3. številka (03/2021) | 13. november 2021

Realka

TINA AVBAR
"Gasilci, na pomoč!"

URŠKA PRAZNIK
Igra v predšolskem obdobju

ANA KORENČAN
Sodelovanja med domom in šolo

SIMONA SLAMERŠEK
Vpliv spodbudnega okolja na ustvarjalno petje v vrtcu

Strokovna revija Realka s področja predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:
REALKA, Jasna Colnerič, s. p.
Lastine 2e
3250 Rogaška Slatina
Tel.: 031 637 552
e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com

Fotografija na naslovnici: Naja Colnerič, učenka 5. razreda I. OŠ Rogaška Slatina

Revijo Realka izdaja REALKA, Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e, 3250 Rogaška Slatina na spletni strani www.realka.si. Odgovorna urednica revije je Jasna Colnerič.

Revija Realka je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, pod zaporedno številko 2465.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si.

Beseda urednice

Pred nami je tretja številka, krajša kot ponavadi, a ravno tako pomembna. Znanje, ki so ga nam tokrat posredovale avtorice, je raznoliko in rdečo nit najdemo v pomenu igre v predšolskem obdobju. Zagotovo je igra pomemben del otrokovega zgodnjega razvoja, saj ravno igranje pomaga pri razvoju možganov majhnih otrok ter zorenju njihovih jezikovnih in komunikacijskih veščin. Vse preproste igre, ki so v člankih opisane, otroke učijo o komunikaciji, razvijajo njihove motorične sposobnosti in pomagajo pri reševanju težav. Že nekaj tako enostavnega, kot je zlaganje kock, omogoča malčkom, da odkrijejo matematične in naravoslovne koncepte, vključno z oblikami, ravnotežjem in štetjem. Ravno te igre v otroštvu so ključnega pomena za postavitev temeljev za formalno izobraževanje in v večini primerov se učenje začne tako, da starši in vzgojitelji sodelujejo z otrokom, se igrajo z njim in se tudi nanj odzivajo. Ne smemo pa pozabiti tudi na igro v naravi, na prostem, saj je ravno spodbujanje majhnega otroka k raziskovanju igre le-tam izjemno koristno in tudi nujno za njihov razvoj. Igra na prostem jim pomaga, da se veliko naučijo o nenehno spreminjajočem se okolju in jim daje priložnost, da uporabijo celotno telo ter razvijejo svoje grobe motorične sposobnosti. Lahko zadovolji njihove veččutne potrebe in jim lahko da ljubezen do narave. Ne glede na to, ali gre za neurejeno igro, ustvarjalno ali igro vlog, je bistveni del učenja.

20. novembra bomo praznovali Svetovni dan otroka in se ponovno spomnili na Konvencijo in Deklaracijo o otrokovih pravicah ter njenega uresničevanja v državah v razvoju in seveda tudi pri nas, saj smo se s podpisom zavezali, da bomo ščitili, sprejemali in izvajali politiko, ki bo vedno upoštevala največjo korist otroka.

Ker je z razvojem otrok povezana tudi samozavest, je dobro, da krepimo ozaveščenost tudi o tem, da ima samopodoba pomemben vpliv na pomembne življenjske rezultat. Kot pedagoški delavci se zavedajmo, da smo pomemben del vzpostavljanja in ohranjanja zdravega okolja, v katerem se otroci učijo in rastejo. Odreagirajmo, ko smo pozvani na pomoč.

Jasna Colnerič
mag. manag. izobr., prof. slov.

DARINKA AMON, *Seznanjenje z matematičnimi predstavami je lahko igra*……..1–9

TINA AVBAR, *Gasilci, na pomoč!« Kako uresničevati participacijo v vrtcu v prvem starostnem obdobju*……..10–17

ANELA BLAGAJČEIĆ, *Skozi igro do učenja barv* ……..18–30

ANKA JEMENŠEK, *Primerjava samopodobe med dijaki in dijakinjami*……..31–39

ANA KORENČAN, *Sodelovanja med domom in šolo* ……40–58

ESTER PEČARIĆ,Spodbujanje govornega okolja na ustvarjalno petje v vrtcu……..*59–66*

URŠKA PRAZNIK, *Igra v predšolskem obdobju*.....*67*–76

SIMONA SLAMERŠEK, *Vpliv spodbudnega okolja na ustvarjalno petje v vrtcu* ……..*77*–85

TAMARA VUČKOVIĆ, *Sistem vaj grafomotorike z motivacijskimi pristopi*……..*86*–93

MOJCA ŽNIDARIČ, *Trajnostna mobilnost v vrtcu »Pikapolonica« pri OŠ Cerklje ob Krki*……..94–101

Seznanjanje z matematičnimi predstavami je lahko igra

DARINKA AMON, *dipl. vzg.*
amon.darinka@gmail.com

Povzetek: Matematične predstave se prepletajo z vsemi področji dejavnosti v vrtcu. Otroci se preko igre v vsakdanjem okolju seznanjajo z različnimi matematičnimi področji: prirejanjem razvrščanjem, štetjem, urejanjem, geometrijo, merjenjem in z obdelavo podatkov. Otrokom pripravimo spodbudno okolje z raznovrstnimi dejavnostmi, ob katerih lahko na konkreten način spoznavajo osnove matematike. V igro sem vpletla različne strategije in s tem otroke pritegnila k sodelovanju pri zastavljenih cilji. Ker je igra otrokova primarna dejavnost, se ob njej učijo, ne da bi se tega zavedali, mi pa jim preko igre nudimo dejavnosti, ob katerih razvijajo matematične izkušnje. Otroke reševanje matematičnih nalog zabava, ponosni so na ugotovitve in pravilna sklepanja.

Ključne besede: otrok, igra, vrtec, matematika

Abstract: Mathematical performances are intertwined with all areas of activity in kindergarten. Through play in the everyday environment, children are introduced to various mathematical areas: organizing sorting, counting, editing, geometry, measurement and data processing. We prepare a stimulating environment for children with a variety of activities, during which they can learn the basics of mathematics in a concrete way. I involved different strategies in the game and thus attracted the children to participate in the set goals. Because play is a child's primary activity, they learn without being aware of it, and we offer them activities through play, through which they develop mathematical experiences. Kids solving math problems is fun, they are proud of their findings and correct conclusions.

Key words: child, play, kindergarten, math

UVOD

Igra je v otroštvu otroka najpomembnejši dejavnik za vsesplošen razvoj in ima nenadomestljivo vlogo tudi za razvoj osebnosti. Igralna dejavnost vpliva na pridobivanje izkušenj, saj je otrok že v drugi polovici prvega leta dejaven. Svoje prve izkušnje o predmetih otrok pridobiva s prijemanjem, dajanjem predmetov v usta, spuščanjem in spet pobiranjem. V drugem letu starosti prične malček že sestavljati in prekladati, ob tem pa se seznanja, da se predmeti med seboj razlikujejo. Ob igralnih dejavnostih se nauči razlikovati večje od manjšega, daljše od krajšega, več od manj itd., čeprav teh izrazov jezikovno smiselno še ne zna uporabljati. Konkretno pridobljene izkušnje preko igre so pogoj za uspešno primerjanje, presojanje in sklepanje. Ob opazovanju otrokove igre lahko vidimo, kako otrok razporeja gradnike, najprej v vrsto enega zraven drugega, nato enega na drugega, kasneje razvršča razne predmete, ki jih čez čas začne urejati in prirejati. S tem otrok pridobiva izkušnje, da kasneje razvršča predmete, usvoji pojem števila in druge matematične operacije. To mu tudi omogoča, da napreduje v geometriji, fiziki in tudi drugod, kjer je potrebno logično sklepanje (Toličič, 1981, str. 12–13).

Klasifikacija otroške igre

– Funkcijska igra je prevladujoča v prvih dveh letih otrokovega življenja. V prvem letu življenja prevladuje dejavnost otrokovih funkcij, gre za gibanje udov, glave, plezanje po tleh, vstajanje, potiskanje, skakanje. Otrok se v prvem letu igra z igračami, ki ustrezno zaposlijo njegove razvojne zmožnosti in mu dajejo občutek zadovoljstva. Na vsebino igre ob koncu prvega leta, še bolj pa v drugem letu, vpliva otrokovo posnemanje odraslih. V drugem letu začne funkcijska igra upadati, vendar docela nikoli ne izgine. Je osnova za kasnejše zahtevnejše igre (Marjanovič Umek in Kavčič, 2006, str. 44).
– Simbolna igra ali domišljijska igra se lahko pojavi že pri enem letu in pol, najbolj značilna pa je v starostnem obdobju od dveh do šestih let. V tej igri pride do izraza domišljija, ker se otrok vživlja v različne vloge, kjer prevzema določene funkcije, zamenja vloge ali vzame nekaj iz ene vloge in zamenja z drugo vlogo. V simbolni igri pride do izraza vpliv okolja, otrokovo izkustvo in predvsem čustvenost otroka. Simbolna igra je povezana s kognitivnim razvojem. Tako se najvišja stopnja pojavi, ko domišljija izhaja iz nič. Najbolj kompleksna oblika simbolne igre je dramska igra, ko otrok poveže med seboj več preprostih situacij v kompleksnejšo aktivnost. Ta igra zahteva razvite kognitivne, sociokognitivne, socialne in jezikovne sposobnosti in spretnosti igre (Marjanovič Umek in Kavčič, 2006, str. 47).
– Dojemalna igra je prisotna v celotnem predšolskem obdobju. Otrokova dejavnost je omejena na poslušanje, opazovanje, posnemanje. Starostni porast dojemalne igre se kaže na razvoju otrokovega mišljenja, govora, in besedne komunikacije. Otrok začne poimenovati, kar vidi, daje navodila, ki jim tudi sledi.

Prilagaja lastne dejavnosti soigralcem (Marjanovič Umek in Kavčič, 2006, str. 46).

- Konstrukcijska igra je igra, kjer otrok sestavlja oziroma povezuje posamezne dele igrač in ustvarja konstrukcijo. Prve konstrukcije lahko otrok sestavi po enem letu starosti, z leti pa je takšna igra pogostejša. Konstrukcijska igra odslikava razvoj otrokovih spoznavnih sposobnosti, gibalnih spretnosti in koordinacijo oko-roka. Otrok ob konstrukcijski igri razvija prostorske predstave, zastavlja si cilje in svoje delo planira (Marjanovič Umek in Kavčič, 2006, str. 45).
- Igra s pravili se začne pojavljati okrog tretjega leta. Za to igro je značilno, da otrok sprejme vnaprej postavljena pravila in se po njih ravna. Te igre so lahko v naprej izdelane (Človek ne jezi se), so del kulture, v kateri otrok odrašča, lahko pa otrok tudi sodeluje pri nastajanju nove igre. Z igro si razvija sodelovalno vedenje, skupinski duh, hitro prilagajanje situaciji, poštenosti … (Marjanovič Umek in Kavčič, 2006, str. 50).

Otroška igra je pomembna in specifična dejavnost, zato jo vključujemo v vse načrtovane dejavnosti v vrtcu. Ob igri se otroku ponujajo optimalne spodbude za razvoj. Otroci se od malega učijo s posnemanjem, zato ni dovolj, da damo otroku le navodila in ga potem popravljamo, z otrokom moramo aktivno sodelovati.

Kako vpeljati vsebinska področja matematike v igro otrok?

Vsebinska področja zgodnje matematike v vrtcu bi naj bila uravnotežena. Kot vsebinska področja matematike prištevamo aritmetiko in algebro, geometrijo in merjenje ter druge vsebine. Aritmetika se ukvarja s števili ter računanjem z njimi je tudi najbolj zastopana v predšolskem obdobju. Algebra za razliko od aritmetike, uporablja črkovne simbole namesto števil. Usvojitev pojma števila je v predšolskem obdobju zelo pomembna, zato otrok v predšolskem obdobju šteje konkretne predmete, s pomočjo odraslega lahko tudi kaže in šteje predmete, ki jih ne more videti in prijeti. V tem obdobju imajo otroci težave s štetjem nazaj. Z igrami, s pesmicami in z izštevankami razvijamo tudi to spretnost. Tudi miselne operacije, kot so seštevanje in odštevanje, otrokom predstavimo s konkretnim materialom. Otroke v predšolskem obdobju seznanimo z različnimi strukturami računskih operacij, da bodo lahko v šoli znanje nadgrajevali. V vrtcu razvijamo predalgebrsko razmišljanje skozi ponavljajoče se vzorce. To so vzorci, ki vsebujejo majhen in preprost del, ki se ponavlja, lahko so to tudi živalski glasovi. Otrok vzorec ponavlja ali nadgrajuje ob tem pa zaznava različne rešitve (Lipovec, Antolin Drešar, 2019, str. 20). Geometrija in merjenje je matematična veja, ki se ukvarja z oblikami v prostoru. Geometrija v zgodnjem otroštvu zajema orientacijo v prostoru in na ravnini, geometrijske oblike, kot so črte, liki in telesa ter transformacije predvsem simetrija. Otrok spoznavati prostor okoli sebe z vsemi čutili, zato smo pri učenju geometrije pozorni, da postopno prehajamo od večjih

dimenzij na manjše. Najprej otroku ponudimo telesa, kasneje mejne ploskve teles odtiskujejo, saj se tako seznanjajo z liki na ploskvi. Ko like dobro spoznajo, jih opisujejo in razvrščajo. Otrok lahko različna telesa med seboj primerja, išče telesa, ki so si med seboj podobna po kakšni lastnosti in jih razvršča. Ponudimo jim tudi geometrijsko orodje (šablone) za risanje črt in likov, igrajo se lahko tudi s tangrami. Simetrijo lahko spoznavamo z zrcalom, pa tudi z aktivnostmi odtiskovanja in izrezovanja po prepogibanju. Merjenje je veliko kompleksnejši pojav, zato moramo znati določiti, katero količino merimo. V vrtcu lahko merimo dolžino, ploščino, prostornino, čas, denar, maso in temperaturo (Lipovec in Antolin Drešar, 2019, str. 16–17).

Druge vsebine vključuje tri sklope: logika in jezik, obdelava podatkov z grafičnimi prikazi ter sklop, ki vključuje preproste kombinatorične situacije in začetne pojme verjetnosti. Za razvoj logično-matematičnega razmišljanja sta zelo pomembna razvrščanje (klasifikacija) in urejanje (seriacija). Pri razvrščanju otrok razvrsti predmete po podobnosti glede na kakšno določeno lastnost ali več lastnosti (množice). Z urejanjem pa elemente določene množice na podlagi neke predpisane lastnosti uredimo npr. po velikosti od največjega do najmanjšega ali od svetlega do temnega. Urejanje in razvrščanje sta pomembna, ker razvijata abstraktno mišljenje. Vizualno oporo miselnim aktivnostim predstavljajo grafični prikazi oz. diagrami kot jih predstavlja Tatjana Hodnik Čadež v Cicibanovi matematiki. V vrtcu otrokom prestavimo tudi stolpčni, vrstični, Carrollov, drevesni in Euler-Vennov prikaz (Lipovec in Antolin Drešar, 2019, str. 21).

Vloga odraslega pri didaktični igri

Vsaka didaktična igra, ki jo otroku pripravimo, ima določeno vzgojno-izobraževalno nalogo. Cilji, ki smo si ji zastavili, morajo biti nekako vpeljani v samo igro tako, da jih otrok doživlja kot igro. V vrtcu nam raznolik kurikulum ponuja možnosti, da otrokom ponudimo različne igralne izkušnje. Kot odrasli se vključimo v igro kot spodbuda in pomoč otrokom, da lahko posnemajo dejavnosti, ki ji sami še ne zmorejo izpeljati. Pomembno ob tem pa je, da ne usmerjamo igre z nenehnimi navodili. Otrok že zelo zgodaj obvlada določene matematične spretnosti. Izkušnje in znanja uporablja v vsakodnevnih problemih. Ob reševanju in uspehu se veseli dosežkov. Večina otrok v predšolskem obdobju potrebuje motivacijo za izvedbo zastavljene didaktične igre v celoti. Kadar otroci igro izpeljejo sami in so ob tem uspešni, se pridobljeno znanje lažje zapomnijo. S ponavljanjem igre je utrjevanje snovi zabavno in uspešno. Otroci v vrtcu imajo priložnost sodelovati pri različnih matematičnih dejavnostih (Jepelj Pavšič, 2001, str. 179).

Nekaj didaktičnih igrač, ki so primerne za razvijanje matematičnih predstav v vrtcu

Domine s pikami ali različnimi slikami živali, predmetov. Igre spomin – število parov prilagodimo starosti otrok. Človek ne jezi se – prisotnost odrasle osebe. Labirinti – prilagodimo starostni skupini. Različne sestavljanke, igre opazovanja (liki, barve, predmeti). Igre s pravili, lahko jih tudi spreminjamo ali prilagajamo starostni skupini otrok. Konstruktorske igre. Različni naravni materiali, ki jih uporabimo v igri na prostem. Kocke, številke, ure.

Aritmetika in usvajanje pojma števila

Otroci veliko štejejo, vendar štetje usvojijo šele takrat, ko usvojijo vsa štiri načela štetja, štiri strategije štetja in korake v štetje, kot so prirejanje, štetje, prikazovanje števil in zapis števila z znakom. Načela štetja so: pri štetju ne izpustimo nobenega elementa in nobenega ne štejemo dvakrat, naravna števila so urejena, vsako naslednje število je za 1 večje od predhodnika, štetje je neodvisno od vrste predmetov in štetje ni odvisno od vrstnega reda, če preštejemo vse, dobimo število preštevancev. Strategije štetja so: štejemo predmete, ki jih lahko premikamo, štejemo predmete, ki se jih dotaknemo, ne moremo pa jih premakniti, štejemo predmete, ki jih vidimo, a se ji ne dotikamo in štejemo predmete, ki jih ne vidimo (si jih zamislimo). Otrok v igralnici potrebuje spodbudno okolje, da se lahko preko igre seznani s preštevanjem konkretnih predmetov, to najlažje izvajamo že v jutranjem krogu s štetjem prisotnih otrok v skupini. Seveda lahko štejemo karkoli. Za uspešno usvojitev številskih predstav je potrebno večkratno utrjevanje štetja konkretnih predmetov. V vrtcu lahko štejemo mize, stole, žoge, gumbe … Ob dejavnostih lahko otroke večkrat spodbudimo, da štejejo konkretne predmete, ob tem smo odrasli pozorni, da otrok šteje vsak predmet le enkrat. To najlažje izvede tako, da si otrok predmet prestavi (barvice, kocke, storže …). V igralnici uredimo matematični kotiček s kockami, na katerih so pike, večjimi gumbi, manjšimi žogami, storži. Ti predmeti so namenjeni štetju s premikanjem, hkrati pa kotiček popestrimo tudi s telefoni, na katerih so številke, koledarji, dominami, uro. Ko otrok pridobi količinsko predstavo, lahko preidemo na slikovni material. V starostnem obdobju 2–3 let otrok prireja 1-1. Po tretjem letu se razvijajo količinske predstave. Pri utrjevanju simbolnih predstav lahko otrokom ponudimo tudi delovne liste, pri katerih otroci rišejo pike za preštete predmete, ob tem pa zahtevnost prilagodimo starosti otrok. Simbolne predstave lahko otroci utrjujejo tudi s kockami, igrami, ob katerih prestavljamo figure glede na število pik na kocki. Otrok najprej pike prešteva, kasneje pa število prepozna brez štetja. Za utrjevanje simbolnih številskih predstav uporabljamo tudi različne didaktične igre, ki jih izdelamo sami. Na igralnih kockah ali igralnih kartah ne razporedimo pik vedno v standardni postavitvi. Zapisa števil v vrtcu oziroma pri predšolskem otroku ne uvajamo.

Slika 1: Štejemo lahko karkoli
Vir: Lasten

Igre geometrije in orientacija v prostoru

Otrok najbolje zaznava tridimenzionalen svet, zato dejavnosti usmerimo tako, da otrok spoznava prostor okrog sebe z vsemi čutili. Igre mlajših predšolskih otrok načrtujemo s ciljem orientacije v prostoru. Najprej se otrok orientira glede na sebe, šele nato na predmete v prostoru. Otrok najprej prostor spoznava, ugotavlja meje, zanima ga notranjost in zunanjost. Igre pripravimo tako, da otrok zazna pojme na, v, nad, pod, zunaj, znotraj, pred, spodaj, zgoraj ... Šele ko otrok usvoji te pojme in se glede na navodila orientira, lahko preidemo na geometrijska telesa in kasneje na like. Otrok se najprej sreča z različnimi predmeti, ki ga obkrožajo. Potrudimo se lahko in iz teh predmetov sestavimo preprost labirint, ki omogoča otroku stik s predmeti. Otrok spoznava geometrijska telesa tudi s samostojno izdelavo. Kroglo lahko v vrtcu oblikujemo iz plastelina, slanega testa, to kroglo lahko kasneje kotalimo po ravnini ali klancu. Krogla je tudi najpogostejša oblika, s katero se sreča predšolski otrok (žoga). Kocka je prav tako pogosto uporabljena v igri kot gradnik (lego kocke, tudi igralna kocka). Prav je, da predšolski otrok spozna tudi valj (pločevinka, tulec, cev), kvader (opeka, omara, škatle) in stožec (kornet, šotor). Telesa so za otroka konkretna situacija, saj ga vidi, otipa, se z njim igra. Geometrijske like otroku najprej predstavimo z odtiskovanjem ploskev teles, saj tako otrok pridobiva konkretno izkušnjo in s tem lažjo predstavo o liku, ki ga je odtisnil. Kasneje otrokom ponudimo različne matematične like, iz katerih sestavlja kolaže. Starejši predšolski otroci lahko sestavljajo like tudi iz različnih naravnih materialov v naravi. Del geometrije je tudi simetrija. Uvajamo jo preko simetričnih oblik v našem okolju (metulj). Otrokom prikažemo simetrijo tudi s pregibanjem oziroma tiskanjem, kjer eno polovico lista pobarvamo s tempero in ga nato prepognemo ob tem pa dobimo simetrično sliko.

Slika 2: Geometrijska telesa in liki
Slika 3: Liki in naravni material
Vir: Lasten

Igre logike in množic

Za razvoj logike je pomembno razvrščanje, odnosi/relacije, urejanje ter zaporedja in vzorci. Otroci lahko razvrščajo igrače v ustrezne zaboje, lahko razvrščajo glede na barvo, obliko. Razvrščanje je proces oblikovanja skupin glede na eno lastnost. Mlajši otroci so sposobni razvrščanja in upoštevajo le eno značilnost hkrati. Razvrščajo glede na barvo, obliko, namembnost … Razvrščanje največkrat prikažemo z različnimi diagrami, kot so Carrollov, drevesni in Euler-Vennov diagram. Jaz sem pri igri otrokom predstavila predvsem drevesni diagram, kjer so otroci razvrstili gradnike glede na barvo. Ob razvrščanju sem bila pozorna, da so povedali, zakaj so določen predmet tako razvrstili. Različne elemente lahko razvrščamo tudi v množice. Možice si lahko izdelamo iz vrvic, kolebnice, obročev … Razvrstimo lahko predmete glede na eno ali dve lastnosti, ob pogledu na množice lahko primerjamo količino in spoznavamo pojme več, manj, enako. Razvrščene predmete lahko postavimo tudi v stolpce in prirejamo 1-1 in ob tem prav tako utrjujemo pojme več in manj. Pri urejanju moramo uporabiti vsaj tri predmete. Urejamo lahko od najnižjega do najvišjega, od najkrajšega do najdaljšega. Urejamo lahko tudi časovno sosledje. Ritem je za otroka zelo pomemben, saj če otrok nima ritma, ima težave tudi s štetjem. Zato je pomembna tudi igra z vzorci. Vzorce oziroma ritme uvajamo s konkretnimi stvarmi. Ritmi v naravi dan-noč, ritmi s kockami (rdeč, rumen). Z vzorci se igramo tako, da sestavljamo konkretne predmete, rišemo vzorce oziroma zaporedja.

Slika 4: Matematične igre so zabavne
Vir: Lasten

V vrtcu tudi merimo in tehtamo

Pri uvajanju merjenja največkrat uporabimo dve različno dolgi vrvici, ki morata biti enakih barv. Ob tem otrok primerja dolžini (daljša-krajša). Ob merjenju z relativno dolžino moramo biti pozorni, da uporabimo vedno enako enoto (koraki, dlani, copati). Za merjenje s konstantno nestandardno enoto pa uporabimo palico. Dolžino vedno merimo v ravni črti. Ob igri lahko otrok meri dolžino igralnice, višino in dolžino mize, stolčka, omare, ležalnika … Tehtanje otrokom predstavimo najprej kot igro primerjanja količin (balon-knjiga). Pri težkanju uporabimo obe roki in primerjamo teže. Pogovarjamo se, kaj je lažje, kaj težje. Mi smo naše ugotovitve preverjali tudi na tehnici in s tem potrdili ali zavrgli naše ugotovitve, ob tem pa utrjevali pojme lažje, težje.

Slika 5: Teža in dolžina

Vir: Lasten

Obdelava podatkov

Med matematične igre v vrtcu prištevamo tudi obdelavo podatkov. Te igre lahko vpeljemo pri predšolskih otrocih. Pri teh igrah otroke seznanjamo z zapisovanjem informacij v preglednice. Otroci berejo podatke iz preglednic. Podatke, ki jih ponuja preglednica, ubesedijo. Najpogosteje v vrtcu uporabljamo prikaz stolpca ali vrstice. Tudi to dejavnost vpeljemo po štirih metodičnih korakih. Najprej živ prikaz (dečki-deklice), za to dejavnost pripravimo obroče ali stolčke – dve enakovredni koloni. Otroci glede na spol zapolnijo ustrezno število prostorov. Za figurni prikaz s stolpci otroke zamenjamo s figurami. Otroci ob pogledu na situacijo interpretirajo podatke.

ZAKLJUČEK

Otroci se z matematiko srečujejo vsak dan. Začne se že z dnevno rutino, pri hrani, oblačenju, igri, pospravljanju igrač, skratka čez cel dan se srečujemo z matematiko, največkrat nezavedno. Vzgojitelji zelo hitro ugotovimo, da so otroci veliki raziskovalci, zato jim ponujamo možnosti in izzive, ki spodbujajo njihovo raziskovalno žilico, da se zastavljenih ciljev lotijo z zanimanjem. Otroci v vrtcu preko igre korak za korakom spoznavajo številske predstave, se srečujejo z različnimi liki, se orientirajo v prostoru in v stavbi, utrjujejo barve, razvrščajo igrače, pri igri sodelujejo in se trudijo vsak na svoj način. Zastavljene cilje matematičnih dejavnosti otroci usvajajo preko različnih didaktičnih iger, katerim lahko ob sami dejavnosti prilagajamo zahtevnost. Otrokom moramo matematiko

predstaviti kot nekaj lepega in zanimivega. Ob izvedenih dejavnostih morajo biti aktivni, počutiti se morajo dobro in hkrati doživljati uspehe ob rešitvah in uspešno opravljenih nalogah. Razlika med spontanim izvajanjem dejavnosti med igro in dnevno rutino ter načrtovanimi matematičnimi zaposlitvami je predvsem v intenziteti dela, ki se nanaša na zastavljene cilje. Cilj vzgojitelja pa je prepoznati ustrezne oblike in metode dela in načrtovati dejavnosti tako, da bo lahko otrok osvajal in širil matematično znanje. »Gore bo premikal le tisti, ki je v začetku premikal kamenčke,« je kitajska modrost, ob kateri se učimo, da se z majhnimi koraki doseže veliko.

Viri in literatura

1. Hodnik Čade, T. (2002). *Cicibanova matematika*. Ljubljana: DZS.
2. Japelj Pavšič, B. (2001). *Otrok v vrtcu*. Maribor: Založba Obzorja.
3. Lipovec, A., in Antolin Drešar, D. (2019). *Matematika v predšolskem obdobju*. Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba.
4. Marjanovič Umek, in L., Kavčič, T. (2006). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta
5. Toličič, I. (1981). Pomen igre za otrokov razvoj. *Igre in igrače zbirka cicibanove urice: ČGP.* Delo.

»Gasilci, na pomoč!«
Kako uresničevati participacijo v vrtcu v prvem starostnem obdobju

TINA AVBAR, *dipl. vzg.*
tina.avbar@gmail.com

Povzetek: V današnji družbi, ko težimo k odličnosti in kakovosti, smo osredinjeni na otrokovo dobro počutje in vključenost. Med seboj smo si različni, zato je nujno, ne samo da pristopamo do skupine, ampak do posameznika spoštljivo in etično in da prepoznavamo vsakega posameznega otroka ter da mu omogočamo participacijo na različnih področjih bivanja v vrtcu. Tako ne bo prihajalo samo do navidezne participacije, ampak bomo otrokom omogočali, da se razvijejo celostno s spoštovanjem do sebe in drugih ljudi ter da so slišani, upoštevani ter pomembni člani našega družbenega sistema. Kot vzgojiteljica v oddelku 2–3 let starih otrok ponujam participiranje že v njihovem zgodnjem otroštvu, primerno njihovi zrelosti. V članku bom predstavila, kako lahko z aktivno vključenostjo in participacijo otrok z dejavnostmi s področja družbe zaradi popestritve le-teh prenesemo iz igralnice v gozd, kjer se sicer vsakodnevno gibamo in omogočamo integracijo različnih področij.

Ključne besede: participacija otrok, aktivno učenje, gozd- učno okolje

Abstract: In today's society, when we strive for excellence and quality, we focus on the child's well-being and inclusion. We are different from each other, so it is necessary not only to approach the group, but to respect the individual respectfully and ethically and to recognize each individual child and to enable him to participate in different areas of life in kindergarten. In this way, not only will there be apparent participation, but we will enable children to develop holistically with respect for themselves and other people, and to be heard, respected and important members of our social system. As an educator in the department of 2-3 year old children, I offer participation in their early childhood, appropriate to their maturity. In this article, I will present how the active involvement and participation of children with activities in the field of society can be transferred from the playroom to the forest, where we otherwise move every day and enable the integration of different areas.

Key words: children's participation, active learning, forest-learning environment

UVOD

Za osebnostno in poklicno rast je pomembno, da se nenehno izpopolnjujemo v znanjih, ki nam jih nudijo sodobne raziskave o otroštvu, in da ta nato vključujemo v naše neposredno delo z otroki. Da lahko naša znanja in spoznanja vključimo v naše delo, je pomembno, da reflektiramo naše vzgojno-izobraževalno delo in otrokom omogočamo biti aktivni akterji pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Otrokom bo le tako omogočeno razvijati svoje kompetence in pri tem postati tudi samozavesten ter odločen. V ta namen sem z otroki novinci, ki imajo različen nivo znanja in razumevanja, izvedla dejavnosti s področja družbe, ki se navezujejo na gasilce. Predvidevala sem, da bom nekaj njihovega znanja lahko uporabila za začetek participacije in jih z njihovo vključenostjo privedla do raziskovanja, kvalitetne igre ter posledično s tem okrepila njihovo znanje.

Pojem participacije

Pojem participacije je širok in zajema različne teorije in dokumente, iz katerih lahko črpamo dejstva. Dotaknila se jih bom le nekaj, ki so po mojem mnenju bistvena za razumevanje in za vpogled v moje delo kot oporne točke pri participiranju otrok v vrtcu. Navajam nekaj ključnih elementov za smiselno participacijo otrok. Zanjo naj bi bilo značilno, da je:

- etična – vključuje poštenost, zanesljivost in zagotavljanje spoštovanja ter dostojanstva vsakemu otroku,
- varna – otrokove pravice do zaščite so zagotovljene,
- nediskriminatorna- vsi otroci imajo enake zmožnosti za vključenost,
- otroku prijazna – otroku omogoča participacijo po najboljših močeh.

Po Hartu (Rutar, 2014) se participacija prične, ko:

- otroci razumejo namene projekta in vedo, kdo se je odločal glede vključenosti otrok v projekt in zakaj; otroci imajo smiselno vlogo v projektu in se vanj vključijo,
- odrasli se posvetujejo z otroki glede projekta, ki ga izvajajo in vodijo odrasli,
- odrasli se odločajo skupaj z otroki,
- otrok sam spodbudi in vodi projekt.

Participacija otrok v najzgodnejšem obdobju

Velikokrat se postavlja dilema, ali sploh lahko govorimo o participaciji najmlajših otrok. Razvojna psihologija poudarja nekatera ključna načela otrokovega razvoja. Otokov razvoj poteka v zaporednih razvojnih stopnjah. Področja razvoja – spoznavno, čustveno in socialno-moralno – so med seboj povezana (Marjanovič Umek, 2001). Piagetova razvojna teorija mišljenja govori o različnih stopnjah, znotraj katerih se izmenjujeta procesa asimilacije in akomodacije, torej otrok gradi znanje na že obstoječem znanju in spreminja njegove vedno celovitejše miselne strukture (Marjanovič

Umek, 2001). V razvoju obstajajo individualne razlike med otroki. Vigotski je poudaril, da obstajajo kritična obdobja za otrokov razvoj in učenje oz. obdobja, ki so najustreznejša za učenje posameznih spretnosti. Marjanovič Umek (2001) navaja, da obstajajo razvojni mejniki, vendar je to le naštevanje prepoznavnih oblik vedenja pri določeni starosti otroka, kar je pa premalo za razumevanje otrokovega razvoja na ravni pedagoške prakse. Otroci dojemajo svet celostno in se učijo z aktivnim sodelovanjem v interakciji z vrstniki in odraslimi. S svojo radovednostjo raziskujejo svet, vzgojitelj pa je tisti, ki po strokovni presoji omogoča smiselno participacijo otrok, kjer bo otrokov glas slišan in upoštevan. Že najmlajši otroci so sposobni soodločati v rutinski vsakodnevnih dejavnostih v vrtcu in tudi v igri ter skrbi za okolje (Rutar, 2013).

Otroci so kompetentni v soodločanju v za njih pomembnih stvareh, zato so na raziskave otrokovega najzgodnejšega razvoja v razvojni psihologiji v veliko pomoč pri omogočanju participacije. Zavedati se moramo, da so vsi elementi otrokovega razvoja med seboj povezani in prepleteni. Ta spoznanja nam bodo pomagala uvideti otroka kot kompetentnega in zmožnega soodločanja, zato da otrokovega mnenja ne bomo več podcenjevali.

Pogoji za razvoj participacije

Odrasla oseba je zagotovo ključen dejavnik, ki vpliva na participacijo. Tisti, ki zagovarjajo participacijo otrok, so mnenja, da je glavna naloga odraslega ponuditi otrokom priložnost, da se izrazijo in realizirajo svoje ideje. Pri tem morajo imeti dorasli odlično razvito sposobnost komunikacije in sodelovanja, predvsem zato, da lahko otrokom zagotovijo uspešno komunikacijo in reševanje sporov, in da znajo sprejeti nevsakdanje situacije in dejstva, kar pomeni, da morajo za dobro participacijo narediti veliko več, ko od njih zahteva uradna dolžnost. Različni soavtorji teorij o participaciji zagovarjajo dejstva, da se mora otrok v dejavnosti vključiti prostovoljno, brez prisile ali pritiska. Pri tem morajo otroci poleg želje, razvite tudi posamezne spretnosti (Mesarič, 2021).

Izkušenjsko bogato okolje kot ključ do dobre participacije

Vrtec, kjer sem zaposlena, stoji ob robu gozda. Otroci se v njem vsakodnevno gibajo in krepijo svoje gibalne kompetence. Pri svojem delu tako bogato izkušenjsko okolje cenim in ga opredeljujem kot temelj dobre začetne participacije otrok. Otroci se v gozdu sprostijo, premagujejo svoje težave, se gibajo, se počutijo svobodne. Gozd jih spodbuja, da iniciativno raziskujejo in tako širijo svojo notranjo motivacijo. Narava sama po sebi teži k razvoju domišljije in prvinskega čudenja (značilna, za mlajše otroke), ki je kasneje v življenju gonilna sila za učenje na vseh področjih. Majhni otroci so za te pozitivne vplive še posebej dojemljivi. Pozitivne izkušnje, ki jih otroci pridobivajo z bivanjem v gozdu, so pomembne tudi za razvoj njihovih čustev, ki s prihodom v vrtec niso zanemarljive. Ravno zato sem z otroki vsakodnevno bivala na prostem in jih tako uvedla v

dnevno rutino gibanja. Z njihovo igro v naravi sem želela spodbuditi tudi pozitivno naravnanost do sebe, do drugih in okolice. Otroci tako spontano prakticirajo socialna vedenja, pomagajo, sodelujejo ter se učijo sporočati. Bivanje v naravi je bistvenega pomena tudi z vidika razvoja samopodobe. Zaupanje vase se bolj krepi ob izkušnjah v naravi. Ker se pozitivna čustva v naravi izražajo v večjem obsegu kot v igralnici, je bivanje na prostem pomemben segment na poti k dobri participaciji. Kreativna igra v naravi spodbudi tudi bogate možnosti za razvoj socialnih spretnosti. Menim, da je moja naloga, da kot vzgojiteljica pri vključevanju participacije otrok poskrbim za dobro vzdušje v skupini, saj bodo otroci le tako dovzetni in čustveno pripravljeni sprejemati in odkrivati nova znanja. To lahko naredim samo, če sem občutljiva in dojemljiva za njihove potrebe, občutke in zamisli. Tako sem vedno postavljena pred nove zahteve in zamisli:

- poznati moram otroške zamisli in razumevanje, povezano z aktualno temo,
- občutljiva moram biti pri napredovanju otroka pri učenju oz. pridobivanju znanja,
- znati moram postavljati produktivna in odprta vprašanja, ki bodo otroku omogočila razvoj po lastni poti,
- poznati moram vsebine določene teme, da lahko suvereno presojam in se odzivam na različne zamisli,
- sposobna moram biti organizirati širše spodbudno učno okolje, v katerem bo našteto lahko uresničljivo (Hauptman, 2014).

Eden izmed pomembnih pristopov za kvalitetno participacijo je tudi, da otroci vzpostavijo stik z odraslim preko igre. Preko nje otroci neprisiljeno podajajo svoje ideje, mnenja, razvijajo mišljenje, se vključujejo in tako seznanjajo z mnogimi dejstvi ter usvajajo različne pojme. Vse to je temelj za njihovo kreativnost, ki je najpomembnejša sposobnost, za njihovo uspešno participiranje. Tu zopet nastopi vloga vzgojitelja, ki se zaveda vseh dejstev in tako otrokom preko različnih dejavnosti pomaga premostiti prehod iz laičnega na razumsko raven. V nadaljevanju bom predstavila primer dejavnosti, kjer sem s pomočjo aktivnega učenja in participacije otroke celostno, miselno in čustveno aktivirala. V okviru meseca požarne varnosti sem temo o gasilcih širila na različne načine. S tem sem želela doseči, da ob tem uživajo, da jih proces sam po sebi vodi v nadaljnje dejavnosti, da so motivirani ter da čutijo vpetost v resnične življenjske okoliščine.

Izhodišče za dejavnosti

Okolica vrtca ponuja otrokom vsakodnevno pestrost za pridobivanje znanja. Večkrat se z dejavnostmi, ki nas peljejo v raziskovanje, dotaknem resničnega življenja oz. poskušam izhajati iz stvari, za katere otroci pokažejo zanimanje ali predvidevam, da imajo vsaj nekaj znanja ali izkušenj. Ker so otroci zelo dojemljivi za zvoke, sem izkoristila kot izhodišče dogodek, ki se je zgodil med našim bivanjem na prostem. Nesreča v bližnji okolici je botrovala k opazovanju otrok, medtem ko so gasilski avtomobili s sirenami hiteli na pomoč. Njihova vedoželjnost je bil zame jasnem odziv na to, da lahko v to temo

Slika 1: Gasilske ovire pred igralnico
Vir: Lasten

participiram otroke in z njimi še naprej širim znanje. Kadar se odločim, da ponudim otrokom možnosti odkrivanja nove teme, se nikoli ne poslužujem pasivne podajanje informacij. Želela sem, da otrokom njihovo vedoželjnost širim naprej tako, da si sami postavljajo izzive, da raziskujejo, se igrajo ter posledično tudi veliko naučijo drug od drugega. Kot vzgojiteljica sem dejavnosti širila sproti na način podajanja »kosti«. Tako večkrat imenujem motivacijska orodja ali stvari, ki jih ponudim otrokom za nadgradnjo njihovemu znanju. Da pridobim njihov fokus, večkrat v igralnici spreminjam kotičke. V tem primeru sem »gasilski« kotiček postavila na sredino igralnice in vanj vstavila samo nekaj osnovnih predmetov za razmišljanje, kot so: gasilski avtomobil, knjiga o gasilcih, ogenj in gasilsko cev. Formativno sem spremljala njihov odziv in iskala priložnosti za vključitev v njihovo igro ter pogovor. Tako so otroci pridobivali znanje kar preko igre in njihova aktivna vloga je pripomogla k raziskovalnemu vzdušju. Po nekaj dneh utrjevanja osnov teme o gasilcih sem med njihovo igro vklopila zvok sirene. S

pomočnico sva v roke vzeli stari telefon in na glas ponavljali fraze, ki so nujne pri klicu za požar (112, gori, na pomoč …). Tako sva bili nova spodbuda za njihovo nadaljnjo igro. Kasneje sva v njihovo igro vpletale nove elemente. Sprotni postavljeni predmeti v kotičku so bili izhodišče za nadaljnje odkrivanje. Gasilska čelada in postavljena lestev sta jim spodbudila ogromno aktivnega gibanja ter izražanja navdušenja. Ker ima večina otrok še izredno šibek govor, so bile oponašanje sirene, oponašanje »špricanja« vode ipd. dobra podlaga za govor ter igralne zmožnosti. Videti je bilo, da so otroci podoživljali dogodke tudi doma, saj si bile stvari, ki so jih prinašali od doma, vezane na temo in hkrati obogatitev v pestrosti njihove igre. Otroke nikoli ne omejujem samo na en prostor. Kot izkušenjsko bogato okolje tretiram tudi vse druge prostore vrtca kot tudi okolico. V okviru teme smo premagovali ovire tudi zunaj, kot del dnevne rutine, a hkrati s poudarkom na temo. Večkrat smo ven odnesli na pobudo otrok različne predmete, predvsem gasilske cevi in v gozdu reševali živali iz požara.

Prenos dejavnosti iz igralnice v gozd

Kot sem že omenila, je podlaga za dobro participacijo izkušenjsko bogato okolje. Ko sem ocenila, da imajo otroci dovolj znanja in spretnosti s področja teme o gasilcih, sem njihovo pridobljeno znanje »preslikala« še v zunanje okolje. Na določen dan smo izvedli kar evakuacijo in se tako avtomativno preko igre, ki jih je vodila, znašli v gozdu. Ob sireni so otroci pričeli bežati proti vratom igralnice in tako pokazali razumevanje realne situacije. Pred igralnico so bile postavljene različne ovire, ki so jih morali premagati (lestev, stopnice, ognjeni obroči …).

Slika 2: Klic gasilcev v gozdu
Vir: Lasten

Enega izmed otrok je tudi stopnišče, ki vodi do spodnjega nadstropja, spominjalo na gasilske ovire. Pričel je plezati vzvratno po vseh štirih in rekel, da je pravi gasilec. Tudi ostalim otrokom je bil motivacija za gibanje in hitrost in zgodila se je participacija kar med njimi samimi. V garderobi so zaznali, da so njihovi škornji razmetani in niso v paru. Kot del opreme, ki jo potrebujejo gasilci, so tudi škornji. Otroci so povezali iskanje škornjev tudi s hitrostjo, ki je potrebna ob požarni situaciji, zato so pomagali drug drugemu poiskati pare. Skozi okno so opazili, da je na igrišču velik ogenj in gasilske cevi. Ko sem odprla vrata, so stekli vsak po svojo cev in improvizirano sodelovali pri gašenju požara.

Slika 3: Gašenje požara v gozdu
Vir: Lasten

Ker je gozd takoj za ograjo igrišča, so med drevesi opazili živo rumene, rdeče in oranžne barve. Ugotavljali so, kaj bi to lahko bilo. Dopuščala sem možnost pogovora in podajanja idej. Dovolila sem, da sami iščejo načine reševanja problema in se pri tem spodbujajo. Pri težje razumljivem govoru, a izražanju izrednega navdušenja in hoje proti gozdu, sem jim sledila po poti. Poskušala sem, da stvari, ki so

bile nastavljene, sami zaznavajo in jih postopoma motivirajo za premike. Ob robu gozda so zagledali telefon z odebeljenimi številkami 112. Ob sedaj pridobljenem znanju so razumeli, da potrebujejo poklicati gasilce. Ena izmed deklic je vzela telefon in pri tem v svojem govoru uporabila najbolj pomembne gasilske fraze.

Slika 4: Reševanje igrač iz ognja
Vir: Lasten

Videti je bilo, da ko so otroci motivirani, da pozabijo na vse ovire na poti. Kljub jesenskemu rahlo deževnemu vremenu in spolzkim tlom, jih slednje ni prav nič oviralo. Vsak padec je bil njihov podvig za rešitev. V vsem so se znašli sami. Pot jih je vodila naprej do označenega gozdnega požara, kjer so s svojimi gasilskimi cevmi gasili vsak po svojih močeh.

Ugotovili so, da so v požaru ujete živali, ki jih je bilo potrebno rešiti. Poiskali so jih in jim v igri nudili zdravniško pomoč. Slednje so na gozdni jasi zagledali gasilsko postajo ter dve harmoniki. Pogovorili smo se o tem, da je po vsakem uspešnem gašenju potrebno dogodek tudi proslaviti. Ker sta bila v skupini dečka, ki se učita igranja na prostoru nisem želela omejevati, sem otrokom pustila še čas za njihovo igro in podoživljanje celotne situacije.

Slika 5:Gasilska veselica
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Med vstopanjem otrok v interakcije z materiali, ljudmi, zamislimi in dogodki, odrasli vstopajo v interakcijo z otrokom z razlogom, da bi ugotovili, kako posamezen otrok razmišlja in sklepa. Odrasli si prizadevamo uresničiti posamezne interese otrok in mu ponuditi

ustrezno spodbudo. Ta vloga odraslega se razvija postopoma, saj je pri participaciji otrok kompleksna. Odrasli participira tako, da:

- organizira izkušenjsko bogato okolje in rutine za aktivno učenje,
- vzpostavi ozračje za pozitivne socialne interakcije,
- spodbuja otrokova namenska dejanja, reševanje problemov in verbalno razmišljanje,
- opazuje in interpretira dejanje vsakega otroka v luči razvojnih načel,
- načrtuje izkušnje, ki so povezane z otrokovimi dejanji in interesi.

Menim, da je participacija otrok v prvem starostnem obdobju v vrtcu še precej neraziskana tema in da ni ponujenih še veliko smernic za sodobnega pedagoga. V skupini 2–3-letnih otrok se participacija prične večinoma pri dnevni rutini. Njihovo aktivno sodelovanje je predpogoj za vse nadaljnje delo z njimi. Rada bi dala poudarek tudi na to, da sem morala kot vzgojiteljica skozi veliko ovir, izkušenj in da sem vetrila svoje mišljenje, ki me je privedlo do dejstva, da tudi mlajši otroci zmorejo več, kot sem si lahko predstavljala. S takim načinom participiranja otrok se je moja vloga vzgojiteljice precej bolj olajšala v smislu, da je moja vloga postala manj zahtevna pri podajanju informacij. Dokazala sem si, da sem večinoma mojega časa lahko samo spodbuda, pomoč, varnost otrokom in da je njihovo znanje veliko bolj kvalitetno in dolgotrajno, če do njega pridejo preko aktivne vloge sami. Ker si v oddelku želim otrok, ki razmišljajo s »svojo glavo«, jih pri razmišljanju in podajanju idej poskušam ne omejevati. S tem, da jim ponujam veliko fleksibilnosti v prostoru in času, pripomorem tudi k njihovemu pridobivanju socialne prakse. Vključenost otrok v načrtovanje in njihova aktivna vloga pri pridobivanju znanja razbremeni odraslega tudi pri podajanju socialnih navodil. V kolikor ponudimo otrokom dobro izkušenjsko bogato okolje za razvoj participacije že v zgodnjem otroštvu bo to dobra podlaga za njihov nadaljnji razvoj na vseh področjih.

Viri in literatura

1. Hauptman, T. (2014). *Gozd, travnik in potok kot spodbudno okolje za razvoj predšolskih otrok* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
2. *Kurikulum za vrtce. Predšolska vzgoja v vrtcih.(*1999).Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
3. Marjanovič Umek, L. (2001). *Teorija otroške igre: Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 41–59). Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
4. Mesarič, A. (2021). *Participacija otrok v vrtcih* (diplomsko delo).Pedagoška fakulteta, Maribor.
5. Podgoršek, M. (2015). *Participacija otrok v oddelkih prvega starostnega obdobja v vrtcih* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.

Skozi igro do učenja barv

ANELA BLAGAJČEVIĆ, *dipl. vzg.*
Vrtec Otona Župančiča, Ljubljana.
neliblagajcevic@gmail.com

Povzetek: Naš vrtec ima v letošnjem letu prednostno nalogo s področja matematike, z naslovom Matematične igrarije. Z otroki bomo skozi celotno vrtčevsko leto odkrivali in spoznavali matematiko na zanimiv in poučen način. Otrokom bomo pokazali, da se lahko veliko naučijo med samo igro in ob izdelavi le-te. V teoretičnem delu sem predstavila otroško igro, otroško igro v kurikulumu, kaj so didaktične igrače ter kako pomembno je recikliranje odpadne embalaže za nas in za naše okolje. V empiričnem delu prispevka sem predstavila nekaj didaktičnih igrač narejenih iz odpadne embalaže za učenje barv in spoznavanje matematike za prvo starostno obdobje.

Ključne besede: matematika, otroška igra, didaktične igrače, reciklirani materiali

Abstract: This year our kindergarten has a priority in the field of mathematics, entitled Mathematical Games. Throughout the kindergarten year we will discover and learn about mathematics with children in an interesting and instructive way. We will show children that they can learn a lot during the game itself and while making it. In the theoretical part I presented children's play, children's play in the curriculum, what are didactic toys and how important is the recycling of packaging waste for us and our environment. In the empirical part of the paper I presented some didactic toys made from packaging waste for learning colors and learning about mathematics for the first age group.

Key words: mathematics, children's play, didactic toys, recycled materials

UVOD

O igri se pogosto govori
kot o oddihu od resnega učenja.
Toda za otroka je igra
Resno učenje.
(Fred Rogers)

Citat, ki je zgoraj napisan, nam pove, da veliko odraslih misli, ko se otrok igra, da se samo igra in s tem nič ne dosega oz. se nič ne nauči. A je resnica čisto nekaj drugega. Otrok se ob igri veliko uči in nauči. Pri razvoju otroka je igra pomemben dejavnik, otrok se igra zaradi zadovoljstva, ki mu ga nudi le-ta. Igra pomembno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja: gibalni razvoj, kognitivni razvoj, emocionalni razvoj in osebnostni razvoj. Pri igri je pomemben sam proces igre, uživanje otroka in zadovoljstvo v igri.

Otroška igra se deli na (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009):

- Funkcijska igra: prijemanje, otipavanje, metanje, obračanje, tek, skakanje, guganje, prerivanje. Preizkušanje zaznavnih, gibalnih dejavnosti in shem na predmetih.
- Konstrukcijska igra: v igri pride do izraza usklajenost gibov rok in oči, drobni gibi, prostorska predstavljivost, natančnost, vztrajnost. Povezovanje, sestavljanje, grajenje, pri čemer otrok uporablja različne materiale.
- Dojemalna igra: poslušanje, opazovanje, posnemanje, skupno ali samostojno branje.
- Igra s pravili: pri igrah s pravili gre za namizne ali prostorske igre, ki vključujejo določena pravila ali pravila dogovorijo udeleženci igre. V igri pride do izraza sodelovanje, vedenje in tekmovalnost.

Otroške igre niso samo igre,
ampak jih je potrebno smatrati
kot otrokove najresnejše dejavnosti.
(Michel de Montaigne)

Otroška igra

Igra je beseda, ki jo najpogosteje povezujemo z otroštvom. Poznamo vrsto definicij, kaj sploh igra je, in prav toliko teorij. Najsplošnejše se pojem igra nanaša na vsako aktivnost, ki se je loti posameznik zaradi nekega zadovoljstva ne glede na končni rezultat te aktivnosti. Brez vsakršne zunanje prisile se posameznik loti igralne aktivnosti. Edini motiv za igro je zadovoljstvo, ki ga ob tem doživi. V tem se igra loči od dela, ki je določena aktivnost z bolj ali manj določenim ciljem, kjer posameznik ne opravlja nečesa zaradi zadovoljstva, ampak zaradi tega, da ustvari končni rezultat. Mnogi poskusi, da bi izdelali natančne kriterije, s katerimi bi lahko razmejili aktivnost, ki je igralna, od tiste, ki predstavlja delo, so bili bolj ali manj neuspešni. Verjetno niti ni takih aktivnosti, ki bi jih lahko šteli samo v eno skupino. Pri tem je zelo pomembno stališče samega posameznika do neke aktivnosti (Horvat in Magajna, 1987, str. 87).

Psihološko opredelimo igro kot svobodni akt, ki ni povezan s procesi neposrednega zadovoljevanja potreb in ki je omejen na svoj svet; njen potek in smisel sta v njej sami. Sociološko opredelimo igro kot: svobodna, ločena (omejena na določen prostor in čas), nejasna (glede na potek in glede na izhod), neproduktivna (ne ustvarja dobrin), nepredpisana (zakoni v tej aktivnosti se stalno spreminjajo in prilagajajo potrebam) in fiktivna (glede na vsakdanje življenjske dogodke) aktivnost (prav tam). Bistvo igre je v:

- dominantnosti sredstev nad ciljem,
- zmanjšanjem tveganju pred neuspehom,
- začasni odsotnosti frustracij pri igralcu,
- nudenju svobode,
- prostovoljni udeležbi.

(Marjanovič Umek, 2002a) pravi, da je otroška igra univerzalna dejavnost, ki se spreminja glede na otrokovo starost, vsebino, čas in okolje. Igra je dialog med domišljijo in resničnostjo, med preteklostjo in prihodnostjo, med konkretnostjo in abstraktnostjo, med varnostjo in tveganjem. (Bruce in Meggitt, 2005; Cohen, 2006; Duran, 2001; Marjanovič Umek, 2002a; Marjanovič Umek in Kavčič, 2006; Moyles, 1995; 1999; Wood in Attfield, 1996) opredelijo otroško igro tako, da opišejo njene značilnosti, zlasti tiste, ki jo, ne glede na teoretske razlage igre, razlikujejo od drugih dejavnosti (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008, str. 72):

- Igra je notranje motivirana; v njej se otroci ukvarjajo z dejavnostjo samo kot s cilji, njihovo vedenje je spontano.
- Zunanja pravila igre ne definirajo. Otroci sami definirajo pravila in jih tudi spreminjajo, če jih potrebujejo za »nadziranje« igre, npr. v simbolni igri, igrah s pravili.
- Otroci v igri razvijajo in uporabljajo že uveljavljene koncepte prijateljstva in se učijo dogovarjanja, pogajanja in argumentiranja.
- Otroci v igri pogosto pretiravajo s čustvi, tako z vrsto kot intenzivnostjo in prehajanjem iz enega čustva v drugega. Dovoljeno jim je tudi intenzivnejše izražanje tistih čustev, ki sicer niso zelo zaželena, npr. jeza, strah, moč.
- Ko se otroci igrajo, uživajo v svojih čustvih, idejah in socialnih odnosih. V igri se veliko gibajo in so fizično dejavni. Navadno so v igro zelo vključeni in jo neradi prekinjajo zaradi zunanjih opozoril.
- Otroci se igrajo z znanimi predmeti, raziskujejo ne znane predmete, predmete pretvarjajo in jih dopolnjujejo s svojimi predstavami.
- Igralne dejavnosti so pogosto domišljijske in igra lahko poteka zgolj na simbolni ravni, torej kot igra »taka kot«, »če bi« oz. kot igra pretvarjanja, igra vlog.
- Otroci v igri uporabljajo govor za neposredno in socialno referenčno komuniciranje, z metajezikovnim zavedanjem vzdržujejo referenčni okvir igre in uporabljajo govor v različnih

govornih položajih (za pripovedovanje, razlaganje, pogajanje, izražanje čustev itd.).
- Ko se otroci igrajo, poskušajo pokazati, česa so se naučili. Pokažejo usvojene spretnosti in kompetentnosti.
- Igra otrokom »pomaga« povezati različne zmožnosti, znanja in spretnosti, ki so jih razvili oz. so se jih naučili na različnih področjih.

Otroška igra in kurikulum za vrtce

Kurikulum za vrtce (1999) je dokument, ki se uporablja kot strokovno izhodišče za kakovostni vzgojno-izobraževalni proces. Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki je namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojiteljem, ravnateljem, svetovalnim delavcem, je dokument, ki omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu, ki se na ravni izvedbenega kurikula razvija in spreminja, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 4).

Za otrokov razvoj in učenje, ko govorimo o igri, prej ali slej trčimo ob kurikulum za vrtec. Otroško igro v psihologiji prepoznamo kot dejavnosti, v kateri se naravno prepletajo različna področja otrokovega razvoja. Otroci praviloma dosegajo višje ravni razvoja posameznih psihičnih nuncij kot v neigranih situacijah. Vse to govori v prid smiselne umeščenosti otroške igre v kurikulum za vrtce, hkrati pa ne odreka pomembnosti vsem ostalim dejavnostim. Zelo nevarna in strokovno nesprejemljiva bi bila trditev, da se predšolski, še zlasti mlajši predšolski otroci, lahko vsega naučijo skozi igro. Tudi za to področje namreč velja, da različne dejavnosti ter različne metode in oblike dela, ki pri svoji izpeljavi ne bi smele spregledati razvojnih značilnosti predšolskega otroka, nudijo možnosti tako za razvoj kot učenje na različnih področjih otrokove osebnosti. Avtorjua Johnson in Eeshler (1982) pišeta, da rezultati o povezavi kurikula in igre niso enoznačni, pa vendar je moč v njih prepoznati nekaj skupnih ugotovitev, ki so še zlasti pomembne za pedagoško prakso. V kurikulih je pogostejša simbolna igra, v kateri je manj omejitev, konstrukcijske igre pa je več v programih, v katerih vzgojiteljice dajejo podrobna navodila. Da se igra razvije, morajo imeti otroci dovolj časa. Pomembno je, da vzgojiteljica zagotovi ustrezno razmerje med strukturiranimi in nestrukturiranimi igračami ter dovolj prostora (Marjanovič Umek, 2010, str. 50).

Matematika

Otrok se matematike uči, tudi ko se igra. Največkrat opazuje osebe, to so vrstniki in vzgojiteljice, in se uči s ponavljanjem. Iz poskusov pri igri, ponavljanja v enakih ali spremenjenih pogojih sklepa splošne resnice. Otrok pri matematičnih igrah v vrtcu uporablja vsakdanje okolje, predmete, priložnosti, ob tem govori, uporablja roke, noge, razvija spretnosti, misli; to kar počne, dela z veseljem. Otrok se

matematiko igra ali sprašuje po matematičnem znanju, da se bo igral naprej (Japelj Pavšič, 2010, str. 179).

Vzgojiteljica naj pri načrtovanju matematike v vrtcu upošteva nekatere pomembne zakonitosti, ki veljajo za področje matematike (Japelj Pavšič, 2010, str. 180):

- Matematika je za otroka naporna. Učinkovito lahko sodeluje le kratek čas. Mlajši otroci le nekaj minut, starejši do pol ure.
- Ker matematika zahteva mnogo koncentracije, mora vzgojiteljica načrtovati dejavnost, da bo tudi sama zbrana ves čas, saj nedokončane matematične aktivnosti ali ne dovolj natančni odgovori, otroka zmedejo.
- Otrok se v vsakdanjih opravkih zaveda, da je matematika potrebna za vsakdanje življenje.
- Opazovanje vzgojiteljici omogočajo določiti težavnost za načrtovane dejavnosti. Ko opazuje otroka med rutinskimi dogodki, lahko spremlja njegov napredek iz dneva v dan.

Didaktične igre

Didaktične igre so igre z nalogami, ki razvijajo sposobnosti, aktivnosti, duševne funkcije, vse to je potrebno za doživljanje, dojemanje, ustvarjanje, poustvarjanje z otrokom, privlačno vsebino in s pravili, ki so lahko bolj ali manj zahtevne. Cilj didaktičnih iger je, da otrok preko njih osvoji določene zmožnosti. Otroke spodbujamo k opazovanju ter ugotavljanju razlik in podrobnosti v obliki, barvi in velikosti (Klemen, 2010).

Cilji didaktičnih iger so (Krhlikar, 2013, str. 7):

- povečati motivacijo otrok,
- izzvati večjo pozornost in povečati aktivnost vsakega posameznega otroka,
- zagotoviti učinkovito učenje in dolgotrajno pomnjenje dejstev,
- vplivati na občutke samostojnega nadzorovanja,
- omogočiti otroku, dvojici ali skupini, da se izkaže,
- razvijati zdravo tekmovalnost,
- vplivati na maksimalno usmerjenost k vsebini brez prisile,
- popestriti pouk,
- naučiti se pravil in jih strpno, dosledno ter vztrajno upoštevati,
- ponoviti in utrditi znanje o predelani snovi,
- uriti spomin in hitrost računanja,
- doseči učno-vzgojne cilje na ne obremenilen način,
- razvijati prostorsko predstavljivost,
- razvijati sposobnost razumevanja besedilnih nalog,
- navajati učence na uporabo matematike v vsakdanjem življenju,
- navdušiti učence za samostojno oblikovanje in pripravo iger.

Otrok utrjuje in si razvija ob didaktičnih igrah (Klemen, 2010):

- govor (pripoveduje, učenje glasov, poslušanje drugega),
- čutila (tip, vonj, sluh),

- motoriko (ročne spretnosti, hitro reagiranje, koordinacijo),
- miselne sposobnosti (urjenje spomina, reševanje problemov),
- domišljijo (izmišljanje nove igre),
- ustvarjalnost,
- izkušnje in znanost,
- spoznavanje med vrstniki,
- lastnost značaja (samostojnost, pogum).

Tudi pri običajni igri dobi otrok vse te lastnosti. Razlika je, da se z didaktičnimi igrami nekaj naučijo. Cilj, ki smo si ga zastavili, je bil že v naprej določen (prav tam).

Vloga vzgojitelja

Vzgojitelj didaktične igre vključuje smiselno vsakodnevno, vezano na določeno vsebino, oz. interes otrok ali naključno za sprostitev. S pomočjo didaktičnih iger vzgojitelj lahko ugotovi, kje ima otrok kakšno vrzel in mu lahko pomaga (Šiška, 2012, str. 21).

S pomočjo didaktičnih iger naj vzgojitelj upošteva naslednje (prav tam):

- igre pri katerih mora otrok dolgo čakati, da pride na vrsto, niso primerne za predšolskega otroka,
- didaktičnih iger se ne morejo igrati otroci, ki pravil ne razumejo ali si jih ne morejo zapomniti,
- didaktično igro lahko prilagodimo stopnji razvitosti posameznega otroka, lahko pa jo stopnjujemo po težavnostnih stopnjah in upoštevamo načelo individualizacije,
- poleg didaktičnih iger, ki zahtevajo individualno reševanje nalog, poznamo tudi skupinske didaktične igre, ki so pomembne za socializacijo otrok. Skupine, ki rešujejo naloge, ne smejo biti prevelike.

Reciklirani materiali ponujajo boljše možnosti za učenje in okoljsko ozaveščenost

Singapur je država z odličnim slovesom, ker se okoljsko zaveda potreb po recikliranju in kaj se zgodi, če recikliranje ne poteka. Obstaja veliko postopkov recikliranja, ki ozaveščajo družine in organizacije, da ponovno reciklirajo oz. uporabijo odpadno embalažo. Okoljska ozaveščenost se izvaja že v centrih za zgodnje otroštvo. Učni načrt, ki temelji na ozaveščanju okolja, spodbuja učitelje in vzgojitelje, da izdelujejo reciklirane igrače in opremo (Ebbeck in Warrier, 2017).

Vzgojitelji kot tudi starši se moramo zavedati odgovornosti do okolja in učiti otroke ter jih ozaveščati o varovanju okolja in ponovni uporabi materialov. Pomemben razlog za sprožitev vprašanja okoljske ozaveščenosti je, da otroci odraščajo v potrošniško usmerjeni družbi. Številne igrače, ki se prodajajo v trgovinah so zelo komercialne in povezane z risanimi filmi in drugimi komercialnimi idejami, ki

pogosto prikazujejo super-junake, akcijske figure ali punčke. Čeprav imajo te igrače svoje mesto v otroški igri, mnogi strokovnjaki verjamejo, da lahko prekomerna uporaba takšnih igrač omeji pri otrocih domišljijo, ki jo otroci uporabljajo pri igri. Figurice določenih likov in predmeti, izdelani za posebne namene nadzorujejo otroško igro in omejujejo njihovo domišljijo, saj se take igrače lahko uporabljajo samo na en način. Z igračami s katerimi se lahko igramo na različne načine so boljše, razumeti moramo, da vse igrače ne morejo spodbuditi ustvarjalnosti in otrokom zagotoviti kognitivne koristi. Preproste stvari omogočajo otroku, da svojo igro strukturira na različne načine in kreativno razmišlja pri igri (prav tam).

V domačem okolju obstaja veliko potencialnih recikliranih predmetov, ki jih dnevno prinesemo domov ali pa jih imamo že doma in večina teh je varna za uporabo z otrokom kot dopolnitev komercialnih igrač, ki jih družine kupujejo. Velik pomen pri recikliranih materialih je varnost. Vendar pa obstaja veliko drugih varnih materialov, ki jih je mogoče uporabiti, velike kartonske škatle, iz katerih se naredi čudovite igralne hiške in tunele. Stare revije lahko spremenimo v pisane okraske. Zvitki toaletnega papirja in škatle od jajc so uporabni material za umetnost (prav tam).

Reciklirani materiali so od potrošniških igrač boljši, saj jih majhni otroci lahko uporabljajo in manipulirajo z njimi na različne načine. Značilnosti takih material so, da (Ebbeck in Warrier, 2017):

- je mogoče sestaviti, razstaviti, preoblikovati, zviti, zložiti ali prenašati in uporabljati na več načinov, odvisno od starosti, sposobnosti in zanimanja otrok,
- otroci lahko prosto raziskujejo in uporabljajo na kakršen koli način, ne da bi bili vezani na kakršne koli omejitve,
- so lahko naravni (vejice, listi, školjke, kamni …) ali umetni predmeti, ki jih je mogoče reciklirati (pokrovčki, zvitki toaletnega papirja, kartonske in plastične embalaže),
- pri otrocih igranje z recikliranimi igračami sproži domišljijsko igro, gradi ustvarjalnost in sposobnost reševanja problemov,
- izdelava domačih igrač iz odpadnega materiala je priložnost za razširitev domišljije in spretnosti,
- otroci spoznavajo svoje okolje, ko manipulirajo z različnimi materiali,
- otroci se učijo in uživajo v procesu ustvarjanja z odpadnim materialom,
- reciklirani materiali spodbujajo igro, mnogi materiali, ki jih najdemo v okolju pri otrocih spodbudijo razmišljanje,
- ko otroci izdelujejo svoje stvaritve in igrače, dobijo priložnost za lastne izbire in odločitve, ki pomagajo razviti samozavest in neodvisnost,
- otroci se lahko svobodno izražajo,
- izdelava stvari iz recikliranih stvari daje otrokom možnost, da govorijo o tem, kaj so naredili z besedami ter kako so to naredili (jezikovni razvoj),

- oblikovanje in ustvarjanje stvari iz nič pomaga pri razvoju občutka lastništva pri otrocih.

Materiali, ki jih je mogoče reciklirati, so odprti in otrokom nudijo možnosti za učenje kot komercialne igrače, ki se lahko uporabljajo samo na en način, kar omejuje otroško domišljijo in ustvarjalnost. S spodbujanje otrok k recikliranju in ponovni uporabi vsakdanjih predmetov se naši otroci zavedajo potrebe po zaščiti našega planeta (prav tam).

Ko odpadna embalaža postane igrača

Naš vrtec že nekaj let ponosno nosi ime Eko vrtec. Vsi zaposleni strmimo k temu, da je čim manj odpadkov, da v največji meri odpadki postanejo likovni izdelki ali igrače, s katerimi se otroci radi igrajo in tudi kaj novega naučijo. Poleg ozaveščenosti strokovnih delavcev to prenašamo na naše otroke, učimo jih pravilnega ločevanja odpadkov in ponovne uporabe le-teh. V svojem prispevku bom predstavila nekaj didaktičnih igrač za lažje spoznavanje in učenje barv. Kot smo lahko prebrali v teoriji, je otroška igra temelj otrokovega razvoja, saj se otrok, medtem ko se igra, tudi veliko nauči.

Vse didaktične igre so narejene iz odpadne embalaže in otrokom na pogled privlačne. Moje mnenje je, da igra poleg tega, da je funkcionalna, mora biti tudi privlačna, saj bodo otroci še raje posegali po njej. Igre so primerne za prvo starostno obdobje, za otroke stare od 1 do 3 let, lahko pa so tudi za starejše, a jih je treba malo nadgraditi, drugače bi se znali dolgočasiti, še posebej otroci, ki barve že poznajo. Ob vsaki predstavitvi igre bom napisala tudi težjo varianto, ki je primerna za starejše otroke. V sam potek izdelave igrače je dobro vpeljati tudi otroke, pomagajo naj barvati, kaj zalepijo, saj jim bo igrača še toliko bolj ljuba, ker so jo tudi sami izdelali. Pri nastajanju naših didaktičnih igrač so sodelovali tudi otroci in končni rezultat je bil prečudovit, še najbolj pomembno pa je, da so otroci bili navdušeni nad končnim izdelkom. Vse naše didaktične igrače za spoznavanje in učenje barv so dobile svoje mesto v barvnem kotičku, po katerem otroci zelo radi posegajo in se z njimi igrajo.

Didaktične igrače/igre, ki smo jih naredili so sledeče:

Barvni semafor

Prva igra, ki jo bom predstavila, smo jo poimenovali Barvni semafor, saj na hitro zgleda kot semafor. Za izdelavo igre potrebujemo:

- tulce,
- tempera barve,
- palice in
- barvne kroge.

Tulce skupaj z otroki pobarvamo, pri tem že otroci spoznavajo barvo in uživajo med delom. Na palice zalepimo barvne kroge, barvne kroge lahko pobarvate ali jih natisnete in obrežete. V našem primeru smo jih natisnili in na koncu plastificirali, da zdržijo dalj časa. Otroci zelo

radi pomagajo tudi pri rezanju, naša skupina je skupina starih otrok od 2 do 3 let in smo začeli striženjem s škarjami, otroci se seveda še lovijo in so zelo okorni a je to vse v redu saj je pomembno, da pri sami izdelavi uživajo. Na koncu jim seveda pomagamo odrasli. Pri tej igri otrok spoznava in poimenuje barve, jih razvršča. Poleg matematične igre, sem opazila, da se otroci z znaki zelo radi igrajo domišljijsko igro. Pred spoznavanjem barv smo imeli trajnostno mobilnost in smo spoznali semafor, tako da se velikokrat igrajo z znaki, da dvignejo rdečega in rečejo stoj ali zelenega in mahajo z njim. Pri tem mi je všeč, ker otroci igračo sami nadgradijo in si sami iščejo dodatne izzive. Otroška domišljija nima meja.

Slika 1: Barvni semafor
Vir: Lasten

Naslednja igra je nadgradnja prejšnje, tulci ostajajo isti, dodamo naravni material, v našem primeru majhne storže, ki jih pobarvajo otroci. Igra je malo težja, ker se storžev ne da v celoti pobarvati, v našem primeru jih niti nismo želeli. Otrok najprej prime storž v roko, pogleda kakšne barve je, nato pa ga pravilno vstavi v tulec. Pri igri otrok poleg učenja barv, krepi usklajenost oko roka ter fino motoriko in tudi biti s koncentriran na samo delo. Poleg učenja barv lahko z otroki tudi štejemo. Iz vsakega tulca stresemo storže ven in preštejemo koliko je rdečih, koliko modrih. Pri starejših otežimo igro tako, da je storžev nekje več in nekje manj, otrok storže prešteje in pove katerih storžev je več in katerih manj; npr. rdečih storžev je 6, modrih je 5, rumenih 8, otrok ugotovi, da je rumenih največ in modrih najmanj. Pri tem se otrok uči več, manj.

Slika 2 in 3: Barvna igra z naravnim materialom
Vir: Lasten

Barvna škatla:

Igra, katero smo poimenovali Barvna škatla, je nastala v sklopu trajnostne mobilnosti, ko smo spoznavali promet in semafor. Lahko bi rekla, da je bil to spontani uvod v učenje in spoznavanje barv.

Za izdelavo te igre, potrebujemo naslednje stvari:

- manjša kartonasto škatlo,
- pokrovčke in tisti del na katerega pokrovček navijemo; pokrovčki so od sadnih blazinic.

Na kartonasto škatlo narišete kar želite, v našem primeru je avto, semafor in pokrajina. Lahko narišete na kartonasto škatlo ali pa na

list papirja in nalepite nato na kartonasto škatlo, odločite se kam boste dali pokrovčke. Pri nas sta dva modra pokrovčka za kolesa, trije pokrovčki za semafor in eden pokrovček za sonce. Otrok pri tej igri poleg tega, da se uči barve, lahko pove zgodbo, kam se avto pelje. Vzgojiteljica mlajše otroke spodbuja k govoru: kaj dela avto; kaj avto naredi, ko je na semaforju rdeča luč… Poleg govora, otrok krepi tudi fino motoriko, saj mora zamašek odviti in nazaj priviti.

Slika 4: Barvna škatla
Vir: Lasten

Barvna natikanka

Barvna natikanka je igra, pri kateri otrok natika barvne kroge na palico. Pri igri otrok usvaja barve, se uči štetja, krepi finomotoriko, koordinacijo ter preciznosti, saj mora krog natakniti na palico. Težja varianta igre bi bila, da so krogi ožji in jih je težje natakniti na palico; druga težja varianta je, da otroci ciljajo barvne kroge, naredimo črto, za katero se otrok postavi in poskuša zadeti krog na pravo barvo.

Za izdelavo igre potrebujemo:

- kartonasto škatlo, ki jo po želji pobarvamo ali pa pustimo nepobarvano,
- barvne kroge, v našem primeru smo tulce, ki jih ne potrebujemo, narezali na manjše kose,
- palice od balonov,
- eno večjo škatlo, v katero damo barvne kroge.

Slika 5 in 6: Barvna natikanka
Vir: Lasten

Barvne paličice

Barvne paličice je igra, pri kateri otroci vstavljajo barvne paličice v lončke. Pri igri otrok izmed vseh paličic prepozna barvo in jo pravilno razvrsti v lonček. Otrok poleg učenja barv krepi tudi finomotoriko in pinceti prijem, saj mora sladoledno paličico prijeti in jo vstaviti v lonček. Tudi pri tej igri z otroki preštejemo paličice, v našem primeru je vseh paličic dvajset, se pravi pet modrih, pet rdečih, pet rumenih

in pet zelenih. Ko otrok vse paličice razvrsti, jih skupaj preštejemo. Težja varianta te igre je lahko, da je paličic več ali podobno kot pri igri s storži, ko je nekje paličic več in nekje manj. Otrok se uči količine, v katerem lončku je več paličic in v katerem manj. Dodamo lahko tudi različne odtenke barve; npr. svetlo modro, svetlo zeleno, vijolično itd.

Za izdelavo igre potrebujemo:

- lončke od jogurta,
- štiri barvne balone (rdečega, modrega, rumenega in zelenega),
- sladoledne palčke, katere pobarvamo.

Slika 7: Barvne paličice
Vir: Lasten

Barvni kolaž

Zadnja igra z imenom Barvni kolaž je igra pri kateri otroci, tako kot pri vseh prejšnjih spoznavajo barve. Vse, kar potrebujemo, je:

- en večji papir, v našem primeru je to plakat, katerega več ne potrebujemo a na hrbtni strani je bel,
- tempera barve in
- nekaj barvnih kock,
- za težjo varianto pa predmete iz igralnice.

Priprava te igre je zelo enostavna, otrok pobarva en del papirja z barvo, poleg barve se nalepi kocka v isti barvi. Namen te igre je, da se otrok spozna z barvo, jo poimenuje. Otroci zelo radi sodelujejo pri tej igri, še posebej, ko jim uspe in jih pohvalim, da kako dobro jim gre. Na sliki je prikazana težja varianta igra. Mi smo najprej začeli z eno barvno kocko, katero je otrok razvrščal po barvi. Nadgradnja in težja varianta je, da otrok iz igralnice prinese predmet enake barve, npr. prinesi mi nekaj kar je rdeče barve, itd. pri nas v skupini je deček, ki je osvojil težjo varianto. To mi da vedeti, da se otroci skozi igro veliko naučijo, pa čeprav zgleda, kot, da se samo igrajo.

Slika 8 : Barvni kolaž
Vir: Lasten

Opisane igre so matematične igre, a kot lahko vidimo iz napisanega, otrok poleg učenja barv in štetja z igro krepi tudi govor. Pri vsaki igri se z otrokom pogovarjamo, jih spodbujamo h govoru. Z igrami otrok

krepi celoten svoj razvoj na vseh področjih. Otrokom je treba tudi razložiti pravila igre, kako se igrati. Večina iger ima enak cilj oz. vse igre imajo enak cilj, da otrok spoznava barve in se jih skozi igro uči. Opazila sem, da so si otroci med seboj pomagali, tisti, ki so igre osvojili, so tistim otrokom, ki imajo težave, pomagali. Ob tem sem bila zelo ponosna na svoje otroke, všeč mi je, da so mene posnemali, ko sem jim pri igri pomagala in to prenesli naprej. Pri svojem delu rada naredim več podobnih iger, da otroci ne čakajo na igro in s tem izgubijo zanimanje. Rada naredim lične igre, ker so že na oko privlačne in otrokom zaradi tega še bolj zanimive, pri pripravi iger povabim, da sodelujejo tudi otroci, pomagajo mi barvati, rezati, lepiti in vsi skupaj pri tem uživamo, še bolj pa, ko se z našimi igračami igramo in pri tem se vsakič nekaj novega naučimo. Zgoraj sem napisala, da so vse naše igrače dobile poseben prostor, ki smo ga poimenovali barvni kotiček.

ZAKLJUČEK

Odpadna embalaža naj bi sodila na odpad, a temu ni tako, saj z odpadne embalaže lahko naredimo prečudovite izdelke kot tudi igre. Pri nas že nekaj let veliko stvari naredimo iz odpadne embalaže in to prenašamo na naše otroke, saj si vsi želimo svet, v katerem bi bilo čim manj odpadkov. Zato ponudimo otrokom drugačne igrače, igrače, ki jih naredimo, in s tem omogočimo otrokom igro, s katero se bodo lahko igrali na več načinov, igra, ki bo otrokom omogočala drugačen igralni svet. Otrokom nudimo čim več igre, saj ko se otrok igra, se v njegovih možganih odpira čisto nov svet, svet v katerem otrok krepi in gradi celoten razvoj. Mi odrasli smo tisti, ki moramo otrokom nuditi ta svet. Svet, v katerem je igra na prvem mestu, in svet, v katerem lahko otrok ob igri odkriva in spoznava resnični svet, v katerega vstopa.

Slika 9: Barvni kotiček
Vir: Lasten

Viri in literatura

1. Ebbeck, M., in Warrier, S. (2017): *Children working with recycled materials.* Pridobljeno s https://www.myfirstskool.com/article/children-working-with-recycled-materials
2. Horvat, I., Magajna, L. (1987): *Razvojna psihologija*. Ljubljana. Državna Založba Slovenije.
3. Klemen, N. (2010): *Otroška igra*. Pridobljeno s https://www.ringaraja.net/clanek/otroska-igra_733.html
4. Krhlikar, S. (2013): *Otroške in didaktične igre, izdelane v vrtcu* (diplomska naloga). Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta.

5. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcu* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Marjanovič Umek, L., in Fekonja Pekolj, U. (2008): *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana. Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
7. Marjanovič Umek, L., in Japelj Pavšič, B. (2010): *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulumu za vrtce.* Maribor. Založba Obzorja Maribor.
8. Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (2009): *Razvojna psihologija.* Ljubljana. Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
9. Šiška, A. (2012): *Z otroki starimi od pet do šest let, ustvarjamo didaktične igre iz odpadnega materiala* (diplomska naloga). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Primerjava samopodobe med dijaki in dijakinjami

ANKA JEMENŠEK, *prof. ang. in slov. j.*
anka.jemensek@tscmb.si
Tehniški šolski center Maribor

Povzetek: Prispevek obravnava mladostnika in njegovo samopodobo. V tem obdobju pride do intenzivnega dozorevanja tako v fizičnem kot v psihičnem smislu. Posameznik v času adolescence išče svojo identiteto, urejajo se odnosi do staršev, razvijajo svojo spolno vlogo, oblikujejo odnose itd. Prav zato je v tem času pomembno, da se pri posamezniku razvije zdrava samopodoba. S pomočjo spletnega vprašalnika je bila izvedena anketa, s katero sem želela ugotoviti, kakšna je samopodoba dijak in dijakinj na Tehniškem šolskem centru v Mariboru. Na podlagi analize sem ugotovila, da anketiranci v povprečju sami sebe doživljajo bolj pozitivno kakor negativno. Rezultati so prav tako pokazali, da bi anketirane dijakinje rade na sebi spremenile več stvari kakor dijaki ter da imajo v povprečju slabše mnenje glede sebe kakor dijaki.

Ključne besede: samopodoba, mladostnik, adolescenca, sposobnosti

Abstract: In this paper, I discuss the adolescent and his self-image. During this period, there is an intense maturation in both the physical and mental sense. During adolescence, an individual search for their identity, regulates their relationship with their parents, develops their sexual role, forms relationships, and so on. That is why it is important during this time for an individual to develop a healthy self-image. With the help of an online questionnaire, a survey was conducted with which I wanted to find out what the self-image of male and female students is at the Technical Technology Centre in Maribor. Based on the analysis, I found that respondents, on average, experience themselves more positively than negatively. The results also showed that the surveyed female students would like to change more things about themselves than male students, and that on average they have a more negative opinion of themselves than male students.

Key words: self - esteem, adolescent, adolescence, abilities

UVOD

Pojem samopodoba mnogi avtorji in strokovnjaki na tem področju opredeljujejo na različne načine. Kobal (2000) v svoji knjigi povzema opredelitev samopodobe z besedami, da je samopodoba množica odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe (na zavesten ali nezavesten način) (Oprčkal, 2016). Pojem samopodobe je med prvimi opisal William James leta 1890, in sicer kot ujeti občutek pozitivnega samospoštovanja, ki se razvije, ko posamezniki dosledno dosegajo ali presegajo pomembne cilje v svojem življenju. Več kot stoletje kasneje je definicija, ki jo je James ponudil, še vedno pomembna. Samopodoba se na splošno šteje za ocenjevalni vidik samospoznanje, ki odraža, v kolikšni meri so ljudje všeč sebi in o sebi menijo, da so kompetentni. Visoka samopodoba se tako nanaša na zelo ugoden pogled na samega sebe, medtem ko nizka samopodoba pomeni, da imajo ljudje neprepričana ali celo negativna mnenja o sebi (Zeigler-Hill, 2013).

Opredelitev pojma samopodoba

Marsh O'Neill je z ostalimi raziskovalci tega področja prišel do spoznanja, da je samopodoba mladostnika sestavljena iz treh akademskih in štirih neakademskih področij samopodobe. Ta se v poznem mladostništvu razširi in tako se tvorijo naslednja področja:

- matematične sposobnosti,
- akademska samopodoba,
- verbalno izražanje,
- telesne in športne sposobnosti,
- ustvarjalnost in reševanje problemov,
- zunanji videz,
- odnosi z vrstniki istega spola,
- odnosi z vrstniki nasprotnega spola,
- iskrenost in zanesljivost,
- religija in duhovnost,
- emocionalna stabilnost in varnost,
- splošna samopodoba.

Pozitiven odnos do sebe je ključnega pomena za oblikovanja pozitivne samopodobe. Mladostniki z bolj pozitivnim samovrednotenjem imajo boljše predispozicije za razvijanje na raznih področjih. Pozitivno samovrednotenje je povezano z naslednjimi področji:

- z višjo čustveno stabilnostjo,
- z boljšim sprejetjem v skupine (večjim vplivom v socialnih interakcijah),
- z bolj pogosto udeležbo v komunikaciji,
- s pozitivnim sprejemanjem drugih oseb,
- z bolj spontano pripravljenostjo na socialne stike.

Negativna samopodoba pa se lahko pri mladostniku pokaže v samopodcenjevanju in negativnem vedenju, kar lahko vpliva tudi na njegov akademski uspeh. Mladostnik se lahko počuti manjvrednega,

kar lahko pripelje tudi do nenehnega kritiziranja drugih zaradi tega, ker želi doseči lažen občutek nadrejenosti (Oprčkal, 2016).

Šest temeljnih prvin samopodobe

B. Youngs (avtor knjige Šest temeljnih prvin samopodobe) razlaga, da je samopodoba skupek šestih osnovnih prvin, ki določajo, kako celovito se počutimo. Prvine so hierarhično urejene in med sabo odvisne. Ta področja so: fizična varnost, čustvena varnost, identiteta, pripadnost, kompetentnost in poslanstvo (Youngs, 2000).

Slika 1: Šest prvin samopodobe
Vir: Lasten

Občutek fizične varnosti

Vsi ljudje potrebujemo občutek varnosti, da imamo nadzor nad sabo. Ta občutek varnosti je pomemben pri razvijanju zdrave predstave o sebi. Posameznik doseže ta občutek, ko se ne boji, da bi mu okolica povzročila bolečino ali pa ga prizadela. Posameznik, ki doseže ta občutek, se uči odprtosti, zaupa v ljudi, njegovo gibanje je pokončno in zdravo, bolj svobodno izraža svoje misli. Nasprotno pa otroci, ki ne dosegajo občutka fizične varnosti, živijo bolj prestrašeno, v sebi niso sproščeni, prehitro obsojajo druge, razvijajo sovražen odnos do okolice.(Youngs, 2000).

Občutek čustvene varnosti

Posameznik, ki se počuti čustveno varno, čuti, da ga ne bo nihče zaničeval ali poniževal. Spodoben je skrbeti za druge, je sočuten, družaben in prijazen, čuti varnost ob izražanju lastnih idej, mnenj in stališč. Otrok velikokrat verjame, kar sliši, kar pomeni, da se neprimerne besede ali poniževanje odraslih lahko vtisnejo v njegov trajni spomin. Takšna negativna sporočila lahko imajo dolgoročne posledice pri posameznikovem razvoju. Notranji govor posameznika namreč ustvarja njegovo realnost (Youngs, 2000).

Občutek identitete

Vsi ljudje imamo svojo identiteto. Vprašanje je, ali predstava o tem, kako se vidimo, zdrava in pozitivna za naš osebni razvoj. Šele ko se otrok počuti fizično in čustveno varnega, lahko gradi in usmerja

energijo v vprašanje osebne identitete. Oseba, ki razvije zdrav občutek identitete, verjame vase, da je cenjen, da je spoštovan. Sprejema se takšnega, kakršen je in brez strahu podarja komplimente drugim osebam (Youngs, 2000).

Občutek pripadnosti

Oblikovanje odnosov je temelj samopodobe. Posameznik čuti pripadnost, ko čuti, da ga je okoli sprejela, da ja ljudje cenijo in spoštujejo. Oseba išče in vzdržuje prijateljstva, spodoben je sodelovati in deliti z drugimi. Ker čuti, da je sam sprejet in spoštovan, tudi sam spoštuje druge (Youngs, 2000).

Občutek kompetentnosti

Ko se posameznik počuti sposobnega, se je pripravljen učiti in nadgrajevati še naprej. Neuspeh se ne vidi kot nekaj, kar ga lahko zaustavi, temveč kot izkušnjo, iz katere se lahko nekaj nauči. Prav tako se zaveda, da je na določenih področjih uspešnejši, na določenih manj. Prizadeva si biti uspešnejši, realistični cilji ga krepijo. Učenci z nizko samopodobo svoje neuspehe velikokrat opisujejo kot osebni neuspeh. Postavljajo se v vlogo žrtve (Youngs, 2000).

Občutek poslanstva

Občutek poslanstva je šesti element, ki pomaga otroku pri izgradnji njegove samopodobe. Posameznik z močnim občutkom poslanstva čuti, da ima njegove življenje smer in smisel. Ima notranje znanje ter notranji mir, je intuitiven in se rad smeji. Posamezniki, ki pa tega občutka nimajo razvitega, se velikokrat zapirajo vase, ne vidijo smisla v svojem življenju ter svojo samoizpolnitev iščejo pri drugih ljudeh (Youngs, 2000).

Značilnosti zdrave samopodobe

Oseba z ustrezno oziroma zdravo samopodobo svojo osebnost, sposobnosti in potrebe zaznava stvarno. Taka oseba tudi skrbi zase, se spoštuje, ne dovoli, da bi jo drugi razvrednotili ali ji onemogočili zadovoljevanje potreb, in ne zanemarja svojih sposobnosti (Inštitut za razvoj človeških virov, 2020). Zdrava samopodoba je pozitivna, vendar to ne pomeni, da je tak človek domišljav ali nečimrn. Oseba s pozitivno samopodobo ceni svoje osebnostne lastnosti (telesne, temperamentne in značajske) ter sposobnosti. Večinoma ravnamo skladno s svojo samopodobo: če zaupamo vase, si zastavimo višje cilje, če se ne cenimo dovolj, so naši cilji nižji (Inštitut za razvoj človeških virov, 2020).

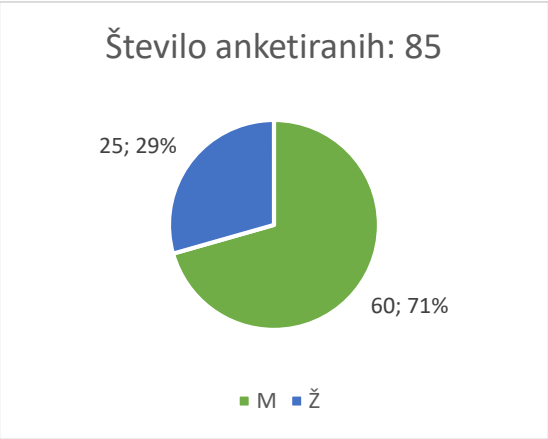
Značilnosti posameznika s pozitivno samopodobo:

- si zastavlja visoke, vendar dosegljive cilje,
- se konstruktivno spoprijema s problemi,
- iz napak naredi izkušnje,
- lažje razvija ter ohranja zdrave medosebne odnose ter je bolj pripravljen sodelovati,
- je samostojen,

– ne potrebuje nenehnega odobravanja drugih,
– je pogumen in radoveden pri sprejemanju novih izkušenj in izzivov (Inštitut za razvoj človeških virov, 2020).

RAZISKAVA

S pomočjo spletnega orodja 1ka sem izvedla kratki anketni vprašalnik, s pomočjo katerega sem želela primerjati samopodobo med dijaki in dijakinjami. Na anketo je v celoti odgovorilo 85 mariborskih dijakov. 71 % anketirancev je moških, 29 % dijakinj pa je žensk. Do večjega nesorazmerja med spoloma je prišlo zaradi tega, ker je bila anketa izvedena na Tehniškem šolskem centru v Mariboru, kjer je večina dijakov moškega spola. 4 % anketiranih je iz prvega letnika, 64 % iz drugega, 12 % iz tretjega in 21 % iz četrtega letnika.



Slika 2: Raziskava
Vir: Lasten

Za doseganje ciljev raziskave sem si postavila par raziskovalnih vprašanj, s pomočjo katerih sem prišla do glavnih ugotovitev raziskave.

RV1: S katerim vidikom samega sebe so dijaki in dijakinje v povprečju najmanj zadovoljni?

RV2: Kateri spol ima v povprečju bolj pozitivno mnenje o sebi?

RV3: Koliko dijakom v povprečju pomenita mnenje staršev in vrstnikov?

RV4: Kateri spol ima glede na podani sklop vprašanj, pozitivnejšo samopodobo?

Za pomoč pri doseganju ciljev sem prav tako zastavila naslednje hipoteze:

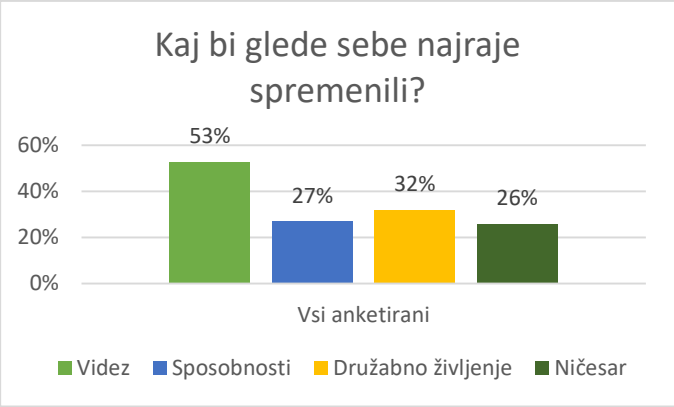
H1: Dijaki bi na sebi v povprečju najraje spremenili nekaj v zvezi s svojimi sposobnosti, medtem ko bi dijakinje v povprečju najraje spremenile nekaj v zvezi s svojim videzom.

H2: Dijaki imajo v povprečju bolj pozitivno mnenje o sebi, kakor dijakinje.

H3: Dijakom v povprečju več pomeni mnenje vrstnikov kakor mnenje staršev.

H4: Dijaki imajo glede na podani sklop vprašanj bolj pozitivno samopodobo, kakor dijakinje.

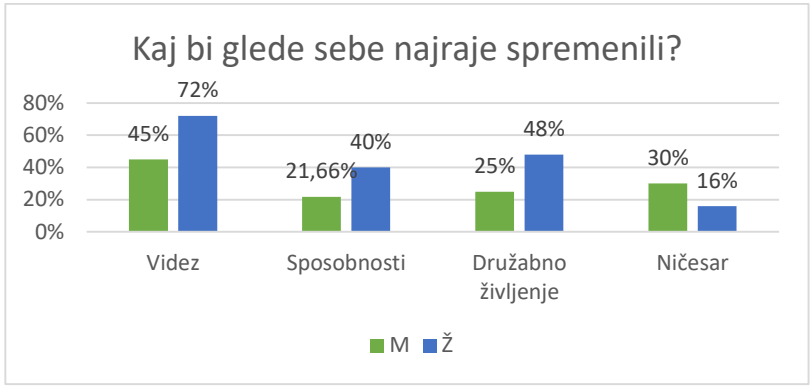
RV1: S katerim vidikom samega sebe so dijaki in dijakinje v povprečju najmanj zadovoljni?



Graf 1: RV1

Vir: Lasten

Na vprašanje »Kaj bi glede sebe najraje spremenili?« je več kot polovica dijakov (53 %) odgovorila, da bi najraje spremenila nekaj v zvezi s svojim videzom. Le 26 % anektiranih je odgovorilo, da glede sebe ne bi spremenili ničesar. 32 % dijakov bi najraje spremenilo nekaj v zvezi s svojim družabnim življenjem, 27 % dijakov pa nekaj v zvezi s svojimi sposobnostmi. Možnih je bilo več odgovorov.



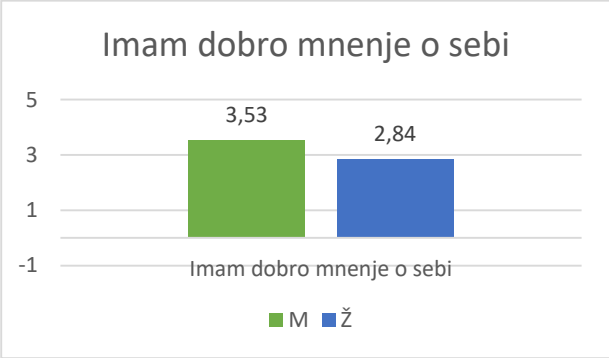
Graf 2: RV1 – Primerjava med spoloma

Vir: Lasten

Ko sem primerjala odgovore na to vprašanje po spolu, sem ugotovila, da bi kar 72 % anketiranih dijakinj najraje spremenilo nekaj glede svojega videza, le 16 % dijakinj pa na sebi ne bi spremenilo ničesar. Dijaki bi v povprečju na sebi prav tak najraje spremenili nekaj v zvezi s svojim videzom (45 %), 30 % anketiranih dijakov pa na sebi ne bi spremenilo ničesar. Ti podatki kažejo na to, da bi ženske prej kot moški želele spremeniti nekaj glede sebe, so manj zadovoljne glede svojega videza ter družabnega življenja.

Hipoteza 1: »Dijaki bi na sebi v povprečju najraje spremenili nekaj v zvezi s svojimi sposobnosti, medtem ko bi dijakinje v povprečju najraje spremenile nekaj v zvezi s svojim videzom« je tako delno ovržena, delno potrjena, saj bi tako dijaki kot dijakinje v povprečju najraje spremenili nekaj v zvezi s svojim videzom.

RV2: Kateri spol ima v povprečju bolj pozitivno mnenje o sebi?

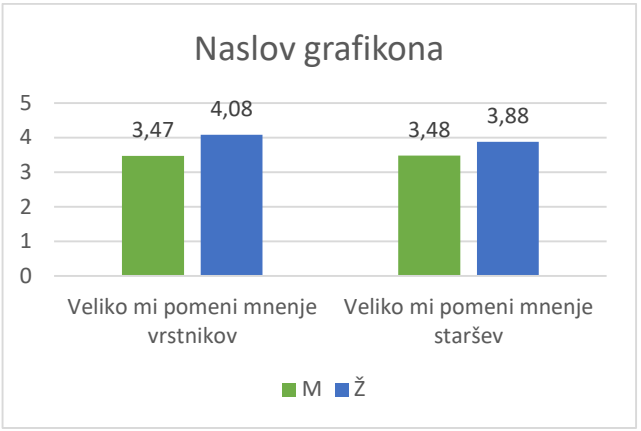


Graf 3: RV2 – Primerjava med spoloma
Vir: Lasten

To vprašanje je bilo zastavljeno v obliki Likertove lestvice, pri čemer 1 pomeni: sploh ne drži, 5 pa pomeni: povsem drži. Rezultati so prikazani v obliki povprečnih aritmetičnih sredin. Iz zgornjega grafa lahko razberemo, da so se moški v povprečju bolj strinjali s to trditvijo kot ženske, kar pomeni, da imajo anketirani dijaki v povprečju bolj pozitivno mnenje o sebi kakor anketirane dijakinje.

Hipoteza 2: Dijaki imajo v povprečju bolj pozitivno mnenje o sebi kakor dijakinje, je tako potrjena.

RV3: Koliko dijakom v povprečju pomenita mnenje staršev in vrstnikov?

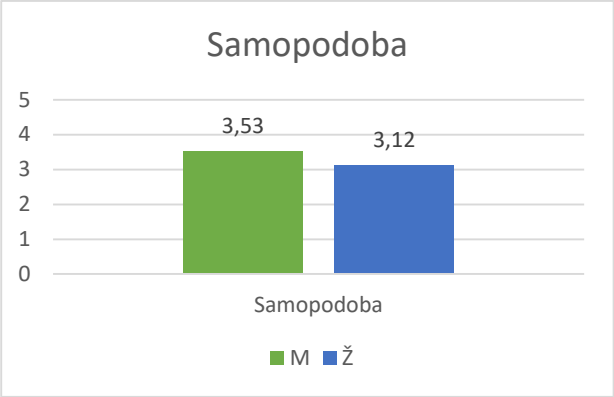


Graf 4: RV3 – Primerjava med spoloma
Vir: Lasten

Tudi ti dve vprašanji oziroma trditvi, sta bili zastavljeni v obliki Likertove lestvice, pri čemer 1 pomeni: sploh ne drži, 5 pa pomeni: povsem drži. Rezultati so prikazani v obliki povprečnih aritmetičnih sredin. Kot lahko vidimo iz zgornjih podatkov, imata oba spola močno stopnjo strinjanja s obema trditvama. Prav tako lahko razberemo, da se dijakinje v povprečju bolj strinjajo z obema trditvama. Dijakinjam v povprečju bolj pomeni mnenje vrstnikov, medtem ko dijakom v povprečju nekoliko bolj pomeni mnenje staršev.

Hipoteza 3: »Dijakom v povprečju več pomeni mnenje vrstnikov, kakor mnenje staršev« je tako ovržena.

RV4: Kateri spol ima glede na podani sklop vprašanj, pozitivnejšo samopodobo?



Graf 5: RV4 – Primerjava med spoloma
Vir: Lasten

Tudi ta sklop vprašanje je bil zastavljen v obliki Likertove lestvice, pri čemer 1 pomeni: sploh ne drži, 5 pa pomeni: povsem drži. Dijaki so ocenjevali stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami: zelo zaupam sam vase, ne primanjkuje mi samozavesti, imam dobro mnenje o sebi, menim, da imam veliko dobrih lastnosti in dovolj se cenim. Rezultate sem merila glede na primerjavo aritmetičnih sredin danih podatkov. Podatki kažejo na to, da se moški v povprečju bolj strinjajo s sklopom teh trditev, kar nakazuje na to, da imajo o sebi nekoliko bolj pozitivno mnenje, kakor predstavnice nasprotnega spola.

Hipoteza 4: »Dijaki imajo glede na podani sklop vprašanj bolj pozitivno samopodobo kakor dijakinje« je tako potrjena, saj je aritmetična sredina v sklopu teh trditev višja pri fantih (3,35), kakor opri dekletih (3,12).

ZAKLJUČEK

Samopodoba posameznika se začne razvijati kar hitro, in sicer že v njegovem otroštvu. Pri opazovanju otrok, učencev in dijakov lahko zaznamo, da so nekateri bolj pozitivni, družabni, imajo več samozavesti, so bolj odprti v odnosih z ostalimi vrstniki itd. Na drugi strani pa lahko imamo učence, ki se že zelo zgodaj zapirajo vase, so bolj prestrašeni, nekomunikativni, se težje vklopijo v družbo vrstnikov in so tudi na sploh manj samozavestni. Na vse te lastnosti ima pomemben vpliv samopodoba posameznika. Samopodoba je kompleksna in spremenljiva struktura, ki ima vpliv prav na vsakega posameznika. Določa, kakšen odnos ima posameznik do sebe, do vrstnikov in ostalih ljudi v njegovem okolju, ter kako bodo ti posamezniki kos raznim življenjskim obremenitvam. Samopodoba posameznika ima v adolescenci velik vpliv, saj se posameznik znajde v obdobju, kjer se v njegovi zunanjosti kakor tudi v njegovi notranjosti dogajajo velike spremembe. Razvita samopodoba je prav tako izredno pomemben pokazatelj tega, kako se bo mlada oseba razvija, delovala v prihodnosti ter v kakšno osebo se bo razvila. Youngsova (2000, str. 16) pravi, da je samopodoba naša vrednost, ki jo vidimo sami, a to vrednost zlahka prepoznajo tudi drugi. Naša dejanja na primer neposredno odsevajo našo samopodobo, ki jo nosimo s seboj

in jo drugi tudi opazijo. Naša dejanja kažejo na to, koliko se cenimo. Torej, čeprav je samopodoba zelo osebna, vpliva na vse, kar rečemo in kar storimo.

Rezultati raziskav so bili v povprečju kar pozitivni. Oba spola imata povprečno ocenjeno samopodobo nad 2,5, kar pomeni, da se v pozitivni smeri bolj strinjajo s trditvami glede samopodobe, kakor pa se ne strinjajo. Rezultati so prav tako pokazali, da bi anketirane dijakinje rade na sebi spremenile več stvari, kakor dijaki ter da imajo v povprečju slabše mnenje glede sebe kakor dijaki. Omejitve raziskave so se pokazale v malem vzorcu udeleženih anketirancev ter v nesorazmernem številu dijakov in dijakinj. Za bolj natančno in obširno študijo bi bilo potrebno opraviti raziskavo na večjem vzorcu, za večje število dijakinj pa bi bilo v raziskavo potrebno vključiti tudi druge srednje šole v Mariboru. V sklopu te tematike bi bilo še zanimivo raziskati, zakaj v povprečju prihaja do razlik med spoloma ter kateri dejavniki vplivajo na nižjo samopodobo ženskega spola.

Viri in literatura

1. *Inštitut za razvoj človeških virov*. (2020). Pridobljeno z Osebnost in samopodoba: https://www.psihoterapija-ordinacija.si/osebnost-in-odnosi/osebnost/osebnost-in-samopodoba
2. Oprčkal, T. (2016). *Samopodoba in učni Uspeh*. Pridobljeno s https://core.ac.uk/download/pdf/67604296.pdf
3. Youngs. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe*. Ljubljana: Educy Ljubljana.
4. Zeigler-Hill, V. (2013). *Self - esteem*. Pridobljeno s https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203587874/self-esteem-virgil-zeigler-hill

Sodelovanja med domom in šolo

ANA KORENČAN, *mag. prof. ped.*
ana.korencan@os-smartno.si

Povzetek: Kakovostno sodelovanje med šolo in domom pozitivno vpliva na razvoj, motivacijo in uspeh otroka v šoli ter odnos do nje, koristi takšnega sodelovanja pa se kažejo tudi pri starših, učiteljih in pri delu šole. V članku predstavljam teoretična in empirična spoznanja o pomenu medsebojnega sodelovanja med domom in šolo. Predstavljamo model partnerskega sodelovanja, kot podlago za načrtovanje medsebojnega sodelovanja, ki je bilo in je še vedno postavljeno pred izziv vzpostavljanja in sodelovanja v času omejitev povezanih s Covid-19.

Ključne besede: starši, učitelji, sodelovanje med domom in šolo, model partnerskega sodelovanja

Abstract: Quality cooperation between school and home has a positive effect on the development, motivation and success of the child in school and the attitude towards it, and the benefits of such cooperation are also reflected in parents, teachers and school work. In this article I present theoretical and empirical findings on the importance of mutual cooperation between home and school. We present a model of partnership as a basis for planning mutual cooperation, which was and still is challenged to establish and cooperate in times of restrictions related to Covid-19.

Key words: parents, teachers, home-school collaboration, partnership model

UVOD

Henderson in Berla (1994 v Gonzalez-DeHass idr., 2005, str. 100) ugotavljata, da so prizadevanja učencev in učiteljev za boljše učne rezultate učinkovitejša, če je družina aktivno vključena v šolanje otoka, ne glede na to, za katero stopnjo šolanja gre. Hoover-Dempsey in Sandler (1997 v Gonzalez-DeHass idr., 2005, str. 100) prav tako ugotavljata, da vključevanje staršev pozitivno vpliva na učenje učencev in njihovo učno uspešnost. V članku predstavljam in opozarjam na nujnost in koristi kakovostnega medsebojnega sodelovanja med domom in šolo. Strokovne delavce s predstavitvijo želim opogumiti za načrtovanje kakovostnega sodelovanja s starši učencev, kljub omejitvam, ki smo jim priča v času epidemije Covid-19.

Pomen sodelovanja med šolo in domom

Gonzalez-DeHass idr. (2005, str. 118) v svoji raziskavi ugotavljajo, da višja vključenost staršev vpliva na vložen trud, ki ga učenci posvečajo šolskemu delu, koncentracijo, motivacijo učencev, prisotnost učencev pri pouku, izboljševanje učnih izidov in na prevzemanje odgovornosti za lastno izobraževalno pot učenca. Gonzalez-DeHass idr. (2005, str. 118–120) ugotavljajo tudi, da vključevanje staršev posredno vpliva tudi na metakognitivne spretnosti učenca. Starši učencu preko vključevanja dajejo občutek varnosti, saj se zbližujeta polji šolskega in domačega dela ter z vključevanjem v šolo dajejo zgled otroku, ki preko tega uvidi vrednote izobraževanja kot pomembne. Motivacijsko delujejo z vključevanjem v šolo starši na otroka, saj s tem izkazujejo interes do otrokovega šolskega dela. Obratno tudi otroci motivirajo starše za sodelovanje, ko starši vidijo, kako motiviran je za delo otrok.

Kalin idr. (2009, str. 12–13) navajajo, da medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev vpliva na učenca, tako da:

- učenci dosegajo boljše končne učne uspehe,
- učenci so zmožni višje stopnje pozornosti pri pouku,
- bolj redno izdelovanje domačih nalog,
- pogostejše vključevanje učencev v interesne dejavnosti in v izven šolske dejavnosti,
- učenci so pogosteje zmožni prevzeti naloge povezane z oddelčno in šolsko skupnostjo,
- učenci imajo manj vedenjskih težav v šoli (lažje se prilagajajo na šolska pravila), posledično imajo ti učenci manj vzgojnih opominov,
- nižja je prisotnost oblik asocialnega vedenja pri adolescentih, če so njihovi starši intenzivneje vključeni v delovanje šole,
- učenci se izogibajo tveganim, rizičnim oblikam vedenja,
- manj pogosto so učenci vključeni v obravnavo na centrih za socialno delo, v vzgojne posvetovalnice in v šole s prilagojenim izobraževalnim programom,
- otroci z drugačnim kulturnim ozadjem si prizadevajo biti uspešnejši, če je prisotno sodelovanje med starši in učitelji.

Starši, ki sodelujejo z učitelji, so bolj odzivni in občutljivi za socialne, čustvene in intelektualne potrebe otroka ter se hkrati bolj zavzemajo za otroka in ga podpirajo (prav tam). Na podlagi sodelovanja starši dobijo več informacij o otrokovem razvoju, zato starši, ki pogosteje sodelujejo z učiteljem, manj kaznujejo otroke in jih pogosteje spodbujajo. Starši ob sodelovanju z učiteljem tudi utrdijo in posledično bolj zaupajo v svoje sposobnosti glede pomoči otroku pri učenju, saj starši dobijo v šoli zamisli, kako otroku pomagati doma. Starši preko sodelovanja z učiteljem bolje spoznajo, kako deluje šola, spoznajo vzgojno izobraževalni program in delo učitelja. Če starši vedo, kaj se v šoli otroci učijo, so bolj naklonjeni pomoči učencu doma, ko jih učitelji za to prosijo. Hkrati se starševsko videnje šole izboljša, ker se vzpostavijo močnejše vezi in pripadnost šoli. Če pa so starši vključeni tudi v svet staršev, še toliko bolj razumejo, kako vpliva delovanje šole na izobraževanje otrok.

Kalin idr. (2009, str. 13–14) navajajo dva razloga za sodelovanje staršev, ki sta med seboj krožno povezana. Prvi razlog je, da starši, s pomočjo formalnih oblik sodelovanja, pridobijo informacije o delu in napredku učenca tako na učnem kot na osebnostnem področju. Sodelovanje omogoča enotnost oziroma usklajenost vzgojnih in socializacijskih zahtev obeh akterjev sodelovanja (staršev in učiteljev). Drugi razlog sodelovanja staršev z učitelji je, da staršem sodelovanje pomaga pri zbliževanju z otroki. Zbliževanje staršev in otrok predstavlja dobro podlago za uspešno učno delo v šoli. Krožnost obeh razlogov sodelovanja se izkazuje preko tega, da starši sodelujejo z učiteljem in namenjajo pozornost domači pripravi otroka na pouk. Posledično učenec lahko doseže boljši uspeh v šoli, ta pa povzroči višje zadovoljstvo staršev, kar predstavlja priložnost za še večje zbliževanje z otrokom. Sklenitev opisanega kroga predstavlja za učenca motivacijo za uspešno delo v šoli. Povezanost, ki nastane na podlagi sodelovanja staršev in učiteljev, učenci čutijo in njihovo ravnanje v šolskem prostoru je odraz tega. »Otrokov odnos do šole in šolskega dela se bo spremenil, ko bodo starši spremenili svoj odnos do otroka in njegovega šolskega dela. […] Eno bistvenih spoznanj torej je, da je za otroka pomembna starševska opora (pomoč, spodbujanje) pri pripravi na pouk in da imajo vzpostavljeno zvezo z učitelji. Otroci, ki dobijo doma oporo, starši pa so vzpostavili zvezo z učiteljem in šolo, so na splošno boljši v učnem uspehu in osebnostnem razvoju kot pa učenci, ki te podpore (spodbude) ne dobijo« (prav tam, str. 14).

Motivacijo za sodelovanje z učitelji staršem predstavlja učni uspeh otrok (prav tam). Dober učni uspeh otrok predstavlja za starše visoko motivacijo za sodelovanje z učitelji. Starši se oddaljijo od šole, ko otrokov učni uspeh zastane ali nazaduje. Preko kontinuiranega stika starši spoznajo zahtevnost dela učiteljev in vzpostavijo stik z učiteljem kot človekom (prav tam, str. 16). Učitelj preko sodelovanja s starši pridobiva informacije o osebnostnih lastnostih učenca in njegovem življenju zunaj šole. Če bo učitelj dobro poznal učence, bo

tudi uspešnejši pri izvajanju učnega procesa. Učitelj naj pozna staršev pogled na otroka, saj poznavanje le-tega bogati učiteljevo delo. Motivacijo za kakovostno poučevanje učiteljev predstavlja priznanje staršev in učencev. »Ko starši izkazujejo podporo učiteljem, se v učiteljih vzbuja občutek (zavest), da so nekaj vredni (zvišuje se jim samovrednotenje), kar pa prispeva k temu, da ostajajo v tem poklicu. Če pa starši z omalovaževanjem govore o učiteljih v šoli, če podcenjujejo njihovo delo, potem jim jemljejo voljo do dela, znižuje se jim samopodoba, učitelji beže iz tega poklica« (prav tam, str. 17).

Sodelovanje prinaša številne prednosti za delo učitelja (Handerson in Berla, 1994 v Soo-Yin, 2003, str. 137). Če je sodelovanje stalno, le-to vodi v izboljšanje komunikacije in odnosov med starši, učitelji in vodstvom šole ter poveča zadovoljstvo učiteljev na svojem delovnem mestu.

Učitelj učenca lahko bolje spozna preko poznavanja njegovega domačega okolja (Kottler in Kottler, 2001, str. 73). Te informacije so za učitelja dragocene, saj mu omogočajo, da lažje razume delovanje učenca v razredu. Odkrit pogovor s starši je najbolj učinkovita pot, da učitelj pride do informacij o učenčevi družinski situaciji. Pogovor staršem in učitelju omogoči, da podprejo obojestranska prizadevanja za optimalen napredek učenca (prav tam, str. 74).

Pogoji in načela sodelovanja staršev in učiteljev

Kalin idr. (2009, str. 30) poudarjajo, da je ključni pogoj kakovostnega medsebojnega sodelovanja med starši in učitelji uvid medsebojne odvisnosti in povezanosti. Gre za zavedanje o neprestanem prepletanju družinskega in šolskega okolja. Šola naj bo staršem v pomoč pri izpolnjevanju starševskih nalog, da bodo uspešnejši pri vplivanju na razvoj osebnosti otroka, pri razumevanju otroka in pri oblikovanju spodbudnega primarnega otrokovega okolja. Pri tem je potrebno opozoriti, da ne le starši znotraj odnosa starši – učenci potrebujejo učitelja, ki jih informira in jim svetuje. Nasprotno, poudariti je treba, da so v tem odnosu starši ključni za informiranje učiteljev o potrebah, ciljih, interesih otrok in pričakovanjih njih samih.

Kalin idr. (prav tam) pogoje sodelovanja med starši in učitelji delijo na dva nivoja, in sicer pogoje na nivoju šole in pogoje na oddelčnem oziroma individualnem nivoju. Na nivoju šole je potrebno izpolniti naslednje pogoje: določena šolska filozofija z ustrezno razvito šolsko klimo, vzpostavljen ustrezni organizacijski okvir in prilagojena komunikacija, oblikovan program sodelovanja, ki temelji na potrebah staršev. Dolžnost šole je, da oblikuje staršem naklonjeno šolsko klimo, ta se kaže kot pripravljenost vseh strokovnih delavcev za sodelovanje s starši. Šolska klima ima vpliv na obseg in intenzivnost sodelovanja. Staršem naklonjena šolska klima se kaže skozi organizacijo sodelovanja s starši, ki upošteva potrebe staršev (njihov

delovni čas, želje glede oblik in vsebine srečanj …). Hkrati je pomembno, da strokovni delavci obvladajo komunikacijske spretnosti pri izvajanju sodelovanja. Te bomo podrobneje opredelili v četrtem poglavju.

Na oddelčnem oziroma individualnem nivoju je treba izpolniti naslednje pogoje: individualnost pri vzpostavljanju stikov in procesnost pri vzdrževanju stikov, varnost, individualnost v medsebojnih pogovorih, empatičnost, demokratičnost, enakopravnost, etičnost, spoštovanje in zaupnost (prav tam).

Šola kot institucija z oblikovanjem enotne filozofije glede sodelovanja s starši omogoča, da so starši, ne glede na to, s kom sodelujejo (s katerim učiteljem ali drugim strokovnim delavcem), deležni enakega načina sodelovanja. Moramo se odpovedati posploševanju in hitrim sodbam ter moramo slediti, lahko jim rečemo procesnim načelom, ker gre pri sodelovanju s starši za proces in ne za enkratni dogodek. To so empatičnost, demokratičnost, enakopravnost, etičnost. Enak način sodelovanja daje v odnosu varnost tako učiteljem kot staršem. Šola kvalitetno filozofijo sodelovanja s starši lahko uveljavlja le znotraj šolske klime, ki starše dojema kot pomemben člen na poti k optimalnemu razvoju učencev. Oblikovana filozofija zahteva konkretizacijo sodelovanja šole s starši v oblikovanju programa sodelovanja. Hkrati pa je pomembno, da učitelji v odnosu do staršev uporabljajo individualni pristop. Spoštovanje osebnosti, individualnosti in medsebojne različnosti staršev je nujno, če želimo staršem pripisati enakovrednost v sodelovalnem odnosu. In ne nazadnje je sodelovanje namenjeno optimalnemu razvoju in napredku učenca, ki je prav tako individuum.

Kalin (2003, str. 139) piše o načelih sodelovanja med starši in učitelji: medsebojno spoštovanje in sodelovanje, upoštevanje in spoštovanje osebnosti staršev, upoštevanje individualnih razlik med starši, enotnost delovanja vzgojnih dejavnikov v šoli in doma, upoštevanje potreb in interesov staršev ter zagotavljanje načinov aktivnega vključevanja staršev. Avtorica opredeli načela kot pogoje, katerim morajo slediti starši in učitelji pri medsebojnem sodelovanju. Ključno je spoštovanje in upoštevanje idej, interesov in pričakovanj, ki jih izraža sogovornik. Iz tega tudi sledi, da so ideje, interesi in pričakovanja staršev različna ter, da je to različnost učitelj dolžen upoštevati. Hkrati je namen sodelovanja zbliževanje idej, interesov in pričakovanj staršev in učiteljev z namenom, da bi delovali enotno v vzgojno izobraževalnih prizadevanjih tako doma kot v šoli. Sodelovanje naj poteka po načelu aktivnega vključevanja staršev, preko različnih oblik sodelovanja, ki omogočajo enakovredne odnos med starši in učitelji.

Dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med starši in učitelji, v naslednjih pet kategorij razdelita avtorici Eccles in Harold (1996, str. 6–11):

- prva kategorija se nanaša na značilnosti, odnos in držo staršev oziroma družine do šole,
- druga kategorija se nanaša na značilnosti, odnos in držo šolskega osebja do staršev ter medsebojnega sodelovanja,
- tretja kategorija zajema značilnosti otroka,
- četrta kategorija so značilnosti šole,
- peta kategorija vključuje značilnosti širše okolice.

Z razčlenitvijo posameznih dejavnikov si prizadevam prikazati na eni strani, kaj vpliva na sodelovanje med starši in učitelji, in na drugi strani opozoriti, na kaj morajo biti učitelji pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji sodelovanja s starši pozorni. Opozoriti želim tudi na medsebojno prepletenost posameznih dejavnikov. Ti ne stojijo izolirano drug od drugega, ampak so prepleteni.

Starši imajo iz časov lastnega šolanja zelo različne izkušnje, bolj ali manj prijetne (Kalin idr., 2009, str. 29). Lastne izkušnje šolanja staršev vplivajo na pripravljenost za sodelovanje z učitelji. Starši z neprijetnimi izkušnjami težje vzpostavljajo zaupanje v šolo in učitelja. Starši in učitelji drug o drugem oblikujejo subjektivna mnenja, globoko zakoreninjena stališča, ki jih težko presegajo (Intihar in Kepec, 2002, str. 27). Ta ovirajo sodelovanje, saj se učitelji in starši vrtijo v začaranem krogu lastnih subjektivnih prepričanj. Če želijo doseči spremembo, je potrebno stališča ozavestiti in se odločiti za spremembo. Kalin (2009, str. 88) opozori, da so predpogoj za kvalitetno sodelovanje staršev in učiteljev ustrezna stališča vseh vključenih. Epstein in Sanders (2000 v Christenson, 2013) ugotavljata, da se stereotipno mišljenje staršev zmanjšuje, čim bolj intenzivno učitelj sodeluje s starši.

Učitelji in svetovalni delavci morajo pri vzpostavljanju prvega stika s starši upoštevati načela: vidnost, dostopnost in prilagodljivost, ki jih opredeljuje Davis (2005, str. 197–199). Menimo, da so načela še zlasti pomembna ob soočanju s starši, ki imajo negativne izkušnje z učitelji iz časov lastnega šolanja ali imajo oblikovana nerealna subjektivna stališča do učitelja. Davis (prav tam) opredeli naslednja tri načela:

1. Vidnost – učitelj naj staršem predstavi svoje delo. Pri tem je učitelj lahko inovativen, tako da npr. predstavi sebe in svoje delo preko zloženke, ki jo učenci lahko izročijo staršem. Tako bo informacija prišla tudi do staršev, ki sicer ne prihajajo v šolo in jih bo morebiti motivirala za sodelovanje. Učitelj naj starše povabi k sodelovanju v obliki vabila, ki naj motivira starše, da se bodo odzvali. Pomembno je, da je učitelj tudi fizično prisoten, npr. na hodniku, garderobi, skupnih prostorih, kjer je priložnost, da se sreča in predstavi staršem.
2. Dostopnost – učitelj naj bo odziven in pripravljen na sodelovanje. Ko starši izrazijo, da bi se z učiteljem srečali, naj se hitro odzove. Hkrati pa je pomembno je, da je učitelj prilagodljiv glede tega, na kakšen način želijo komunicirati starši (preko obvestil, e-

pošte, govorilnih ur, telefona …). Dosegljiv bo učitelj šele, ko bo od staršev pridobil povratno informacijo o tem, ali staršem predviden urnik srečanj ustreza, ali je potrebno kaj spremeniti pri načrtovanju npr. govorilnih ur, ali s starši želijo kakšne drugačne oblike sodelovanja od ponujenih. Učitelj na podlagi teh informacij načrtuje sodelovanje s starši.

3. Prilagodljivost – učitelj naj bo pripravljen, tudi izven rednih terminov, določenih za govorilne ure, sprejeti starše. Posebej pomembno je, ko starši in učenci učitelja potrebujejo ob učnih ali vzgojnih težavah učenca, da je ta fleksibilen glede določanja termina srečanja. Fleksibilnost učitelja naj se kaže pri različnih oblika sodelovanja npr. da je učitelj pripravljen prilagoditi učni načrt prostovoljnemu sodelovanju starša pri določeni učni uri.

Pomembna dejavnika, ki vplivata na sodelovanje staršev in učiteljev, sta prezaposlenost ali brezposelnost staršev. Starši imajo obveznosti in odgovornosti na delovnem mestu in doma. Polna zaposlenost staršev od njih terja, da si oblikujejo prioritete (Kalin idr., 2009, str. 30). Na to, katere prioritete bodo v ospredju pri posameznih starših, vpliva njihov sistem vrednot in potreb oziroma to, kakšen pomen pripisujejo določenim stvarem. Od prioritet je odvisno tudi, kako starši gledajo na šolsko delo otrok in kakšen pomen in vlogo pri tem pripisujejo sebi. Zavedati se moramo, da starši v prvi vrsti skrbijo za materialno preživetje družine, saj to družini omogoča socialno in ekonomsko varnost. Ko je v družini ogroženo preživetje, skrb za šolsko delo otrok pri starših lahko izgublja svojo prioriteto. Razlike med socialnim položajem staršev in učiteljev imajo pomemben vpliv na vzpostavljanje komunikacije, razumevanje in zaupanje (Kalin idr. 2009, str. 28).

Na tem mestu želim poudariti, da so prav »težave doma« pogosto povezane s »težavami v šoli«, kar nas opozarja na to, da je v tej situaciji sodelovanje med starši in učitelji še toliko bolj pomembno. Na to opozarjata tudi Intihar in Kepec (2002, str. 27), ki pišeta, da so otrokove stiske, težave, ki jih zaznamo v šoli, pogosto povezane s težavami staršev (npr. padec učnega uspeha otroka ob nastanku finančne stiske v družini). Želim opozoriti na nujnost pritegnitve staršev k sodelovanju in skupnemu reševanju težav.

Kalin idr. (prav tam, str. 86–87) opozarjajo na dejstvo, da so interesi in pričakovanja učiteljev ob sodelovanju s starši širši, kot so pričakovanja staršev. Če je za starše značilna bolj individualistična naravnanost (vidijo bolj ali manj le lastnega otroka), so učitelji orientirani bolj široko, saj so organizacijsko in vsebinsko usmerjeni v napredek in uspeh vseh učencev. Do teh ugotovitev prihajata tudi Intihar in Kepec (2002, str. 31), ki ugotavljata, da je interes staršev za sodelovanje s šolo vezan predvsem na lastnega otroka, manj so zainteresirani sodelovati in se vključevati v življenje šole kot celote.

Motivacija staršev za sodelovanje narašča, če imajo občutek, da preko sodelovanja s šolo oziroma učiteljem doprinesejo k otrokovemu učnemu napredku ali boljšemu počutju otroka v šoli (Intihar in Kepec, 2002, str. 31; Resman, 1992c, str. 226). Učitelj motivacijo staršev za sodelovanje lahko vzdržuje tako, da prisluhne predlogom staršev, jih spoštuje, sprejema in upošteva. Starši manjši interes kažejo za širša vsebinska področja na šoli, kot so vprašanja organizacije, metod in oblik dela, potek učnega procesa, skupne dejavnosti, celotno življenje na šoli in učne vsebine (Intihar in Kepec 2002, prav tam).

Intihar in Kepec (prav tam) predlagata, da se starše k sodelovanju, na ravni šole kot celote, pritegne z informiranjem in z možnostjo, da spoznajo širša področja delovanja šole (npr. kaj ponuja razširjeni program šole, šolska prehrana, seznanjanje z nalogami sveta staršev in sveta šole …). Pri starših je treba vzpostaviti zavedanje, da širša področja delovanja šole vplivajo na kvaliteto učnega procesa, na socialno-emocionalni razvoj otoka in na samo kvaliteto skupnega bivanja na šoli.

Hornby (2000, str. 16) ugotavlja, da morajo starši in učitelji že na začetku njihovega sodelovanja razjasniti, kakšna pričakovanja imajo drug do drugega. Avtor navaja značilna pričakovana staršev do učitelja:

- učitelj naj se posvetuje s starši in prisluhne njihovemu mnenju,
- učitelj naj bo bolj odprt za stališča in poglede drugih,
- učitelj naj prizna, če nekaterih stvari ne ve,
- učitelj naj se obrne na starše, če ocenjuje, da ima otrok učne težave v šoli,
- učitelj naj spoštuje vse otroke,
- učitelj naj upošteva, da so si učenci med seboj različni,
- učitelj naj zna prepoznati in pomagati učencu z učnimi težavami,
- učitelj naj razpravlja o učnem napredku učenca z ostalimi učitelji in s starši učenca,
- učitelj naj popravlja učenčeve domače naloge,
- učitelj naj staršem redno poroča o napredku otroka,
- učitelj na bo pripravljen sodelovati s starši preko roditeljskih sestankov in govorilnih ur,
- učitelj naj se pogosteje obrne na starše kot na vir informacij in vedenja o otroku.

Hornby (prav tam, str. 17) navaja tudi značilna pričakovanja učiteljev do staršev:

- starši naj bodo odkriti glede posebnih potreb ali zdravstvenih težav učenca,
- starši naj pripovedujejo o domačih razmerah, ki imajo vpliv na šolsko delo učenca,
- starši naj tudi doma podprejo upoštevanje šolskega reda,
- starši naj sodelujejo pri domačem delu otroka, tako da ga npr. poslušajo pri branju, pregledajo domačo nalogo,

- starši naj otroke naučijo, kaj se v šoli od njih pričakuje,
- starši naj imajo realistična pričakovanja glede uspeha otroka v šoli,
- starši naj prihajajo na govorilne ure in roditeljske sestanke,
- starši naj preberejo in upoštevajo obvestila in sporočila, ki jih učenci odnesejo domov,
- starši naj poskrbijo, da ima šola oz. učitelj njihove podatke (naslov, telefonsko številko),
- starši naj obdržijo otroke doma, če se otroci ne počutijo dobro (v primeru bolezni),
- starši naj pomagajo šoli, učitelju preko prostovoljstva.

Empirično se je z vprašanjem pričakovanj ukvarjala Kalin (2003, str. 140), ki je izvedla raziskavo na populaciji slovenskih gimnazijcev. Raziskava je pokazala, da so najpogostejša pričakovanja učiteljev do staršev: poštenost do sebe, otroka in razrednika, odkrit odnos in pripravljenost na skupno iskanje rešitev (prav tam, 143). Raziskava je pokazala, da so najpogostejša pričakovanja staršev do učiteljev: razumevanje otroka, ko je v težavah, spremljanje in svetovanje učencu, sodelovanje in svetovanje staršem ter seznanjanje o problemih (prav tam, str. 144).

Interes staršev za sodelovanje s šolo narašča tudi, če šola ponudi kvalitetne izobraževalne programe za starše, ki upoštevajo potrebe in interese staršev (Intihar in Kepec, 2002, str. 34). To so programi, ki staršem ponudijo učenje različnih spretnosti vzgajanja, učenje o komunikacijskih veščinah in vzpostavljanju kakovostnih odnosov z otroki.

Kot vidimo preko izsledkov različnih avtorjev (Hornby 2000; Kalin 2003), se določena pričakovanja ujemajo, spet druga ne. Vprašanje je, kako naj učitelj ravna. Kalin idr. (2009, str. 21) navajajo dve pomembni spoznanji, za kateri menim, da sta lahko učitelju pri načrtovanju sodelovanja s starši, v pomoč pri preseganju različnosti v interesih in pričakovanjih:

- redna srečanja, (pogovori) s katerimi je mogoče zmanjšati velike razlike v pričakovanjih,
- opustitev vprašanja, kdo je odgovoren za otrokovo učenje in razvoj - šola ali starši, in ga nadomestiti z dogovorom o tem, kaj naj za otokov optimalni razvoj naredi šola in kaj starši.

Tudi Vidmar (2001, str. 60) opozarja, da je šolski prostor polje srečevanja različnih interesov. Zato je utopično pričakovati, da bomo ustvarili okolje brez konfliktov. Vidmar predstavlja dve možnosti spoprijema s konfliktom. Prva možnost je reševanje konflikta po metodi zmagovalca in poraženca preko uporabe moči. Drugo možnost predstavlja dialog, ko je bodisi staršem, bodisi učitelju, omogočeno izražanje, utemeljevanje in zastopanje interesov. Po tej metodi si starši in učitelji pripisujejo medsebojno kompetentnost za sodelovanje v dialogu in zmožnost doseganja konsenza. Torej bo

metoda, za katero se bo odločil učitelj, ob izražanju lastnih interesov vplivala na način sodelovanja s starši.

Ule (2015, str. 33) poudarja, da so pričakovanja in aspiracije staršev pomemben element sodelovanja staršev v izobraževanju otrok. Avtorica ugotavlja, da obstaja pozitivna korelacija med pričakovanji in aspiracijami staršev ter stopnjo in obsegom sodelovanja staršev v izobraževanju otrok. Raziskava je bila opravljena v osmih Evropskih državah, dokazuje, da so v Sloveniji izobraževalne želje in aspiracije otrok in prav tako staršev ene najvišjih v Evropi (prav tam, str. 36). Prav starši v Sloveniji imajo, med preiskovanimi državami, najvišje izobraževalne aspiracije. Izkazalo se je, da ima 79,6 % staršev v Sloveniji željo, da njihovi otroci dosežejo visoko izobrazbo. Hkrati Ule (2013 v Ule, 2015, str. 42) opozori, da starši z višjo izobrazbo otrokom bolje argumentirajo lastna pričakovanja in v šoli nastopajo kot dobri zastopniki otrok. Kajti, kot ugotavlja avtorica, učitelji posvetijo več pozornosti otrokom tistih staršev, ki pogosteje prihajajo v šolo in jasno predstavijo svoje zahteve, pričakovanja ali skrbi vezane na šolsko delo. Hkrati pa je pogostost obiskov odvisna od izobrazbe staršev. Avtorica ugotavlja, da manj izobraženi starši redkeje obiščejo učitelja, kar pa ni odraz brezsrčnosti ali nezanimanja staršev za otrokovo izobraževanje, ampak so izraz občutka nekompetentnosti za sodelovanje z učiteljem.

Kalin idr. (2009, str. 194–195) so raziskovali usposobljenost osnovnošolskih učiteljev za vodenje roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši. Večina učiteljev, kar 81,2 %, je sebe ocenila, da so dokaj dobro usposobljeni, 9,7 % meni, da so odlično usposobljeni, 8,5 % učiteljev meni, da so slabo usposobljeni, 0,6 % učiteljev je mnenja, da sploh niso usposobljeni za vodenje roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši. Učitelji, ki so mnenja, da so dokaj dobro usposobljeni pri vodenju roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši, navajajo, da imajo težave pri komunikaciji in menijo, da potrebujejo dodatno usposabljanje za kakovostno vodenje roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši.

Učitelji pri svojem delu naletijo tudi na negativne izkušnje, ki so povezane z vključevanjem in povabilom staršev k sodelovanju (Kalin idr., 2009, str. 24–25). Učitelj povabi starše npr. na govorilne ure, a odziv je skromen. Učitelji doživljajo frustracije, saj pričakujejo podporo, priznanje, sodelovanje staršev. Zgodi se, da namesto tega doživljajo podcenjevanje, ignoranco. Učitelji se soočijo tudi z apatičnostjo staršev, pri tem pa je ključno, da se vprašajo, kje je vzrok, da se starši izogibajo sodelovanju. Razlogi so lahko različni, več o njih smo že zapisali zgoraj. Na neodzivnost staršev lahko učitelj reagira tako, da poizkusi vzpostaviti stik preko različnih kanalov komunikacije (npr. sporočil ali klica). Avtorji opozorijo, da kljub prizadevanju učitelj z nekaterimi starši ne bo mogel vzpostaviti stika.

Negativna izkušnja učiteljev v sodelovanju s starši (prav tam, str. 26) se lahko nanaša tudi na pritiske pri ocenjevanju. Na tem mestu starši vstopajo na področje odgovornosti učitelja, posegajo v učiteljevo strokovno delo in izkazujejo nezaupanje v učiteljevo strokovno avtonomijo. Gre za podcenjujoč odnos, ki ga ustvarjajo starši v odnosu do učiteljev, le-ta pa se prenaša na učence in se kaže v neprimernem vedenju učencev v odnosu do učiteljev.

Kalin (2009, str. 86) zapiše, da na pogostost in način sodelovanja staršev in učiteljev vpliva starost otroka. Mlajši otroci potrebujejo več kontinuiranega sodelovanja med starši in učitelji. Pri starejših otrocih pride v šoli v ospredje učni uspeh in storilnostna naravnanost, starši pa večkrat sodelujejo le, ko ima otrok v šoli težave. Lahko rečemo, da gre za oženje sodelovanja na skrb za učenčev učni uspeh. Slednje potrjuje tudi empirična raziskava, ki jo je opravila Kalin (2003, str. 144) na populaciji slovenskih gimnazijcev. Rezultati omenjene raziskave kažejo, da se starši gimnazijcev najpogosteje osebno želijo pogovoriti z razrednikom o mladostnikovih učnih težavah (35,8 %), o problemih, ki jih ima mladostnik z učitelji (29,1 %) in o problemih, ki jih ima dijak s sošolci (19,9 %). Manj pogosto pa se starši želijo pogovoriti o težavah in odnosih z mladostnikom doma (5,3 %), o problemih, ki jih ima dijak z razrednikom osebno (5,1 %), o svojih osebnih problemih (3,1 %) in o drugem (2 %).

Sodelovanje med starši in učitelji je pogostejše tudi ob vstopu in prehodih učencev iz ene stopnje šolanja na drugo (prav tam, str. 144). Značilno je, da se po obdobju prilagajanja učencev na nove razmere, pogostost sodelovanja zmanjšuje.

Na ravni organizacije šolskega sistema, mora biti oblikovan jasen načrt, kako bodo učitelji sodelovali s starši (prav tam, str. 5). Torej je potrebno, da ima vsaka šola natančno določen načrt sodelovanja s starši. Lahko zapišemo, da načrt omogoča transparentnost pri izvajanju sodelovanja. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2013, 31. člen) določa, da morajo biti oblike sodelovanja s starši opredeljene v letnem delovnem načrtu šole.

Hornby (prav tam, str. 4–5) ugotavlja, da ima šolska kultura pomemben vpliv na način sodelovanja med domom in šolo. Bečaj (2001, str. 38) poudarja, da je pomembno, da šole oblikujejo kulturo dobrih medsebojnih odnosov, katere bistvene lastnosti so strpnost, solidarnost in sodelovanje med učitelji, med učitelji in učenci ter med učitelji in starši. Kultura dobrih medsebojnih odnosov se mora najprej oblikovati na ravni oddelkov, ko bo oblikovana v zadostnem številu oddelkov se bol lahko prenesla na šolo kot celoto. Novak (1998, str. 24–25) ugotavlja, da se partnersko sodelovanje, uveljavlja kot alternativa storilnostno naravnani šoli.

Partnersko sodelovanje med domom in šolo

V okviru sodelovanja med domom in šolo lahko govorimo o različnih modelih in oblikah medsebojnega sodelovanja. V nadaljevanju bom pozornost namenila partnerskemu modelu sodelovanja. Partnerski model predvideva, da si starši in učitelji med seboj delijo načrtovanje, odgovornost, nadzor, ekspertnost in izvajanje nekaterih aktivnosti (Hornby, 2000, str. 20). To od obojih zahteva medsebojno spoštovanje, poslušanje in upoštevanje stališč. Lahko govorimo o štirih ključnih elementih partnerstva: dvosmerno komuniciranje, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja. Ključen cilj partnerskega sodelovanja je omogočiti učencem izobraževanje, ki je za njih optimalno. Staršem je dodeljena aktivnejša vloga, s tem pa tudi odgovornejša vloga. Učitelj je dolžan upoštevati predloge in potrebe staršev. Hornby (2000, str. 21) opozori, da partnerski model ni ustrezen in primeren za vse situacije sodelovanja in za vse starše. Zelo pomembno je, da je učitelj tisti, ki prepozna potrebe staršev. Nekateri starši ne želijo prevzeti vlog, ki jih zanje predvideva partnerski model sodelovanja. Hkrati so lahko starši močni na določenem področju odločanja, na drugem pa si želijo, da učitelj prevzame vso odgovornost.

Epstein (1995, str. 704–706; 2001 v Soo-Yin, 2003, str. 138–150) opredeli šest oblik sodelovanja staršev, ki podpirajo partnersko sodelovanje med učitelji in starši.

1. Družinska odgovornost za vzgojo in skrb otrok. Družina je dolžna zagotoviti takšno družinsko okolje, ki otroku omogoča fizični, socialni, čustveni in intelektualni razvoj ter okolje, ki omogoča učenje. Šola staršem pri tem lahko predstavlja podporo pri spremljanju otroka, razumevanju otrokovega razvoja in informira starše o njihovi vlogi pri spodbujanju razvoja in učenju otroka. Hkrati učiteljem starši predstavljajo pomemben vir informacij o učencu in njegovem družinskem življenju. Informacije znotraj te oblike prehajajo dvosmerno, tako od staršev k učitelju, kot obratno.
2. Komuniciranje kot naslednja oblika zahteva kontinuirano komunikacijo med starši in učitelji. Temelj partnerskega sodelovanja med starši in učitelji je dvosmerno komuniciranje. Slednje predstavlja temelj drugim oblikam medsebojnega sodelovanja. Gre za informiranje staršev o šolskem programu in učenčevem napredku ter informiranje učitelja s strani staršev o tem, kako učenca vidijo starši.
3. Prostovoljstvo je oblika, kjer se starši vključijo kot pomočniki učitelja pri izvajanju določenega dela šolskega programa. Lahko gre za pomoč pri zunajšolskih aktivnostih, sodelovanje staršev pri pouku in domačih nalogah ter pomoč pri šolskih ekskurzijah. Prostovoljstvo staršev lahko poteka na različnih nivojih intenzivnosti njihovega sodelovanja, lahko npr. samostojno pripravijo predstavitev določene tematike, ki jo dobro poznajo ali pa sodelujejo pri pouku kot poslušalci. Naloga šole in učitelja je, da starše kot prostovoljce k sodelovanju vljudno povabi, jim predstavi potrebe in cilje

sodelovanja, jim nudi podporo pri pripravi ter se jim zahvali za sodelovanje.

4. Domače učenje je oblika, kjer se starši vključujejo pri domačih nalogah, svetujejo glede učenčevih odločitev povezanih s šolo in mu pomagajo pri načrtovanju šolskega dela. Avtorica poudarja, da je to pomembna oblika sodelovanja, ker podpira prizadevanje in učenje učenca, ki se začne v šoli. Epstein (prav tam) kot pomembno obliko domačega učenja predlaga, da starši sodelujejo preko skupnega branja z otrokom.

5. Odločanje je oblika, ki staršem omogoča vključevanje v procese sprejemanja odločitev, ki so povezani s šolo, ki jo obiskuje njihov otrok. Lahko gre za neposredno vključitev starša v te procese ali za posredno (preko volitev predstavnikov). V Sloveniji imamo dva organa šole, kjer so vključeni starši, in sicer svet staršev in svet šole, več o tem v tretjem poglavju. S to obliko sodelovanja se pri starših krepi razumevanje delovanja šole kot celote in hkrati starši lahko odločajo o spremembah, ki vplivajo na življenje in delo na šoli. V katere procese odločanja so vključeni starši v slovenskem prostoru, bomo predstavili v tretjem poglavju.

6. Sodelovanje s širšo skupnostjo poteka tako, da v skupnosti poiščemo vire, s pomočjo katerih bomo okrepili šolski program, družinsko življenje in učenje ter razvoj učencev. Učitelji se znotraj tega modela povezujejo s člani skupnosti, ki so pripravljeni sodelovati s šolo, z namenom dvigovanja njene kakovosti. Šola oblikuje mrežo institucij in posameznikov znotraj skupnosti, ki lahko obogatijo program šole, nudijo podporo družini in pripomorejo k večji učni uspešnosti otrok.

O komplementarnem sodelovanju med šolo in domom govorimo, ko v odnosu ni prisotno podrejanje, pač pa deljenje odgovornosti med šolo in domom (Resman, 1992, str. 135). Avtor pomen partnerskega sodelovanja utemeljuje na spoznanju, da bo socializacija učenca uspešnejša, če bo povezovanje med šolo in domom tesnejše, saj se bodo le tako elementi socializacije prepletali. Pomembno je, da so starši v vlogi, ko so le-ti vključeni v celotno šolsko delo (npr. načrtovanje učnega programa, skrb za materialni standard šole) (prav tam, str. 141).

O partnerstvu med starši in učitelji ne moremo govoriti, če je sodelovanje med njimi preveč racionalno-instrumentalno, torej da starši sodelujejo z učiteljem zgolj zaradi zanimanja za ocene učencev in vzgojne ukrepe povezane z učenci, ter če je sodelovaje kratkoročno in utilitarno, torej da starši in učitelji sodelujejo zgolj ob pojavu določnega problema, ki se veže na učenca (Novak, 1998, str. 18). Novak (1998, str. 12) k temu dodaja, da bi bil idealen model partnerstva na vzgojno izobraževalnem področju takšen, ki bi omogočal nenehno učenje v dialogu. Tako se učitelji in starši z izmenjavo izkušenj, informacij in znanja nenehno učijo drug od drugega.

Vidmar (2001, str. 49) poudarja, da gre pri partnerskem sodelovanju za odnos, ki ni statičen, saj se spreminja hkrati z interesi staršev in šole. Zato se je potrebno zavedati, da je partnerstvo oblika nenehnega učenja drug od drugega, saj nam odnos ne bo dan, ampak ga bo potrebno ves čas osmišljati. Prav kulturna heterogenost omogoča partnerstvo, saj le-to nastane zaradi želje po premostitvi razlik in s ciljem sodelovanja. Partnerstvo nastaja, ko se vrednostno in normativno diferencirana partnerja, torej družina in šola, preko dialoga, nenehno učita drug od drugega. Vidmar (2001, str. 61–63) je definiral dvanajst smernic, ki vodijo k boljšemu dialogu med starši in učitelji. Kakovosten dialog je ključen za vzpostavitev partnerskega sodelovanja.

1. Spreminjanje odnosov in pogojev za dialog terja od staršev, učiteljev in učencev spreminjanje vrednot, pravil in stališč, ki jih povezujejo v šolski realnosti.
2. Učitelji so nosilci večje formalne moči, zato so ključni za vnašanje sprememb v šolski prostor.
3. Vnašanje sprememb je mogoče in smiselno, vendar je pri tem nujno poznavanje in upoštevanje procesov, ki jih vnašanje sprememb povzroča. Enakovrednejši položaj staršev pomeni tudi večjo odgovornost zanje, to lahko sproži negotovost in nezaupanje. Pri tem se lahko pojavi tendenca k ohranitvi obstoječega stanja, saj le to omogoča večjo varnost.
4. Naloga vodstva šole je, da skupaj z učitelji načrtuje sodelovanje s starši in pri tem oblikuje optimalna pričakovanja in definira jasne cilje sodelovanja, pri čemer upoštevajo značilnosti treh skupin: učencev, staršev in učiteljev.
5. Da bodo učitelji nosilci spreminjanja filozofije šolskega sistema je potrebno, da je učiteljem omogočena refleksija lastnega položaja. O refleksiji lastnega položaja učitelja podrobneje razpravljamo v četrtem poglavju v okviru evalvacije govorilnih ur.
6. Učitelji naj v sodelovanju z vodstvom šole oblikujejo realna pričakovanja do učencev in staršev glede sodelovanja.
7. Medsebojno zaupanje lahko razvijamo preko neformalnih srečanj, pri čemer moramo upoštevati, da imajo starši tudi veliko drugih obveznosti, kajti prepogosta srečanja lahko povzročijo nasprotne učinke.
8. Spremembe morajo biti usmerjene v zmanjševanje obrambne naravnanosti in ambivalentnosti (staršev, učencev in učiteljev).
9. Potrebno je uveljavljanje konsenzualnega sprejemanja pravil v šolskem prostoru. Pri tem je potrebno upoštevati, da so ta pravila jasna in racionalno utemeljena, saj takšna pravila zagotavljajo večje doživljanje varnosti. Tako postavljena pravila omogočajo stvarnejše reševanje problemov in onemogočajo nejasnosti, doživljanje ogroženosti, občutenje nemoči, doživljanje krivice in pripisovanje odgovornosti drugim.
10. Potrebno je zavedanje, da starši, učitelji in učenci menijo, da osnovna šola daje dobro in pravo znanje, čeprav se njihova mnenja razhajajo pri doživljanju učnega procesa in dogajanju znotraj učnega procesa. Učitelj mora biti pripravljen na zelo različne interpretacije

staršev in učencev, ko bodo naleteli v pogovoru na opise dogajanja in doživljanja učnega procesa. Podrobneje o spretnostih ravnanja učitelja v takšnih situacijah razpravljamo v četrtem poglavju.

11. Spreminjanje odnosov, ki temelji na krepitvi medsebojnega zaupanja ter razvijanju dialoga med starši in učitelji, lahko predvidevamo predvsem z individualnimi stiki. Na tem mestu naj poudarimo, da je ta ugotovitev za našo nadaljnjo razpravo bistvena, saj bomo našo pozornost usmerili prav na vzpostavljanje partnerskega odnosa pri individualnih srečanjih staršev in učiteljev, torej pri govorilnih urah.

12. Pri reševanju problema posameznega učenca je primerno, da se učenca poleg staršev in učitelja vključi v dialog pri definiranju problema in iskanju rešitev.

Za razvijanje dialoga med starši in učitelji pa je bistvenega pomena vzpostavljanje kakovostnega medsebojnega odnosa. Rogers (1951 v Pečjak in Košir, 2012, str. 16–17) opredeli tri pogoje, ki jim mora slediti učitelj in so enako pomembni za vzpostavljanje medsebojnega odnosa, to so: kongruentnost oz. pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanje in empatično razumevanje. Rogers (1957 v Šteh in Mrvar, 2011, str. 61) izpostavi, da mora učitelj na prvem mestu dobro poznati sebe in hkrati upoštevati zgoraj omenjene pogoje, ki omogočajo uspešnost in učinkovitost pri sodelovanju. Kongruentnost oz. pristnost (Rogers, 1951 v Pečjak in Košir, 2012, str. 16–17) zahteva, da je učitelj pri govorilnih urah pristen, da nimam potrebe po tem, da bi prevzel vlogo strokovnjaka, ki bi ga postavila v nadrejeni položaj v odnosu do staršev. Učitelj mora biti skladen v verbalnem, neverbalnem izražanju in v doživljanju pri pogovoru. Torej mora spodbujati odkrito komunikacijo brez kakršnega koli pretvarjanja. Brezpogojno pozitivno sprejemanje zahteva, da učitelj ceni in spoštuje starše takšne, kakršni so. Starši se morajo počutiti sprejete, ne glede na njihovo vedenje ali stališča, ki jih izražajo. Empatično razumevanje zahteva, da je učitelj sposoben razumeti sogovornikovo doživljanje in občutja, ki ga spremljajo ob določeni situaciji. Učitelj mora zaznati, kako se počutijo starši in to reflektirati.

Pomembno je, da učitelj staršem pripisuje sredstva in moči za zavedanje in reševanje konfliktne situacije (Corey, 2005, str. 82–83). V kontekstu govorilnih ur so starši tisti, ki poskrbijo za spremembo. Staršem se pripisuje aktivna vloga in odgovornost pri pogovoru, iskanju rešitev, oblikovanju in izpeljavi načrta dela. Učitelj aktivira moči, ki jih starši imajo in jih preko vzpostavljanja osebnega odnosa tudi krepi. Torej sam cilj pogovora ni vezan zgolj na reševanje aktualnega problema, temveč tudi na razvijanje spretnosti staršev za boljše soočanje s problemi v prihodnosti.

Prizadevanje za dosego skupnih ciljev imenujemo delovni odnos med starši in učitelji (Čačinovič Vogrinčič, 2005 v Šteh in Mrvar, 2011, str. 62–63). Delovni odnos je usmerjen v obravnavo aktualnih dogodkov ter v prihodnost, je pozitivno in optimistično orientiran, sogovorniki

so v enakovrednem odnosu in spoštujejo ter upoštevajo medsebojne kompetence, vire moči, izkušnje, vedenja in prepričanja. Takšen odnos omogoča vzpostavljanje prostora za partnersko sodelovanje.

Avtorici (Intihar in Kepec, 2002) partnersko sodelovanje, ki se vzpostavlja med domom in šolo, opredelita kot delitev odgovornosti šole in doma za razvoj in napredek učenca. Pri tem se vzpostavi odnos zaupanja in spoštovanja, za katerega je značilen dvosmerni dialog, medsebojna podpora in medsebojno upoštevanje interesov, idej ter pobud.

Kalin (2003, str. 140) je opravila empirično študijo na populaciji slovenskih gimnazijcev, njihovih staršev, učiteljev in ravnateljev. Ugotovitve študije je po naši presoji potrebno upoštevati pri sodelovanju med starši in učitelji, če želimo govoriti o partnerskem sodelovanja. Kalin (2003, str. 147) ugotavlja, da je za dobro sodelovanje nujno potrebno jasno določiti in konkretizirati cilje, h katerim stremimo. Cilji morajo biti jasni staršem in učiteljem. Učitelj naj izbira takšne načine in oblike sodelovanja, ki predvidevajo aktivno vključevanje staršev. Pomembno je, da starši in učitelji jasno vedo, kakšna pričakovanja imajo drug do drugega. Potrebno je graditi pristen medoseben odnos, kulturo dialoga in spoštovanje ter sprejemanje medsebojne različnosti, tudi ko pride do konflikta. Ključna v procesu sodelovanja je refleksija, znotraj katere nenehno iščemo kakovostnejše in učinkovitejše načine in oblike sodelovanja. Medsebojno sodelovanje zahteva, da drug drugemu (starši in učitelji) dopuščajo svobodo in avtonomnost ter se zavedajo medsebojne soodvisnosti pri doseganju skupnih ciljev.

Uresničevanje sodelovanja s starš pod trenutno veljavnimi pogoji

Osnovne šole v Sloveniji se trenutno soočajo s potekom vzgojno-izobraževalnega programa po tako imenovanem modelu B. V šolo lahko vstopajo le zdrave osebe: učenci, zaposleni oziroma obiskovalci. Govorilne ure in roditeljski sestanki potekajo na daljavo oziroma po telefonu ali prek videopovezav. Izjemoma in ob predhodnem dogovoru z vodstvom šole lahko govorilne ure potekajo v šoli ob doslednem upoštevanju vseh higienskih ukrepov. Če potekajo v živo, udeleženci upoštevajo priporočila glede medosebne razdalje, uporabe maske ter izpolnjujejo PCT pogoj.

Učitelji smo postavljeni pred izziv zagotavljanja in uresničevanja partnerskega sodelovanja s starši, pod zgoraj naštetimi pogoji. Sodelovanje s starši preko informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) prinaša tako prednosti, kot slabosti. IKT nam učiteljem in staršem omogoča večjo fleksibilnost pri načrtovanju in udeležbi na tovrstnih srečanjih. Po moji izkušnji IKT pogosteje zagotavlja hkratno prisotnost obeh staršev na govorilni uri, saj se starši na video povezave fleksibilneje odzovejo.

Hkrati pa je velik izziv za učitelje in starše preko video povezav vzpostavljati ključne elemente partnerskega sodelovanja (vzpostavit odnos zaupanja in spoštovanja, dvosmerni dialog, medsebojno podporo in medsebojno upoštevanje interesov, idej ter pobud in drugih zgoraj naštetih elementov partnerskega sodelovanja). Učitelji smo v vlogi, ko moramo staršem tovrstno sodelovanje približati in biti pobudniki, da kljub omejitvam in sodelovanju preko IKT, tovrstne elemente partnerskega sodelovanja uresničujemo. Sodelovanje ne sme biti instrumentalno. Menim, da je pomembno, da učitelji poskrbimo, da je sodelovanje s starši redno, kakovostno in poteka po vseh zgoraj opisanih načelih partnerskega sodelovanja. Še posebej ne smemo pozabiti na starše, ki se bodo na govorilne ure odzvali, le po našem neposrednem povabilu. Opogumiti jih moramo za tovrstno sodelovanje in jim ga približati, kot prijetno izkušnjo.

Sama se sodelovanja s starši lotevam preko govorilnih ur na daljavo s pomočjo videopovezave ali telefonskega pogovora. Izven termina govorilnih ur pa sem staršem na voljo preko maila. Starši imajo vsak teden možnost udeležbe na dopoldanski govorilni uri oz. štirikrat letno na popoldanskih govorilnih urah. Na govorilne ure se starši predhodno najavijo preko maila. Jaz pa jim posredujem videopovezavo. Dopoldanske govorilne ure potekajo redno, vsak teden ob dogovorjenem dnevu in uri, na popoldanske govorilne ure vse starše tudi pisno povabim. Ob prvih srečanjih s starši preko videopovezav sem staršem ob vabilu tudi pojasnila tehnični vidik sodelovanja (kako bodo najlažje preko telefona, računalnika, ali tablice sodelovala pri govorilni uri). Tako je prihajalo do minimalnega števila zapletov in neprijetnih situacij, ob samem vzpostavljanju sodelovanja.

Pri samem vstopu v pogovor naj učitelj kot pobudnik dialoga s starši, izpostavi močna, dobra področja učenca, izpostavi pozitivne individualne posebnosti, prizadevanja in nagnjenja (Intihar in Kepec, 2002, str. 116). Kalin (2003, str. 139) poudarja, da mora učitelj pri individualnih pogovorih upoštevati, da se pogovor veže na konkretnega učenca, da graje in pohvale o njem sodijo izključno v individualni pogovor med starši in učiteljem. Pogovora naj učitelj ne začenja s slabimi stvarmi, učitelj naj gleda celovito na otroka, z njegovimi dobrimi in slabimi lastnostmi ter prepozna področja, ki jih je pri posamezniku treba krepiti in razvijati. Časovno naj si pri izvajanju govorilnih ur sledijo najprej dobre in spodbudne informacije, nato odpremo pogovor o kritičnih točkah in pogovor zaključimo z optimizmom.

Sama pri poteku govorilne ure preko videopovezave sledim naslednjim stopnjam poteka govorilnih ur.

1. Uvod (pozdrav, učitelj izrazi pozitivne misli vezane na učenca, staršem da možnost, da se prilagodijo okolju).

2. Začetek razgovora (učitelj pojasni namen govorilnih ur, učitelj posreduje podatke o otrokovem napredku, prisluhne pripovedovanju staršev, kjer so ključne spretnosti poslušanja).
3. Reševanje problemov (skupna opredelitev problema, podrobna opredelitev ciljev, iskanje možnih rešitev, oženje izbire rešitev v smeri iskanja najbolj realistične rešitve problema in oblikovanje načrta za reševanje problema).
4. Ovrednotenje (učitelj skupaj s starši ovrednoti rezultate na naslednjih govorilnih urah ali v drugačni obliki sodelovanja).
5. Zaključek (učitelj in starši povzamejo, kaj je doprineslo k reševanju problema).
6. Pregled (opravi učitelj, gre za evalvacijo poteka govorilne ure) (Kottler in Kottler, 2001, str. 80–81).

Moja izkušnja sodelovanja s starši na tak način je vzpodbudna. S starši, ki so se že večkrat udeležili sodelovanja na takšen način smo vzpostavili partnerski načni sodelovanja. Pomembno je, da ob reševanju problemov na govorilni uri določimo tudi rok evalvacije, kdaj bomo presodili ali smo bili z določenim načinom reševanja problema uspešni. To nas s starši ponovno poveže in zagotavlja kontinuiteto sodelovanja.

ZAKLJUČEK

Primarni namen sodelovanja staršev in učiteljev je pomagati učencu na področju osebnostnega razvoja in pri učni uspešnosti, predstavila pa sem, da sodelovanje proizvede pozitivne učinke tudi za starše, učitelje, šolo. Zavedanje o neprestanem prepletanju družinskega in šolskega okolja vpliva na oblikovanje samozaupanja in samopodobe otroka. Torej, obstaja veliko objektivnih in subjektivnih okoliščin, ki medsebojno sodelovanje spodbujajo ali ovirajo. Kalin idr. (2009, str. 11–12) ugotavljajo, da na način in kvaliteto sodelovanja vplivajo tako objektivni (normativna določila) kot subjektivni dejavniki (stališča, vrednote, kultura, motivacija, osebnostne značilnosti, izkušnje), pri čemer imajo slednji večji vpliv.

Podrobneje sem se posvetila modelu partnerskega sodelovanja med starši in učitelji. Partnerski model predvideva, da si starši in učitelji med seboj delijo načrtovanje, odgovornost, nadzor, ekspertnost in izvajanje nekaterih aktivnosti (Hornby, 2000, str. 20). To od obojih zahteva medsebojno spoštovanje, poslušanje in upoštevanje stališč. Lahko govorimo o štirih ključnih elementih partnerstva: dvosmerno komuniciranje, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja. Ključen cilj partnerskega sodelovanja je omogočiti učencem izobraževanje, ki je za njih optimalno. Staršem je dodeljena aktivnejša vloga, s tem pa tudi odgovornejša vloga (prav tam).

Pomembno se mi zdi, da sem značilnosti medsebojnega sodelovanja s poudarkom na partnerskem modelu sodelovanja zbrala in predstavila. Minulo in še trajajoče Covid-19 obdobje je izziv za sodelovanje med šolo in domom. Poudariti želim, da moramo učitelji

in svetovalni delavci v luči zgornjih teoretičnih in empiričnih spoznanj načrtovati, izvajati in evalvirati sodelovanje s starši, kljub omejitvam povezanih s Covid-19.

Viri in literatura:

1. Christenson, S. L. (2013). *Research on the Factors for School Success: Relationships*. Pridobljeno s http://www.extension.umn.edu/family/partnering-for-school-success/resources-for-schools/research-on-factors-for-school-success-introduction/relationships/
2. Davis, T. (2005). *Exploring School Counseling.* Professional Practices and Perspectives. Boston, New York: Lahaska Press, Houghton Mifflin Company.
3. Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnership: *Caring for the Children We Share.* Phi Delta Kapan, 76, št. 9, str. 701–712.
4. Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., in Doan Holbein, M. F. (2005). *Examining the Relatioship Between Parenta Involvement and Student Motivation. Educational Psychology Review*, 17, št. 2, str. 99–123.
5. Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
6. Intihar, D., in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med domom in šolo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Kalin, J. (2003). *Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši*. V: A. Trnavčevič (ur.). Sodelovanje s starši da, toda kako?. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 135–148.
8. Kalin, J. (2009). *Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost*. V: F. Krek in T. Deutsch (ur.). Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 83–97.
9. Kalin, J. idr. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
10. Kottler, E., in Kottler J. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
11. Novak, B. (1998). *Oblikovanje partnerstva med šolo in starši.* V: A. Žerovnik (ur.). Družina – šola. Ljubljana: Založba Družina in Pedagoški inštitut, str. 11–32.
12. Pečjak, S., in Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
13. Resman, M. (1992). *Partnerstvo med šolo in domom*. Sodobna pedagogika, 43, št. 3/4, str. 135–145.
14. Soo-Yin, L. (2003). *Parent Involvement in Education.* V: G. Olsen, M. L., Fuller (ur.). Home-School Relations. Boston: Allyn and Bacon, str. 134–158.
15. Šteh, B., in Mrvar, P. (2011). *Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši*. V: T. Vidmar, J. Aksman (ur.). Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 59–78.
16. Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 30–45.
17. Vidmar, J. (2001). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 46–65.
18. *Zakon o osnovni šoli.* Neuradno prečiščeno besedilo. (2013). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Spodbujanje govornega razvoja pri predšolskem otroku

ESTER PEČARIČ, dipl. vzg.
ester.cernik@gmail.com

Povzetek: V prispevku se osredotočam na interakcijo kot sredstvo za gradnjo odnosov med posameznikom in njegovim okoljem. Predstavljam razvoj govora predšolskega otroka s poudarkom na občutljivih obdobjih za razvoj določenih glasov in komunikacijskih sposobnosti, saj le ob pravilni izgovorjavi glasov, otrok uspe kakovostno izmenjevati informacije z drugimi. Pri tem opozarjam, da je vloga odraslega, s katerim se otrok identificira, izjemno pomembna. V prvi vrsti so to starši in drugi člani primarne družine, takoj za njimi pa vzgojitelji, ki lahko s svojim znanjem pomembno prispevajo k razvoju govora in kakovostne medsebojne komunikacije. Tako navajam metode, ki jih tudi sama, kot vzgojiteljica predšolskih otrok, dnevno uporabljam pri delu z najmlajšimi.

Ključne besede: govor, glas, interakcija, vzor

Abstract: In this paper I focus on interaction as a means of building relationships between the individual and his or her environment. I present the development of speech of a preschool child with an emphasis on sensitive periods for the development of certain voices and communication skills, because only with the correct pronunciation of voices, the child manages to exchange information with others. I would like to point out that the role of the adult with whom the child identifies is extremely important. In the first place these are parents and other members of the primary family, followed by educators, who with their knowledge can make an important contribution to the development of speech and quality mutual communication. Thus, I list the methods that I, as a preschool teacher, use daily when working with the youngest.

Key words: speech, voice, interaction, teacher influence

UVOD

Začnimo na začetku. Na začetku življenjske poti. Ko mati dobi v naročje svojega otroka in ga v prvih mesecih njegovega življenja obsipava s svojo bližino. Kako mu izkaže svojo naklonjenost, kako mu sporoča, da je prišel v varno in ljubeče okolje? Z dotikom in s komunikacijo. Sprva je za otroka najbolj sporočilna neverbalna komunikacija, z vsakim naslednjim dnem pa pridobiva na teži tudi govor. Preko ponavljanja besed, ki jih spremlja ustrezna izrazna mimika, bo otrok prejel nešteto informacij o okolju, ki ga obdaja. In prav ljubeče okolje je tisto, ki otroka najbolj motivira pri prvih verbalnih interakcijah. Ko dojenček začenja vokalizirati in opazi pozitiven odziv njemu ljubih oseb, se bo vse bolj trudil k oponašanju slišanih glasov in postopoma bo prešel v prve oblikovane glasove, besede in nekoč tudi kompleksnejše povedi. Vsak otrok in nenazadnje odrasli si želi biti slišan, želi izraziti sebe, svoje potrebe in vzpostavljati stik z okoljem. Govor je tisti, ki nam poleg neverbalne interakcije omogoča, da smo del družbe, da sprejemamo in delimo informacije, mnenja, misli. In kdo je naš najboljši učitelj govora? Okolje, ki nas obdaja. Zakaj in kako pa bomo razčlenili v nadaljevanju.

Kaj je govor in kako se otrok uči govora in celostne komunikacije?

Govor je poleg neverbalnega izražanja del komunikacijskega sistema, ki loči človeka od drugih živih bitij. Kot navaja Slovar slovenskega knjižnega jezika (2021), je govor pravzaprav sposobnost oblikovanja besed in stavkov z govorilnimi organi. Govor vključuje uporabo glasilk, artikulacijo in ritem. Z njem izražamo lastne misli in mnenja. Govor predstavlja pomemben element socialnega življenja posameznika.

Iz pregleda literature o razvoju govora je moč spoznati, da so mnogi avtorji mnenja, da imajo človeški možgani potencial za razvoj govora že zelo zakoreninjen in spominja na hojo, ki se bo pri zdravem otroku razvila ne glede na intenziteto poučevanja iz strani zunanjih dražljajev. Pri zdravem otroku se tako govor razvija spontano, sočasno z motoričnim in kognitivnim razvojem. Vendar pa kljub predispozicijam za razvoj govora, ta potrebuje za napredek družbo. Otrok se uči tvorjenja glasov značilnih za določeno kulturno-jezikovno okolje v katerem odrašča predvsem preko vzora ljudi s katerimi je obdan. Razvoj govora je v veliki meri odvisen od socialne interakcije, ki tvori spodbudno učno okolje in otroka notranje motivira k aktivnem učenju govora (Mauko, 2020).

Mejniki v govornem razvoju

Govorni in jezikovni razvoj pomeni razvoj otrokove sposobnosti, da razume in tudi uporablja jezik okolja, ki ga obdaja. Mejniki v govornem razvoju so časovno zaporedje, ki je značilno za razvoj govora pri otrocih. Pomembni so zato, ker njihovo poznavanje odraslim omogoča zagotavljanje spodbudnega učnega okolja za razvoj ter hkrati omogoča, da opazi morebitna odstopanja v govoru. V času občutljivih obdobij za razvoj določenih glasov so otroci

dejansko tudi notranje bolj motivirani za njihovo učenje in zato v napredek vložijo manj energije, kakor bi jo v drugih obdobjih. Vedno pa je potrebno omeniti, da je otrokov razvoj, kljub okvirnim univerzalnim zakonitostim, med posamezniki različen in je pri mejnikih potrebno biti pozoren na individualnost posameznega otroka (Marin, 2020, str. 4).

Preglednica 1: Kronološki prikaz govornega razvoja
Vir: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006, str. 8–10)

MESECI / LETA	**PRIČAKOVANI GOVORNI RAZVOJ**
novorojenček	- Preferira človeški glas, - razlikuje med glasovi, - razlikuje svoj govor od govora drugih, - joka.
1–5 mesecev	- Razlikuje med samoglasniki, - gruli, - vokalizira dva ali več glasov, - beblja (združi samoglasnik in soglasnik), - naredi govorni obrat.
6–12 mesecev	- Čeblja in ponavlja posamezne zloge, - v namene komunikacije rabi zloge, - razume več besed, - izpolni enostavne naloge.
12–18 mesecev	- Govori enobesedne izjave, - razume več kot 50 besed, - združi samostalnik in glagol.
18–24 mesecev	- Naredi velik v razvoju besednjaka, - začne oblikovati dobesedne izjave, - z besedami izraža čustva, - rabi telegrafski govor.
2,6–5 let	- Govori večbesedne izjave, - usvaja nova slovnična pravila, - oblikuje nikalne in vprašalne izjave, - besednjak še naprej narašča, - rad ima humor in metafore, - kaže napredek v razumevanjih spretnostih in drugih oblikah pragmatične rabe govora, - govor je razumljiv in tekoč, - pripoveduje zgodbe.
6 let in več	- Kaže metajezikovno razumevanje, - oblikuje celovite stavke, - govor rabi v različnih govornih položajih.

V spodnji tabeli pa so prikazana občutljiva obdobja za razvoj določenih glasov. Kadar otrok določenih glasov v predvideni starosti še ne izgovarja ustrezno, so priporočljive igrice za pospeševanje

izreke in pomoč logopeda, ki ustrezno določi terapijo (Levc, 2014, str. 35).

Preglednica 2: Pričakovani razvoj posameznih glasov
Vir: Levc, 2014, str. 35

STAROST	**PRIČAKOVANA PRAVILNA IZGOVORJAVA GLASOV**
3–3, 5 LET	A, E, I, O, U, P, B, T, D, K, G, M, N, V, L, F, H, J.
4–4,5 LET	S, Z, C.
5–5,5 LET	Š, Ž, Č, R.

Kako pa v vrtcu lahko spodbujamo govorni razvoj otroka?
V nadaljevanju predstavljam nekaj predlogov kako lahko vzgojitelj v vrtcu podpre otrokov govorni razvoj.

Vsakodnevna interakcija med vzgojiteljem in otroci ter med vrstniki
Kot navajajo Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja (2006, str. 50), na govorni razvoj vplivajo številni dejavniki med katerimi najbolj izpostavljajo kakovost otrokovega družinskega okolja ter kakovost vrtca. Veliko je moč narediti prav preko vsakdanje interakcije. Ko odrasla oseba, pa naj bo to starš ali vzgojitelj, otroku nameni svoj čas in se z njim pogovarja, se bo le-ta počutil varnega in sprejetega. Čutil bo našo željo po komunikaciji z njim in željo po tem, da ga razumemo in slišimo. In tu se začnejo tkati najglobje vezi, ki so hkrati temelj za napredek na govornem področju. V najzgodnejšem razvoju govora se otrok šele poskuša izražati, zato si je pri tem potrebno vzeti veliko časa, izkoristiti trenutke, ko otrok želi vzpostaviti stik z nami. Govor pri vsakdanji interakciji s predšolskim otrokom naj bo prilagojen otrokovem razumevanju, naj bo dovolj počasen, glasen, razločen in z vzpostavitvijo očesnega stika. Pri tem naj se odrasli izogiba rabi pomanjševalnic ali ponovitvam še razvijajočega popačenega govora otroka, pa naj si bo še tako ljubek za odrasla ušesa. Otrok se bo razumevanja in kasneje izražanja najhitreje naučil, če bo slišal dovolj ponovitev, da se mu novi izrazi vtisnejo v trajen spomin. Večkrat, kot bo slišal naš govor, več informacij bo dobil o jeziku, ki ga obdaja. Zelo dobrodošlo je, da odrasli opisuje, kaj dela, se veliko izraža in pri tem pazi na ustreznost govora. Ugoden čas za razvijanje verbalnega izražanja je tudi v času igre, ko se odrasli pridruži otroku in ga vodi do novih izrazov, ga uči vokalizacije, spodbuja k ponovitvam in širi njegov besednjak.
Nezanemarljiv je tudi vidik vpliva vrstnikov na razvoj govora otroka. Zlasti po tretjem letu se njihov vpliv še dodatno poveča posebno na socialnem in tudi govornem področju. Otrok namreč rad posnema vrstnike, izraža željo po komunikaciji in se trudi, da bi bil njegov govor razumljiv za ostale. Preko rim, pesmic in izštevank, ki so del igre, še dodatno poglablja govorne sposobnosti (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006, str. 59).

Simbolna igra in igra z lutkami

Simbolna igra je igra pretvarjanja in pomeni, da se otrok vživi v neko domišljijsko ali stvarno situacijo. Pri tem pogosto posega po različnih pripomočkih in se vanjo lahko vključi več otrok. Simbolna igra se zdi še posebej primerna za razvoj govornih sposobnosti, saj omogoča spontano učenje verbalnega izražanja preko vživljanja v različne vloge. Simbolna igra z razvojem kognitivnih funkcij postaja vse kompleksnejša. V igri dve do tri leta starih otrok prevladuje govor vezan na konkretne situacije in predmete, medtem ko starejši otroci vpletajo v igro vse bolj domišljijske in kompleksnejše elemente igre ter posledično tudi govora. Tako se majhni otroci lahko pretvarjajo, da so živali in vadijo vokalizacijo določenih glasov, zlogov. Starejši otroci pa se nevede preizkušajo v različnih situacijskih govorih in uporabljajo stilno zaznamovane govore glede na igro, ki jo igrajo. Zanimivo je opazovati razvoj simbolne igre, ki je v tesni povezavi z izkušnjami, ki jih imajo otroci, njihovim kognitivnim ter govornim razvojem. Otrokom se v igri lahko pridružimo, jim pripravimo različne tematsko obarvane predmete, ki usmerijo igro v želeno verbalno izražanje. Tako bodo vadili tudi rabo vikanja in različnih socialnih zvrsti jezika, ki jih obdaja. V igro se lahko vključijo tudi lutke, ki dodatno spodbudijo igro pretvarjanja in vživljanja.

Slika 1: Igre z lutko

Slika 2: Začetki simbolne igra malčkov

Vir: Lasten

Bibarije

Kroflič in Godec, (1995, str 93) opredeljujeta bibarije kot gibalne igre ob pesmih nagajivkah, ritmičnih besedilih in izštevankah. Temeljijo na besednih igrah, ki se povezujejo z igro dotikanja in gibanja otroka in odraslega. Bibarije so prav posebna vrsta igre z otrokom katerih glavne sestavine so dotik, toplina in igrivost. Otroku dajejo občutek varnosti in zaupanja. To je čas, ki si ga odrasli vzame le zanje in je zato prav tako čaroben kot branje slikanic. Namenjene so predvsem malčkom in dojenčkom, izjemno radi pa jih imajo tudi starejši otroci. Do drugega leta otrokove starosti je odrasli tisti, ki je v bibarijah aktivnejši, po ponovitvah pa prihaja v ospredje predvsem aktivna udeležba otroka. Cilj rabe bibarij v vsakdanji rutini, posebno prvega

starostnega obdobja, je, da otrok skozi ritmične kratke igre spoznava jezik, krepi socialne veščine in se preprosto počuti dobro. Bibarije lahko izvajamo skupinsko, v vrtcu to največkrat izrekamo v jutranjih krogih, še bolj dragoceni trenutki pa so, ko jih z otroci izvajamo individualno, v intimni atmosferi – v naročju, kar da bibarijam poseben čar. Zaradi svoje vsestranskosti in velike vrednosti na področju socialnega in govorno-jezikovnega področja, so nepogrešljiv del vzgojno izobraževalnega programa v vrtcih. Menim, da je naloga vrtca tudi v tem, da starše vabi k izvajanju tovrstnih iger, jih uči in informira kako pristopati k bibarijam in kako pozitiven učinek imajo lahko na odnos med otrokom in odraslim ter na razvoj govora. Pri tem naj omenim avtorico Miro Voglar, ki v svoji knjigi Biba buba baja razodeva zakladnico raznovrstnih bibarij in prstnih iger.

Igrice za pospeševanje izreke

Igrice za pospeševanje pravilne izreke glasov so vaje, ki močno vplivajo na kakovost izgovorjave posameznih glasov. Prav tako kot bibarije so povezovalne in se izvajajo na igriv in zabaven način. Tako otroka motiviramo k sodelovanju, vseeno pa je pomembno, da igrivost ne poseže v kakovost izvedbe vaj. Le tako bodo te namreč učinkovite. Logopedskih igric se pogosto poslužujemo šele, ko pri otroku opazimo odstopanja od mejnikov govornega razvoja. Vendar pa bi jih bilo smiselno dnevno vključevati v otrokov vsakdanjik, saj bi tako ojačali mišice govoril in jih pripravili na naslednjo razvojno stopnjo govora ter se posledično izognili marsikateri govorni težavi. Če pa se odstopanja od pričakovanega govornega razvoja že nakazujejo pri posameznem otroku, mu lahko pomagamo skozi različne igre ob podpori logopeda. Otroke lahko skozi igrice za pospeševanje izreke vodimo tudi preko različnih izmišljenih zgodbic, ki vključujejo čim več logopedskih vaj, ob čimer se bodo otroci še posebej zabavali in si jih tako tudi lažje zapomnili. Vaje zajemajo različne igre, kot so (Križan, K., 2015 str. 6 –10):

- Vaje jezika (dvigovanje in spuščanje, premikanje levo in desno, oblizovanje, umivanje po vzoru mačke, oponašanje različnih zvokov narave in poznanih predmetov …),
- vaje ustnic (Izvajanje različnih šob in grimas, držanje svinčnika med ustnicami, pošiljanje poljubčkov, masiranje ustnic z zobmi, oblikovanje ustnic v različne vokale …),
- vaje za delovanje mehkega neba (grgranje vode, žvižganje, mrmranje, zehanje, vsrkavanje…) in
- vaje za usmerjanje zračnega toka - izpihovanje: (tekmovanje kdo bo prej zadel cilj s kosom vate v katerega piha z usti ali slamico, pihanje v vetrnico, balon, ogledalo ali v piščalke, žvižganje, ugašanje plamena sveče s pihanjem …).

Socialno-jezikovne igre v skupini

Igre, ki zajemajo govor v povezavi z gibanjem in v sodelovanju z vrstniki, celostno pozitivno vplivajo na otrokov razvoj. So po tudi zelo učinkovite za preprečevanje, zmanjšanje in odpravljanje težav otrok, ki so rizični za nastanek govornih težav. Dobro razvit govorni aparat

in komunikacijske sposobnosti pa so podlaga za razvoj veščin branja in pisanja. Dobrodošlo je, če je aktivno učenje glasov podkrepljeno z gibanjem in poleg sluha tudi z uporabo drugih čutov, saj je dejavnost tako bolj igriva ter si jo je lažje vtisniti v spomin. Otroke je pomembno prepoznati v njihovi razvojni stopnji in jim prilagoditi usvajanje novega znanja skozi igro (Lesjak Skrt, 2008, str. 5–7). Ena od tovrstnih iger je igra zlogovanja imena s ploskanjem ali poskoki. Spet druga možnost so socialne igre, v kateri otrok z zavezanimi očmi ugiba, kateri od prijateljev ga je poklical po imenu. Slušno pozornost lahko razvijamo tudi preko ugotavljanja, kateri od skritih inštrumentov je bil slišan. Zabavne in zelo poučne pa so tudi igre z različnimi jezikovnimi karticami, ki otroke spodbuja k iskanju parov rim, hitremu priklicu besed ali ugibanju, katera sličica se skriva pod opisom prijatelja. Socialne gre lahko vključujejo na višji stopnji tudi iskanje besede na prvi glas in podobno. Avtorica Bernardka Lesjak Skrt pa v priporočnikih Pinkate ponkate in Glasovi v gibanju in igri ponuja še mnoge zanimive igre na tem področju.

Skupno branje

Skupno branje otroške literature viša kakovost komunikacijskih sposobnosti otroka. Tako kot že prej omenjene bibarije lahko branje različne otroške literature izvajamo v intimnem okolju v razmerju en otrok in ena odrasla oseba, v vrtcu pa se še posebej uporablja skupinsko branje in ogledovanje otroške literature. Kot navajajo Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja (2006, str. 133) je pomembna tudi diverziteta pri izbiri slikanic, saj branje zgodb, poezije in poučne literature otroku prinašajo različne govorne kompetence. Otroci spodbujajo svoj govorni razvoj s poslušanjem, spraševanjem, postavljanju hipotez in z interpretiranjem odgovorov, ki jih dobijo ob prebiranju literature ob podpori vzgojiteljice. Tudi kurikulum za vrtce (1999, str. 22) navaja, da je vloga vzgojitelja v vrtcu pri podpori govornega razvoja zelo široka. Med drugim so njegove naloge:

- da zagotavlja dovolj raznolikega (tako umetnostnega kot tudi neumetnostnega) knjižnega gradiva, ki naj bo otroku na razpolago,
- naj omogoča, da se s knjigami igra, jih uči rokovanja z njimi,
- mu nudi možnost ustvarjanja lastne slikanice,
- spodbuja k poslušanju in pogovoru o prebranem,
- spodbuja intimnost manjših skupin pri branju in
- nudi možnost, da je otrok ustvarjalen v jeziku …

Slika 3: Skupno branje otroške literature
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Kljub temu da imamo ljudje vse predispozicije, da se bo ob zdravem razvoju spontano razvil tudi govor, se je dobro zavedati, da imamo na pravilen in pravočasen razvoj govora velik vpliv vsi, ki obdajamo otroka. V veliki meri je torej naša odgovornost, da zagotavljamo ustrezno spodbudno učno okolje, ki bo otroku omogočilo dobre govorno-jezikovne sposobnosti. Te so namreč tudi podlaga za kasnejše bralne in pismene sposobnosti, sama komunikacija pa je ena najpomembnejših elementov delovanja človeka skozi vse življenje. Spoznali smo nekaj metod za spodbujanje govornih sposobnosti v predšolskem obdobju, s katerimi je moč načrtno razvijati govorno-jezikovne sposobnosti. Prvi pogoj za ustrezen razvoj pa je zagotovo ljubeče okolje, v katerem je otrok opažen, slišan in mu odrasli nameni svoj čas in očesni stik. Vse ostale dejavnosti, kot so izreka bibarij, govornih igric in skupno branje slikanic, so le nadgradnja tega. Z dobrim vzorom in ljubečim okoljem, bomo zagotovo naredili veliko za naše najmlajše pa naj si gre za govorni razvoj ali razvoj drugih področij.

Viri in literatura

1. Bahovec, D. e., Bregar, G. K. idr. (2004). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Križan, K. (2015). *Vaje za motoriko govornega aparata in artikulacijske vaje.* Ljubljana: Vrtec Galjevica.
3. Kroflič, B. in Godec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje.* Novo mesto: Pedagoška obzorja.
4. Lesjak Skrt, B. (2012). *Pinkate ponkate: govorni razvoj skozi igro, sliko in gib.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Levc, S. (2014). *Liba, laca, lak: kako pomagamo otroku do boljšega govora.* Ljubljana: Samozaložba.
6. Marin, A. (2020). *Razvoj komunikacije, govora in jezika – mejniki in dejavniki tveganja za logopedsko intervencijo.* Pridobljeno s https://www.zd-mb.si/Portals/0/Docs/Razvojna/1Razvoj%20komunikacije_prispevek%20AM_posiljanje.pdf
7. Marjanovič Umek, L. Kranjc, S., in Fekonja U. (2006). *Otroški govor. Razvoj in učenje.* Domžale: Založb Izolit.
8. Mauko, L. (2020). *Govorno-jezikovni razvoj otroka: Od bebljanja do pripovedovanja zgodb.* Pridobljeno s https://www.center-motus.si/govorno-jezikovni-razvoj-otroka
9. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2021). Pridobljeno s https://fran.si/iskanje?View=1&Query=govor

Igra v predšolskem obdobju

»Otroci se učijo med igro.
In kar je najpomembnejše,
skozi igro se otroci naučijo,
kako se učiti.«
(O. Fred Donaldson)

URŠKA PRAZNIK, *dipl. vzg.*
praznik.urska@gmail.com

Povzetek: Otrokov razvoj poteka po v naprej predvidenih mejnikih, vendar se vsak otrok razvija in odrašča na individualen način. Predšolsko obdobje je čas, ko je razvoj še posebno izrazit in hiter, nanj pa vplivajo različni dejavniki. V veliki meri to obdobje zaznamuje otroška igra, ki ji velja nameniti veliko pozornosti, saj ima prav igra vpliv na otrokov celostni razvoj. Igra je dejavnost, ki se odvija spontano, neprisiljeno in otroku ponuja zadovoljstvo. Odrasli se moramo zavedati, kako velik povezovalni element je igra in kakšno vlogo ima pri otrokovem napredku kljub temu, da se nam nemalokrat zdi kot nekaj samoumevnega. V članku so predstavljene vrste iger glede na vsebino in otrokovo socialno udeležbo ter opredeljen pomen vključevanja odraslega v otroško igro.

Ključne besede: otrok, igra, razvoj, vrste iger, vzgojiteljica

Abstract: Children's development follows milestones but each child develops and grows up in an individual way. The pre-school period is a time when development is particularly pronounced and rapid and it is influenced by various factors. To a large extent this period is marked by children's play, which deserves a lot of attention, as play has an impact on the child's overall development. Play is an activity that takes place spontaneously, effortlessly and offers satisfaction to the child. Adults need to be aware of how great a connecting element play is and what role it plays in a child's progress, despite the fact that it often seems self-evident to us. The article presents the types of games according to the content and the child's social participation and defines the importance of involving an adult in children's play.

Key words: child, play, development, types of games, pre-school educator

UVOD

Igra je osnovna potreba vsakega otroka, ki vodi v njegov optimalen in celosten razvoj, učenje predšolskega otroka pa poteka v veliki meri preko igre. Različni avtorji so si enotni, da igra spodbuja k razvoju samostojnosti, je notranje motivirana in v otroku vzbuja prijetna čustva. Pomembno se je zavedati, da igra vpliva na vsa področja otrokovega razvoja pa tudi na razvoj osebnosti otroka. Otrok se z igro nenehno srečuje, odrasli pa pogosto pozabimo, kako pomembno je poznavanje stopenj razvoja in temu prilagojene oblike iger, ki otroku omogočajo optimalen razvoj, napredek in izboljšanje veščin. Razvoj poteka postopno in skladno z določenimi mejniki. Tako se razvija tudi igra. Od preproste k kompleksnejši, od individualne k skupni, od pretežno gibalne k kognitivni glede na stopnjo otrokovega razvoja in obdobje v katerem se nahaja. Na igro vplivajo poleg razvojne stopnje tudi osebnostne značilnosti otroka, spol, družinsko okolje, izkušnje, trenutno počutje, materiali in prostor. Strokovni delavci v vrtcu smo pomemben člen v otrokovi igri prav iz vidika priprave ustreznih pogojev. Za kakovostno igro v vrtcu je pomembno omogočiti otrokom primerne dejavnosti, ki v pravi meri zajemajo gibalne, miselne in socialne izzive. Vzgojitelj pa je poleg tega tudi soigralec in opazovalec v igri, ki premišljeno ve, kdaj posegati, prekiniti, usmerjati in spodbujati otroka.

Opredelitev otroške igre

Otroška igra predstavlja način otrokovega razvoja in učenja v prvih letih življenja in na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje. Izvaja se zaradi nje same, je notranje motivirana, prijetna za otroka in ima velik vpliv na dojemanje realnosti (Kurikulum, 1999).

Igra je prijetna, prostovoljna in spontana dejavnost, preko katere otrok razvija svoje sposobnosti, mišljenje, pridobiva znanje in izkušnje. Preko igre poteka razvoj govora, motoričnih sposobnosti pa tudi socialnih in čustvenih kompetenc. Otrok se preko igre izraža in v igri se odražajo odnosi, izkušnje in dogodki iz njegovega življenja (Novak, 2013).

Brooke (2018) navaja, da je igra v predšolskem obdobju zelo pomembna za otrokov razvoj iz vidika pridobivanja lastnih izkušenj. Poleg tega povečuje znanje, razumevanje in ustvarjalnost. Igra je dejavnost, ki zahteva veliko dogovarjanja, sodelovanja in vzpostavljanja socialnih interakcij ter je pogojena z notranjo motiviranostjo otroka in svobodno izbiro (Brooke, 2018).

Igra otroka pripravlja na izzive v življenju. Ajlec (2012) v svojem diplomskem delu navaja, da je igra tudi povezovalni element med otrokom in odraslim. Odrasli lahko preko igre stopi v stik z otrokom, opazuje njegove sposobnosti in zazna razvojne značilnosti. Vzgojitelj

v vrtcu preko igre gradi občutek varnosti pri otroku, mu omogoča vsestranski razvoj in dobi vpogled v njegove izkušnje ter trenutne sposobnosti (Ajlec, 2012).

Vpliv igre na razvoj otroka

Razvoj igre po mnenju Visenjak (2015) poteka od preprostih do vse bolj zapletenih in kompleksnih procesov. Vsako razvojno obdobje pa prinese specifične oblike in vrste igralnega vedenja. Igra vpliva na gibalni, kognitivni, socialni, čustveni in moralni razvoj pa tudi na razvoj osebnosti otroka (Visenjak, 2015). Igra otroka spodbuja k samostojnosti, saj je prav igra usmerjena v proces in ne v rezultat. Je notranje motivirana in prav v njej otrok najde cilje in motive. Otrok ni obremenjen s posledicami igre in igra ga usmerja preko dinamike ter čustvene obarvanosti k samostojnemu reševanju izzivov (Ajlec, 2012). Otrok v igri izraža svoje potrebe, želje, stiske in konflikte. Išče in preizkuša nove možnosti pri rokovanju s predmeti, igračami, v odnosih, pri gibanju in govoru. Posredno pokaže svoj odnos do sebe, drugih otrok in odraslih. Igra ga popelje v lastni svet, kjer veljajo njegova pravila, želje, ki ga vodijo v veselje in radost (Ajlec, 2012).
Otrok preko igre zaznava, sklepa, dojema, presoja, sprejema odločitve in oblikuje predstave o prostoru. S pomočjo igralnih dejanj razume situacije in se znajde v njih, rešuje konfliktne trenutke, razvija domišljijo in se prilagaja v danem trenutku. Socialne interakcije otroka potisnejo v razvoj komunikacijskih spretnosti in razvoj govora. V igri se otrok nauči upoštevati druge in z njimi sodelovati. Od drugih udeležencev igre se uči novih znanj, sreča se z njihovi čustvi in občutki, se od njih uči komunikacijskih veščin. Spozna tako prijetna kot neprijetna čustva in se z njimi spopade. Posledično ga interakcija s soigralci vodi v razvoj moralnih vrednot (Visenjak, 2015).

Čas in Kranjc (2015) poudarjata, da se otroci preko igre celostno razvijajo, sproščajo in premagujejo strahove ter s ponavljanjem izboljšujejo svoje spretnosti in popravljajo napake. Pri reševanju in srečevanju s težavami v različnih vlogah in socialnih odnosih se urijo v iskanju rešitev in hkrati razvijajo vztrajnost (Čas, Kranjc, 2015). Otrok z gibalno igro odkriva in preizkuša svoje sposobnosti ter ob tem razvija zaupanje vase ter doživlja srečo, zadovoljstvo in samozaupanje. Poleg tega pa pridobiva občutek za zaznavanje prostora, časa, hitrosti, ritma. Preko naravnih oblik gibanja poteka celostni razvoj otroka (Visenjak, 2015).

Vrste otrokove igre

V vsakem obdobju otrokovega razvoja prevladujejo drugačne oblike igre, število igrač oz. predmetov, čas igranja, oblika gibalne aktivnosti, delež miselne vpetosti, število soigralcev. Mlajši igralci potrebujejo več igrač, pri igri vztrajajo krajši čas, igra je preprosta, gibalna aktivnost je stalno prisotna, večinoma se igrajo sami ali z manjšim številom soigralcev, tudi odraslih. Pri starejših otroci se del igralne aktivnosti preusmeri na kognitivni nivo, v igro je vpletenih več soigralcev, ki sodelujejo v kompleksnejši igri in z manj igračami (Čas

in Kranjc, 2015). Ajlec (2012) in Visenjak (2015) v svojih diplomskih delih ugotavljata, da avtorji različno definirajo vrste iger. V predšolskem obdobju lahko umestimo vrste iger glede na vsebino in glede na otrokovo socialno udeležbo v igralnem procesu, ne moremo pa jih strogo ločiti med seboj. Zanje je značilno, da se med sabo prepletajo in dopolnjujejo. Glede na vsebino umeščamo igralne dejavnosti v več skupin. To so funkcijska, konstrukcijska, domišljijska-simbolna, dojemalna, dramska, ustvarjalna igra in igra s pravili. Glede na otrokovo socialno udeležbo pa delimo igro na samostojno, vzporedno in skupno igro (Ajlec, 2012 in Visenjak, 2015).

Funkcijska igra

Funkcijska igra prevladuje v 1. in 2. letu starosti. Otrok pri igri razvija svoje sposobnosti z gibanjem in senzoričnim zaznavanjem, veliko je ponavljanja podobnih dejanj in gibov. Otrokova igra je sprva osredotočena na lastno telo, kasneje pa vključi preproste predmete in igrače pri katerih preizkuša senzomotorične sheme in jih raziskuje. Primeri funkcijske igre: tipanje, metanje, prijemanje in spuščanje predmetov, posnemanje glasov, vstavljanje, podiranje, zapiranje/odpiranje, mečkanje, trganje, okušanje, poslušanje, bibarije, nalaganje, vlečenje in prenašanje, presipanje in pretakanje snovi, tek, skakanje, vzpenjanje, guganje … (Visenjak, 2015).

Konstrukcijska igra

Konstrukcijska igra se razvije okoli 2. leta starosti in je prisotna celotno predšolsko obdobje. Je naslednja stopnja funkcionalne igre, kjer otrok predmete ne le opazuje, temveč jih vključi v svoje načrtovanje novih konstrukcij. Otrok med igro gradi, povezuje in sestavlja različne dele igrač, predmetov v končno shemo. Načrtuje igro, ustvarja, spozna vzročno posledične odnose, ohranja pozornost in vztraja pri doseganju zastavljenega cilja. Uporablja različne materiale, predmete in si zamišlja ter predstavlja cilj. Primeri konstrukcijske igre: sestavljanje gradnikov, kock, slik iz delov, oblikovanje plastelina, grajenje stolpov (Visenjak, 2015).

Domišljijsko-simbolna igra

Simbolna igra je značilna za otroke med 2. in 6. letom starosti in je najpogostejša oblike igre. Zanjo je značilno, da si otrok predstavlja dogodke, ljudi, predmete, lastnosti, ki niso dejansko prisotne in uporablja simbole. Je igra pretvarjanja, pri kateri otrok uporablja in razvija domišljijo in tako spreminja pomen predmetov, svoje vloge in vloge soigralcev. Simbolna igra izraža otrokove izkušnje, želje, stiske, napetosti, ki jih rešuje preko igre s posnemanjem oseb ali živali, kombiniranjem dogodkov in dodajanjem domišljijskih elementov. Primeri simbolne igre: škatla postane postelja, avto, letalo, miza, igra vlog, otrok postane starš, stol se spremeni v avto, otrok hrani dojenčka, popravlja avto, se igra različne poklice … (Ajlec 2012).

Dojemalna igra

Visenjak (2015) opredeli dojemalno igro kot skupek dejavnosti, ki zajemajo poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje. Ta igra spodbuja govorno izražanje in socialne odnose in se izraža kot otrokovo poimenovanje predmetov, dogodkov, podajanje navodil in sledenje napotkom. Dojemalna igra je prisotna celo predšolsko obdobje in se navezuje na razvoj domišljijske igre. Primeri dojemalne igre: poslušanje zgodb, opisovanje in opazovanje slik v slikanicah, gledanje predstav, podajanje navodil soigralcem … (Visenjak, 2015).

Dramska igra

Za dramsko igro je značilno pretvarjanje in igranje vlog. Otroka spodbuja h kognitivnim in gibalnim dejavnostim, razvoju ustvarjalnosti, vpliva na socialni razvoj in prilagajanje soigralcem. Primeri dramske igre: dramatizacija, kratki igrani prizori iz slikanic, igranje dogodkov iz realnega življenja (Ajlec, 2012).

Ustvarjalna igra

Ustvarjalna igra je značilna za celo predšolsko obdobje. Najbolj izrazita je okoli 4. leta in obsega tudi del konstrukcijske igre. Otrok se ob igri razvija, uporablja različne predmete in jih vključi v svoje raziskovanje. Ustvarjalna igra vključuje pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje in gradnjo. Primeri ustvarjalne igre: oblikovanje gline, plastelina, slanega testa, pripovedovanje, dramatiziranje, gibalno in glasbeno ustvarjanje (Čas in Kranjc, 2015).

Igra s pravili

Marentič Požarnik (2014) navaja, da se igra s pravili pojavi okoli 3. leta otrokove starosti v sodelovanju z zrelejšim partnerjem. Za to vrsto igre je značilno, da se otrok seznani z vnaprej določenimi pravili, jih sprejme in jih med igro upošteva. Na ta način se uči nadzorovati svoje vedenje, občutke in dejanja. Igre s pravili spodbujajo socialni in moralni razvoj, saj se otroci pri igri dogovarjajo, presojajo, sledijo … Primeri iger s pravili: namizne igre, didaktične igre, športne igre, rajalne igre … (Marentič-Požarnik, 2014).

Igre glede na socialno udeležbo otroka

Ajlec (2012) opredeli vrste iger glede na socialno udeležbo otrok. Do otrokovega 2. leta prevladuje samostojna igra. V tem obdobju otrok pri igri le opazuje ostale, ni pa se pripravljen igrati z njimi. Med 2. in 3. letom se razvije vzporedna igra. Otroci se še vedno igrajo individualno, vendar postopno posnemajo igro drugih, radi so v družbi vrstnikov in med njimi se pojavijo konflikti zaradi jemanja igrač ali zanimanja za isti igralni prostor. Po 3. letu nastopi skupna igra. Otroci pokažejo zanimanje za igro z vrstniki in zmorejo sodelovati med seboj. Igra se odvija v manjših skupinah, ki se pogosto menjajo. Otroci sprva nimajo skupnega cilja, pozneje pa se igra razvije v sodelovalno (Ajlec, 2012).

Vloga odraslega pri igri

Odrasli se v otrokovo igro vključujejo že od prvih mesecev življenja. Po prvem letu starosti prične otrok sam kazati željo in potrebo po udeležbi odraslega v igri in ga k igranju tudi povabi. S tem pridobi potrditev in doživlja veselje pa tudi pomoč in spodbudo. Sodelovanja in usmerjanja igre mora biti v pravi meri, saj v nasprotnem primeru privede do zaviranja otrokove ustvarjalne domišljije, lastnih pobud in samostojnosti, otroku pa ne nudi zadovoljstva in veselja. Tomšič Čerkez in Zupančič (2011) menita, da je naloga odraslih priprava primernega, varnega, spodbudnega prostora in materiala ter izražanje zanimanja za otrokovo igro. Priporočljivo je spodbujanje na začetku ali med igro ter posredovanje v primeru nezaželenega oz. agresivnega vedenje. Nepotrebno prekinjanje igre in reševanje sporov, ki se pojavijo med igro, pa ni priporočljivo in odrasli naj bi omogočili otrokom tudi soočenje z negativnimi občutki med igro. Odrasli naj bi otrokom omogočili čim več proste igre in raziskovanja v varnem okolju. Pri tem otroku pustijo svobodo pri izbiri ponujenih materialov in soigralcev, poteku igre, sodelovanju s soigralci in reševanju konfliktov. Za pozitiven in celostni razvoj otroka ni pomembna velika količina igrač, temveč dovolj ponujenih raznolikih priložnosti za igro (Tomšič Čerkez in Zupančič, 2011).

Primeri iger iz prakse

Primer funkcijske igre: BIBARIJE

Bibarije so gibalne igre iz skupine funkcijskih iger in predstavljajo obliko komuniciranja med odraslim in otrokom v prvih mesecih in letih življenja. V vrtcu se jih pogosto poslužujemo v prvem starostnem obdobju, saj z melodijo, ritmom in dinamiko pritegnemo pozornost otrok. Sprva otroci opazujejo mimiko in gibanje vzgojitelja pri izvajanju bibarij, poslušajo govor, postopno pa se pridružijo s posameznimi gibi, besedami in petjem. Bibarije omogočajo vzpostavitev varnega, toplega odnosa, ki ga malčki še kako potrebuje sploh ob prvem prihodu v vrtec in v prvih mesecih vrtčevskega življenja. S pomočjo bibarij pridobimo otrokovo pozornost, naklonjenost in ga pomirimo. Bibarije lahko izvajamo s pomočjo prstov na rokah, ki potujejo po predmetih, mizi, otrokovem hrbtu, otrokovi dlani … Roko, ki oživi, ali pa s pomočjo lutk, ki prevzamejo vodilno vlogo pri tkanju prijetnega odnosa med otrokom in vzgojiteljem. V vrtcu se pogosto poslužujemo bibarij in kratkih rim avtorice Mire Voglar in ljudskega izročila.

Primer funkcijske igre: MEČKANJE IN TRGANJE PAPIRJA

Potrebujemo: časopisni papir

Otrokom sem ponudila časopisni papir. Spodbudila sem jih k igri z njim. Prepustila sem jim prosto pot pri rokovanju z njim. Otroci so papir trgali na manjše kose, ga mečkali, oblikovali v krogle, metali v zrak, pobirali, ga ponovno razgrinjal. Na papirju so poskušali smučati,

se drsati, z njim so se pokrivali. Med igro so opazovali drug drugega, posnemali dejanja in že oblikovali nekaj sodelovanja. V igro so občasno vključili tudi naju s sodelavko. Prinašali so nama kepice iz papirja in opisovali dogajanje. Otroci so pri igri vztrajali daljši čas, se ob tem zabavali in veliko smejali.

Slika 1: Trganje, mečkanje, metanje papirja
Vir: Lasten

Primer funkcijske igre: NATIKANKE

Potrebujemo: držalo, obročke

Otrokom sem pripravila lesene obročke različnih barv in držalo za papirnate brisače. Otroci so natikali obročke in se pri tem urili v spretnosti, utrjevali barve, vztrajali pri nalogi, razvrščali po barvi. Pri igri sem jih opazovala, jih spodbujala k poimenovanju barv in s tem pridobila vpogled v njihovo poznavanje barv.

Slika 2: Igra vztrajnosti in spoznavanja barv
Vir: Lasten

Primer konstrukcijske igre: IGRA S KOCKAMI

Potrebujemo: kocke različnih oblik in velikosti

Otroci večkrat posežejo po kockah in podobnih konstruktorjih. Do drugega leta rokujejo s posameznimi elementi, jih tipajo, si jih ogledujejo. Kasneje nastopi konstrukcijska igra, ko otrok prične konstruirati posamezne elemente v neko drugo obliko. Deklica na sliki ima že vizualno predstavo o izgledu vozila, pri sestavljanju je vztrajna, preizkuša možnosti in raziskuje delovanje nove konstrukcije. V našem primeru je deklica stara dve leti in je igra še samostojna.

Slika 3: Konstruiranje novih oblik
Vir: Lasten

Primer dojemalne igre: SEZNANITEV Z NOVO ZGODBO

Potrebujemo: aplikati z risbami

Otrokom sem predstavila novo zgodbo Muca Copatarica. Po ogledu slikanice in pripovedovanju ter branju zgodbe iz knjige sem otrokom pripravila aplikate s prizori iz knjige. Z otroki smo najprej skupaj obnovili zgodbo ob risbah, nato pa so imeli možnost tudi sami rokovati z aplikati. Obesili smo jih na steno, da so se lahko ob njih poljubno zadržali. Opazila sem, da se večkrat dnevno ustavijo ob risbah, se jih dotikajo, jih kažejo drug drugemu in poimenujejo enostavne like.

Slika 4: Seznanitev z zgodbo o Muci Copatarici
Vir: Lasten

Primer simbolne igre: POTUJEMO Z AVTOBUSOM

Potrebujemo: stole

Otroci pogosto premikajo stole po igralnici in jih uporabijo v različne namene. Tokrat so jih uredili v kolono in nastal je avtobus. Med igro je bilo opaziti veliko sodelovanja, dialogov, usklajevanja, navodil in napotkov. Pri igri so vztrajali, dopolnjevali in izpopolnjevali njihovo konstrukcijo. Menjavali so vloge, mesta in dodajali ter odvzemali pripomočke. Med igro so bili povezani, gradili so medsebojne odnose pokazali veliko iznajdljivosti.

Slika 5: Stoli so lahko avtobus
Vir: Lasten

Primer ustvarjalne igre: IZDELOVANJE KROGEL

Potrebujemo: lepilo, čopič, papirnati prtički, vodni baloni, akrilne barve

Otrokom sem pripravila potreben material za ustvarjanje krogel in prepustila njihovi domišljiji prosto pot. Otroci so lepili koščke papirnatega prtička na napihnjene balone. Ko so se posušili, so jih po svojem navdihu pobarvali. Pri ustvarjanju sem jim pustila prosto pot in sem bila le v vlogi opazovalca.

Slika 6: Ustvarjanje, lepljenje, barvanje
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Otroci se preko igre pripravljajo na izzive, ki jih čakajo v življenju. Naučijo se prvin, ki jih bodo potrebovali v medsebojnih odnosih, pri učenju v šoli, pri delu v službi. Pri tem ne razmišljajo o obveznostih, ampak zgolj sledijo svojim željam. Ne postavljajo cilja pred proces, temveč uživajo v samem poteku. S tem raste njihova samopodoba, ustvarjalnost in zavedanje samega sebe. Kot strokovni delavci poskušajmo ohraniti to iskrico v odraščajočih otrocih čim dlje in poskrbimo za kakovosten napredek naše bodočnosti z zavedanjem, kako pomembna je igra zanje ter čas, ki jim ga namenimo. Ne bojmo se igrati!

Viri in literatura

1. Ajlec, N. (2012). *Prisotnost otrokove igre v mestnem in podeželskem vrtcu* [na spletu]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=38421
2. Brooke de L. (2018). *Zakaj je prosta, nestrukturirana igra tako pomembna?* Otok peska. Pridobljeno s http://www.otokpeska.si/zakaj-je-prosta-nestrukturirana-igra-tako-pomembna/
3. Čas, M., in Kranjc, M. (2015). *Otroška razigranka.* Priročnik/učbenik za modul Igre za otroke v programu Predšolska vzgoja. Velenje: ModART, d. o. o.
4. *Kurikulum za vrtce.* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Novak, D. (2013). *Razvoj igre v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Zdravstveni dom Ljubljana. Pridobljeno s https://www.zd-lj.si/zdlj/images/stories/dokumenti/Razvoj%20igre%20v%20predsolskem%20obdobju.pdf
6. Tomšič Čerkez, B., in Zupančič, D. (2011). *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Fakulteta za arhitekturo.
7. Visenjak, M. (2015). *Razvojne ravni malčkove igre* [na spletu]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s: https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=47988
8. Marentič-Požarnik, B. (2014). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznavanja in primeri iz prakse.* Ljubljana: DZS.

Vpliv spodbudnega okolja na ustvarjalno petje v vrtcu

SIMONA SLAMERŠEK, dipl. vzg.
vzg.simonca@gmail.com

Povzetek: Ustvarjalno petje je del ustvarjanja v glasbi. Gre za pevsko izmišljanje, kjer je vsako otrokovo petje, ki ni naučeno temveč izmišljeno, ustvarjalno petje. Pomen ustvarjalnega petja se izraža v razvijanju domišljije pri otroku, doživljanju in izražanju otrokovih čustev, v sproščanju otrokovih napetosti ob izražanju svojega odnosa do okolja in konec koncev tudi v učinku na oblikovanje ustvarjalnosti. Otroci v večini nehoteno pevsko ustvarjajo. Vendar, da otroku omogočimo spontano pevsko ustvarjanje, mu moramo nuditi spodbudno okolje. Če v drugi polovici 4. leta otrok doživi zasmehovanje, nesprejemanje in negodovanje okolja glede njegovega pevskega ustvarjanja, obstaja velika verjetnost, da ga bo opustil. Strokovni delavci v vrtcu imamo torej zelo pomembno vlogo, da predvsem s svojim zgledom, z ustvarjanjem ugodne klime v skupini ter z različnimi usmerjenimi ter spontanimi dejavnostmi spodbujamo otrokovo pevsko ustvarjanje. V članku sem predstavila nekaj primerov dobre prakse, kako lahko ustvarjamo spodbudno okolje in dajemo otrokom možnosti, da razvijajo svoje zmožnosti ustvarjanja v glasbi.

Ključne besede: glasba, otrok, pevsko ustvarjanje, spodbudno okolje

Abstract: Creative singing is part of creating in music. It is a singing invention, where every child's singing which is not learned but invented, is creative singing. The importance of creative singing is expressed in the development of imagination in children, experiencing and expressing children's emotions in releasing children's tensions while expressing their relationship to the environment and, ultimately, in the effect on the formation of creativity. Children inadvertently create singing unintentionally. However, in order to enable a child to create spontaneous singing, we need to offer him a stimulating environment. If in the second half of the 4th year the child experiences ridicule, rejection and disapproval of the environment regarding his singing creation, there is a high probability that he will abandon it. We, the professional staff in the kindergarten, have a very important role to encourage the child's singing creation, especially by our example, by creating a favorable climate in the group and by various focused and spontaneous activities. In the article, I presented some examples of good practice on how we can create a stimulating environment and give children opportunities to develop their creative abilities in music.

Key words: music, children, singing creation, stimulating environment

UVOD

Del glasbenega ustvarjanja v vrtcu je tudi vokalno ustvarjanje ali ustvarjalno petje. Le-to se v vrtcih manj prakticira kot dejavnost v vrtcu, kar je s svojo raziskavo ugotovila tudi T. Zupančič v svojem diplomskem delu, čeprav so vzgojiteljice mnenja, da je enako pomembno oboje, tako ustvarjalno kot poustvarjalno petje (T. Zupančič, 2019). Skozi lastne izkušnje v sedmih letih dela v vrtcu kot pomočnica vzgojiteljice sem tudi sama ugotovila, da se ustvarjalnega petja kot glasbene dejavnosti v vrtcu vzgojiteljice veliko manj poslužujejo kot poustvarjalnega petja. Ker je ustvarjalno petje v vrtcu ravno tako pomembno kot poustvarjalno petje, bi bilo prav, da se v načrtovanje dela vzgojiteljic vnese več aktivnosti in dejavnosti ustvarjalnega petja in se s tem nekako uravnovesi tehtnica pri načrtovanju petja v vrtcu. Na razpolago imamo več načinov, kako spodbujati otroke k ustvarjalnemu petju. Večkrat kot bomo ustvarili spodbudno okolje v vrtcu, bolj bomo spodbujali otrokovo ustvarjalno petje. Ali se vpliv spodbudnega okolja na slednje omenjeno pokaže že v krajšem časovnem obdobju ali je za to potreben daljši čas? Vsekakor vsaka dejavnost, ki ima vpliv spodbudnega okolja na ustvarjalno petje otroka bogati. Dajmo otrokom v vrtcu enakovredne možnosti tako za poustvarjalno kot ustvarjalno petje.

Ustvarjalno petje in njegov pomen

Ustvarjalno petje je ustvarjanje v glasbi, kjer cilj ni izdelek ustvarjalnosti, ampak sam proces ustvarjanja (Denac, 2010). Kadar otrok glasbeno ustvarja v glasbi, prevzame vlogo skladatelja, se igra z melodijo, ritmom, ustvarja harmonijo in formo. Za ustvarjalnost v glasbi je značilno, da je spontana, svobodna in teži predvsem k igri, izražanju in oblikovanju (Černe, Tornič Milharčič, Kozlevčar, Križanič idr., 2005). Termin ustvarjalno petje je enak terminu pevsko izmišljanje, kar pomeni, da je vsako otrokovo petje, ki ni naučeno, temveč izmišljeno, ustvarjalno petje. Ko gre za ustvarjalno petje, je le-to lahko hoteno ali ne, namenjeno poslušalcu ali ne, vsebinsko opredeljeno ali pa tudi ne, lahko traja le nekaj trenutkov ali dalj časa. Prav tako si lahko otrok izmišlja melodijo in besedilo hkrati, lahko tudi same besede, lahko pa si izmišlja le melodijo na znano besedilo ali pa obratno, kar pomeni, da si izmišlja besedilo na znano melodijo (Voglar, 1989). Borota, ki povzema po Oblakovi, pravi, da še zlasti pri malčku je pevsko izmišljanje posebnega pomena, saj je to prvi način vzpostavljanja glasbene komunikacije, kasneje pa način izražanja svojih doživetij (Borota, 2013). Vokalno ustvarjanje je torej za otroka v predšolskem obdobju naravna in značilna glasbena dejavnost (Voglar, 1989). Otrok namreč pri ustvarjalnih dejavnostih in aktivnostih čuti zadovoljstvo ob svojih prvih ustvarjalnih poskusih (Denac, 2010). »Postopoma si razvija tudi kritičen odnos do lastnega ustvarjanja. Pridobiti si mora občutek, da njegove izvirne domislice in s tem njegovo ustvarjalnost z navdušenjem sprejemamo« (Denac, 2010, str. 64). Na otrokovo ustvarjalnost vpliva vsekakor spodbujajoče okolje in pa osebni zgled vzgojiteljice (Denac, 2010).

Pomen ustvarjalnega petja se izraža v razvijanju domišljije pri otroku, doživljanju in izražanju otrokovih čustev, v sproščanju otrokovih napetosti ob izražanju svojega odnosa do okolja in konec koncev tudi v učinku na oblikovanje ustvarjalnosti. V primeru, ko poslušalci sprejemajo otrokove izmišljarije kot nekaj vrednega in dragocenega, se pomen ustvarjalnega petja izraža kot pomembno sredstvo za poglabljanje medsebojnih odnosov, ob primernem vrednotenju pa se razvija otrokova samozavest, kar je še zlasti pomembo za otroke z slabše razvitim posluhom (Voglar, 1979; v Zupančič, 2019).

Metode oz. načini ustvarjalnega petja

Poznamo tri načine ustvarjalnega petja:

- sočasno izmišljanje melodije in besedila, kadar si otrok sam izmišljuje tako besedilo kot tudi samo melodijo,
- izmišljanje besedila na znano melodijo, kadar si otrok izmišljuje le besedilo, ki ga prepeva na znano melodijo,
- izmišljanje melodije na znano besedilo, kadar si otrok izmišljuje le melodijo na besedilo, ki mu je že znano (Voglar, 1989).

Glasbeni cilji ustvarjalnega petja v predšolskem obdobju

Cilji, ki jih pri ustvarjanju v glasbi, natančneje pri ustvarjalnem petju želimo doseči, so:

- spodbujanje veselja do glasbenega ustvarjanja,
- razvijanje glasbene ustvarjalnosti,
- spoznavanje in raziskovanje zvočnih značilnosti glasu, kot so barva, jakost, trajanje, višina in
- razvijanje spretnosti pri uporabi glasu (Marjanovič Umek, 2001).

Stopnje ustvarjalnega petja

Poznamo tri stopnje ustvarjalnega petja.

1. stopnja

Na prvi stopnji strokovni delavci v vrtcu ugotavljamo, koliko otrok v določeni skupini spontano pevsko ustvarja. Vzgojitelj s sproščenim vzdušjem, prijetnim razpoloženjem in različnimi doživetji v skupini omogoča otrokom, da spontano glasbeno ustvarjajo. Zagotovi jim poseben mir in čas, ter omogoči, da otroci glasbeno ustvarjajo takrat, kadar to tudi začutijo. Med neposrednim delom z otroki tudi sam pevsko ustvarja, ugotavlja pa tudi znake pevskega ustvarjanja otrok, še zlasti v času proste igre in igre po želji otrok, med različnimi rutinskimi opravili (kot so oblačenje, umivanje, hranjenje, počivanje …), med bivanjem na igrišču, na sprehodu ipd.

2. stopnja

Na drugi stopnji otroci spoznajo načine ustvarjanja in začnejo vrednotiti ustvarjalno glasbeno delo. Vzgojitelj v skupini čim večkrat pevsko ustvarja in otrokom to tudi pove, da si vse skupaj sproti izmišlja. Mora pa vsebino in zahtevnost prilagoditi starosti otrok v skupini. Cilj druge stopnje je, da vzgojitelj ustvari takšne izmišljarije, da otrok dobi občutek, da je ustvarjanje izmišljarij prijetno, zanimivo,

zabavno ter začne sam pevsko ustvarjati, na primer tako, da s pevsko izmišljarijo odgovarja na vzgojiteljevo pojoče vprašanje.

3. stopnja

Na tej stopnji se večina otrok z veseljem odziva na domiselne in nevsiljive spodbude vzgojitelja, in sicer tako, da pevsko ustvarja. Vzgojitelj otrokove izmišljarije z navdušenjem sprejema in tudi sam veliko pevsko ustvarja. Vzgojiteljevo pevsko ustvarjanje je na tej stopnji daljše, bolj celovito in oblikovno bolj zaokroženo (Voglar, 1989).

Ustvarjalno petje v predšolskem obdobju

V 1. letu starosti otrok čeblja, se igra in eksperimentira z glasom, ponavlja posamezne tone in glasove (Zupančič, 2019). V večini primerov otrok ob koncu 2. leta in v 3. letu starosti začne nehoteno pevsko ustvarjati (Voglar, 1989). Skupaj z odraslim ali za njim izgovarja/poje posamezne zloge (Volaj, 2015). Ko zmožnost ustvarjalnega petja dozori, otrok ustvarja iz svoje notranje potrebe in z njim izraža svoja čustva. V času od 3.–6. leta starosti se zraven nehotenega/spontanega pevskega ustvarjanja pojavlja tudi hoteno pevsko ustvarjanje. Le to pa je v veliki meri odvisno od okolja. Če v drugi polovici 4. leta otrok doživi zasmehovanje, nesprejemanje in negodovanje okolja glede njegovega pevskega ustvarjanja, obstaja velika verjetnost, da ga bo opustil (Voglar, 1989).

Značilnosti ustvarjalnega petja v starostni skupini 3–4leta

Otroci stari 3–4 leta v večini nehoteno pevsko ustvarjajo. Vendar, da otroku omogočimo spontano pevsko ustvarjanje, mu moramo nuditi spodbudno okolje, ki pa zajema naslednje možnosti:

- razumevajoče okolje, kjer bo sam ustvarjal takrat, kadar bo to začutil,
- prijetno razpoloženje, kjer se bo počutil varnega in zaželenega,
- svoj mir, da bo lahko ustvarjal in pa
- dovolj časa, da bo lahko izražal doživeta čustva.

Pomembno je tudi spodbujanje vzgojitelja z lastnim zgledom in da otroka k pevskemu ustvarjanju ne silimo (Voglar, 1989). Žvarova pravi, da otroci v tej starosti ustvarjajo lastne melodije in besedila, vendar jim je pomembna zgodba, pri tem pa običajno uporabljajo melodične elemente že znanih pesmi (Volaj, 2015). Cilj , ki ga pri tej starosti otrok želimo doseči, je, da ustvarjalno petje postane neka navada, neka oblika medsebojnega sporazumevanja, nekaj kar bi otroci počeli z veseljem (Voglar, 1989).

Spodbudno učno okolje v vrtcu

Spodbudno učno okolje je okolje, kjer ima najbolj pomembno vlogo vzgojitelj/ica. Le-ta pripravi in organizira prostor tako, da se otroci v njem počutijo varno. Učna sredstva in prostor so prilagojena razvojnim značilnostim otrok in temu, da spodbujajo:

- aktivno učenje,

- raziskovanje in eksperimentiranje posameznika,
- samostojno odločanje za delo,
- tako samostojno delo kot tudi skupinsko delo otrok (Pust, 2012).

Pri glasbenih dejavnostih, natančneje pri ustvarjanju v glasbi, sploh v samih začetkih organiziranja in izvajanja spodbudnega okolja, kadar gre za raziskovanje in eksperimentiranje z različnimi materiali, instrumenti, glasom in tehnikami, mora biti vzgojiteljica predvsem tolerantna do hrupa, ki ga otroci pri tem povzročajo. Za ohranjanje veselja do raziskovanja in eksperimentiranja otrok mora namreč zagotoviti takšen prostor, v katerem bo lahko otrok nemoteno ustvarjal (Marjanovič Umek, 2001, 120).

Vzgojitelj/ica poskrbi tudi za ugodno klimo v skupini, se pravi za sproščeno vzdušje, ki otrokom daje občutek varnosti in pripadnosti (Marjanovič Umek, 2001, 22). Poskrbi tudi za dnevne dejavnosti, ki otrokom omogočajo možnost prehajanja med načrtovanimi oziroma usmerjenimi dejavnostmi vzgojiteljice in spontanimi dejavnostmi in aktivnostmi, ki so po predlogu in na željo otrok (Marjanovič Umek, 2001, 122). Vloga strokovnih delavcev v vrtcu ima glede spodbudnega okolja večdimenzionalno vlogo, saj otroke ne samo poučuje, s tem ko otroci pridobivajo znanja, si razvijajo spretnosti in se razvijajo, ampak jim nudi in omogoča samostojno in samoaktivno pridobivanje znanj ter poskrbi, da jo otroci sčasoma vedno manj potrebujejo, to pa doseže tako, da otrokom pomaga pri oblikovanju lastnih kriterijev presoje o tem, koliko je njihovo znanje in mišljenje ustrezno (Pust, 2012).

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja v skupini otrok starih od 3 do 4 leta

Delam v skupini predšolskih otrok, starih od 3 do 4 leta. S sodelavko vsak dan skrbiva in se trudiva, da je vzdušje v skupini čimbolj sproščeno in prijetno. Otrokom nudiva varen objem in dotik, v kolikor ga želijo, jim namenjava tople in prijazne besede, spodbude, nudiva tolažbo, poskrbiva za smeh in veselje. Po svojih najboljših močeh ustvarjava prijetno in sproščeno vzdušje. Otrokom sem pripravila glasbeni kotiček, ki je sestavljen iz glasbene hišice in glasbene skrinjice, katero so otroci poimenovali kar glasbena škatla. V njej se skrivajo različna glasbila, in sicer tolkala – leseni bloki, kastanjete, palčke, kragulјčki, činele, strgala in ropotulje, ki so namenjeni inštrumentalnemu ustvarjanju in pa mikrofoni, ki so namenjeni vokalnemu ustvarjanju.

Slika 1: Glasbena hišica z glasbeno Škatlo
Vir: Lasten

Slika 2: Glasbeni kotiček
Vir: Lasten

Instrumente so otroci sami izbirali. Tisti, ki so bili izbrani največkrat, so pristali v glasbeni škatli in glasbeni hišici. Zaradi hrupa, ki so ga povzročali instrumenti, kadar smo igrali vsi skupaj in vsak na svoj instrument, smo se skupaj odločili, da bi bilo dobro določiti pravila, koliko otrok največ lahko naenkrat igra v kotičku in na koliko različnih inštrumentov lahko naenkrat igra. Pri tem smo upoštevali, da se lahko naenkrat igra na največ dva instrumenta, ki kratko zvenita in največ eden, ki daljše zveni. Torej skupaj največ 3 različna glasbila naenkrat. Katera glasbila pa lahko igrajo, pa določajo okna na hišici. Okno, za katerim se skrivajo mikrofoni, je na željo otrok lahko vedno odprto. V kotičku pa je naenkrat lahko največ 5 otrok. V jutranjem času, torej od prihoda otrok v vrtec in vse do zajtrka ter v času proste igre, je ta kotiček zmeraj na voljo otrokom. Če je bila prevelika gneča in velik hrup v kotičku, je ena od naju s strokovno delavko posegla vmes, da smo se dogovorili in preverili, če so upoštevana vsa pravila, katera smo določili. Drugače jim je bilo čimbolj prepuščeno, da otroci ustvarjajo samostojno in po lastni želji in pa seveda tudi na njihovo lastno pobudo. Ta kotiček jim je bil precej zanimiv in redno vsak dan obiskovan. Včasih je bilo potrebne malo spodbude, velikokrat pa je bilo potrebno omejiti oz. preveriti število otrok v kotičku, saj je večkrat več kot pet otrok naenkrat želelo ustvarjati v kotičku.

Slika 3: Glasbeno ustvarjanje v kotičku
Vir: Lasten

Spodbudno okolje ustvarjam tudi tako, da skoraj vsa navodila zapojem na sproti izmišljeno melodijo namesto, da bi jih govorila. Pri tem sem opazila, da pritegnem veliko več pozornosti otrok kot pri govorjenem podajanju navodil. Zato priporočam vsem strokovnim delavkam, da se kdaj poslužujejo takšnega podajanja navodil. Sprva sem samo »pela« navodila otrokom, kasneje – po nekaj usmerjenih dejavnostih ustvarjalnega petja- sem otrokom večkrat povedala, da sem si melodijo izmišljevala sproti in tako pevsko ustvarjala, oziroma sem postala ali lahko rečemo tudi, da sem se za nekaj trenutkov prelevila v skladatelja oziroma v skladateljico. Včasih pa sem si tudi na primer na že znano melodijo izmišljala besedilo. Takrat so se mi otroci večkrat smejali in mi govorili, da ne pojem prav, da »vse to ne gre skupaj«, da se pesem poje drugače. Ko sem jim razložila, da se tudi to lahko počne, da takrat tudi pevsko ustvarjamo, mi od takrat naprej niso več govorili, da ne pojem prav. A smeh sem še vedno s tem izvabila na otroške obraze.

Usmerjene dejavnosti, ki smo jih izvedli v skupini, so prav tako pripomogle k spodbudnemu okolju. Prva takšna dejavnost je bila izmišljanje melodije na svoje ime. Pri tem sem za animiranje otrok uporabila ročno lutko po imenu Gingo. Le-ta je padel iz police, kjer je dobil pretres možganov. Zaradi slednjega je pozabil vsa imena otrok. Vendar to ni bila edina težava. Če mu je kdo ime povedal, si ga je veliko težje zapomnil ali pa sploh ne, če mu ga je pa zapel na izmišljeno melodijo, ki si jo je izmislil čisto sam, mu je takoj ostalo v spominu. Še bolj je bil vesel, če mu je kdo zapel tako ime kot tudi svoj priimek. Sprva sem izzvala pogumnejše otroke, ki so prebili t. i. led. Kasneje so skoraj vsi otroci »zapeli« svoje ime, nekateri celo priimek. Čeprav so otroci v večini ustvarjali kratko, pri tem pa uporabili v večini le dva in največ le tri različne tone, sem vsakemu posebej namenila »pevsko« pohvalo. Na koncu smo si vsi skupaj zaploskali za našo ustvarjanje. Druga usmerjena dejavnost je bila, da smo na znano besedilo že znane pesmice, v našem primeru je to bila pesem Kuža pazi, ustvarjali in si izmišljali vsak svojo melodijo. To smo izvedli v manjših skupinah, v katerih so bili trije ali največ štirje otroci. Ta »naš kuža« je čuval našo igralnico, zato smo se odpravili na hodnik, pred vrata igralnice. Vsak otrok si je izbral enega plišastega kužka izmed tistih, ki jih imamo v vrtcu med igračami, in poskušal zapeti pesem Kuža pazi na drugačno melodijo, kot jo pozna. Sprva sem vedno sama najprej ustvarila melodijo, da sem bila otrokom zgled, nato sem otroke spodbudila, da še oni poskusijo. Nekaterim je bilo nerodno in niso želeli peti, večina je prepevala pesem tako, kot jo poznajo, le enemu dečku je uspelo ustvariti svojo izmišljeno melodijo, ki je bila malo drugačna od že vsem dobro znane. Naslednja dejavnost je bila izmišljanje melodije na (izmišljeno) izštevanko. Po pravljici Miškina ozimnica, katero smo dodobra spoznali, smo ustvarjali in si izmislili svojo izštevanko, ki se je na koncu glasila:

Na njivi je buča,
v buči je miš.
Se buča razbije,

zdaj ti loviš.

Ker smo si jo skupaj izmislili, pri tem pa uporabili še lutko miške na palici in bučo, ki smo jo skaširali s pomočjo balona, so si jo otroci hitro zapomnili.

Slika 4: Pravljica Miškina ozimnica, lutka miške in kaširana buča
Vir: Lasten

Slika 5: Otroci pevsko ustvarjajo
Vir: Lasten

Nato smo se razdelili v štiri skupine, v katerih so bili po štirje otroci. Vsak v vsaki skupini je poskušal najprej povedati del besedila, (vsak eno vrstico,) nato sem jih spodbudila, da je isti del besedila poskušal vsak otrok še zapeti na melodijo, ki si jo je sam izmislil. Pri večini otrok je bilo opaziti zadržanost in sramežljivost, kadar so bili izpostavljeni, zato smo na koncu v frontalni obliki – vsi skupaj, čeprav vsak po svoje, ustvarjali melodijo na našo novo izštevanko. Pri tem sem otrokom svetovala, da si naj zatisnejo ušesa, če mislijo, da jih bodo drugi otroci motili pri samem ustvarjanju. Nekaj otrok je moj nasvet tudi upoštevalo. Ob tem je še vedno nekaj otrok le nemo opazovalo vso dogajanje, peščica se jih je opogumila in v skupini, ko niso bili izpostavljeni, ustvarjala melodijo. A slišati je bilo, da so otroci bolj ponavljali za mano oziroma z mano kot pa ustvarjali čisto svojo melodijo. Kljub vsemu smo na koncu vsako skupino otrok nagradili z aplavzom. To izštevanko še vedno uporabljamo, kadar želimo koga izšteti. Vsakič si izmislim drugo melodijo. Otroke tudi povprašam, ali so ugotovili, da sem si izmislila spet drugačno melodijo za našo novo izštevanko. Od začetka otroci niso bili pozorni. Ob vsaki ponovitvi je bil odziv boljši.

ZAKLJUČEK

V času, preden sem začela z intenzivnim ustvarjanjem spodbudnega okolja, med otroki ni bilo zaznati nobenega ustvarjalnega petja, ne spontanega, hotenega pa še manj, razen ene izjeme. Ena deklica ima namreč mamico, ki je že izdala zgoščenko z lastnimi pesmimi, kar pomeni, da ima tudi doma spodbudno okolje. Le-ta deklica v prosti igri ali ob določenih dejavnostih pevsko ustvarja. Včasih prepeva sicer pesmi svoje mame, večkrat pa si kar sama izmišlja melodijo na neke včasih povezane, večkrat tudi nepovezane besedne zveze. Po vseh teh izpeljanih usmerjenih in neusmerjenih spontanih dejavnostih je opaziti pri posameznih otrocih spontano krajše pevsko ustvarjanje med prosto ali spontano igro otrok, na primer med risanjem, igranjem v različnih kotičkih, na sprehodu, v gozdičku in še kje. Razlik med dečki in deklicami ni bilo zaznati. V treh tednih

ustvarjanja spodbudnega okolja za pevsko ustvarjanje je delno bil dosežen cilj, ki ga želimo doseči v tej starostni skupini otrok, saj so otroci vedno večkrat na dan krajše pevsko ustvarjali in to počeli z veseljem. Ker želim, da je pevsko ustvarjanje v vrtcih enakovredno poustvarjalnemu petju, se bom sama trudila še naprej vplivati na spodbudno okolje v skupinah, v katerih bom opravljala svoje poslanstvo.

Viri in literatura

1. Borota, B. (2013) *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerzitetna založba Annales, Koper.
2. Černe, Tornič Milharčič, Kozlevčar, in Križanič idr. (2005). *Glasba. Ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje. K novi kulturi pouka.* Metodični vodnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Denac , O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Debora, Ljubljana.
4. Marjanovič Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce*. Založba obzorja. Maribor.
5. Pust, A. (2012) *Kako vzgojitelji zagotavljajo spodbudno učno okolje v drugem starostnem obdobju v vrtcu* (diplomsko delo). Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta, Koper. Pridobljeno s file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Pust_Alja_2012.pdf
6. Voglar, M. (1989). *Otrok in glasba. Metodika predšolske glasbene vzgoje*. DZS. Ljubljana.
7. Volaj, A. (2015). *Odnos vzgojitelja do petja v vrtcu* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta Maribor. Pridobljeno s https://core.ac.uk/download/pdf/67596751.pdf
8. Zupančič, T. (2019). *Petje v vrtcu* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta Maribor. Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=139932

Sistem vaj grafomotorike z motivacijskimi pristopi

Povzetek

TAMARA VUČKOVIĆ, *dipl. vzg.*
amytamy007@gmail.com

Povzetek: Zgodnje opismenjevanje je poseben izziv 21. stoletja. Pri vsakodnevnem delu z otroki ugotavljamo, da so generacije, ki odraščajo s pametnimi napravami, spretne pri uporabi digitalne tehnologije. Zaradi hitrega razvoja umetne inteligence in tehnologije tudi odrasli vse bolj opuščamo pisanje z roko in se poslužujemo elektronskih naprav. Tehnologija se razvija, vendar nikakor ne more nadomestiti veščine pisanja in s tem izkušenj, kot so razvoj fine motorike, kognitivne funkcije, kot so razmišljanje, pozornost, spomin, koordinacije oko-roka, kreativnosti in domišljije. Če z razvijanjem grafomotorike začnemo prepozno, bo to vsekakor vplivalo na proces opismenjevanja. Odgovornost vzgojiteljev je, da ohranjamo in ponudimo otrokom aktivnosti, ki spodbujajo spretnosti grafomotorike, in izberemo najboljše metode, ki bodo otroke skozi igro vodile v svet pisanja.

Ključne besede: opismenjevanje, motorika, grafomotorika

Abstract: Early literacy is a special challenge of the 21st century. In our daily work with children, we find that generations growing up with smart devices are adept at using digital technology. Due to the rapid development of artificial intelligence and technology, adults are increasingly abandoning handwriting and using electronic devices. Technology is evolving, but it can in no way replace writing skills and thus experiences such as the development of fine motor skills, cognitive functions such as thinking, attention, memory, eye-hand coordination, creativity and imagination. If we start developing graphomotor skills too late, it will definitely affect the literacy process. It is the responsibility of educators to maintain and offer children activities that promote graphomotor skills and to choose the best methods that will lead children through the game into the world of writing.

Key words: literacy, motor skills, graphomotor skills

UVOD

Zrimšek (2000) meni, da o grafomotoriki govorimo takrat, ko otroci potrebujejo določene spretnosti, sposobnosti in veščine, da bi lahko določene grafične znake razmestili v prostor, jih oblikovali in pravilno usmerili. Otrok zazna neki grafični simbol in si ga želi posnemati, za to pa so potrebne motorična, vidna in miselna usklajenost. Žerdin (1996, str. 3) piše, da »pod grafomotoriko pojmujemo sposobnosti, veščine in spretnosti, ki jih potrebujemo pri oblikovanju in usmerjanju potez črk in besed ter zmožnosti za umeščanje grafičnih simbolov in grafičnega niza v prostor«. Beseda grafomotorika je sestavljena iz dveh delov: graf in motorika. Izraz graf je vzet iz stare grščine (graphos), kjer je pomenil pisati. Danes pomeni pisno znamenje za glasove, foneme in za pojave stavčne fonetike: črke, ločila in druga znamenja. Beseda motorika pomeni sposobnost gibanja, tudi enakomernega, neprekinjenega, v ritmu potekajočega gibanja z roko pri pisanju. Grafomotorika torej pomeni gibalno sposobnost in spretnost za pisanje in je del splošne motorike (Žerdin, 2003).

Razvoj grafomotorike

Otrok pri dveh letih že tolče s svinčnikom in opazuje, kaj se dogaja. Posledica te aktivnosti so majhne pike, črtice. Gibi so sunkoviti in nenadzorovani. Temu sledi prehajanje na risanje spiralastih in okroglih črt. S ponavljajočimi se spiralastimi gibi se otrok nauči risanja kroga. Ta postaja popolnejši z zorenjem vidnega in miselnega nadzora, z usklajevanjem rok in oči ter same gibalne spretnosti in z nadzorovanjem gibanja rok. Pri treh letih je otrok sposoben prerisati krog. Za vsakim letom razvoja mu sledijo kvadrat, trikotnik in romb v šestem letu. Grafomotorika je specifičen splet sposobnosti, ki omogočajo, da otrok grafični lik zazna, ga posname in se orientira na pisalni površini. Vključuje vizualno, miselno in motorično gibanje roke, kar vse skupaj omogoča oblikovanje pisave oziroma upodobitev določenega lika (Regvar, 1990). »Obvladovanje grafomotoričnih spretnosti in pisanja pomeni zaključno fazo diferenciranosti in zrelosti motorike prstov. Iz tega izhaja, da je za pisanje potrebna pomembna zrelost motorike prstov in razvita vizualno-motorična koordinacija: oko-roka.« (Bavčar in Lavrenčič, 1995, str. 6). »Razvoj grafomotorike je povezan s sleherno drobno motoriko rok, pa naj gre za striženje, sestavljanje lesenih, lego kock, izdelovanje drobnih predmetov, barvanje risb v pobarvankah ali za gnetenje testa v mamini kuhinji, oblikovanje piškotov ipd.« (Zrimšek, 2000, str. 21).

Razvojne faze v grafomotoriki

T. Žerdin pojasnjuje tri razvojne faze rokopisnega pisanja:

- Predkaligrafska faza je v predšolskem obdobju. Zajema faze čečkanja, risanja, pisanja znakov, podobnih črkam, do prvih pravih črk in fonetičnega zapisa.
- Kaligrafska faza se začne z učenjem črk, ko je otrok sposoben posnemati grafomotorni niz. T. Žerdin zanima, katere like je otrok

sposoben narisati v posameznem starostnem obdobju. Najprej se otrok pri treh letih nauči risati krog, pri štirih kvadrat, pri petih se nauči narisati trikotnik, pri šestih pa romb.

- Te osnovne like začne kombinirati s črtami, nastajajo nove oblike, ki jih otrok poimenuje po svoje. Posnemati začne tudi črke, vendar ga ne zanima pomen črk, temveč le oblike. Tako veliko otrok že pred šestim letom prepozna veliko črk.
- Faza individualizacije rokopisa: ; o njej začnemo govoriti v otrokovem devetem in desetem letu starosti, ko otrokova pisava dobi individualne značilnosti (Ristić, 2011, str. 18).

Začetno opismenjevanje

»Za začetno opismenjevanje je nujno razvijati troje: orientacijo, grafomotoriko ter slušno in vidno zaznavanje. Če naj otrok ve, da pišemo od zgoraj navzdol in od leve proti desni, se mora znati orientirati. Če naj zapiše besedo (neki grafomotorni niz), je treba predhodno razviti njegove grafomotorične sposobnosti.« (Zrimšek, 2000, str. 19).

Orientacija

Hodnik Čadež (2002, str. 34) je o orientaciji v predšolskem obdobju zapisala takole: »Pomembno področje v predšolskem obdobju je tudi orientacija v prostoru. Otroka spodbujamo, da se orientira v prostoru, najprej gleda sebe, nato glede na druge osebe, tudi predmete, kasneje pa ugotavlja relacije med posameznimi predmeti in osebami. Pri tem uporablja izraze, kot so: proti, nad, na, levo, desno, zgoraj, spodaj, skozi, v …« Orientacije se otroci učijo postopno, torej se tako tudi razvija. Najprej se orientirajo na telesu, nato v prostoru in nazadnje še na papirju (Zrimšek, 2003). Orientacija je zelo pomembna tudi za pripravo otrok na branje in pisanje. Razvijanje le-te nam v največji meri omogoča izraz telesa ob glasbi. Z zavedanjem svojega telesa se uči orientacije in organizacije prostora, iz katerega počasi preide na orientacijo na ravnini. Tukaj se sreča z besedilom, ki je po navadi postavljeno v neko strukturo. Tako spozna, da imata tudi branje in pisanje neke zakonitosti (Ropret Žumer, 2014). K orientaciji na telesu in v prostoru dodamo še orientacijo na listu. Otrokom v začetku ponudimo še večje liste in tudi različna pisala. Uvedemo slikovne ponazoritve za glavne smeri. Tako je lahko zgoraj rumeno sonce, spodaj zelena trava, levo rdeče jabolko in desno moder metulj (Ropič Kop in Frančeškin, 1999).

Grafomotorične vaje

Z grafomotoričnimi vajami je primerno začeti, ko ima otrok dobro razvite drobnomotorične spretnosti. Namenjene so zlasti otrokom, ki so stari 5 let ali več. Otroci se začnejo v grafomotoriki uriti z najenostavnejšimi vzorci, npr. s črtami in zankami. Največ pozornosti je pri izvajanju vaj treba nameniti temu, da je otrokovo telo v sproščenem položaju, saj to pripomore k pravilni drži telesa in pisala, ki otroka obvaruje pred nespretnostjo. Slednja se razvije, če otrok pisalo drži premočno. »Cilj grafomotoričnih vaj je razviti grafično

zavedanje, tj. vidno razločevati znake, simbole/črke, piktograme in vzorce, vaditi njihovo zapomnitev ter razviti ročne spretnosti, koordinacijo oči-rok in orientacijo v zvezku/na papirju« (Žagar, 2020).

»Grafomotoriko razvijamo s sistematičnimi gibalno-grafičnimi vajami. Otroci vadijo poteze, iz katerih so sestavljene črke in številke:

- vodoravne in navpične črte,
- kroženje,
- potujoče kroženje,
- loki,
- vijuge,
- ravne poševne črte,
- zanke in
- sledenje in povezovanje.« (Zrimšek, 2000, str. 21).

Z grafomotoričnimi vajami otrok utrjuje pisalne poteze, ki so temeljne za sestavljanje črk, ob tem pa tudi povedo, kaj počnejo (npr. vlečem vodoravno črto). Grafomotorične vaje obsegajo vlečenje vodoravnih in navpičnih črt, kroženje, vijuganje, potujoče kroženje, zanke, sledenje in povezovanje. Tovrstne poteze naj bi otrok najprej izražal z gibanjem, saj je pomembno, da se jih zaveda. Prve grafomotorične vaje vsebujejo zelo enostavne vzorce, ki jih je mogoče izvajati na vsaj dva možna načina. Otrok lahko posamezno vajo najprej izvaja samo s prstom, ki ga vodi po predlogi ali zraku, potem pa vzgojitelj dejavnost nadgradi z različnimi pisali.

Navodila za izvajanje vaj

»Otrok naj sedi na sredini stola in se nasloni nazaj kot pri poslušanju. Iz tega položaja se nagne toliko naprej da bo lahko dosegel celotno površino lista. Za grafomotorično nespretne otroke, ki bodo potrebovali več vaj, priporočam list A2, kajti razvoj otrokovega gibanja gre od velikih potez k manjšim. Tudi razvoj mišičnega tonusa in obvladovanje gibanja gre od ramen in komolcev k zapestju in prstom. Vzgojitelj lahko uporabi velike liste starih koledarjev, pri preizkušanju vaj lahko uporabimo kar celo rolo papirja, ki jo pred otrokom razvijemo na mizi. Vaje naj otroci izvajajo na mizi, ne na tleh.« (Žerdin T., 1996, str. 19).

Nekaj otroških rajalnih pesmic in izštevank vzgojiteljice in otroci že poznajo; nekaj pa je novih, napisanih za spremljavo gibanja. Namen in cilj besedil je olajšanje ritmičnega izvajanja vaj. Nekatera besedila služijo le kot uvod v vsebino gibanja ali pa kot dramatizacija posameznih gibalnih elementov. V posamezne vaje otroke uvedemo z zgodbico, pesmijo, igro ali pogovorom. Otrokom se besedil ni treba učiti na pamet, izgovarjajo naj jih skupaj z učiteljico. Vzgojiteljice oz. učiteljice naj se z ritmom besedil same najprej dobro seznanijo, zato da ga otrokom lahko posredujejo v zelo jasni in poudarjeni obliki. (str. 19, Žerdin T., 1996)

Postopek

1. Predstavitev besedila
2. Ponazarjanje besedila s plesom, igro, tekanjem, z gibanjem celotnega telesa ali s poudarkom na delu telesa (kolena, roke, trupa ali le z gibanjem oči), z oblikovanjem – vizualizacijo giba (z mehko žico, mokro nitko, plastelinom, velikimi vžigalicami).
3. Grafični vtis na pesku, v peskovniku in nato na listu z različnimi tehnikami (svinčnik, suhi barvni svinčniki, barvni flomastri, voščenke). Pri vajah, kjer otrok dela z obema rokama istočasno, si mora list najprej pritrditi na mizo z lepilnim trakom. Pa tudi sicer je dobro, da ga prilepi.
4. Barvanje posameznih ali vseh elementov ilustracije.
5. Poudarjanje (ozaveščanje) grafičnega vtisa z barvanjem celotne ploskve. Otroci naj barvajo s širokimi pleskarskimi čopiči (5 cm), z vodenimi, tempera ali zidnimi barvami.
6. Ponavljanje istih gibov v enakomernem ritmu. Otroci naj vajo naredijo čim večkrat, tolikokrat, kolikor prenese papir. Vsak otrok naj vsak list z vajo izkoristi, kolikor je le mogoče.

V praktičnem delu bom predstavila nekaj izvedb gibalno grafičnih vaj ter metodičnih postopkov za vpeljavo potez kroženje, vodoravna in navpična črta.

Metodični postopek za vpeljavo krožne linije
Polžek
Polžek Slinček, polžek Slinček,
kliče te prijatelj Binček.

Pridi hitro ven iz hiške
in pokaži mi rožičke.

Za potezo kroženje sem si izbrala pesmico Polžek. Najprej sem otrokom besedilo predstavila. Besedilo je bilo uvod v vsebino gibanja. Otroci so sedeli v krogu eden za drugim. Medtem, ko so poslušali besedilo, so s prstom krožili po hrbtu svojega prijatelja pred njim. Na koncu so otroci s kredo zarisali kroženje, ki so ga izvajali na hrbtu.

Pihamo mehurčke
Mehurčke, mehurčke
pihamo v zrak,
poslali jih bomo
na beli oblak,
poslali jih bomo
na sončno postajo,
naj se še žarki
z njimi igrajo.

Otrokom sem prebrala besedilo o mehurčkih in jih s tem motivirala, naj jih narišejo na večji format papirja – eden otrok je v igralnici pihal, spuščal milne mehurčke, drugi otroci pa so ga opazovali, nato pa

milne mehurčke risali na velikem formatu, roli papirja, z voščenkami. Risali so majhne in velike mehurčke.

Nato sem otrokom pripravila kotičke. Ponudila sem jim naravni material (kostanj) in predlogo. Otroci so na narisane predloge na kroge polagali kostanje. Najprej so otroci s prstkom prevlekli narisani krog, nato pa so nanj polagali kostanj. V drugem kotičku sem na mizi otrokom pripravila mivko na pladnju in predlogo z narisanimi krogi. Otroci so najprej s prstkom v zrak, nato pa v mivko narisali kroženje, ki smo ga izvajali ob pesmi Polžek. Na koncu sem otrokom najprej ponudila list A3 in na koncu A4. Otrokom sem pripravila več motivacijsko opremljenih listov z raznimi motivi v podobah slik, kot so mehurčki in lizike.

Metodični postopek za vpeljavo navpične črte

Najprej smo črte iskali v naravnem okolju. Otroci so najprej opazili navpične črte (debla dreves, ograje, javna razsvetljava, stebrički), potem pa so začeli naštevati tudi vodoravne črte v okolici; opazili so črte na hlačah, jaknah prijateljev, pločnike na tleh, ograje. Imeli smo tudi priložnost videti pajkovo mrežo, ki je bila prav tako spletena iz veliko manjših črt.

Nato sem v igralnici otrokom prebrala pesmico:

Zdaj na nosek,
zdaj na glavo,
zdaj na strehe in zemljo.

Rajam, plešem kot vrtavka,
Da nihče ne zna tako.

Kdo me zdaj še ne pozna?
Droben dežek sem z neba.

Nekaj otrok je pesmico poznalo in pripevalo, ostali pa so prisluhnili mojem petju. V razpršilnik sem nalila vodo in ob petju otroke poškropila, kot bi na njih padal dež, kar je bilo otroke dodatno motiviralo. Nato sem otroke povabila, naj padanje dežja ponazorijo s polaganjem papirnatih trakov na mize.

V kotičkih sem otrokom pripravila različne vaje za vpeljavo navpične črte. Na mehurčasti foliji so sledili navpični črti in pokali mehurčke. V mivki so risali navpične črte. Najprej sem jih spodbudila, naj narišejo padanje dežja v zraku, šele nato v mivki. Polagali so naravni material (kostanj, koruzo, kamne) na predloge z navpičnimi črtami, ki so jih najprej prevlekli s prstkom.

Na tabli so s čopičem in vodo zarisali navpično črto in ponazorili padanje dežja. Tudi v tem primeru smo šele po vseh izpeljanih didaktičnih pristopih ponudili format A3 in na koncu A4. Dejavnosti

na delovnih listih, ki so jih morali otroci izpeljati so bile (nariši, kako pada dež, nariši raketi pot in nariši, kako potuje žoga navzgor).

Metodični postopek za vpeljavo vodoravne črte

Potem, ko smo vodoravne črte poiskali v okolici in naravnem okolju, so si otroci na asfaltni ploščadi izbrali, katero prevozno sredstvo bi bili. Na drugi strani so bile njihove »garaže«. Na klic »Vžgite motorje« so vstali, na klic »Odpelji«, pa so stekli v garažo. Na koncu igre so otroci s kredami po asfaltni ploščadi začrtali svoje gibanje – črte. Preko igre in gibanja smo otrokom približali vodoravno črto. Nato sem otrokom v kotičkih pripravila kotičke, ki so bili nadgradnja gibalne igre, kjer so tekali v garaže, v smislu vpeljave vodoravne črte. Otroci so polagali koruzo na predloge z vodoravnimi črtami. Na mehurčkasti foliji so sledili vodoravni črti in po njej pokali mehurčke. V pladenj z mivko so zarisali, kako so se »peljali« v garaže in opazovali sledi vodoravnih črt. Na koncu so otroci vodoravne črte s kredami narisali na tablo, nato pa smo prehajali na vedno manjše formate in vedno tanjša pisala. Ponudila sem jim delovne liste A3 in flomastre, nazadnje pa še delovne naloge na listih A4 in barvice. Motivirala sem jih z barvitimi delovnimi in zanimivimi nalogami, kot so risanje ceste voznikom, po kateri morajo voziti in risanje ograje.

ZAKLJUČEK

Ugotovili smo, da je razvijanje grafomotorike proces, ki zahteva čas, postopnost vaj in izkustva. Pomembno je, da se na ustrezen način poslužujemo različnih tehnik in korakov, ki bodo prispevali k razvoju predopismenjevalnih zmožnosti, v našem primeru grafomotorike. Posluževati se moramo različnih motivacijskih pristopov in se jih lotiti metodično ter postopno. Zavedati se moramo, da pisanje z roko ni samo veščina uporabe pisala, ampak kompleksna spretnost, za katero se skriva še veliko drugih dragocenih znanj.

Viri in literatura:

1. Bavčar, H., in Lavrenčič, A. (1995). *MOS: vaje motorike in orientacije.* Priročnik za učitelje in starše. Ajdovščina: Osnovna šola Ajdovščina.
2. Regvar, B. (1990). *Malček in pisava*. Ljubljana: Samozaložba.
3. Ristić, M. (2011). Opismenjevanje z elementi pedagogike M. Montessori (diplomsko delo). Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=24454&lang=eng
4. Ropič Kop, M., in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem*. Delovni zvezek za opismenjevanje v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
5. Ropret Žumer, D. (2014). *Matematika in opismenjevanje*. V B. Vrbovšek, M. Domicelj in D. Belak (ur.), *Spodbujanje matematičnega mišljenja v vrtcu* (str. 115–118). Ljubljana: Supra.
6. Zrimšek, N. (2000). *Opismenjevanje šestletnikov.* V L. Medved Udovič in T. Jamnik (ur.), S slikanico se igram in učim. Priročnik k učbeniku in delovnemu zvezku za slovenščino v prvem razredu 9-letne osnovne šole (str. 19–23). Ljubljana: DZS.
7. Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in v prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
8. Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja: priročnik za gibalno-grafične vaje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

9. Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja.* Ljubljana: Društvo Bravo.

Trajnostna mobilnost v vrtcu »Pikapolonica« pri OŠ Cerklje ob Krki

MOJCA ŽNIDARIČ, *dipl. vzg.*
mojca012@gmail.com

Povzetek: Trajnostna mobilnost je način življenja in prav je, da jo kot vrednoto predstavimo vsem otrokom in njihovim staršem, saj se naše navade oblikujejo že v najzgodnejšem otroštvu. Osnovni namen projekta je ozavestiti otroke in njihove starše o pomenu hoje, kolesarjenja in uporabe javnega prevoza v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: igra, gibanje, prometna varnost, trajnostna mobilnost, predšolski otrok

Abstract: Sustainable mobility is a way of life and it is right to present it as a value to all children and their parents, as our habits are formed from the earliest childhood. The basic purpose of the project is to make children and their parents aware of the importance of walking, cycling and the use of public transport in everyday life.

Key words: play, movement, traffic safety, sustainable mobility, preschool child

UVOD

Potreba po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe. Ko začne otrok obvladovati svoje noge, roke in trup, sčasoma začenja čutiti veselje, varnost, ugodje, dobro se počuti, pridobi si samozaupanje in samozavest (Kurikulum za vrtce 1999, 25). Za razvoj gibalnih spretnosti ter zdravih potovalnih navad je priporočljivo, da začnemo otroke že zelo zgodaj spodbujati k hoji, kolesarjenju ... Otroci zelo radi kolesarijo, naj bo to v igri ali zares. Kolo je po eni strani odlična igrača, po drugi strani pa orodje za doseganje neodvisnosti in razvijanje psihomotoričnih in fizičnih sposobnosti (Trajnostna mobilnost, 2019, str. 12). V današnjem času starši zaradi različnih razlogov otroke vse pogosteje vozijo v vrtec z avtomobilom in vse manj prihajajo z njimi v vrtec peš ali s kolesom. Najpogostejši vzroki za to so pomanjkanje časa, dojemanje poti do vrtca kot nevarne, večja oddaljenost od vrtca in neugodne vremenske razmere. A vprašati se moramo, ali z ravnanji, s katerimi želimo svojim otrokom nuditi čim več udobja in jih zaščititi, resnično pripomoremo k njihovi dobrobiti (Trajnostna mobilnost, 2019, str. 18).

Zakaj je dobro aktivno?

Samostojen otrok je ponos vsakega starša. Starši imajo ključno vlogo pri osamosvajanju otrok – večkrat ko z otrokom pešačijo po opravkih, bolje in prej bo obvladal pravila v prometu in se znal varno vključevati v življenje skupnosti. Pridobljene izkušnje so dobra naložba za kasnejšo samostojno in varno udeležbo v prometu.

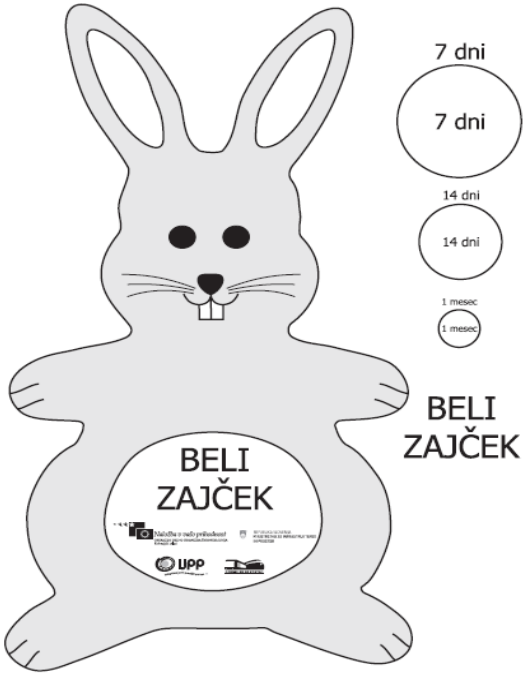
Aktivna pot za vašega otroka – Redna aktivnost na svežem zraku povečuje odpornost in vzdržljivost ter zmanjšuje možnost pojava zdravstvenih težav.

Pot v vrtec je lahko zabavna in sproščujoča. – Otroci imajo radi stik z okolico, v kateri živijo in odkrivajo svet na svoj način. Na poti se družijo z nami in drugimi otroki ter so sproščeni.

Hoja in kolesarjenje zmanjšujeta onesnaževanje okolja. – Prevozi v vrtce in šole povzročajo onesnaženje zraka in gnečo ter vplivajo na podnebne spremembe. S hojo in kolesarjenjem vsak od nas prispeva svoj delež k zmanjšanju obremenitev na okolje, otroci pa odkrivajo bolj trajnostne načine potovanj. Tudi starši smo z vsakodnevnim vedenjem in izbiro načina prevoza pomemben zgled otrokom (Trajnostna mobilnost v vrtcih, 2019).

V okviru projekta »Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah« Ministrstva za infrastrukturo je osnovana igra Beli zajček. V Sloveniji so igro za vrtce priredili po istoimenski igri, ki jo je pripravilo mesto München. Izvedena je bila že v več vrtcih po Sloveniji, kjer so jo otroci in vzgojitelji z navdušenjem sprejeli (Navodila za igro Beli zajček, 2019).

S pomočjo igre Beli zajček se tematika trajnostne mobilnosti preseli v igralnice oz. posamezne skupine otrok ter preko vzgojiteljev tudi otrokom in staršem. Zgodbo o belem zajčku, katerega kožušček je umazan zaradi izpušnih plinov avtomobilov, predstavi vzgojitelj. Slednji prebere zgodbo, otroci si nato s pomočjo šablone obrišejo



Slika 1: Šablona Beli zajček; Vir: Lasten

zajčka na papir ter izrežejo bele kroge za lepljenje. V drugi starostni skupini to delajo otroci sami, pri mlajših delo opravijo vzgojiteljice, ki se odločajo, kako dolgo bodo spremljali prihode v vrtec, en oz. dva tedna ali pa ves mesec. Temu primerno so veliki tudi beli krogi. Zajčke se pritrdijo na vidno mesto v igralnici, lahko tudi na oglasno desko, kjer otroci skupaj s starši lepijo bele kroge, prihode beležijo v priloženo tabelo vzgojiteljice v oddelku. Dobrodošlo je, da v sami igri sodelujejo tudi vzgojiteljice in otrokom povedo, kako prihajajo v službo in s tem spodbujajo tako otroke kot tudi starše.

Cilj igre je očistiti zajčkov kožušček. Slednja vključuje dejavnosti iz vseh področji kurikuluma za vrtce. Namen je spodbuditi otroke in starše, da v vrtec prihajajo na čim bolj trajnosten način, pri tem se za okolju prijazno potovanje šteje pešačenje, kolesarjenje, vožnja z javnim potniškim prometom (avtobus ali vlak) in kombinirano potovanje (začetni del poti se opravi z avtomobilom, zaključni del pa peš, in sicer tako, da se vozilo parkira vsaj 200 metrov od šole).
Ob koncu igre otroci za nagrado prejmejo odsevna telesa.

Namenjena je otrokom v drugi starostni skupini, vendar z iznajdljivostjo in fleksibilnostjo vzgojiteljic se igra in dejavnosti lahko izvajajo v prvem starostnem obdobju. Izrežemo enega velikega sivega zajčka, ki ga z belimi krogci polepijo vsi otroci. Lahko jih izdela vsaka skupina v enoti in jih ob koncu igre primerjajo med sabo. Vse lahko popestrimo z razstavo zajčkov, dramatizacijo zgodbice ali drugimi podobnimi aktivnostmi, s katerimi povečamo pozitivna čustva otrok ob izvajanju igre.

V projekt »Trajnostna mobilnost v vrtcih« smo se vključili v šolskem letu 2019/2020. S slednjim smo želeli prispevati k spreminjanju potovalnih navad vrtčevskih otrok in njihovih bližnjih ter posledično k zmanjševanju motornega prometa v okolici vrtcev in šol ter prispevati k zmanjšanju okoljskih obremenitev in spodbujanju gibanja otrok in s tem h krepitvi njihovega zdravja. Z varnostjo v prometu otroka seznanjamo že v najzgodnejšem obdobju, saj vemo, da otroci:

- nimajo tako širnega vidnega polja kot odrasli in zato kasneje vidijo vozila, ki prihajajo z leve ali desne,
- nimajo tako širokega vidnega polja kot odrasli in zato kasneje vidijo vozila, ki prihajajo z leve ali desne,
- dobro slišijo, vendar ne vedo natančno, iz katere smeri slišijo vozilo,
- ne znajo dobro presojati hitrosti vozil in ocenjevati razdalj,
- ne razlikujejo dobro pojmov npr. levo, desno,
- ne zmorejo dolgotrajne koncentracije,
- njihova pozornost se hitro preusmerja na objekte, ki jih pritegnejo, in mimogrede jih kaj zmoti (hitro lahko pozabijo ali so videli vozilo, ki se približuje),
- ne zmorejo posploševanj in uporabe splošnih pravil, kot je npr. pravilo, kako prečkamo cesto,
- zaradi razvoja mišljenja otroci pogosto mislijo, da jih voznik vidi, če oni sami vidijo avto, ki se približuje, vendar to velikokrat ni res (Javna agencija za varnost v primeru, b. l.).

Vzgled so strokovni delavci ter vsi ostali, ki so z otrokom v nenehnem stiku. Zato v vrtcih organiziramo različna srečanja s policisti, zraven vključujemo tudi starše, kjer si lahko skupaj ogledajo videoposnetke ustreznega obnašanja na cesti. Skupaj se lahko odpravijo na sprehod po okolici, kjer jih policist opozori na nevarnosti v prometu ter ustrezno poda navodila tako za otroke kot za strokovne delavce, kateri se trudimo, da smo otrokom dober vzgled.

V projekt so vključeni otroci iz petih oddelkov (trije oddelki prvega starostnega obdobja in dva oddelka drugega starostnega obdobja). Na prvem roditeljskem sestanku smo starše seznanili s projektom, dolžino trajanja projekta, saj le-ta traja dve leti in glede na to, da igro in dejavnosti izvajajo tako vzgojiteljice kot tudi vzgojiteljice pomočnice. Seznanili smo jih z namenom slednjega ter nalogami, ki jih bomo izvajali skupaj z otroki in starši. Razdelili smo promocijske letake ter anketne vprašalnike o njihovih potovalnih navadah, za namen projekta bodo dobili še ankete ob koncu izvajanja igre Belega zajčka.

Predstavitev igre Beli zajček so se vzgojiteljice lotile vsaka po svoje. Izdelale so lutkovno predstavo, zgodbe ob slikah. Pri najmlajših so zgodbi večkrat prisluhnili in ustvarjali v različnih likovnih tehnikah, beli zajčki so postali sivi zaradi izpušnih plinov (barvanje s flomastri)

in sivi zajčki so postali nazaj beli, ko so ljudje pričeli za prevoz iz enega kraja v drugi kraj uporabljati avtobus, več so hodili peš … (lepljenka).

Pri starejših otrocih so vzgojiteljice zgodbo večkrat prebrale. Nato so se lotili izrezovanja sivega zajčka in belih krogov. Prihode oz. odhode otrok so označevale v za to priloženo tabelo. Predhodno so se na oddelčnih sestankih dogovorili, da glede na to, da vsi ne stanujejo v bližini vrtca, parkirajo avtomobile vsaj 200 m stran od vrtca in preostali del poti do vrtca prepešačijo. Naloge so se zelo vestno lotili tako otroci kot starši. Avtomobile so pustili tudi pred trgovino, ki je oddaljena več kot 200 m. Tako so lahko naslednji dan v jutranjem krogu lepili kroge in pripovedovali o svoji poti v vrtec. Najbližje stanujoči pa so v vrtec prišli peš ali s skiroji. Spremljanje prihodov oz. odhoda iz vrtca smo zaključili po enem tednu, v tem času so nam tudi starši vrnili anketne vprašalnike. S tem pa delo v projektu še ni bilo zaključeno. Ni samo pomembna igra Beli zajček, ki spodbuja uporabo trajnostnih načinov, trajnostna mobilnost je tudi način življenja, z doseganjem ciljev trajnostne mobilnosti prispevamo k zmanjševanju izpustov toplogrednih plinov, čistejšemu zraku v mestih, večji kakovosti bivanja, javnemu zdravju in socialni pravičnosti. Tako smo v oddelkih izvajali dejavnosti povezane s projektom. Aktivnosti pa naj bi izvajali v daljšem časovnem obdobju, saj le tako lahko dosežemo pričakovane rezultate.

Slika 2: Medalja za prehojeno oz. prevoženo pot; Vir: Lasten

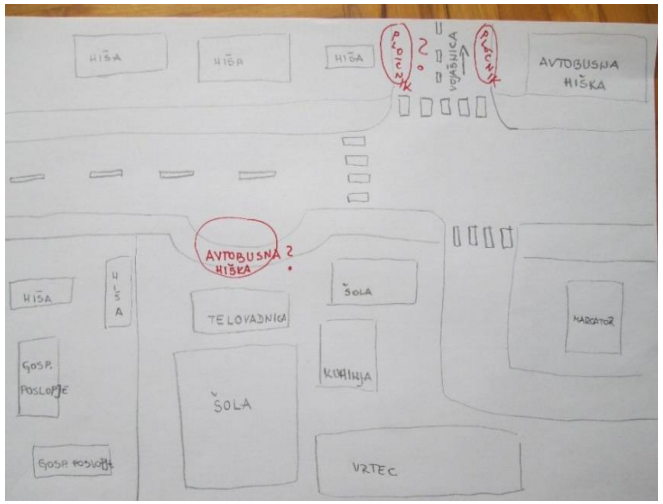
Spet smo se lotili aktivnosti različno po oddelkih, brez v naprej določenih dejavnosti. V oddelku »Račke« so mesec oktober namenili prometu. Ker so to najmlajši otroci, so različna prevozna sredstva spoznavali preko zgodb, slikanic in različnih aplikacij, prisluhnili pesmici »Z avtobusom k teti«, poskušali pripevat ter jo spremljali z malimi ritmičnimi instrumenti. Dejavnost so obogatili z likovnim ustvarjanjem-risanjem in barvanjem avtobusov, ki so jih izdelali iz odpadnih škatel. V skupini »Žolne« so kot prvo dejavnost spoznavali pomembnost neuporabe avtomobila vsakodnevno. Z različnimi knjigami in slikanicami so najprej spoznavali, na kakšen način lahko še drugače potujemo, razen da uporabimo avtomobile. Tako so poudarjali pomen vsakodnevnega gibanja – hoje, vožnje s kolesi, skiroji itd.

V telovadnici so si uredili mini prometni poligon, kjer so otroci hodili, se vozili s poganjalci skozi, mimo, čez prometne ovire z upoštevanjem pravil. Dejavnost jim je bila zelo všeč, sploh vožnja s poganjalci, saj jim slednje ni vsakodnevno na voljo. Otroci so se ob spodbudi ob nenehnem ponavljanju navodil trudili upoštevati pravila. Koncentracija je bila precej dolga. Bili smo razdeljeni v dve skupini, in sicer ena skupina je ovire poligona premagovala s hojo, drugi pa s poganjalci, čez čas so skupine zamenjali. V drugo dejavnost so vključili starše, ki so jih v popoldanskem času povabili v vrtec skupaj z otroki. Izvedli so pohod, na katerega so otroci prišli s poganjalci, tricikli ... Zbrali so se na igrišču pred vrtcem, nato pa se odpravili na pot. Na koncu so vsi, tako otroci kot tudi starši, dobili medalje za prehojeno oz. prevoženo pot. Obisk na pohodu je bil precejšen, vzdušje pa zelo pozitivno.

V skupini »Čaplje« so se vzgojiteljice skupaj z otroki iz skupin »Sovice« in »Vodomci« ter njihovimi starši odpravili na pohod na Šentvid oziroma Sveti Vid. Šentviška gora se nahaja na 386 metrih nadmorske višine, nad bližnjo vasjo Čatež ob Savi. Pohod so povezali s projektom »Trajnostna mobilnost v vrtcu« in ga namenili skupnemu medgeneracijskemu druženju. Vsi, majhni in veliki, so uspešno prehodili načrtovano pot, korake pa pospremili z ubranim petjem. Na bližnji jasi so opazovali konje, v gozdu pa nabrali različne materiale, s katerimi so kasneje v vrtcu tudi ustvarjali. V cerkvici na vrhu gore so svoj obisk zabeležili z vpisom v zvezek in se razveselili razgleda na mesto Brežice z okolico. Pokrajina, odeta v jesenske barve, je bila čudovita. Otroci so se še posebej razveselili »medalj«, ki so jih prejeli, in jih bodo spominjale na uspešno usvojeni vrh. Kot drugo dejavnost so se v skupini pogovarjali o prometni varnosti in o tem, kako se kot pešci vedemo v prometu. V ta namen so spoznali pesmico »Ko grem čez cesto« in si izdelali igralno podlogo ter vozila iz odpadne embalaže. Pobliže so spoznali avtobus, si ogledali avtobusno postajo.

Slika 3: Maketa okolice vrtca; Vir: Lasten

V skupini »Sovice« so si zadali vsakodnevne sprehode v okolici vrtca in spoznavanje prometnih predpisov. Teden dni so imeli kolesarjenje in vožnje s skiroji z upoštevanjem navodil, ki se uporabljajo v prometu in si ogledali predstavo »Jaka v prometu«. Likovno so ustvarjali z barvicami na papir in s kredami na šolskem igrišču (obrisovanje telesa, ko prečkamo cesto peš, ko kolesarimo …).



Slika 4: Kartografski prikaz okolice vrtca; Vir: Lasten

V tem obdobju so se pogovarjali tudi o okolju, o tem, kako lahko sami poskrbimo za čistejše okolje in kako moramo ravnati, da takega tudi ohranimo. V ta namen so poskrbeli za okolico vrtca (pobiranje smeti), si ogledali različne slike, kako smeti ogrožajo zdravje živali. Otroci so ugotovili, da so smeti prisotne tudi v vodi, če živali to užijejo lahko zbolijo ali pa se jim plastična embalaža zatakne v dihalih oz. prebavilih. Med sprehodom so tudi ob spomenikih opazili veliko sveč in skupaj so prišli do ugotovitve, da bodo v bližnji prihodnosti postale odpadek. Na kamenčke so narisali svečke, ki lahko zamenjajo plastične sveče.

V skupini »Vodomci« so po predstavi »Jaka v prometu« v igralnico povabili policista. S slednjim so se najprej pogovarjali o varnosti v prometu, nato pa se skupaj odpravili na sprehod, kjer jim je policist razložil bistvene stvari o tem, kako se morajo vesti v prometu, nato so skupaj pregledali varne poti v okolici vrtca oz. šole. Na temo so likovno ustvarjali in izdelali maketo kraja. Za slednjo so uporabili odpadni material tj. različno velike škatle. Ob sami izdelavi so bili otroci zelo izvirni, nekateri so si zapomnili kje in kakšni prometni znaki stojijo cestišču. Starši so bili presenečeni nad njihovim znanjem o prometu in kako se je potrebno v prometu obnašati.

Po končani izdelavi makete so naredili še kartografski prikaz in označili pomanjkljivosti v kraju. Otroci so opazili, da na avtobusni postaji pred šolo ni avtobusne hiške ter cesta, ki vodi na letališče, nima pločnika in je hoja ob kar dokaj prometni cesti nevarna, saj gredo večkrat na obisk v vojašnico. Kartografski prikaz bodo s predlogom, ki so ga skupaj sestavili s strokovnimi delavkami, poslali na občino Brežice.

Predlog za spremembo

V šolskem letu 2019/2020 smo se vključili v projekt »Trajnostna mobilnost v vrtcih«. S projektom želimo ozavestiti otroke in starše o pomenu hoje, kolesarjenja in uporabe javnega prevoza v vsakdanjem življenju. Na temo prometne varnosti se pogovarjamo skozi celo leto, v tednu mobilnosti pa temu dodamo še več dejavnosti. V svojo sredino povabimo tudi policista, s katerim se odpravimo tudi na sprehod. Z njim se pogovorimo o varnosti o prometu, kaj vse moramo

upoštevati, da smo varni v prometu. Na temo smo izdelali tudi maketo našega kraja-Cerklje ob Krki ter kartografski prikaz makete, na katerem smo označili nevarne dele naše poti in pomanjkljivosti. Otroci so opazili, da na avtobusni postaji pred Osnovno šolo ni avtobusne hiške ter cesta, ki vodi k vojašnici »Jerneja Molana« Cerklje ob Krki, nima pločnika in je hoja ob dokaj prometni cesti nevarna.

ZAKLJUČEK

V projekt smo se vključili z namenom, da ozavestimo otroke in starše o pomenu hoje, kolesarjenja in uporabe javnega prometa v vsakdanjem življenju. Sama priprava nalog in izvedba igre Beli zajček je razumljiva napisana in zastavljena. Otroci, čeprav nekateri res najmlajši, so z veliko vnemo prisluhnili predstavitvi igre in nato lepljenju krogcev. Tudi pri izvajanju različnih dejavnostih nismo imeli težav, če pa so že nastale, smo jih skupaj poskušali reševati. Otroci in vzgojiteljice ter nenazadnje tudi starši so s sodelovanjem v projektu zadovoljni. Otroci so hitro sprejeli nove izzive in s tem spodbujali tudi starše. Pri najmlajših smo opazili, da so se starši potrudili, da so skupaj z otrokom pot od avtomobila do garderobe prehodili. Zraven so spoznavali, da lahko tudi sami pripomorejo k temu, da je okolje, v katerem se gibljemo, varnejše in čistejše.

Viri in literatura

1. *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
2. *Navodila za igro Beli zajček.* (2019). Ljubljana: Ministrstvo za infrastrukturo.
3. *Trajnostna mobilnost, priročnik za vzgojitelje v vrtcih.* (2019). Ljubljana: Ministrstvo za infrastrukturo.
4. *Zloženka za starše.* (2019). Ljubljana: Ministrstvo za infrastrukturo.
5. *Javna agencija za varnost v prometu RS.* (b. l.). Pridobljeno s
6. https://www.avp-rs.si/preventiva/svetovalnica/otroci/#predsolskiotroci

NAVODILA ZA AVTORJE

Članki za objavo v strokovni reviji Realka naj praviloma obsegajo okoli 18.000 znakov s presledki ali okrog 2800 besed. Vse morebitne krajše ali daljše članke od teh omejitev bo uredništvo vzelo v presojo objave. Članek mora vsebovati povzetek s ključnimi besedami v slovenskem in angleškem jeziku, uvod in osrednjo vsebino, podprto z izsledki strokovne teorije, ki se odraža v praktičnem delu, na koncu zaključek ter viri in literatura.

V članku je lahko največ 5 slik/grafov, ki jih ustrezno označite pod sliko/grafom s podatki vira. Povzetek ima od 100 do 150 besed, ključne besede od 3 do 5 ključnih besed brez pike za ključnimi besedami. Razmik med vrsticami je poljubno 1,2 v celotnem besedilu, med ostavki je prosta vrstica, pisava je Calibri (telo), 12 pt, poravnava besedila obojestranska, literatura in viri so levo poravnani in razvrščeni po abecednem vrstnem redu z oštevilčenim seznamom (najmanj 5 virov).

Že objavljenih prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Ob oddaji članka podpišete tudi **Izjavo o zaščiti in odgovornosti prve objave samostojnega avtorskega strokovnega članka v strokovni reviji Realka**. Podatki o avtorju naj vsebujejo ime in priimek, strokovni naziv, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov. Tematike revije ni določena, je pa osredotočena na vzgojo in izobraževanje. Glede na aktualnost pa bodo določene številke tudi tematsko določene. Revija izhaja enkrat na mesec, lahko tudi dvakrat ali trikrat.

Za objavo v reviji pišite na **realka.izobrazevanje@gmail.com** in posredovali vam bomo podrobnejša navodila glede pisanja.

Kako navajati vire in literaturo?

1. Boeren, E., Nicaise, J., in Baert, H. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education: the Need for an Integrated Model. *International journal of lifelong Education, 29*(1)*,* 45–61. **(članek v reviji)**
2. Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* London: Routledge.
3. Cherry, K. (2020). *What is motivation?* Pridobljeno s https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378
4. Dovžak, K., Beltram, P., Možina, T., in Orešnik Cunja, J. (2014). *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
5. Eurydice. (2018). *Strategija vseživljenjskega učenja*. Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-77_sl
6. Frankl, V. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla.* Celje: Mohorjeva družba.
7. Gasser Krisper, M. (2017). *Izobraževanje učiteljev na osnovni šoli v Ljubljani* (diplomsko delo). Fakulteta za organizacijske vede, Maribor. **(enako magistrsko delo in disertacija)**
8. Inštitut Viktorja Frankla v Teksasu. (b. l.). *Viktor Frankl Institute of Logotherapy.* Pridobljeno s http://www.logotherapyinstitute.org/About_Logotherapy.html
9. Jereb, E., in Potokar, F. (2003). *Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih.* Kranj: Moderna organizacija.
10. Mirčeva, J., in Beltram, P. (2014). Odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja. V P. Beltram, N. Žalec, J. Mirčeva, in A. Turk, *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju - položaj, kakovost, bodočnost* (str. 63–109*)*. Ljubljana: Andragoški center RS. **(članek v zborniku)**
11. Mirčeva, J. (2018). Slovenski model udeležbe v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 103–116). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
12. Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (ReNPIO). (2013). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 70/40.
13. Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 6/18.

Med tekstom se tudi sklicujete na reference in vso sklicevanje, povzemanje, citiranje naj bo urejeno dosledno tako med tekstom kot tudi potem v bibliografskem opisu na koncu članka. Pri vsem tem smo vam tudi v pomoč in podporo.