenja PP uvedle v obvezni učni program osnovnih šol. Pri tem ne gre za uvajanje posebnega učnega predmeta v osnovne šole, temveč za umestitev vsebin PP kot dopolnilnih oziroma izbirnih vsebin v skladu z mednarodno primerljivimi standardi. Stališče Rdečega križa Slovenije je, da preprečevanje nezgod in obvladovanje PP ni le izraz privzgojene solidarnosti, ampak sodi v splošno izobrazbo in usposobljenost, ki se je treba začeti učiti v osnovni šoli in pozneje nadgrajevati oziroma ohranjati kot večino za vsakodnevno rabo (Rdeči križ Slovenije 2013).

V letnem poročilu Rdeči križ Slovenije (2013) izpostavlja vključitev PP v programe osnovnih in srednjih šol kot obvezno prioriteto. Na podlagi tega se je v letu 2015 pričel izvajati pilotni projekt z uvodnimi teoretičnimi predavanji in praktičnimi vajami Prva pomoč na srednji šoli. Vanj je bila vključena tudi Splošna Gimnazija Tolmin. V juniju 2015 je bilo ob pomoči licenciranih predavateljev PP izvedeno deseturno praktično usposabljanje dijakov tretjih letnikov.

NAMEN

Ugotoviti, kakšen je odziv dijakov gimnazije Tolmin na vključitev vsebin PP v srednje šole v obliki ponujenega programa tečaja PP.

CILJI

Primerjati teoretično znanje pravilnih ukrepov PP na danih primerih med dijaki pred izvedbi tečaja in po tem.

Ugotoviti, katere teme PP dijake najbolj zanimajo pred izvedbo tečaja in po tem.

Ugotoviti, ali se zdi dijakom vključitev vsebin PP v učni načrt srednjih



šol potrebna (kot obvezne ali izbirne vsebine).

METODA DELA

V juniju 2015 je bilo ob sodelovanju licenciranih predavateljev PP Strokovnega centra za PP pri Rdečem križu Slovenije po vnaprej pripravljenem programu izvedeno deseterno teoretično in praktično usposabljanje iz PP. Usposabljanje je potekalo v okviru pilotnega projekta na pobudo Strokovnega centra za PP Rdečega križa Slovenije – zveze združenj in v sodelovanju z Rdečim križem Slovenije – Območnim združenjem Tolmin in vodstvom Gimnazije Tolmin. Udeleženci usposabljanja so bili dijaki tretjih letnikov gimnazije Tolmin ob prisotnosti učiteljice biologije. Udeleženci, bilo jih je 42 (razdeljeni so bili v dve skupini po 21), so bili hkrati predmet naše raziskave. Zbiranje podatkov v okviru deskriptivne metode raziskovanja je potekalo z anonimnim anketnim vprašalnikom, ki so ga udeleženci rešili pred usposabljanjem in po njem. Vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa. Predhodno, kot temelj za oblikovanje programa 10-urnega usposabljanja in v namen raziskave, je bil opravljen pregled domače in tuje literature, iskane s sistemom COBISS in podatkovnih baz Google učenjak, EBSCOhost.

Pridobljeni kvantitativni podatki so bili obdelani in predstavljeni s

programom Microsoft Excel (2010). Rezultati raziskave so bili primerjani z rezultati že obstoječih raziskav v Sloveniji in tujini.

REZULTATI

Anketirani dijaki so pred izvedenih tečajem v manjšem deležu pravilno odgovarjali na vprašanja iz vseh danih primerov PP kot pa po izvedenem tečaju, kar je pričakovan rezultat. Največji delež anketiranih pred izvedenim tečajem in po njem pozna pravilne ukrepe v primeru oskrbe ran (> 90 %). Največ znanja PP so anketirani na izvedenem tečaju pridobili iz tem nezavest, delež pravilnih odgovorov se je povečal za 21 %, in iz teme oživljanje, kjer je bil delež pravilnih odgovorov za 15 % večji po izvedenem tečaju (tabela 1).

Tabela 1: Delež pravilnih odgovorov anketirancev na vprašanja iz tem PP pred izvedbo tečaja PP in po tem

Vprašanja iz PP	Delež pravilnih odgovorov	
	pred tečajem PP	po tečaju PP
V1: nezavest	65 %	86 %
V2: oživljanje pri poškodbi hrbtenice	80 %	95 %
V3: zastrupitve	80 %	84 %
V4: oskrba ran	91 %	95 %

Legenda za tabelo 1:

V1: nezavest	V kakšnem zaporedju bi ukrepal v primeru, da na poti iz šole tvoj sošolec izgubi zavest?
Pravilen odgovor na V1	Poskrbim za varnost, preverim odzivnost in dihanje, osebo dam v stabilen bočni položaj za nezavestnega, pokličem 112.

V2: oživljanje pri poškodbi hrbtenice	Na kopališču te skupina deklet prosi, da pomagaš njihovi prijateljici, ki je skočila v 1,2 m globoko vodo na glavo in izgubila zavest. Povlekle so jo na kopno. Kako bi ukrepal?
Pravilen odgovor na V2	Dekletom bi naročil naj pokličejo 112, sam pa bi preveril, če oseba diha, in jo po potrebi oživljal z umetnim dihanjem in masažo srca.
V3: zastrupitve	Kako bi ukrepal, če tvoj sošolec zaradi mešanice zaužitega alkohola (1/2 l vodke in 1 dl vina) in kajenja marihuane ne bi mogel hoditi, padal bi po tleh, večkrat bruhal in nato izgubil zavest?
Pravilen odgovor na V3	Sošolca bi dal v stabilen bočni položaj za nezavestnega, poklical bi 112 in ga imel pod nadzorom.
V4: oskrba ran	Pri pouku kemije se je učiteljica opekla po dlani in prstih desne roke. Kako bi ji pomagal?
Pravilen odgovor na V4	Opekline bi hladil 15 minut, sterilno bi pokrili dlan in vsak prst posebej s srebrno gazo (aluplast) iz kompleta za prvo pomoč, roko bi dal v trikotno ruto in učiteljici naročil, naj gre k zdravniku.

Slabih 30 % anketiranih dijakov je označilo, da so se v realnosti že znašli v okoliščinah, kjer je bilo treba dati PP (graf 1). Navedli so, da so se srečali z ranami (ureznine, opekline rane), poškodbami kosti in sklepov (zvini in zlomi), epileptičnim napadom in poškodbami glave.



Graf 1: Porazdelitev odgovorov dijakov na vprašanje *Ali si se kdaj znašel v okoliščinah, ko je bila neka oseba poškodovana ali je bila v ogrožujočem zdravstvenem stanju?*

Tabela 2: Porazdelitev odgovorov dijakov po razvrstitvi tem PP glede na njihovo zanimanje pred izvedbo tečaja

	1 (zelo pomembna tema)	2	3	4	5	6	7 (najmanj pomembna tema)
varnost pri dajanju prve pomoči	43 %	15 %	8 %	3 %	5 %	8 %	20 %
rane, opekline, rane, krvavitve	0 %	13 %	8 %	33 %	30 %	10 %	8 %
poškodbe kosti in sklepov	8 %	3 %	3 %	10 %	25 %	38 %	15 %
uporaba avtomatskega zunanjskega defibrilatorja	5 %	13 %	13 %	33 %	20 %	13 %	5 %
zunanja masaža srca in umetno dihanje	18 %	20 %	43 %	10 %	5 %	3 %	3 %
alkohol, droge, zastrupitev	3 %	0 %	0 %	10 %	15 %	23 %	50 %
življenjsko ogrožajoča stanja	25 %	38 %	28 %	3 %	0 %	8 %	0 %

Dijaki so pred izvedbo tečaja razvrstili dane teme PP glede na svoje zanimanje (po pomembnosti). Najpomembnejše jim zdi znati, kako varno dati PP, ponoviti temeljne postopke oživljanja (zunanja masaža srca in umetno dihanje), ukrepe v primeru življenjsko ogrožajočih stanj. Uporaba avtomatskega zunanjskega defibrilatorja je na sredini po lestvici pomembnosti med anketiranimi dijaki, najmanj zanimanja pa kažejo za teme alkohol, droge in zastrupitve ter poškodbe kosti in sklepov (tabela 2).

Tudi po izvedenem tečaju PP so dijaki kot najzanimivejšo temo PP izpostavili temeljne postopke oživljanja z uporabo avtomatskega zunanjskega defibrilatorja ($n = 20$).

Tabela 3: Teme PP, ki so jih dijaki po izvedenem tečaju izpostavili kot zanimive.

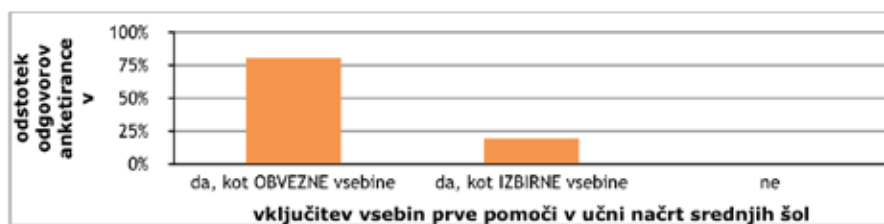
Teme prve pomoči	Število navedb
temeljni postopki oživljanja (z uporabo avtomatskega zunanjskega defibrilatorja)	20
oskrba ran (opekline, odrgnine ...) in obveze	10
zlomi	5
alkohol, droge, zastrupitve	4
položaji poškodovancev	4
krvavitve	2
vse	2

Vsi anketirani dijaki so po izvedenem tečaju mnenja, da bi bilo treba vsebine PP tudi vnaprej vključiti v učni program srednjih šol, bodisi kot obvezne vsebine bodisi kot izbirne.

RAZPRAVA

Že v opredelitvi PP je poudarjeno, da v primeru nastanka poškodbe ali nenadnega obolenja ukrepamo naglo, pravilno in v pravem zaporedju. Izpostavljen je tudi element improvizacije v različnih okoliščinah (Derganc 1982). Okoliščine so zaradi nenadnosti dogodka že same po sebi zahtevne. V primerih, ko smo soočeni z življenjsko ogrožajočim stanjem, je čas ključni dejavnik. Takrat lahko z dobrim teoretičnim znanjem in utrjenimi praktičnimi veščinami prvi pomagač odločilno prispeva k preživetju poškodovanca ali bolnika (Nolan in drugi 2010, Ahčan in drugi 2008). Dokazano je, da pri srčnem zastoj po petih minutah nastanejo nepopravljive okvare možganov, če očividci ne pristopijo k žrtvi in ne dajo PP (Kupnik in Križmarič 2009).

Rezultati naše raziskave so pokazali, da se je skoraj 30 % anketiranih dijakov v realnosti že znašlo v okoliščinah, kjer je bilo treba dati PP. V raziskavo zajeti dijaki tretjega letnika gimnazije Tolmin imajo dobro teoretično znanje iz PP, kar je spodbudna ugotovitev. Že pred izvedbo tečaja PP so v več kot 90 % poznali pravilne ukrepe oskrbe opekline, po izvedbi tečaja se je odstotek pravih odgovorov še povečal. Slabše znajo ukrepati v primeru nezavesti: 65 % jih pozna pravilno zaporedje algoritma ukrepanja pri pristopu k nezavestni osebi. Anketirani v 80 % vedo, da je treba nezavestno osebo, ki ne diha, kljub sumu, da gre za poškodbo hrbtenice, oživljati z masažo srca in umetnim dihanjem, kot narekujejo smernice (Gradišek 2006). Po izvedenem tečaju se je to vedenje spodbudno povečalo na 95 %. Podobne rezultate kažejo sorodne raziskave: laiki v primeru težjih poškodb in obolenj slabše poznajo pravilne ukrepe PP, znanje v primeru lažjih poškodb pa je veliko boljše (Kmetič 2013; Simončič 2013; Rajapakse in drugi 2010).



Graf 2: Porazdelitev odgovorov dijakov na vprašanje *Ali se ti zdi vključitev vsebin prve pomoči v učni program srednjih šol potrebna?*

Po pregledu vsebine učnega načrta je tako znanje med dijaki pričakovano, saj so tam določena znanja vezana na preprečevanje nesreč, prepoznavo stanj in oskrbo ran, redkeje pa ukrepi PP v primeru življenjsko ogrožajočih stanj (Center RS za poklicno izobraževanje 2015, Vilhar in drugi 2011, Bačnik in drugi 2011, Kovač in drugi 2011, Lorenci in drugi 2008). Smiselnost vključitve učenja temeljnih postopkov oživljanja, uporabe avtomatskega zunanega defibrilatorja in ukrepov v primeru življenjsko ogrožajočih stanj dodatno podpira tudi mnenje dijakov gimnazije Tolmin. Te so že pred izvedbo tečaja PP uvrstili omenjene teme med prve tri na lestvici zanimanja. Tudi po izvedenem tečaju PP je največji delež anketiranih (> 50 %) dijakov navedel, da se jim je zdela najzanimivejša tema tečaja temeljni postopki oživljanja z uporabo avtomatskega zunanega defibrilatorja. Zanimivo je, da ti dijaki najmanj zanimanja kažejo za teme alkohol, droge in zastrupitve, nezanimanje za to izražajo tudi dijaki, vključeni v sorodne raziskave (Ambrožič 2007).

Pri razpravljanju o tematiki PP je treba poudariti, da je teoretično znanje le prvi pogoj, ključnega pomena za ustrezno ukrepanje v nesreči so praktične veščine. Evropski svet za reanimacijo vsakih 5 let izda Smernice za oživljanje (2010), ki poudarjajo pomen praktičnega usposabljanja. Pridobljeno znanje se pozabi, zato se mora neprenehoma obnavljati, po priporočilih stroke na vsakih 5 let (The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies 2013). V Sloveniji bi lahko izkoristili možnost dodatnih vključitev vsebin PP v učni program srednjih šol, na kar opozarja tudi nacionalna pristojna organizacija (Rdeči križ

Slovenije 2013). Priporočila, izpeljana na podlagi raziskav v tujini, prav tako poudarjajo pomembnost vključitev vsebin PP v osnovne in srednje šole (Fleischhackl in drugi 2009; Lubrano in drugi 2005; Uray in drugi 2003; Lafferty in drugi 2003). Ambrožičeva (2007) je na vzorcu 407 dijakov in 80 osnovnošolcev v Ljubljani ugotovila, da 98 % anketiranih meni, da je znanje PP pomembno, 76 % pa bi jih podprlo predlog, da bi bila PP obvezen del učnega programa v šolah. Za slednje so motivirani tudi v raziskavo zajeti dijaki; ena izmed ključnih ugotovitev naše raziskave je, da so vsi anketirani dijaki mnenja, da bi bilo treba vsebine PP tudi vključiti v učni program srednjih šol, 81 % kot obvezne vsebine, preostali kot izbirne. Ta spodbudni odziv dijakov na pilotni projekt tečaj prve pomoči na Gimnaziji Tolmin prinaša nekatere izzive (čas, ustrezna oprema, izvajalci), ki pri tako pomembni temi, kot je pomoč sočloveku v stiski, ne bi smeli biti nepremostljiva ovira.

Literatura

- Ahčan Uroš, Slabe Damjan in Šutano-vac Radoljub (2008) *Prva pomoč, Priročnik za bolničarje*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.
- Ambrožič Matjaž (2007) *Kaj nas zanima*. V: Ahčan Uroš (ur.) *Prva pomoč: priročnik za učence in dijake*, str. 1–4. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.
- Andresen D., Arntz H. R., Grafling W. (2008) Public Access Resuscitation Program Including Defibrillator Training For Laypersons: a randomized trial to evaluate the impact of training course duration. *Resuscitation*, 76: str. 419–424.
- Bačnik Andreja in drugi (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Kemija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Center RS za poklicno izobraževanje (2015) *Poklicno-tehniško izobraževanje. Katalogi znanja*. Dostopno na <http://www.cpi.si/poklicno-tehniško-izobraževanje.aspx>, 11. 7. 2015.

Derganc Mirko (1982) *Osnove prve pomoči za vsakogar. Priročnik s praktičnimi primeri*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.

Dolenc Eva (2014) *Odnos voznikov motornih vozil do prve pomoči*. Magistrsko delo. Ljubljana: Zdravstvena fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Einspruch E. L., Lynch B., Aufderheide T. P., Nichol G. in Becker L. (2007) *Retention Of CPR Skills Learned In a Traditional AHA Heartsaver Course Versus 30 min Video Self Training: A controlled randomized study*. *Resuscitation*, 74: str. 476–486.

Fleischhackl R., Nuernberger A. in Sterz F. (2009) *School Children Sufficiently Apply Life Supporting First Aid: A prospective investigation*. Dostopno na <http://link.springer.com/article/10.1186%2Fcc7984>, 3. 7. 2015.

Gradišek Primož, Vidmar Ivan (2008) *Temeljni postopki oživljanja*. V: Ahčan Uroš (ur.) *Prva pomoč, priročnik za bolničarje*, str. 42–56. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2013) *Development Operational Plan Template For The IRFC Global First Aid Centre*. Dostopno na <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/PPP-Guidance-Manual-English.pdf>, 3. 2. 2015.

Kmetič France (2013) *Ne le pripravljenost, tudi znanje*. Moto revija. Dostopno na http://www.motorevija.si/si/778/1536/Ne_le_pripravljenost_tudi_znanje.aspx, 13. 5. 2015.

Kovač Marjeta in drugi (2011) *Učni načrt. Izbirni predmet. Program osnovnošolskega izobraževanja. Šport za zdravje, izbrani šport, šport za sprostitev*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Sport_izbirni.pdf, 15. 9. 2015.

- Kovač Marjeta in drugi (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Sportna_vzgoja_obvezni.pdf), 15. 9. 2015.
- Kupnik Dejan in Križmarič Miljenko (2009) Kardiocerebralno oživiljanje: dejstva in perspektive. *Zdravniški vestnik*, let. 78 (št. 12): str. 744–754.
- Lafferty C., Larsen P. D. in Galletly D. (2003) Resuscitation teaching in New Zealand schools. *New Zealand Medical Journal*, let. 116 (št. 1181): str. 582.
- Lorenci Breda (2008) Učni načrt. Športna vzgoja v športnih oddelkih *gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SPORTNA_VZGOJA_sportna_gimn.pdf, 15. 5. 2015.
- Lorenci Breda (2008) *Učni načrt. Športna vzgoja: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SPORTNA_VZGOJA_gimn.pdf, 11. 5. 2015.
- Lubrano R., Romero S. in Scoppi P. (2005) How to become an under 11 rescuer: a practical method to teach first aid to primary school-children. *Resuscitation*, let. 64: str. 303–307.
- Nolan J. P. (2010) European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2011. Section 1. Executive summary. *Resuscitation* let. 81: str. 1219–1276. Dostopno na http://www.resuscitationjournal.com/issues?issue_key=S0300-9572%2810%29X0010-7, 1. 10. 2015.
- Rajapakse Renata, Noč Marko, Kersnik Janko (2010) *Public Knowledge Of Cardiopulmonary Resuscitation In Republic Of Slovenia*. Wiener Klinische Wochenschrift, let. 122 (št. 23/24): str. 667–672.
- Rdeči križ Slovenije (2014) *Poročilo o delu Rdečega križa Slovenije za leto 2013*, obravnavano na 25. redni seji GO RKS, dne 6. 5. 2014. Interno gradivo.
- Recek D. (2006) Interaktivni DVD. V: Ahčan U. (ur.) *Prva pomoč. Priročnik s praktičnimi primeri*. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.
- Roppolo L. P., Pepe P. E., Campbell L. (2007) Prospective, randomized trial of the effectiveness and retention of 30min layperson training for cardiopulmonary resuscitation and automated external defibrillators: The American Airlines Study. *Resuscitation*, let. 74: str. 276–285.
- Simončič Jelka (2013) Ukinjanje tečaja prve pomoči bi bil korak nazaj. *Delo*, 19. 3. 2013. Dostopno prek: <http://www.times.si/zanimivosti/ukinitev-tecaja-prve-pomoci-bi-bil-korak-nazaj-c196f567a9-4766acf196.html>, 22. 6. 2015.
- Slabe Damjan, Jenštrle Ana, Sotler Robert (2012) Prva pomoč kot oblika solidarnosti: študija primera. *Ujma* (št. 26): str. 243–248.
- Statistični urad RS (2015) *Prebivalstvo*. Dostopno na <http://www.stat.si/StatWeb/pregled-podrocja?idp=17&headerbar=15>, 1. 10. 2015.
- Uray T., Lunzer A., Ochsenhofer A., Thanikkel L., Zingerle R., Lillie P., Brandl E. in Sterz F. (2003) Feasibility of life-supporting first-aid (LSFA) training as a mandatory subject in primary schools. *Resuscitation*, let. 59: str. 211–220.
- Vilhar Barbara in drugi (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Biologija_obvezni.pdf, 1. 7. 2015.
- Zakon o voznikih* (2010): Ur. List RS 109 (5734): 16905.



BRANJE SLIKANICE V FUNKCIJI RAZVIJANJA MULTIMODALNE PISMENOSTI / Doc. dr. Janja Batič /

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

UVOD

Pomen pismenosti se je v zadnjih desetletjih zelo spremenil, saj se je izrazito spremenilo naše razumevanje pojma »besedilo«. Besedilo, kot pravita Hassett in Scott Curwood (2009, 270) »vključuje različne kode reprezentacije, združenimi elementi tiska, slik in oblikovanja«. Takšnemu besedilu, ki združuje različne kode sporočanja, pravimo multimodalno besedilo. V šolskem prostoru so najpogosteje prisotna multimodalna besedila, kjer izrazito izstopata dva koda, in sicer jezikovni in vizualni. Jewitt (2008, 257) na primeru učnih materialov, kot so učbeniki, ugotavlja, da se je odnos med sliko in besedilom spremenil, saj »slike na strani ali na zaslону niso več ilustracija napisanega; pogosteje je neki pojav vpejlan in prikazan vizualno«.

Multimodalna besedila, ki se pojavljajo v šoli, se ne nanašajo zgolj na učbenike in druge učne materiale, poseben primer multimodalnega besedila, ki je pogosto prisoten v nižjih razredih osnovne šole, je slikanica. Izhajajoč iz ugotovitev znanstvene monografije z naslovom *Poetika slikanice*, v kateri smo raziskovalno pristopili k fenomenu slikanice, lahko povzamemo, da: (1) slikanica nagovarja bralce z literarnim in likovnim kodom, pri čemer je likovni del slikanice običajno večji od besedilnega, (2) besedilo običajno ne presega petih strani teksta formata A4, (3) je literarno besedilo razporejeno po vsej slikanici (Haramija in Batič 2013, 35).

SLIKANICA IN NJENE ZNAČILNOSTI

Haramija (Haramija in Batič 2013, 42–48) ugotavlja, da je v obliki slikanice lahko izdana poezija (lirska ali epska) ali proza. Glede na dolžino besedila pa Haramija poudarja, da je »možna le kratka proza, pri čemer so v otroški književnosti najpogostejše pravljice, pripovedke (povedke), kratke realistične in fantastične zgodbe, redkeje se

pojavljajo miti in basni« (Haramija in Batič 2013, 44).

Likovni del slikanice se nanaša na ilustracije v slikanici. Ilustracije so različno velike, zelo pogoste so enostranske in dvostranske ilustracije. Ilustracije so tudi del parabesedila (najdemo jih lahko na naslovnici, veznih listih in notranji naslovnici). Ilustratorji posegajo po različnih likovnih tehnikah in materialih ter z lastno likovno govorico prikažejo prizorišče (prostor dogajanja v ilustraciji vidimo, medtem ko ga besedilo v slikanicah običajno le omeni) in upodobijo dogajanje. Ilustratorji prikažejo literarne like in njihove vizualne značilnosti, pogosto pa tudi značaj. S spreminjanjem fokusa in zornih kotov pa ustvarjajo dinamiko in poudarjajo čustvena stanja literarnih likov.

Poseben fenomen slikanice je interakcija med besedilom in ilustracijami, ki je lahko različno intenzivna. V nekaterih ilustracijah se v ilustracijah ponovijo informacije iz besedila, v drugih pa ilustracije ustvarjajo nove informacije (prim. Nikolajeva 2003). Odnos med besedilom in ilustracijami ni le vsebinski, ampak tudi oblikoven. Ilustracije so lahko postavljene ločeno od besedila, lahko pa je besedilo postavljeno v ilustracijo (npr. na barvno enovite dele ilustracije) (prim. Haramija in Batič 2013).

V nadaljevanju bomo značilnosti slikanice predstavili na primeru slikanice Mojce Osojnik *HIŠA, ki bi rada imela SONCE*.

BESEDILO V SLIKANICI

Mojca Osojnik piše o hiši, ki živi sama v velikem mestu. Hiša prešteva vrabce, potepuške muce, prisluškuje zvokom iz ulice. Ker je sama, se pogovarja sama s seboj. Začne se spraševati, kaj je sonce, o katerem ljudje toliko govorijo. Sprašuje se, ali je živo, ali ima roke in noge, morda je podobno hiši. Razmišlja o

tem, ali ima sonce krila ali pa je morda kosmato. Ker sonca ni in ni, postaja vse bolj nesrečna. Nekega dne pa se vanjo naseli družina. Najprej pripeljejo vso pohištvo, nato pa hišo polepšajo z novo barvo, zavesami in cvetličnimi lončki. Ko otroci zvečer zaspijo, hiša spozna, da ima končno svoje sonce. Mojca Osojnik (2001, brez paginacije) besedilo sklene z mislijo »Hiše pač niso zato na svetu, da bi živele same.«

Haramija (2012, 207) v monografiji Nagrajene pisave slikanico *HIŠA, ki bi rada imela SONCE* umesti med **klasične umetne pravljice** ter izpostavi, da je »antropomorfná hiša glavni književni lik«.

ILUSTRACIJE V SLIKANICI

Na **naslovnici** (slika 1) je upodobljen pogled na hiše. Kolaž fotografij (stavbe, avtomobil, drevesa, sončnice, posoda za cvetlice) je dopolnjen z naslikanimi ploskvami (senčnik, perilo na vrvi, drevesa, poslikane fasade). V zgornjem delu je na modrem nebu rumen krog z rdečim napisom (naslov dela) in pod njim ime avtorice (manjša pisava črne barve). Ilustracija se nadaljuje na hrbtno stran. **Vezni listi** niso poslikani, so modre barve. Sprednji in zadnji vezni listi se razlikujejo le po odtenku modre. Na **notranji naslovnici** je na modrem listu v zgornjem delu upodobljena mala hiša, ki jo v spodnjem delu prekriva napis (ime avtorice) in delno prekriva naslov dela (oboje v črni barvi). Mala hiša ima obliko vaške hiše (kraške, istrske) s stopnicami, ki vodijo do lesenih vrat. Besedilo je v ilustracijah postavljeno na neposlikane dele ali na enovite ploskve in se oblikovno prilagaja naslikanim podobam (npr. besedilo na tovornjaku). Pisava je črne barve, kadar je postavljena na svetlo ozadje, in bele, kadar je postavljena na temno ozadje. Velikost pisave se spreminja.

Mojca Osojnik je zgodbo prikazala v petnajstih dvostranskih ilustracijah,



ilustracije so preplet fotografij in narisanih ploskev. Pojavlja se tudi intrakonično besedilo, torej besedilo, ki je del ilustracij.



Slika 1: Naslovnica slikanice Mojce Osojnik *MIŠA, ki bi rada imela SONCE*

Prva dvostranska ilustracija: Na desni strani je v osrednjem delu upodobljena mala bela hiša, okoli nje se dvigujejo visoke stavbe.

Druga dvostranska ilustracija: Upodobljen je pogled na vhod male hiše z druge strani kot v predhodni ilustraciji. Ob hiši so upodobljene mačke,

vrabci in miši. Za hišo vozi rdeč avto. Dežuje.

Tretja dvostranska ilustracija: Približan pogled na ljudi pred hišo. Na levi strani se proti desni pomika ženska z dežnikom. Na desni strani je ženska z otrokom.

Četrta dvostranska ilustracija: Upodobljen je pogled od spodaj navzgor, kjer se odpira košček neba. Med hišami se suši perilo, deček spušča zmaja ...

Peta dvostranska ilustracija: Na levi strani je v zgornjem delu upodobljeno letalo, ki vozi proti desni. Na desni strani je upodobljeno mesto, nad katerim se dviguje hrib z gradom.

Šesta dvostranska ilustracija: Sonce je veliko rumeno bitje s človeškimi rokami in nogami in dolgim zavitim repom.

Sedma dvostranska ilustracija: Sonce je na nebu stoječa mala hiša rumene barve v zgornjem desnem delu

kompozicije. V spodnjem levem delu je upodobljen stolp z uro.

Osma dvostranska ilustracija: Sonce je žarnica s krili. Postavljeno je na levo stran, na desni spodaj je velik prestrašen pič.

Deveta dvostranska ilustracija: Sonce je velika rumena kosmata kroglja.

Deseta dvostranska ilustracija: Dve črni strani, v kateri je postavljeno besedilo v beli pisavi.

Enajsta dvostranska ilustracija: Upodobitev ljudi, ki na palicah držijo vsak svoje sonce. V spodnjem levem delu je do prsi upodobljena deklica, ki na palici drži rumenega prašiča s krili. Za njo je mačka (na palici ima ribo), par (držita srce) in ženska (drži školjko). Na levi strani je moški s klobukom, v roki drži rumeno uro, ob njem pes (drži kost). V ozadju deček (drži žogo).

Dvanajsta dvostranska ilustracija: Čez dve strani je upodobljen približan

Kaj opazimo	Kaj bi lahko to pomenilo	Posledice

Tabela 1: Serafinijeva tabela za branje slik (2011, 344)

Kaj opazimo	Kaj bi lahko to pomenilo	Posledice
Nasprotje med žarečimi toplimi rumenimi ploskvami in sivimi, ubitimi toni v slikanici.	Kar hiša povezuje s soncem, je naslikano v toplih barvah. Tople barve so barve sonca, ognja, bližine.	Kaj je hiša in kaj pomeni dom? Ideja doma lahko povežemo s toplino. Sonce in toplo rumeno barvo lahko razumemo kot metaforo za družino, pripadnost, varnost ...
Združevanje naslikanih elementov s fotografijami. Združevanje različnih vizualnih podob, npr. angleška telefonska govornica, kraška hiša, sodobno pohištvo, star model avta.	Vključevanje elementov iz različnih krajev in časovnih obdobj.	Univerzalnost sporočila. Ideja doma in topline je vrednota, ki ni vezana na kraj ali čas.

Tabela 2: Serafinijeva tabela za branje slik (2011: 344) s konkretnim primerom iz obravnavane slikanice

pogled na malo hišo (del fasade). Okna razpadajo, stena poka. Upodobljene so še miši, pajka in pajčevina.

Trinajsta dvostranska ilustracija: Pogled na tovornjak, s katerega delavci odnašajo pohištvo v malo hišo (upodobljena je v zgornjem levem delu).

Štirinajsta dvostranska ilustracija: V desnem delu je upodobljena mala hiša, sedaj rumene barve, z novimi stanovanjci (družina: deček riše sonce na vrata, deklica sedi na stopnicah, mama nosi cvetlice ...). Za hišo se na levi odpira pogled na cesto in parkirani avtomobil, pred hišo so cvetlice.

Petnajsta dvostranska ilustracija: Približan pogled na hišo, ki jo osvetljuje ulična svetilka. Pred vhomom sta mački in vaza s cveticami. Skozi okno se v notranjosti odpira pogled na posteljo s tremi otroki, ob kateri stojita starša.

BRANJE SLIKANICE

V kontekstu branja slikanic v šoli moramo ugotoviti, da ima bralna pismenost

prednost pred vizualno pismenostjo in da je primarni problem branja multimodalnih besedil in razvijanja večrazsežne pismenosti pravzaprav problem vizualne (ne)pismenosti.

Za (celostno) branje multimodalnega besedila je pomembno, da preberemo besedilo in si natančno ogledamo ilustracije. Branje besedila v slikanici običajno poteka linearno, torej od leve proti desni, pri slikah pa se mora bralec ustavljati. Slikanice zahtevajo večkratno branje, saj v prvem branju ne opazimo vseh podrobnosti v ilustraciji. Kadar odrasli bralec bere otroku, je osredotočen na besedilo, medtem ko otrok posluša (literarni kod) in običajno natančno opazuje ilustracije (likovni kod). Pri branju slikanice Sipe (1998, 101–103) izpostavi teorijo transmediacije, ki govori o prevajanju enega znakovnega sistema v drugega. Ko beremo slikanice, se premikamo od znakovnega sistema besedila k znakovnemu sistemu ilustracij, pri tem pa besedilo interpretiramo glede

na ilustracije, ilustracije pa glede na besedilo (prav tam).

Serafini (2011) je oblikoval tabelo, s katero si lahko pomagamo pri branju slik v multimodalnem besedilu (tabela 1).

Pogovor ob sliki v multimodalnem besedilu izhaja iz tega, kar učenci najprej opazijo. Pri tem jih je treba opozoriti na likovne elemente, saj, kot pravi Serafini (2011, 344), »*usmerjanje pozornosti učencev k likovnim elementom, ki sestavljajo vizualno podobo (npr. linija, oblika, vzorec, tekstura, barva) zagotavlja osredotočenost in pri učencih razvija besedišče za razpravo o tem, kako zaznavamo in interpretiramo različne vizualne elemente*«. Ko učenci opazijo, kaj je na sliki, se pogovor nadaljuje v iskanje pomenov, pri tem Serafini (2011, 345) posebej poudari izkušnje učencev in pravi: »*Drugi stolpec zahteva od učencev, da s svojimi izkušnjami in znanjem proučijo, kaj bi [opaženi, op. avtorja] elementi lahko pomenili*«. Na koncu sledi umeščanje pomena v, kot pravi Serafini (2011, 345), širše »*sociokulturne kontekste, v katerih pomeni nastajajo*«. Poudariti moramo, da mora učitelj prvi prebrati slikanico celostno, preden jo prebere skupaj z učenci. Tabela, ki jo priporoča Serafini, pa mu pri tem lahko služi kot opora za odkrivanje novih pomenov.

ZAKLJUČEK

Branje slikanic zahteva branje besedila, branje slik in raziskovanje, kako slike spreminjajo pomen besedilu in kako besedilo spreminja pomen slikam.

Mojca Osojnik z nekaterimi elementi v ilustracijah nakaže čas tako, da postavi v naslovnico fotografijo avtomobila (»fičo«), v eni od ilustracij je na parkirišču fotografija avtomobila (»hrošč«). Tudi naslikani avtomobil, ki se pojavi v drugi dvostranski ilustraciji, asociira na preteklost. Pohištvo, ki ga prenašajo v trinajsti ilustraciji, je sodobno. Dogaňanje ni omejeno na krajevno določen prostor. Avtorica vključi fotografijo angleške telefonske govornice, postavi mesto v peti dvostranski ilustraciji asociira na Ljubljano (nad mestom

se dviguje hrib z gradom). S sopostavljanjem nezdržljivih elementov za opisovanje časa in prostora avtorica poudari univerzalnost sporočila. V ilustracije je vključeno intraikonično besedilo (npr. »hotel«, »cirkus«, »thelephone«, »P za vozila z dovolilnico«). V ilustracijah so upodobljeni liki, ki jih avtorica v besedilu ne predstavi (npr. deček z zmajem v četrti ilustraciji). V ilustracijah avtorica z likovno govornico prikaže, kako se hiša spremeni v dom oz. v hišo s soncem. Najprej je hiša bela, prazna, okoli nje se potikajo potepuške mačke. Na koncu, ko se v njo naseli družina, je hiša rumene barve (topla barva), cvetje je na oknu in pred vhodom, pred vrati sta dve, najbrž udomačeni mački. Prav tako lahko opazimo spreminjanje fokusa, s katerim avtorica v začetnih ilustracijah poudarja majhnost in osamljenost hiše, v zadnji ilustraciji pa izrazito približan pogled (skozi okno je videti srečno družino). Dinamiko v slikanici avtorica ustvarja z upodabljanjem hiše z različnih strani ter spreminjanjem zornih kotov v ilustracijah.

Ob predstavljenem primeru lahko vidimo, da ilustracije v slikanici ne osvetlujejo besedila, ampak soustvarjajo pomen. Zato je slikanica multimodalno besedilo, ki zahteva posebno, celostno branje slik in besedila. Takšno branje lahko imenujemo tudi multimodalno branje. Z branjem multimodalnih besedil lahko pri učencu razvijamo multimodalno pismenost, vendar je pogoj zanjo, da učitelj ob branju slikanic sam raziskuje odnos med besedilom in sliko. Vprašanja, ki jih postavlja učencem po branju, morajo biti usmerjena v prebrano in videno v slikanici ter v iskanje pomenov, ki so posledica sporočanja z literarnim in likovnim kodom slikanice.

Literatura

- Haramija Dragica (2012) *Nagrajene pisave, Opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc.
- Haramija Dragica in Batič Janja (2013) *Poetika slikanice*. Murska Sobota:

- Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc.
- Hassett Dawnene D. in Scott Curwood Jen (2009) Theories and Practices of Multimodal Education: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms. *The Reading Teacher*, let. 63 (št. 4): str. 270–282.
- Jewitt Carey (2008) Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, (št. 32): str. 241–267.
- Nikolajeva Maria (2003) Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga*, (št. 58): str. 5–26.
- Serafini Frank (2011) Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, let. 54, (št. 5): str. 342–350.
- Sipe Lawrence R. (1998) How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-picture Relationships. *Children's Literature in Education*, let. 29 (št. 2): str. 97–108.

Vir

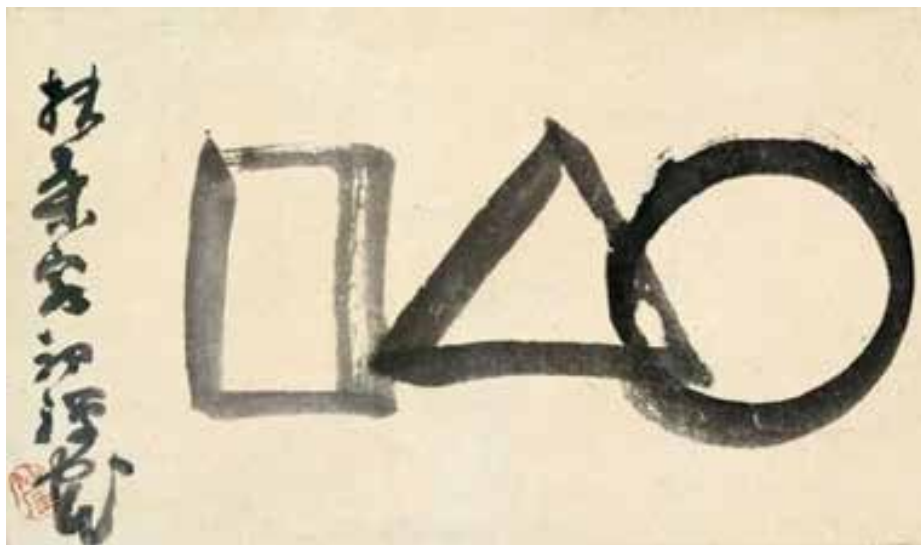
- Osojnik Mojca (2001) *HIŠA, ki bi rada imela SONCE*. Ljubljana: Mladinska knjiga, d. d.

KROG – POPOLNA OBLIKA, IZRAŽENA V PREPLETANJU MATEMATIKE S SIMBOLIKO LIKOVNE STRUKTURE / dr. Špela Udovič / Srednja medijska in grafična šola Ljubljana

UVOD

»Človek je matematiko prinesel s seboj na svet. Med najstarejše znanosti jo štejemo. Njeni zametki pa segajo še v globljo davnino, daleč pred znanstveno zavest. Prva opazovanja narave, prva želja človekova po njenem posnemanju, so v enaki meri spočela umetnosti in matematiko.« (Križanič 1982, 14) Matematika pre materialno plat, umetnost kot duhovna plat je njej komplementarna. Alain Badiou umetnost in matematiko povezuje z vidika filozofskega pojasnjevanja. »Rekli bi lahko, da sta lahko po Platonu glede na generično idejo forme umetnost in matematika dve izhodiščni točki avtentičnega mišljenja. Umetnost, ki se posveča lepim formam v čutnem, potisne naš Afekt v čisto smer Ideje. Matematika, ki se posveča strukturam, ki jih lahko izvlečemo iz realnega, potisne naše Mišljenje v isto smer. Razlika med dvema potema se nazadnje osredotoči na dialektiko dveh Idej, Lepote in Resnice. Lahko bi rekli, da umetnost sproži možnost Resnice Lepote, medtem ko matematika sproži možnost Lepote Resnice.« (Badiou 2011, 24)

Sodobni človek je zagozden v materialnem svetu. Vendar je vidni materialni svet le polovica stvarnosti. Naše dejavnosti na področjih, ki usmerjajo in določajo naše življenje – znanost, tehnika, religija in umetnost –, so utelešenje naše ustvarjalne sile, torej so materialna stvarnost. Umetniško delo, ki se materializira, je materializacija duhovnega in je vedno simbolno dejanje. Opira se na simbolično govorico (Udovič 2012, 105–118). Simbol je, kot pravi Anton Trstenjak, vmesni, posredovalni svet, je vselej prisposoda, ki nakazuje nekaj drugega in je znamenje za nevidni svet. »Vsa umetnost, najsi bo pesništvo ali likovno ali glasbeno ustvarjanje, je v jedru vedno simbolično izražanje: vsa prizadevanja, ki gredo onstran vsakdanjega izkustva in hočejo v stvareh odkriti globlje bistvo in prodreti do zadnjih skrivnosti bitja in žitja, kakor jih srečujemo v raznih mitih in mističnih



Slika 1: Sengai: Zenovska slika: »kvadrat – trikotnik – krog«, nastala pred letom 1819

sistemih (mislimo samo na razne vzhodne modrosti), se opirajo na simbolično govorico.« (Trstenjak 1994, 7–1)

SPOROČILNA VREDNOST OBLIKE

»Strukture linij in barv imajo potencial, da vplivajo na naša čustva.« (Gombrich 1996, 43)

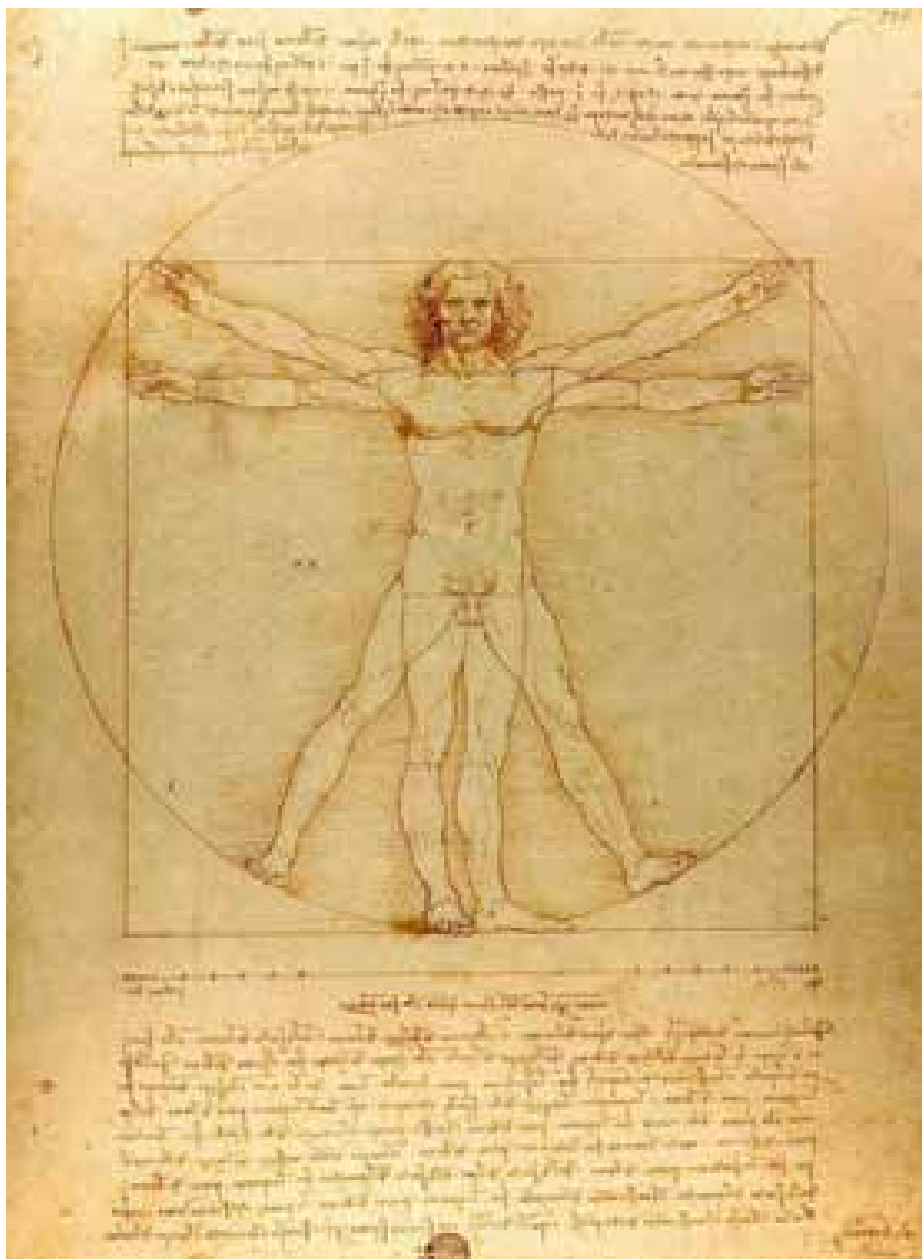
Barva in oblika sta elementarni enoti umetnosti oziroma likovnega izražanja, ki akumulirata čutne, čustvene, asociativne in ekspresivne vrednosti. Barve na nas vplivajo tako vizualno kot tudi na duhovni in simbolni ravni. Gledalcu vzbujajo različne biološke, psihološke in estetske impulze ter vplivajo na počutje, razpoloženje, občutke in asociacije. V nasprotju z barvo oblika nima tako močnega emotivnega naboja, temveč večjo komunikativno moč, saj je v določenih vizualnih govoricah pomembna le oblikovna plat, barvna pa zanemarjena. Tudi Kovačeva barvi pripisuje večjo emocionalno vlogo: »Toda barva je kot izrazno sredstvo bistveno bogatejša od oblike. Poleg tega ima izredno afektivno vrednost. V nasprotju z njo je oblika predvsem sredstvo za abstrahiranje, ki omogoča redukcijo raznolike predmetne stvarnosti na konturo oz. obris. Zato je čista oblika

(brez barve, temperature, vonja, okusa in drugih značilnosti realnega sveta) vedno racionalizacija predmetov in pojavov. To sicer olajšuje njeno razumevanje in omogoča človekovo orientacijo v svetu, vendar zelo siromaši zunanje značilnosti subjektovega fizičnega in družbenega okolja.« (Kovačev 1997, 28–29)

Oblike ločimo na naravne, organske oblike in pravilne geometrijske oblike. »Z opazovanjem naravnih oblik in njihove konstitucionalne grajenosti ostrimo občutja za homogenost in členjenost, kot za ritme, rast in kristalizacije mirujočih in dinamičnih oblik organskega in anorganskega sveta.« (Didek 1982, 17) Glede na kompleksnost strukture pravilne geometrijske oblike uvrščamo med like ali telesa. Pravilni geometrijski liki so krog, kvadrat, trikotnik, pravokotnik, mnogokotnik in elipsa. Med pravilna geometrijska telesa uvrščamo kroglo, kocko, kvader, stožec, piramido in ovalno telo, ki izhajajo iz primarnih likov. Pravilni geometrijski liki in telesa so torej osnovne oblike ali tako imenovane praoblike.

KROG

Krog je oblika, ki nima ne začetka ne konca. Zato predstavlja čas, neskončnost gibanja, nepretrgano energijo



Slika 2: Leonardo da Vinci: Vitruvijski človek, ok. 1490

in popolnost oblike. Krog po vizualni alegoriji izhaja iz točke. S stališča matematike točka sicer nima dimenzij, saj je neskončno majhna, vendarle pa točka mora zavzeti določeno površino temeljne ploskve, da lahko eksistira in jo zaznamo. In takrat je v svoji pojavnosti idealizirana kot popoln krog oziroma krogla. Kot točka, tudi krog kot simbol, obsega značaj srčike, centra, žarišča, homogenosti, simultanege ekscentričnega in koncentričnega gibanja ter izžarevanja izvora. Krog je v likovnem smislu dinamična, eterična, mehka in topla oblika. Slikar in likovni teoretik Vasilij Kandinsky, ki se je poglobljeno ukvarjal s psihološkim

delovanjem in simboliko oblik, navaja, zakaj je navdušen nad krogom. Ta je po njegovem mnenju:

- najpopolnejša, a popolnoma neodvisna oblika;
- popoln, a neizčrpno spremenljiv;
- hkrati stabilen in nestabilen;
- hkrati tih in glasen;
- napetost, ki v sebi nosi še številne druge napetosti.

Krog je sinteza največjih nasprotij. Povezuje koncentrično in ekscentrično v eno, uravnoteženo obliko. Od treh primarnih oblik se krog najjasneje obrača k četrti dimenziji...« (Šušteršič in drugi 2004, 179)

Krog je simbol sebstva in izraža totaliteto psihe z vseh zornih kotov, vključno z odnosom človeka do narave (Jung 2002, 242). Musek pomen kroga opredeljuje s simboliko neba oziroma nebes, nevidnega, transcendentnega, duhovnega sveta in nadčutne stvarnosti, kjer ni zaznavnih diferenciacij (Musek 1990). Medtem ko krog simbolizira nebo, kvadrat predstavlja stabilnost, uravnoteženost, zemljo.

Simbolika kroga je značilna v pojavnosti oblikovanja kozmičnih krogov, ki jih imenujemo mandala in rozeta. V vzhodni kulturi izdelovanje mandale predstavlja molitev k Budi, s katero budisti želijo vzpostaviti sočutje do vseh bitij. Sam proces služi kot predmet meditacije, kontemplacije in iniciacije učencev. »Vsak krožni ornament ni mandala; imeti mora svoje središče, ki širi svojo posvečeno moč vse do roba krožnice.« (Šmitek 2003) Mandala je dobesedno krog, ki je kompleksno strukturiran v kvadratni okvir. Predstavlja ekstrakt kozmičnega razodetja in božanske sile. Tisti, ki jo izgrajuje ali opazuje, je lahko deležen božanskega razsvetljenja – iluminacije, nirvane. Pri oblikovanju kozmičnih krogov je pomembna tako simbolika zajetih oblik kot tudi barv. Pri klasičnih upodobitvah mandal odstopanje od strogo določenih motivov, proporcev, oblik, barv in tehnik ni dovoljeno, medtem ko je oblikovanje rozet oziroma krožnih ornamentov svobodnejše. Najpomembnejši simboli, ki strukturirajo mandale, so preproste geometrijske oblike kroga, kvadrata, križa in zvezde, poleg njih pa še kompleksnejše oblike labirinta, yantra, lotosovega cveta, stupe in varje.

Beseda »rozeta« izhaja iz angleškega imena za »cvet vrtnice« oziroma »rose-window« – ROSE + WINDOW. Rozeta se torej javlja v zahodni kulturi, kjer se globlji duhovni pomen mandale podreja vizualni in estetski kvaliteti. Tu gre predvsem za oblikovanje ornamentalnih vzorcev v obliki kroga. V umetniških stvaritvah so najbolj poznane rozete, upodobljene v vitražih okenskih slik, ki so vpete v arhitekturo gotskih katedral. Okna rozete



Slika 3: Tibetanska mandala

v gotskem slogu so razdeljena na segmente s kamnitimi okenski križi in krogovičjem. Tu nas navdušujejo tako z bogato ornamentaliko in svetopisemskimi upodobitvami kot tudi s prosojnostjo in igro barvnih svetlob.



Slika 4: Severna rozeta v Pariški katedrali Notre Dame, ki ima v središču Devico Marijo z detetom, obdano s preroki in svetniki.

Rozete in rozetna ornamentalika so močno prisotne tudi na vseh področjih oblikovanja, še zlasti v modnem oblikovanju, kjer njihove aplikacije najpogosteje lahko občudujemo v oblikovanju nakita in tekstilnih vzorcev. Oblikovanje rozet oziroma mandal je torej občéčloveško likovno delovanje; to izhaja iz vzorcev, ki jih najdemo v naravi v oblikah cvetja, sadja, zelenjave, morskih zvezd, snežink, kristalov in drugih elementov oziroma pojavov. »Umetnost tako vedno znova črpa snov iz obstoječega, pri čemer vedno vzpostavlja neki nov, globok pomen estetskega bivanja, shranjenega v zasebnih raziskovanjih,

mitologijah in lastnih idealih. Na ta način nam kaže zunanost notranjega sveta in notranost vidnega. Obstaja, ker vemo, da z njo lažje ponovno ustvarjamo vsak trenutek sproti. Duhovno se tako materializira na simbolni ravni.« (Udovič 2012, 105–118) V slovenski kulturni dediščini rozete običajno zasledimo v ornamentaliki tradicionalnih izdelkov umetne obrti, še posebej v čipkarstvu, lončarstvu, v oblikovanju pisanic ter v oblikovanju lesa in lesenih izdelkov.



Slika 5: Idrijska čipka

OBLIKOVANJE ROZETE PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI

Oblikovanje vzorcev v krogu – rozete je kompleksna likovna naloga, ki se naslanja na simboliko oblik in barv. Z likovnoteoretskega stališča je argumentirana predvsem s pojmi načel likovnega reda: ritmom, simetrijo in enotnostjo. Nadalje povezuje umetnostnozgodovinske vidike uporabe primarnih oblik z etnološkimi vsebinami umetne obrti. Poleg tega dijaki tudi na praktičnem primeru spoznajo, na kakšen način je lahko umetnost korelativna z matematičnimi pojmi, v danem primeru z geometrijskimi konstrukcijami. Prav v implikacijah geometrijskih oblik se združita matematika in umetnost. Pravzaprav bi lahko rekli, da je pravilna geometrijska oblika »estetski vidik matematike«.

Dijaki so kot osnovo za gradnjo rozete primarno narisali krog in v njem oblikovali enakostranične geometrijske like: trikotnik, kvadrat, peterokotnik, šesterokotnik, sedmerokotnik,

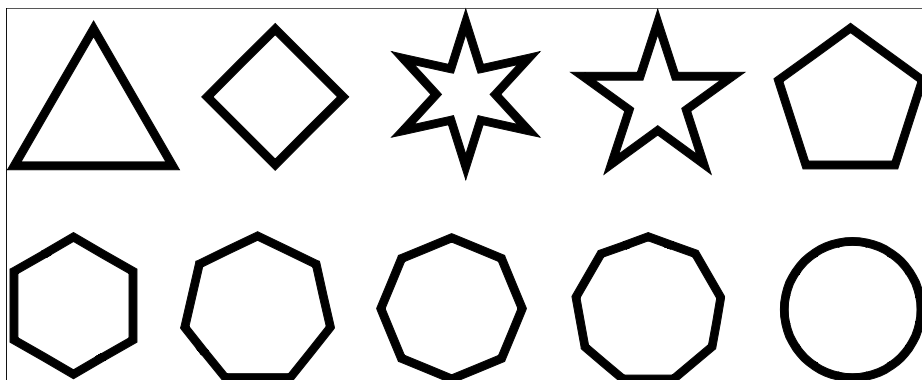
osmerokotnik in deveterokotnik. Tudi matematična osnova za konstruiranje mnogokotnikov je krog. Ti pravilni mnogokotniki v krogu so nadalje služili kot osnova za oblikovanje več enakokrakih zvezd ter iz njih izpeljanih »cvetnih oziroma listnih« struktur in vzorcev. Pri oblikovanju vzorcev gre za uporabo osnovne simetrije, intervalov ponovitev in variacij.

Ljudje občutimo vzorce kot estetsko kvaliteto, saj ima človek prirojeno afiniteto do zaznavanja ornamentov. Ne počutimo se dobro v neorganiziranem kaotičnem okolju, zato kjerkoli je mogoče, odkrivamo vzorce na vseh področjih bivanja in delovanja, ne le v vizualno oblikovnem smislu. Če vzorcev v okolju in naravi ne najdemo, si jih oblikujemo sami. Naključne in nepravilne strukture, nezadostno ubranost in barvitost pogosto presojamo kot neprivlačno oziroma grdo, včasih celo ogrožujočo.

Pomemben element pri oblikovanju rozet je predstavljalo tudi načelo enotnosti v likovnem delu. Načelo enotnosti se kaže kot kohezija, ki jo ustvarjamo s povezovanjem in komponiranjem različnih, podobnih ali enakih elementov v kompoziciji. Izražena je npr. z enotnostjo v smeri, velikosti, svetlosti, barvi in obliki integriranih elementov. Kompozicijo prav tako lahko sintetizira dominacija, ki se javlja v neki likovni gramatiki, npr. dominacija geometrijskih oblik ali toplih barv, dominacija števila oblik oziroma gostote elementov.

ZAKLJUČEK

Dijaki so v oblikovanju rozet na konstruktiven način povezovali eksakten, matematični vidik geometrijskih likov s kreativnimi možnostmi in simbolično likovne govorice. Večinoma so se odločali za oblikovanje likov s sodim številom kotov, ker so njihove konstrukcije preprostejše in zato tudi lažje izdeljive. Elementarnim oblikam so nato dodajali še druge elemente. Njihovo izgrajevanje je značilno za gramatiko vzorcev, pri tem pa je bil poudarek predvsem na upoštevanju načela oblikovanja ritmov, ki se kažejo v radiaciji



Slika 6: Pravilni enakostranični geometrijski liki, ki so običajno osnovne oblike geometričnih vzorcev.



Slika 7: Špela Pečkaj, rozeta



Slika 8: Tjaša Božičnik, rozeta



Slika 9: Eva Blokar Raiterič, rozeta



Slika 10: Dolores Kirhmaier, rozeta



Slika 11: Sara Iskra, rozeta



Slika 12: Barbara Cimerman, rozeta

iz centralne točke kroga, v repetitiji in alternaciji strukturiranja elementov, v stopnjevanju velikosti oblik in njihovega zaporedja v kompoziciji.

Dijaki so praviloma upoštevali statično ravnovesje v obliki in barvi, kar se kaže kot zrcaljenje ornamentalnih struktur v stalnih ali izmeničnih ponovitvah. To so dosegali s prepletanjem in usklajevanjem oblik, s poudarkom na upoštevanju stopnjevanja velikosti, smeri in gostote. Z uporabo in utemeljevanjem barvnih in svetlostnih kombinacij so optičnim vtisom ponekod dodajali tudi tendence k iluziji prostorskega poglobljanja ter tako razvijali smisel za povezovanje različnih likovnih izraznih možnosti (sliki 12 in 14).

Kreativnejši dijaki so oblikovali rozete, ki jih strukturira več različnih enakostraničnih mnogokotnikov (sliki 8 in 20). Kompozicijsko so jih umestili kot stopnjevanje velikosti oblik in števila stranic. Likovna gramatika nekaterih rozet obsega bolj prikrita načine uporabe geometrijskih likov, zato ob njihovem opazovanju potrebujemo več časa za razbiranje likovne gramatike (sliki 7 in 9). Nekateri dijaki so se odločili, da v kompozicijo umestijo le eno simetrično postavitev elementov. Pogoji za takšne likovne rešitve je bila uporaba bolj raznolikih kombinacij oblik in kompleksnejše rešitve likovne strukture v barvnih odnosih (sliki 10 in 18). Najboljše izdelke odlikuje tudi odlična izvedba v tehniki tempere. Zanimivo je, da so posamezniki želeli oblikovati rozete brez centralne točke izžarevanja in ponovitev elementov, vendar takšna kompozicijska rešitev izgublja simbolni značaj rozete.

Literatura

- Badiou Alain (2011) Umetnost in matematika. *Filozofski vestnik*, let. 32(št. 3): str. 23–34.
- Didek Zoran (1982) *Raziskovanje oblikotvornosti*. Ljubljana, DDU Univerzum.
- Gombrich Ernst Hans (1996) *The essential Gombrich: selected writings on art and culture*. London: Phaidon.



Slika 13: Eva Romanič, rozeta



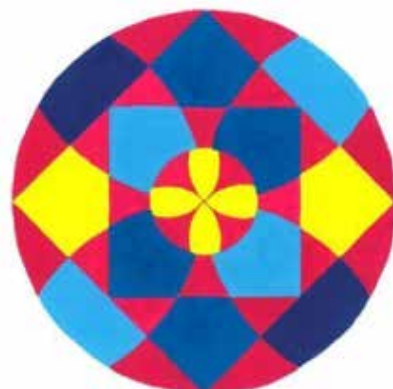
Slika 14: Nuša Markelj, rozeta



Slika 15: Urša Urbančič, rozeta



Slika 16: Gašper Raušl, rozeta



Slika 17: Deniels Novak, rozeta



Slika 18: Karmen Ferlan, rozeta



Slika 19: Rebeka Bedene, rozeta



Slika 20: Kaja Kogoj, rozeta

Jung Carl G. (2002) *Človek in njegovi simboli*, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kandinsky Vasilij (1985) *Od točke do slike: Zbrani likovno teoretski spisi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kovačev Asja Nina (1997) *Govorica barv*. Ljubljana: Prešernova družba, Vrba.

Križanič France (1982) *Nihalo, prostor in delci*. Ljubljana: Slovenska matica.

Musek Janek (1990) *Simboli, kultura, ljudje*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Šušteršič Nina, Butina Milan, De Gleria Blaž, Skubin Iris in Zornik Klavdij (2004) *Likovna teorija: učbenik za likovno teorijo v vzgojno-izobraževalnem programu umetniška gimnazija – likovna smer*. Ljubljana: Debora.

Šmitek Zmago (2003) V: Omejc Vanda, Železnik Gabrijela: *Mandala: Nadaljevanje poti „Osvoboditev“*. Šenčur: Atelje T.

Trstenjak Anton (1994) *Človek simbolično bitje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

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

Udovič Špela (2012) *Geometrization polja likovne materije v refleksiji družbenih značilnosti dvajsetega stoletja*. *Anthropos*, let. 44 (št. 1–2): str. 105–118.

Viri

Vir 1: Sengai (18. stoletje) *Zen painting »square-triangle-circle«*. Dostopno na http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/86/Sengai_3.jpg, 24. 5. 2015.

Vir 2: Da Vinci Leonardo (ok. 1490) *Vitruvski človek*. Dostopno na <http://www.ibars.si/wp-content/uploads/2013/09/el-hombre-de-vitrubio-1.jpg>, 11. 7. 2015.

Vir 3: Tibetanska mandala, Dostopno na http://www.angelskiatelje.net/cms/images/stories/Mandala_4.jpg, 2. 6. 2015.

Vir 4: Vitraj, Severna rozeta v Pariški katedrali Notre Dame (12.–14. stoletje) Dostopno na

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/77/Rozeta_Pary%C5%BC_notre-dame_chalger.jpg/220px-Rozeta_Pary%C5%BC_notre-dame_chalger.jpg, 5. 6. 2015.

Vir 5: Idrijska čipka. Dostopno na http://www.portlandlacesociety.com/Gallery_images/Beverly_Idrija_mat_042011.jpg,

5. 6. 2015.

TOP 5 NIZKOCENOVNIH POTOVANJ Z VLAKOM PO EVROPI

Poti vlakov vodijo do številnih krajev, kjer lahko preživite nepozaben dan in pri tem ne zapravite veliko. Pripravili smo vam nekaj namigov, kam je zanimivo in ugodno potovati z vlakom. Potovanja z vlakom po Evropi so lahko cenovno zelo ugodna, pri tem pa si je treba pravočasno rezervirati vozovnice, lahko tudi že 2 meseca pred potovanjem, še posebej, če želite potovati po nizkocenovnih ponudbah. Število teh vozovnic je namreč omejeno.

1. Z VLAKOM V BEOGRAD ŽE OD 25 EVROV

Zakaj v Beograd? Stara trdnjava nad sotočjem rek – Kalemegdan, bohemski četrt – Skadarlija, ki je ohranjena takšna, kakršna je bila pred sto in več

leti, razgled z Avale, poletje na Adi Ciganliji in še marsikaj, za kar smo v zadnjem desetletju pozabili, da obstaja – vse to si lahko ogledate in doživite v tem prečudovitem mestu. Beograd je tudi odlično izhodišče za potovanja v notranjost Srbije ali na črnogorsko obalo. Vlaki vas lahko popeljejo v Niš, Vrnjačko Banjo, Bar in naprej.

2. DO ZÜRICHA, MÜNCHNA ALI DUNAJA ŽE ZA 29 EVROV

Začnite svoje jutro v največjem švicarskem mestu Zürich, do katerega vas nočni direktni vlak pripelje že za 29 evrov. Številni vlaki vas bodo popeljali tudi do najbolj oddaljenih, predvsem pa visoko ležečih koticov te čudovite gorske države. Število vozovnic po

posebnih nizkocenovnih ponudbah je omejeno, zato priporočamo nakup v predprodaji. Vozovnice za Zürich lahko kupite že 3 mesece pred potovanjem in veljajo za potovanja v drugem. razredu. Švica vabi obiskovalce od blizu in daleč predvsem s svojo neokrnjeno naravo. Njene naravne znamenitosti so raztresene po dolinah in gorah, od obrežij Ženevskega jezera do vrha Matterhorna. Zürich je lahko le odskočna deska za nadaljevanje poti ali pa za prijeten postanek, kjer lahko doživite pravi mestni vrvež. V največjem švicarskem mestu si lahko ogledate ožje mestno središče s stolno cerkvijo, mestno hišo, cerkvijo sv. Petra in drugimi znamenitostmi. In če vas mika, si seveda lahko kupite pravo



švicarsko uro in se po njej ravnate na nadaljevanju vaše poti.

Prestolnica Bavarske, **München**, je enkratno sožitje starih časov in nove tehnologije. Lahko si ogledate gradove kralja Ludvika II., palače bavarskih vojvod, muzej znanosti, botanični vrt ... Ko si boste hoteli odpočiti, se odpravite v največji mestni park na svetu, ki leži ob bregu reke Isar in je dolg sedem kilometrov. Münchenske trgovine so zelo privlačne tudi za slovenske žepe, še posebej v času razprodaj. München poskrbi tudi za zabave željne množice z vsakoletnim Oktoberfestom – toda tudi brez njega je v Münchnu veliko pivnic, v katerih vam postrežejo z navadnimi in tudi nenavadnimi vrstami piva.

Čaroben je lahko tudi sprehod po ulicah **Dunaja**, kjer so nekoč vozile kočije, nepogrešljiv pa je tudi obisk katere od številnih kavarn. Še posebej čaroben pridih dajejo mestu stojnice in prireditve v času božičnih in novoletnih praznikov.

3. DO BUDIMPEŠTE ŽE ZA 19 EVROV

Prestolnica Madžarske – Budimpešta – je veličastno mesto ob obeh bregovih Donave, ki ju povezuje devet mostov. Opera, Parlament in Kraljeva palača

so samo nekateri od predlogov za obisk tega res nepozabnega mesta. Po celodnevem sprehodu se vam bo zvečer prilegla večerja v tradicionalni madžarski gostilni – čardi, kjer bodo s cigansko glasbo in plesom poskrbeli za izjemno kulinarčno doživetje, ki vas bo prebudilo in vas napolnilo z novo močjo.

4. DO PRAGE ZA 49 EVROV

Češka prestolnica Praga že dolgo časa velja za eno najlepših evropskih mest. Mesto je polno prelepih arhitekturnih stvaritev. Ogledate si lahko katedralo svetega Vida, gotske dvorane, Zlato uličico Do starega mestnega jedra na drugem bregu reke Vltave, se je treba prebiti čez eno največjih znamenitosti Prage – Karlov most. Kamniti most, zgrajen leta 1400, s tridesetimi kipi, je romarska pot za obiskovalce in raj za ulične zabavljake in prodajalce spominkov. Po sprehodu skozi staro mestno jedro se odkrivanje Prage obvezno nadaljuje v novi del mesta. Praga je mesto glasbe z eno najbolj raznolikih ponudb koncertov klasične in sodobne glasbe na svetu. Cerkve in koncertne dvorane odpirajo vrata ljubiteljem glasbe Smetane in Dvořáka, po ulicah in mostovih pa lahko mimoidoči prisluhnejo in se zabavajo ob raznih zvokih, od čeških narodnih pesmi do dixielanda.

5. PREPOTUJTE VEČ EVROPSKIH DRŽAV Z VOZOVNICO INTERRAIL – ZA VSE GENERACIJE!

Za potovanje v več evropskih držav izberite vozovnico InterRail. Odkrijte 30 evropskih držav s klasičnim Global Passom ali pa izberite enega od 27-ih One Country Passov in izkoristite številne ugodnosti in popuste, ki vam jih prinaša mednarodna vozovnica za vlak. Nekoč so po tej ugodni ponudbi lahko potovali le dijaki in študentje, danes lahko potujete vsi! Imetniki vozovnic InterRail lahko uveljavljate tudi druge popuste: popust za potovanje z nekaterimi pomorskimi prevozniki (popust od 20 do 50 odstotkov), popust za potovanje z vlaki zasebnih železniških prevoznih podjetij (popust do 50 odstotkov), popust pri vstopnici za ogled transportnih in nekaterih drugih muzejev (določeni muzeji omogočajo brezplačni vstop).

Našteli smo le nekaj možnosti za izlet. Podrobnejše informacije o potovanjih z vlaki lahko najdete na spletnih straneh Slovenskih železnic, obiščete najbližjo železniško postajo ali pokličete na 01 29 13 332. Potovanje z vlakom je enkratno doživetje, predvsem pa je dobro to, da se oddih lahko začne že na poti!



**SVETLOBA,
UJETA V KAMEN**

Prirodoslovni muzej Slovenije
16.10.2015 do 15.11.2015

Muzej je odprt vsak dan od 10. do 18. ure (ob četrtek do 20. ure).
Na voljo so delovni listi in vodstva za različne starostne skupine!
Najava skupin: Ljerka Trampuž, tel. (01) 241 09 62, ltrampuz@pms-lj.si

PRIRODOSLOVNI MUZEJ SLOVENIJE

Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____

Naslov _____

Pošta _____

E-pošta _____

SI/davčna številka _____

DA NE davčni zavezanec _____

Telefon _____

Kraj in datum _____

Žig/podpis _____

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

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

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

dr. Tomaž Krpič

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Revija Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

NAVODILA AVTORJEM ČLANKOV

Članki za revijo naj obsegajo od 9.900 do 15.000 znakov s presledki. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si ali na zgoščenki po pošti na naslov Didakta, d. o. o. Radovljica, Gorenjska cesta 33c, 4240 RADOVLJICA, s pripisom "Za revijo Didakta". Zaželeno je, da besedilu priložite slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe ... Prosimo, da slikovno gradivo pošljete kot samostojno prilogo. Elektronske fotografije ali skenirane slike morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Prispevek opremite s podatki o avtorju – imenom in priimkom, naslovom ustanove, domačim naslovom, telefonsko številko in elektronskim naslovom. Upoštevajte znanstvena oz. strokovna načela pisanja člankov, članek naj bo napisan zvezno in ustrezno strukturiran (naslovljen in smiselno razdeljen na poglavja), navedeni naj bodo citati in uporabljena literatura. Že objavljenih prispevkov ne objavljamo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Uredništvo revije Didakta