8. številka (8/2022) | 18. februar 2022

Realka

MOJCA DEMŠAR

Igrača odklepanje ključavnic

MILENA GOBEC

Od pleničke do stranišča

ANJA KUHAR

Krepitev državljanske zavesti skozi igro

MAJA MOHAR

Pravljična joga v vrtcu

MARJANCA REMŽGAR

Dan kemije v vrtcu

HEIDI ELIZABETH VEBER

Ko pravljica oživi - Muca copatarica in dejavnosti v 1. starostnem obdobju

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

Fotografije na naslovnici:

- otroci iz enote Pirniče, skupina Polhi
- Jasmina Jogić, ilustracija pod uvodom urednice

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

V kulturni mesec smo vstopili polni entuziazma in pred nami je že druga številka ta mesec. 8. februarja smo izdali posebno številko, ki je bila v celoti namenjena opismenjevanju. Odločitev, da številko namenimo opismenjevanju in da jo izdamo ravno na kulturni praznik, je seveda bila premišljena. Prejeli smo kar nekaj ilustracij in nekaj od njih smo jih tudi objavili. Hvala vsem otrokom/učencem, ki ste nam pokazali svoje Prešerne.

11. februarja je bilo 100 let od rojstva Ele Peroci, ki se je rodila v Rogaški Slatini, kjer je pozicionirano tudi uredništvo revije Realka. Veseli smo bili prispevka avtorice Heidi Elizabeth Veber, ki je v članku predstavila dejavnosti v 1. starostnem obdobju, vezane na Muco copatarico. Posebno številko, ki jo bomo namenili Eli Peroci, bomo izdali meseca avgusta in vas že zdaj vabimo, da svoje aktivnosti v šoli/ vrtcu/organizaciji beležite in načrtujete tako, da jih boste lahko prenesli v objavo članka. Vseh vaših ilustracij in tematskih člankov bomo še posebej veseli in jih bomo tudi objavili.

V tej številki smo še posebej veseli prispevka avtorice Mateje Ozvaldič, v katerem je predstavila raziskavo, vezano na kompetence pedagogov za delo učitelja za dodatno strokovno pomoč. Vabimo pa vas, da si z zanimanjem preberete tudi prispevek avtorice doc. dr. Andreje Retelj, v katerem predstavlja akcijsko raziskovanje pedagoške prakse kot instrument za učiteljev profesionalni razvoj.

Veliko vprašanj dobivamo, kdo lahko objavi članek v reviji. Revija je namenjena vsem pedagoškim delavcem, ki si želijo predstaviti dobro prakso, inovativnost, raziskavo širši javnosti. Ne delamo selekcij iz vrst pedagoške izobrazbe, objavili bomo tudi prispevke pomočnic vzgojiteljic, upokojenih učiteljic, vzgojiteljic in vseh tistih, ki so s svojim delom neposredno aktivni v vzgoji in izobraževanju. Zavedamo se pomena prenosa znanja in stremimo k temu, da si ga med sabo predajamo z dobrimi nameni, saj

...dobro v srcu mislimo...

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

KAZALO

MOJCA DEMŠAR
Igrača odklepanje ključavnic 1
ANA GABER
Igra brez (kupljenih) igrač 8
MILENA GOBEC
Od pleničke do stranišča 16
ZDENKA JAN
Učenje skozi gibanje 24
SIMONA KONŠEK
Projekt oddelka Gosenica v prvem starostnem obdobju 34
ANJA KUHAR
Krepitev državljanske zavesti skozi igro 44
TJAŠA KURNIK
Dodatna strokovna pomoč z romskim otrokom v času dela na daljavo 55
MAJA MOHAR
Pravljična joga v vrtcu 62
MATEJA OZVALDIČ
Kompetence pedagogov za delo učitelja za dodatno strokovno pomoč v šolah 72
NATAŠA PANČUR POSEDEL
V pričakovanju dojenčka – spodbujanje kreativnega mišljenja v predšolskem obdobju (2–3 leta) 87
SUZANA PERTOVT
Šola v naravi – največ, kar lahko ponudimo učencem 95
MARJANCA REMŽGAR
Dan kemije v vrtcu 104
doc. dr. ANDREJA RETELJ
Akcijsko raziskovanje pedagoške prakse kot instrument za učiteljev profesionalni razvoj 112
DOLORES ŠTEMBERGAR
Finomotorične dejavnosti v osnovni šoli 120
HEIDI ELIZABETH VEBER
Ko pravljica oživi – Muca copatarica in dejavnosti v 1. starostnem obdobju 128
NATAŠA VENE
Risanje sledi in oblikovanje vzorcev s kolebnico 137

Igrača odklepanje ključavnic

MOJCA DEMŠAR, *dipl. vzg.*
Miklavžev vrtec Logatec
vzg.mojca@gmail.com

Povzetek: Vrtec je okolje, kjer se otroci veliko igrajo. Srečnega otroštva brez igre ni. Pri igri otroci intenzivno razvijajo možgane. Ne zavedajo se, da se med tem učijo. Zadovoljujejo zgolj svoje potrebe. Vzgojitelji smo tisti, ki moramo vedeti, da so izkušnje in spoznanja, ki jih otrok pridobi med igro, zelo pomembna za njegov razvoj. V članku se bom osredotočila na igračo, ki sem jo izdelala za otroke, z namenom doseči cilje razvijanja matematičnega mišljenja in prstne fino motorike. Otrok, ki uspešno opravi nalogo, občuti zadovoljstvo, ki je ključno, da se dalje razvije interes za nov izziv, reševanje novih situacij. Otrokom moramo ponuditi spodbudno učno okolje, kjer se lahko razvija, dobro počuti, vpeljuje nove izkušnje in spoznanja. Vzgojitelj mora dobro poznati razvoj otrok, da lahko presodi, kdaj je pravi čas za novo učenje, pridobivanje določenih spretnosti. Otrokom igra predstavlja pripravo na življenje.

Ključne besede: igra, igrača, razvijanje spretnosti

Abstract: Kindergarten is an environment where children play a lot and there is no happy childhood without play. During play, children develop their brains intensively. They are not aware that they are learning in the meantime in they are only satisfying their own needs. Educators are the ones who need to know that the experiences and insights a child gains during play are very important for his or her development. In this article, I will focus on a toy I made for children in order to achieve the goals of developing mathematical thinking and finger fine motor skills. A child who successfully completes a task feels satisfaction, which is crucial to further develop an interest in a new challenge, solving new situations. We need to offer children a stimulating learning environment where they can develop, feel good, introduce new experiences and insights. The educator must have a good knowledge of children's development in order to be able to judge when is the right time for new learning, acquiring certain skills. For children, play is a preparation for life.

Key words: play, toy, developing skills

UVOD

V vrtcu opravljam delo vzgojiteljice, matematika mi je blizu. Iz tega razloga veliko dejavnosti izpeljem v povezavi z omenjenim področjem. Pri otrocih zaznam, kdaj je čas otroku ponuditi določen izziv, ki ga bo sposoben pravilno rešiti. Ponudim nalogo, ki od njega zahteva določeno razmišljanje, da napreduje na višji nivo. Zavedam se, kako pomembno je pokazati veselje od uspeli rešitvi problema. Vsi otroci ne dosežejo uspeha na istem področju, a moramo sprejeti njihov dosežek in ga upoštevati ob naslednjem postavljenem novem izzivu. Reševanje matematičnih nalog otroke običajno močno motivira, želi občutiti zadovoljstvo ob uspešno rešeni nalogi. Mlajši pričakujejo več naše pomoči, saj je njegova potreba po varnosti toliko večja. Pred leti sem na izobraževanju pozorno prisluhnila predavateljici, ki nas je opozorila na dejstvo, da običajno vzgojitelji otrokom ponudimo premalo zahtevne naloge. Pomembno je beleženje naših opazovanj in prilagoditev zahtevnosti vsakemu posamezniku. Retuznik Bozovičar in Kranjc (2010, str. 103) o razlikah v razvoju otrok pravita:

> Vsak človek je posebno, enkratno in neponovljivo bitje. Otroke, ki so sicer kronološko enako stari, zanimajo različne igre, predmeti. Imajo lahko različno razvite umske sposobnosti, sposobnosti dojemanja, različno razvite govorne sposobnosti in sposobnosti opazovanja. Načelo individualizacije in socializacije zahteva od vzgojitelja, da spoštuje in upošteva individualne razlike in posebnosti posameznika.

Režek Mateja (2019, str. 167) o pomembni vlogi vzgojitelja navaja:

> Vzgojitelji prevzemamo več vlog pri spodbujanju otroške igre, saj smo lahko opazovalci, pripravljalci scene, posredniki, spodbujevalci igre in soigralci. Pomembno je vedeti, kdaj v otroški igri posredovati in kdaj ne. Kadar smo pozorni na otroško igro, postanemo odzivni in izurjeni za spodbujanje igre. Naš cilj je ugotoviti močna področja otrok in izzive, s katerimi se soočajo, ko se intenzivno potopijo v igro. Če otrok nerad stopi v neko igro, mu lahko prisotnost odrasle osebe, ki ji zaupa, pomaga, da se bo počutil dovolj varno, da se bo priključil skupini.

Igrača, ki so jo otroci poimenovali Ključi

(Žnidaršič, 2013) v svojem članku Otrokova igra pojem igrače razloži:

> Igrača je lahko vsak predmet, ki ga otrok v igri spremeni v sebi želen pripomoček. Prve igrače so otrokovi deli telesa, kasneje najbližji predmeti iz okolice, z razvojem otrokove igre pa igrače postajajo vedno bolj strukturirane. Vsi otroci potrebujejo material in igrače, ki spodbujajo telesni in miselni razvoj. Zlasti primerne so t. i. didaktične igrače, ki imajo ponavadi tudi oznako, da gre za didaktično igračo in še, za katero starost je igrača primerna. Ne smemo zanemariti tudi običajnih igrač – lutke, avtomobilčki, živalske figurice, lopatke – tudi te igrače otroke spodbujajo k razmišljanju in razvijajo domišljijo. Dobre igrače tako niso nujno nekaj posebnega in nenavadnega, pač pa tudi vsem poznane, »običajne« igrače!

Pred leti sem na internetu opazila zanimivo didaktično igračo. Odločila sem se, da jo izdelam za otroke našega vrtca. Na prvi pogled se mi je zdela zelo uporabna. Z malo domišljije sem jo prilagodila različnim starostnim skupinam otrok. V prvi zamisli sem v ospredje

postavila cilj prirejanja 1-1, razvijanje miselnih operacij. Fina motorika, ki so jo urili med igro, je pripomogla k napredku vsakega posameznika. Ne moremo se izogniti ciljem (Kurikulum za vrtce), ki so jih otroci dosegli, in sicer razvijanje moči, natančnosti, gibljivosti in vztrajnosti. Med igro so otroci prepoznavali tehnične predmete, njihov namen ter v igri ponazarjali njihovo delovanje. Opazila sem, da so otroci spoznali odnos med vzrokom in posledico, uporabljali različne možnosti rešitve problema. Zanimivo je bilo menjati kriterij razvrščanja glede na starost. Med opazovanjem igre otrok z igračo sem ugotovila, da ponuja igrača še veliko več. Otroci so razvijali sposobnosti in načine za vzdrževanje prijateljskih odnosov. Med seboj so se dogovarjali, kako bodo razrešili problem. Menjavali so vloge, medsebojna komunikacija je stopila v ospredje.

Izdelava in uporaba

S pomočjo očeta mizarja sem kos okroglega lesa (oblika valja fi 11 cm) odrezala vzdolž. Mizar ga je obrusil in na kos smrekovega lesa navijačil kovinske majhne zatiče. Kupila sem deset kovinskih ključavnic. Nastala je igrača, ki so jo najstarejši otroci v vrtcu poimenovali igrača Ključi. Ko sem zaključila z izdelavo, sem delala v starostni skupini otrok 2–3 leta. Na začetku sem jim ponudila kos lesa, na katerem je bila na zatiču obešena ena ključavnica z namenom, da so se urili v odklepanju. Zaznala sem velik interes za igro in otrokom ob uspešno odklenjeni ključavnici pokazala veselje. Hitro sem zaznala, da so otrokovi dosežki različni. Razlike so se kazale v dolžini motiviranosti, vztrajnosti. Opažanja sem beležila in jih prilagodila težavnosti pri naslednjem reševanju izziva. Otrokom, ki jim ni uspelo uspešno odkleniti ključavnice, sem prisedla jaz. Priskrbela sem ključavnico tudi sebi. Skupaj smo odklepali. Otrok me je spremljal in ponavljal moja početja. Igračo sem po mesecu dni obogatila z barvnimi pikami. Na zatiče sem pritrdila tri ključavnice. Otroci so imeli nalogo poiskati primeren ključ za vsako ključavnico. Izbrala sem tri osnovne barve. Rumeno, rdečo in modro piko sem prilepila na ključ in na ključavnico. Otrok je tako lahko sam preizkušal, kateri ključ sodi k določeni ključavnici, lahko pa je izbral igro razvrščanja in s ključem z rumeno piko odklenil ključavnico z rumeno piko. Igrača je otroke navdušila. Z veseljem so se urili v odklepanju in sodelovali med seboj, si pomagali, komunicirali, se dogovarjali.

Slika 1: Igrača v starostni skupini otrok 2–3 leta
Vir: Lasten

Igračo sem največkrat ponudila med dopoldansko igro. Pri mlajših otroci sem jo sama prinesla na mizo, saj je prenašanje igrače prezahtevna naloga za 2–3 leta stare otroke. Igrača je pretežka.

Pogosto se je igrača Ključi znašla na mizi v jutranjem varstvu pred vsem med mlajšimi. Vzdušje v igralnici je bilo v tem času mirno, njihova motiviranost dalj trajajoča. Individualno sem se vsakemu posamezniku v času prihodov ali odhodov otrok lažje posvetila. Igrača se mi zdi zelo zanimiva tudi z vidika, ker otroka spodbuja k večkratnim ponovitvam poskusa (lahko je samo smer vrtenja ključa napačna, ključ pa je pravi). Otrok sam ugotovi, kdaj je nalogo opravil pravilno, saj se ključavnica odklene in s tem doživi uspeh. Zanimivo mi je, ker otroci, ko ključavnico odklenejo ,običajno ponovno zaklenejo na kovinski zatič, vzamejo ključ in jo ponovno odklenejo, saj jim je všeč, da so našli pravi ključ in potem nalogo ponavljajo. Ob odklenjeni ključavnici je običajno videti nasmeh na obrazih otrok. Igračo običajno za določen čas umaknem. Ko jo ponovno ponudim, izberem drug kriterij razvrščanja. Moja izbira je v prvi vrsti odvisna od razvojnih značilnosti otrok in tudi posameznikov v oddelku, kjer delam.

Na internetni strani http://www.kranjski-vrtci.si/wp-content/uploads/2018/10/IGRA-PRED%C5%A0OLSKEGA-OTROKA-3.pdf je zanimivo prebrati, kako pomembna je igra za otrokov razvoj:

> Igra je poleg zadovoljevanja osnovnih fizioloških potreb najpomembnejša in osnovna dejavnost, potrebna za zdrav telesni in duševni razvoj predšolskih otrok. Otroci ob njej pridobivajo intelektualne, socialne, govorne, čustvene, moralne, gibalne in še kakšne izkušnje. Gre za spontano, notranje motivirano dejavnost, ki vključuje igralčevo ustvarjalnost. Otroci ne ločujejo med igro in delom – za njih je igra delo. V povprečju se otroci v predšolskem obdobju igrajo 7 do 9 ur dnevno.

Režek (2019, str. 81) poudarja, da je občutek varnosti v vrtcu zelo pomemben:

> Psihološko in fizično učno okolje predšolskega oddelka vpliva na vse vidike otrokovega socialno-čustvenega, kognitivnega in telesnega razvoja. Da bi otroci napredovali, se morajo počutiti varne. Svoje spretnosti in znanja lahko širijo le v okolju, ki jih vabi k raziskovanju in omogoča prevzemanje ustreznih tveganj.

Moja opažanja

V času opravljanja dela v najstarejši skupini otrok v vrtcu sem opazila, da otroci okoli otroka, ki odklepa ključavnice, ob uspešnem poskusu ploskajo in mu pomagajo izbrati pravilen ključ. Če razlikujem med starostnima skupinama otrok 2–3 leta in 5–6 let sem zaznala pri starejši skupini otrok velik interes po skupinskem delu, želji otrok, da skupaj iščejo rešitve. V mlajši skupini otrok pa, kot je bilo pričakovati željo otroka, da je ob njem vzgojiteljica, ki ga spodbuja, mu pomaga. V najstarejši skupini otrok sem začela odklepanje petih ključavnic in zaključila z desetimi, kolikor jih je možno zakleniti na tej dolžini kosa lesa (dolžina lesa 40 cm). V omenjeni skupini sem na ključe narisala pike in na ključavnico isto število pik. Otroci so pike na ključu prešteli in poiskali ključavnico z enakim številom pik. Opazila sem, da so v skupini otroci, ki pik niso seštevali, ključavnice so odklepali na način poizkušanja, kateri ključ je pravi. Čez čas – približno dva meseca smo skupaj z otroki v skupini izdelali plakat, iz katerega je bilo razvidno določeno število pik in ob pikah ustrezen zapis števila. Otroci so opazovali zapis števila in ob številu lahko prešteli pike. Otroke sem spodbudila k preštevanju pik in opazovanju zapisu števila na način,

da sem na ključ napisala številko, na ključavnico pa pike. Otroci so imeli nalogo prešteti število pik in ga povezati z ustreznim zapisom števila. Če je bila na ključu npr. številka pet, so poiskali ključavnico s petimi pikami in jo odklenili. Moja vloga je bila, da sem spodbujala otroke, da čim večkrat opazijo ponavljajoči vzorec zapisa števila in števila pik ob zapisu. Na ta način so preverjali ali pravilno razvrščajo, razmišljali o smiselnosti rezultata, odčitavali številke, prirejali, uporabljali imena za števila, reševali miselne izzive.

Slika 2: Igrača v starostni skupini otrok 5–6 let
Vir: Lasten

Ko sem ugotovila, da so nekateri otroci odklepali ključavnice na način, da so zaznali položaj ključavnice, sem le-te zamenjala in nastal je problem, ki je zahteval miselno reševanje izziva in ne zgolj pravilno zapomnitev položaja ključavnice. Predvsem so bile v ospredju ključavnice najbolj levo in najbolj desno. Nekje v sredini šolskega leta sem izbrisala pike in številke. Otroci so v roki držali deset ključev in pred seboj imeli deset zaklenjenih ključavnic. Igra je nekaterim predstavljala velik izziv. Opazila sem, da nekateri otroci rešujejo nalogo na način, da ključ držijo v roki in ga preizkušajo na vseh ključavnicah tako dolgo, dokler ključavnice ne odklenejo. So pa otroci, ki v roki držijo ključavnico in menjajo ključe tako dolgo, dokler ne odkrijejo pravega. Otroška domišljija med igro bogati ustvarjalnost. Ustvarjalnost je pomembna pri razvoju inovativnosti. »Zavedati se moramo, da imajo resnično vrednost le tista spoznanja, do katerih otrok pride z lastno aktivnostjo. Osnovno vodilo je, da vzgojiteljeva dejavnost ne sme nadomestiti dejavnosti otrok« (Retuznik Bozovičar in Kranjc, 2010, str. 99). V najstarejši skupini se je z igračo igralo več otrok skupaj. Nisem opazila, da je igrača v večji meri v uporabi individualno kot pri mlajših. Najstarejši otroci so si sami porazdelili ključe in pričeli z odklepanjem. Razvila se je igra, kjer je prevladovala komunikacija med otroki, kjer otroci niso potrebovali dodatne spodbude usmerjanja, pomoči, popravkov s strani vzgojitelja. Opazovala sem, kako zahtevno je za vsakega posameznika odklepanje, na kakšen način rešuje izzive in prilagodila zahtevnost (v mojem primeru je šlo za različno število ključavnic, ki sem jih ponudila otrokom). V skupini so bili otroci, ki so že na začetku imeli pred seboj 10 ključavnic in je bil njihov interes velik. Določenim otrokom sem ponudila le tri ključavnice, saj je bil to za njih dovolj velik izziv, kjer je še bilo zaznati interes za odklepanje. Japelj Pavešič (2001, str. 179) navaja, kako pomembni so majhni koraki:

> Poleg tega, da otrok matematiko uporablja v igri, se tudi uči matematiko, ko se igra. Iz poskusov v igri ponavljanja v enakih in

spremenjenih pogojih sklepa na splošne resnice. Otrok opazuje osebe okoli sebe, v vrtcu največkrat vrstnike in vzgojiteljice in se uči s ponavljanjem. Otrok se matematiko uči v majhnih korakih. Sproti se odloča, česa se je pripravljen naučiti glede na to, kako lahko novo znanje ali izkušnjo čim bolj učinkovito uporabi. Matematike se ni pripravljen učiti na zalogo.

Zavedam se, da vsi otroci ne dosežejo uspeha na istem področju, a moramo sprejeti otrokov individualni dosežek in ga upoštevati ob naslednji postavljeni zahtevnosti matematičnega razmišljanja. Ko sem otrokom prvič ponudila igračo na razpolago, sem si želela, da se otroci ob igri dobro počutijo, se zaigrajo. Ponuditi sem hotela igračo, ki je zanimiva, jim omogoča učenje, raziskovanje. Po treh letih uporabe lahko pritrdim, da mi je uspelo. V mislih imam že nove kriterije razvrščanja, kjer bomo urili prvi glas. Otrokom imam namen ponuditi ključavnice s slikicami, na ključe pa prilepiti črko prvega glasu. Pričakujem, da jim bo igra v začetku predstavljala težave pri reševanju, a z vajo, vztrajnostjo bomo prebili led in se ob igranju zabavali. Moje opazovanje bo usmerjeno v razlike med igro, kjer so otroci reševali matematičen izziv in igro, kjer se bodo igrali z glasovi in črkami.

ZAKLJUČEK

Skozi leta dela, ki ga opravljam v vrtcu, sem se veliko naučila. Moja največja šola so otroci. Pridobljena izobrazba je bila ključna, da lahko opravljam to delo, a iz dneva v dan se učim od otrok, ki so mi zaupani v vrtcu in mojih treh doma. Vsaka generacija otrok naj nam bo pomembna. Otroci se v predšolskem obdobju učijo hitro in intenzivno. Naš trud ne bo opažen takoj, potreben je čas.

»Vse, kar moram vedeti o tem, kako je treba živeti, kaj je treba početi in kakšen moraš biti, sem se naučil že v vrtcu. Modrost me ni čakala na vrhu planine, po dolgotrajnem vzponu šolanja, ampak v peskovniku na otroškem igrišču.« (Robert Fulgum)

Naj nam bo misel v razmislek, kako pomembno delo opravljamo, primeri dobrih praks pa pozitivne spodbude, ki nas bogatijo. Poskrbimo, da se otroci z veseljem vključujejo v dejavnosti, si pomagajo med seboj in dobro sodelujejo. Moja opisana igrača je le ena od primerov dobrih praks, ki to vključujejo. Vzgojiteljice in pomočnice bodimo poleg dela v vrtcu tudi izmenjevalke dobrih idej, sodelavke na daljavo. Skupaj bomo naredile veliko za dobro otrok, kar je naša poklicanost. Povezane bomo boljše. Delajmo s srcem in prenašajmo svoje znanje naprej. Otroci bodo naš trud pokazali čez leta.

Viri in literatura

1. *Igra predšolskega otroka.* (2018). Pridobljeno s http://www.kranjski-vrtci.si/wp-content/uploads/2018/10/IGRA-PRED%C5%A0OLSKEGA-OTROKA-3.pdf
2. *Kurikulum za vrtce.* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
3. *Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki*: pristop Korak za korakom. (2021). Gl. ur.: Režek Mateja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

4. *Otrok v vrtcu* – priročnik h kurikulumu za vrtce. (2001). Ur.: Japelj Pavešič, Barbara. Maribor: Založba Obzorja.
5. Retuznik Bozovičar, A., in Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja:* Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Velenje: Modart.
6. Žnidaršič, S. (2013). *Otrokova igra.* Pridobljeno s http://www.oshjh-staritrg.si/files/2013/03/OTROKOVA_IGRA.pdf

Igra brez (kupljenih) igrač

ANA GABER, *dipl. vzg.*
ana.bradesko@gmail.com

Povzetek: V vrtcu smo zaradi zdolgočasenih otrok pri igranju s kupljenimi igračami uveljavili igranje brez kupljenih igrač, s pomočjo katerega bi se otroci bolj aktivirali, bolj povezali in z domišljijo začeli razvijati razne veščine, ki so sedaj prekrite zaradi pasivnega neaktiviranja. Otrokom smo ponudili druge možnosti za igranje in pri tem smo bili uspešni, saj so se otroci z zanimanjem in novimi idejami vključili v igranje. V teoretičnem delu smo predstavili teoretične osnove o vlogi igrač in igranja v otroštvu, poleg tega pa smo prikazali nekaj primerov, kako se z igranjem brez kupljenih igrač soočajo drugod po svetu. Otrokom smo za določen čas odstranili kupljene igrače in tako smo prišli do zelo dobrih rezultatov, saj smo pri otrocih opazili boljše sodelovanje, spontani razvoj iger in osvoboditev strahu pred neuspehom. Prav tako smo v otrocih vzbudili zadovoljstvo in kreativnost.

Ključne besede: igra, igranje, igra brez igrač, vrtec

Abstract: In our kindergarten we have experienced bored children at playing with bought toys, therefore, we have enforced play-time without them. Goal was to activate kids by using and developing their own imagination, their collaboration during play-time and development of different personal skills which were till now hidden due to passive non-active behavior. We offered our kids other possibilities to play and were very successful. The kids have actively joined to the new games with new ideas for playing. In the first-theoretical part of my article I have introduced theoretical basics of the role of toys and play-time in childhood. I have also shown some examples how play-time without bought toys is dealt with elsewhere in the world. In our research with removing bought toys from children for certain time period we have come to interesting conclusions on how children collaborate more among themselves during play-times, their spontaneous development of games and how the fear of failure has not been present. During those play times there was also visible a sign of satisfaction and creativity in the children themselves.

Key words: play, playing, play-time without toys, kindergarten

UVOD

Vključevanje v igro se začne že v otroštvu in ugodno vpliva na razvoj otroka. Med igro otroci komunicirajo s fizičnimi in socialnimi elementi okolja, kar jim omogoča odkrivanje izzivov in preizkušanje novih veščin. To krepi otrokov razvoj, zdravje in dobro počutje. Otroci se skozi igro naučijo interpretirati svet okoli sebe, kar v zameno izboljša njihove kognitivne, čustvene, socialne in fizične sposobnosti. Učenje, ki temelji na igri, spodbuja akademsko pripravljenost in rezultate. Zato je pomembno optimizirati okolje, v katerem se otroci igrajo (Dauch, Imwalle, Ocasio in Metz, 2018, str. 79). Za bolj poglobljeno, kvalitetno in bolj motivirano igro smo v analizi primera želeli pripraviti okolje brez vseh komercialnih igrač, ki so delovale kot motilci pozornosti v oddelku. Predvidevali smo, da bi otrok šele takrat začel z opazovanjem okolice, z lastnim aktiviranjem in ustvarjanjem v okolju, ki mu je dano; začel bi soustvarjati igro in igrače ter bolj intenzivno in aktivno sodeloval v dejavnostih.

Vloga igrač

Igračo definiramo kot vsak predmet – realističen ali ne, komercialen ali naraven, ki ga otroci uporabljajo pri svoji igri. V nekaterih delih sveta so palice, kamni in blato običajne igrače. V zahodnem, razvitem svetu pa se veliko otrok igra s komercialno proizvedenimi materiali. Igrače, ki jih izberejo otroci za svoje igranje, so neposredno povezane z njihovo kulturo. Preference in uporaba igrač bodo odražale zgodovino, poglede na svet, vrednote in dodelitve spolnih vlog otrokove kulture in družin (Trawick-Smith, Wolff, Koschel in Vallarelli, 2015, str. 252). Materiali za igro, najpogosteje igrače, so pomembna značilnost igralne izkušnje. Raven razvoja otroka, otrokovo zanimanje za igračo, dostopnost igrače in vpliv kulturnih prepričanj so ključni dejavniki, ki pomagajo pri izbiri igrač. Vključitev pravih igrač že v zgodnji starosti lahko pripomore k spodbujanju razvoja in s tem zmanjša možnosti za razvojne zamude. Lastnosti igrače lahko spodbudijo razvoj na več področjih, kot so kognicije, socialne veščine ter fine in grobe motorične sposobnosti. Igrače, ki vključujejo več delov, so lahke s kontrastnimi barvami in teksturami ter ponujajo več odzivov, pogosto izzovejo najuspešnejšo igro (Dauch, Imwalle, Ocasio in Metz, 2018, str. 80). Igrače so bistveni sestavni del otrokovega okolja in starši so jih načeloma dolžni oskrbeti. Igrače zagotavljajo veselje. Vendar pa so tudi instrumenti trdega dela in dosežkov. Zato se je treba izogibati igračam, ki otroka zaradi neuspeha odvračajo ali razočarajo. Starost, spol, stopnja razvoja in naravne nagnjenosti določenega otroka so ključni dejavniki pri nakupu ali zagotavljanju igrač za otroke (Venkatesan in Yashodharakumar, 2017, str. 2). Igra v otroštvu je bistvenega pomena za rast in učenje. Malo je znanega o tem, ali kategorije igrač zmerjajo igralno vedenje v različnih starostih ali kako otroci komunicirajo z igračami, ki so preproste, primerne ali zapletene za njihovo razvojno raven (Richards, Putnick, Bradley, Lang, Little, Suwalsky in Bornstein, 2022, str. 193).

Igre in igrače so tesno povezane z izobraževanjem, zgodovino, geografijo, sociologijo, psihologijo, politiko, industrijo in turizmom, skratka s kulturo. Igre in igrače se uporabljajo kot metoda za zgodnjo diagnozo nekaterih motenj, kot so učne težave in avtizem. V teh dneh, ko iščemo rešitve za digitalno odvisnost, se igre in igrače pojavljajo kot pomembna alternativa. Igre zagotavljajo tudi primerno

okolje za vzgojo vrednot in morale. Ključnega pomena je uvajanje iger in igrač, ki imajo pomembno mesto v vzgoji otrok, ter njihova učinkovitejša uporaba pri vzgoji vrednot in morale skupaj z drugimi področji razvoja (Onder, 2018, str. 146). Od gradnje stolpa iz blokov do igranja z lutko in do igranja igre šaha s prijateljem je bila otroška igra v preteklosti opisana kot »vodilni vir razvoja« in je dosledno vpletena kot ključna sestavina zdrave kognitivne in družbene rasti otrok. Velik del časa, ki ga otroci posvetijo igri, vključuje igrače in druge izdelke, namenjene otrokom (Trawick-Smith in Dziurgot, 2011, str. 112). Danes pa so igrače opisane tudi nekoliko drugače, z drugega vidika.

Igrače in lutke – ki so pogosto pomanjšane replike ljudi, krajev in predmetov – učijo otroke o življenju prek nadomestkov. Otroci so s temi kulturnimi artefakti socializirani v svet in znanstveniki so raziskali, kako odrasli oblikujejo odnos otrok z nadzorovanjem igre (Dewan, 2019, str. 4). Lauwaert (2009) na primer poudarja, da industrija igrač usposablja otroke kot potrošnike in jih pripravlja na prihodnje spolno stereotipne vloge v družbi. Kritično delo Robina Bernsteina (2011) preučujejo medsebojne povezave med otroško literaturo in materialno kulturo, povezano z igro.

Igra brez kupljenih igrač

Igra je, kot rečeno, ključnega pomena za družbeni in intelektualni razvoj majhnih otrok. Več elementov igre je povezanih z učenjem v predšolskih učilnicah. Igralne dejavnosti, ki vključujejo prepričanje, samoregulacijo, reševanje problemov, ustvarjalno izražanje in socialno interakcijo so bile povezane s pozitivnimi rezultati otrok. Igranje pripomore k razvoju otrok zaradi svojih izobraževalnih koristi (Trawick-Smith, Wolff, Koschel in Vallarelli, 2015, str. 251). V zadnjem desetletju smo priča stalnemu povečevanju števila predšolskih programov, ki delujejo na primer v Avstraliji, kjer otroci vsak teden dlje časa dostopajo do naravnega zunanjega prostora (grmovje, gozd, plaža, lokalni park). Ocenjuje se, da trenutno deluje več kot sto takšnih programov samo v državi Viktorija v Avstraliji. Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon in Farger (2018, str. 62) trdijo, da je širjenje programov vrtcev v naravi v Viktoriji sledilo bolj organski poti, ki se manj nanaša na posnemanje niza uvoženih praks, bolj pa na odzivanje na lokalne razmere in vplive. Poučevanje v teh programih je bilo opisano kot »gola pedagogika«, ki poudarja vlogo otroške igre brez »orodij, igrač in umetniških pripomočkov.« Avtorji trdijo, da je kljub precejšnjemu in naraščajočemu obsegu popularne in akademske literature o prednosti narave in igre v naravi le malo študij raziskalo to vrsto programa vrtcev v naravi. Prednosti, ki jih prinaša take vrste igranja v vrtcu, so naslednje: izboljšanje motorične kondicije, ravnotežja in koordinacije; zmanjšanje kratkovidnosti; povečanje ravni vitamina D, zmanjšanje tveganja za debelost, izboljšanje odpornosti in veščin odnosov, zmanjševanje stresa, jeze in tesnobe, zmanjševanje simptomov motnje pomanjkanja pozornosti in hiperaktivnosti ter obnavljanje pozitivnih čustev (French, Ashby, Morgan in Rose, 2013, 58; Chawla, 2015, str. 434; Faber Taylor in Kuo, 2011, str. 281).Rezultati raziskave Dauch, Imwalle, Ocasio in Metz (2018, str. 79) nakazujejo, da se malčki, če imajo v okolju manj igrač, več časa igrajo z eno samo igračo, kar omogoča boljšo osredotočenost na raziskovanje in bolj ustvarjalno igro. Ta se lahko ponudi kot priporočilo v številnih naravnih okoljih za

podporo otrokovemu razvoju in spodbujanje zdrave igre. Delovni terapevti menijo, da je igra glavna otrokova dejavnost in velja za bistven pomen za zdrav motorični, kognitivni in čustveni razvoj. Vendar pa se igralni prostori in dejavnosti na nižjih socialno-ekonomskih območjih pogosto razlikujejo od tistih, ki so na voljo v strukturiranih okoljih delovne terapije. Glavni cilj raziskave Bartie, Dunnell, Kaplan, Oosthuizen, Smit, van Dyk, Cloete in Duvenage (2016, str. 92) je bil določiti igralne možnosti, dejavnosti, opremo, igrače in igralno okolje za 5 do 6-letnike, ki živijo v nizko socialno-ekonomski skupnosti zunaj majhnega mesta v Južni Afriki, da bi bolje razumeli naravo igre v tem okolju. Uporabljeno je bilo opazovanje udeležencev. Podatke so analizirali z induktivno analizo vsebin. Iz rezultatov sta se pojavili dve globalni temi: »Otroci najdejo načine za igro« in »Kontekst vpliva na igro«. Otroci so imeli veliko priložnosti za igro in sodelovali so v obsežni igri na prostem, našli so različne igrače v okolju. Njihove igre so bile zelo družabne in so vključevale domiselno uporabo najdenih predmetov kot igrač. Igra je bila uporabljena tudi za razumevanje družbenih nevarnosti. Razumevanje igre v kontekstu z nizkimi dohodki ima posledice za razvoj prihodnjih ocen igre in zagotavljanje igralne terapije v teh skupnostih.

Možnosti igranja brez igrač v slovenskih vrtcih

Preko opazovanja otrok pri prosti igri smo opazili, da imajo otroci zelo veliko novih in kvalitetnih igrač, a se z njimi ne zaigrajo. Igrače so zanimive zelo kratek čas, nato pa jih pustijo razmetane in preidejo k drugim. Otroci med igrami in igračami stalno prehajajo in igra se ne razvije. Zdi se, kot da so prenasičeni z vsemi dražljaji, se sami ne znajo motivirati in jim je vse »brez veze«. Predvidevamo, da bi odstranitev vseh teh igrač delovala pozitivno na celotno situacijo; otroci bi se bolj aktivirali, bolj povezali in z domišljijo začeli razvijati razne veščine, ki so sedaj prekrite zaradi pasivnega neaktiviranja.

Cilja, ki smo si ju zadali v povezavi z igranjem brez igrač, sta:

- spodbujati domišljijsko oziroma simbolno igro (z uporabo naravnih in odpadnih materialov, igra v naravi);
- usvojiti bolj poglobljeno igro s prijatelji (daljša koncentracija, aktivna udeležba pri igri).

Z metodo igre in načelom demokratičnosti in pluralizma smo dosegli cilja, ki smo si ju zadali.

Igra brez kupljenih igrač – primeri dobre prakse

1. PRIMER

V igralnico smo prinesli zelo velike škatle; otroci so se skupinsko odločili, da bodo to vozila in kmalu je bil v sobi pravi vozni park (traktorji, avtomobili, vlak in gasilske cisterne); škatle so pobarvali in porisali, da so bile vidna kolesa, okna, vrata; čez dva dni, pa so se ta »vozila« spremenila v hiške, v katerih so živeli otroci. V hišicah so brali knjižice, peli pesmice ob uporabi lastnih inštrumentov, nekaj otrok pa se je domislilo tudi, da je to prostor, kjer se učiš angleščino – torej je bila hiška šolska učilnica. Zaradi velikega zanimanja te igre smo igro razširili in v oddelek prinesli dodatne kartonske škatle, ki so bile razne velikosti. Nastali so razni kotički (delavnica z delovnim orodjem, frizerski salon, kuhinja), male škatle so se spremenile v pripomočke, v orodje, v posodice, v katerih so se shranjevali razni imaginarni predmeti … Otroci so dodatno potrebovali lepila in barve, slednje predvsem dekleta, saj so si želele bolj dovršene kotičke. Velik

del igre je bil že sama priprava le-teh, bilo je veliko dobrih idej, navdušenja, medsebojnega sodelovanja in resnično se je videl velik napredek, da so dobro motivirani, ter premik igre v želeno smer.

Slika 1: Frizerski salon
Vir: Lasten

Slika 2: Hiška – šolska učilnica
Vir: Lasten

2. PRIMER

Na prostem (na vrtčevskem igrišču) smo poiskali kamne, ki so bili na čutni poti, ob njej pa imamo velike peskovnike. Kamni so se spremenili v avtomobilčke, ki so se vozili po cestah, narejenih v peskovniku. Druga skupina je sestavila iz kamnov kmetijo, živali so dobile hrano: travo in male lesene vejice, veliko so spale, otroci pa so prosili tudi za vodo, saj so jih želeli umiti. Igra se je ponovila še v prihodnjih dneh, le da so tokrat vsi potrebovali vodo, da so umili vse živali, avtomobile in nato pa so iz mokre mivke in kamnov in lesenih vejic začeli kuhati, mešati in uživati v »pacanju«.

Slika 3: Kmetija
Vir: Lasten

Slika 4: Vozni park
Vir: Lasten

3. PRIMER

V gozdu pa se je razvila še boljša igra in otroke smo težko prepričali, da je čas za kosilo in da moramo nazaj v vrtec. Sprva smo gozd opazovali in mu prisluhnili; otroci so se začeli loviti, skrivati, skakati, plesti; nato se je začelo raziskovanje, kaj vse lahko najdemo in nabiranje raznih predmetov (storži, listi, kamni, mah, lubje, veje …). Iz tega so prešli v domišljijsko in simbolno igro, kjer so postavili kurišča, nad katerimi so pekli hrano, izdelali so gnezda (s ptički), pice in torte, praznovanja za rojstne dni … Zelo so uživali in prosili, da se lahko prihodnji dan zopet vrnemo.

Slika 5: Skrivalnice
Vir: Lasten

Slika 6: Kurišče in peka hrenovk
Vir: Lasten

Slika 7: Domek v gozdu
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Vse več literature se ukvarja z zelenimi šolskimi dvorišči in vplivom narave v izobraževalnih okoljih, na akademske rezultate pa tudi socialni in čustveni razvoj otrok ter duševno zdravje. Sami smo s to odločitvijo, da otrokom za nekaj časa odstranimo kupljene igrače, prišli do zelo dobrih rezultatov. Dosegli smo boljše sodelovanje pri skupni in skupinskih igrah, skozi igro so se razvile spontane igre, ki so v sebi skrivale veliko socialnih veščin; svobodo, saj ni bilo strahu zaradi mogočega neuspeha ali nesprejetosti; zadovoljstvo, kreativnost, dolgotrajnost, sodelovanje itd. Otroci so v družbi sovrstnikov in v primernem okolju, prepustijo svoji igri, ki je velikokrat neverjetno navdihujoča in učljiva. Zavedamo se, da so tudi igrače, ki nam jih ponuja marketinški trg, kvalitetne in smiselno zasnovane ter se s smiselno uporabo veliko pridobi, a predvsem v okolju, kjer ni drugih otrok ali v specifičnih situacijah.

Viri in literatura

1. Bartie, M., Dunnell, A., Kaplan, J., Oosthuizen, D., Smit, D., van Dyk, A., Cloete, L., in Duvenage, M. (2016). The Play Experiences of Preschool Children from a Low-socio-economic Rural Community in Worcester South Africa. *Occup. Ther. Int.*, 23, 91–102.
2. Bernstein, R. (2011). Children's Books, Dolls, and the Performance of Race; or, the Possibility of Children's Literature. *PMLA, 126*(1), 160–169.
3. Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, *30*(4), 433–452.
4. Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B., in Metz, A. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers' play. *Infant Behavior and Development, 50*, 78–87.

5. Dewan, P. (2019). More Than Child's Play: The Scaffolding Role of Toys, Games, and Play in Children's Literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship, 25*(1-2), 3-19.
6. Faber Taylor, A., in Kuo, F. E. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *3*(3), 281–303.
7. French, A. N., Ashby, R. S., Morgan, I. G., in Rose, K. A. (2013). Time outdoors and the prevention of myopia. *Experimental eye research*, *114*, 58–68.
8. Lauwaert, M. (2009). *The place of play: Toys and digital cultures* Amsterdam University Press.
9. Richards, M. N., Putnick, D. L., Bradley, L. D., Lang, K. M., Little, T. D., Suwalsky, J. T. D., in Bornstein, M. (2022). Children's utilization of toys is moderated by age-appropriateness, toy category, and child age. *Applied Developmental, 26*(1), 192–205.
10. Trawick-Smith, J., in Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit'teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 110–123.
11. Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M,. in Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Educ J*, *43,* 249–256.
12. Venkatesan, S., in Yashodharakumar, G. Y. (2017). Parent opinions and attitudes on toys for children with or without developmental disabilities. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(4), 6–20.

Od pleničke do stranišča

MILENA GOBEC, *dipl. vzg.*
milency@gmail.com

Povzetek: Navajanje otroka na kahlico oz. stranišče je pomemben mejnik v otrokovem življenju. Če otrok obiskuje vrtec, je zelo pomembno, da starši in strokovni delavci pri tem sodelujemo. Pomembno je, da opazujemo posameznega otroka, se prilagodimo njegovemu tempu ter smo pri spodbujanju njegovega napredka potrpežljivi. Otrok začne obvladovati kontrolo nad lastnim odvajanjem, ko v razvoju dozori za ta napredek. Kot vzgojiteljica v oddelku 2–3 let starih otrok se srečujem z različnimi otroki in starši, ki potrebujejo različne spodbude in tehnike, tako da se je potrebno prilagoditi vsakemu posamezniku. Pomembno je, da se otrok med seboj ne primerja. V članku sem opisala, kdaj je otrok zrel za začetek odvajanja od pleničke, predstavila sem napotke, ki jih je pomembno upoštevati, ter težave, ki se lahko pojavijo. Opisala bom razliko med težavami in motnjami in podala nekaj priporočil za razumevanje in spoprijemanje s težavami. Opisala bom tudi nekaj primerov navajanja na stranišče iz lastne prakse dela v vrtcu.

Ključne besede: odvajanje, kahlica, stranišče, plenička, toaletni trening

Abstract: Getting the child used to the potty or the toilet is an important milestone in a child's life. If a child attends kindergarten, it is very important that parents and professionals work together. It is important to observe the individual child, adjust to his pace and be very patient. The child begins to master control over his own urination as he matures in development for this progress. As an educator in the 2-3 year old class, I meet different children and parents who need different incentives and techniques, so it is necessary to adapt to each child individually. It is important that the children do not compare with each other. In the article, I will describe when the child is ready to start, I will present guidelines that are important to follow and problems that may arise. I will describe the difference between problems and disorders and give some recommendations for understanding and dealing with problems. I will also describe some examples of getting used to the toilet from my practice in kindergarten.

Key words: stop peeing in a diaper, potty, toilet, diaper, toilet training

UVOD

Vsak starš se v določenem trenutku začne spraševati, ali je njegov otrok že pripravljen, da se poslovi od pleničke in kako se naj tega loti. Ni univerzalnega odgovora, ki bi bil za vse otroke enak – saj se otroci med seboj razlikujejo in se vsak razvija na svoj način in v svojem tempu. Pomembno je, da smo potrpežljivi, opazujemo otroka ter ne prehitevamo. Otroku damo čas, ki ga potrebuje. Pri nekaterih poteka odvajanje hitro in spontano, pri drugih pa traja dlje. Novorojenčki, dojenčki in majhni otroci odvajajo urin in blato brez zavestne kontrole – spontano po refleksnih mehanizmih. Z rastjo otroka dozorevajo mehanizmi zavestne kontrole nad izločanjem na želenem mestu in ob želenem času. Otroci dobijo občutek za tiščanje na stranišče pri različnih starostih, večinoma med drugim in tretjim letom. Najprej osvojijo lulanje podnevi, nato kakanje in nazadnje ostanejo suhi tudi ponoči med spanjem (Delovna skupina za motnje mikcije otrok in mladostnikov, 2017).

Začetki učenja navajanja na stranišče

Proces učenja veščine, ki posamezniku omogoča uporabo stranišča, je že tisočletja pomembna naloga starševstva. Smernice in priporočila so se pred pojavom empirično dokazanih metod prenašala med generacijami. Dr. Benjamin Spock je bil leta 1946 eden izmed prvih pediatrov, ki je za starše pripravil smernice za učenje veščine uporabe stranišča. V njegovih smernicah je opozoril na pomen otrokove pripravljenosti na učenje, kar je otrok izkazoval z določenim vedenjem. V 60. letih prejšnjega stoletja je dr. T. Berry Brazelton omenjeni pristop še izpopolnil in poudaril še pomembnost telesne ter socialne in čustvene pripravljenosti za toaletni trening. Slednja temelji na otrokovi potrebi po samostojnosti in ugajanju drugim. Oba strokovnjaka sta se strinjala, da bodo vsi otroci enkrat razvojno pripravljeni na toaletni trening zaradi naravnega poteka usvajanja določenih potrebnih veščin (Cocchiola in Redpath, 2017, str. 236–237).

Znak, da je otrok pripravljen odvajati na stranišče

- Pokaže zanimanje za odhode drugih ljudi na stranišče (nam sledi v kopalnico, vpraša, kaj počnemo tam),
- pokaže zavedanje, da se je ali se bo polulal oz. pokakal (nakaže, je nerazpoložen, pove),
- je že vsaj malo samostojen pri oblačenju (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Kdaj otroka ne začnemo odvajati od plenic

- Pred rojstvom novega otroka,
- ob neki spremembi, novih situacijah, prelomnici – npr. otrok začne hoditi v vrtec, se odvaja od dude,
- če smo sami nervozni ali obupani,
- kadar je otrok siten, bolan,
- če nimamo dovolj časa (Wiltshire, 2010, str. 29).

Razlika med dečki in deklicami

Z raziskavami so potrdili, da dečki pri obvladovanju mehurja in črevesja nekoliko zaostajajo za deklicami. To naj bi bilo predvsem zaradi počasnejšega dozorevanja živčnega sistema pri dečkih. Deklice začnejo povprečno obvladovati svoj mehur po 18. mesecu, dečki pa po 22. mesecu starosti. Razlog je tudi, da za otroke še vedno največkrat skrbijo ženske in dečki tako ne vidijo vzornika istega spola. Raziskave tudi kažejo, da so dečki manj občutljivi za mokroto na svoji koži (Gilbert, 2003, str. 13).

Odvajanje po metodi Montessori

Pri Montessori pedagogiki priporočajo uporabo bombažnih plenic že od rojstva dalje. Otrok tako lažje občuti mokroto in jo razume kot vzrok lastnega opravljanja potrebe. Približno pri starosti 12 mesecev začne otroka zanimati kopalnica. Hočejo raziskovati, se igrati z vodo in sledijo staršem pri odhodu na stranišče. Pri 15 mesecih pokažejo interes za nošenje spodnjih hlačk. Zelo radi se oblačijo in slačijo. Med 13 in 14 mesecem malčki želijo sedeti na stranišču ali kahlici, s čimer posnemajo starše, čeprav še ne kontrolirajo svojega mehurja. Na tej točki lahko začnemo starši otroka seznanjati s celotno rutino – slačenje hlač, pravilno sedenje na stranišču, brisanje po opravljeni potrebi, oblačenje, splakovanje stranišča in umivanje rok. Otrok naj eksperimentira s splakovanjem, se slači in obla̧či, odpira vodo. Odzvati se je treba na otrokova vprašanja in interese. Okoli 18. meseca imajo otroci že močno razvit živčni sistem. Če jim je ponujena priložnost, da veliko časa preživijo v spodnjih hlačah in ne v plenici, se začnejo močneje zavedati telesnih funkcij. Vpojnost plenic za enkratno uporabo malčkom preprečuje, da bi občutili, kdaj so opravili potrebo. V spodnjih hlačkah hitreje občutijo, kdaj je mehur poln. Otrok razvije nevromišično zmožnost kontrole nad lastnim telesom, ima interes za uporabo stranišča. Starši moramo biti sproščeni in pripravljeni na celoten proces. Ko se otroku zgodi nesreča, moramo ostati mirni, potrpežljivi ter na otroka delovati pomirjevalno. Pripravljene naj bodo krpe za brisanje, spodnje hlačke naj bodo otroku na dosegu. Mnogo otrok, ki pri tej starosti začne uporabljati spodnje perilo, začnejo v nekaj tednih ali mesecih redno uporabljati stranišče – zaradi želje po samostojnosti. Navajanje na stranišče je naraven proces, ki izhaja iz otrokovega lastnega interesa, želje po samostojnosti in samospoštovanju ter postopnega nevrološkega razvoja. Občutljiva doba se konča okrog otrokovega drugega rojstnega dne. Ko je otrok starejši, navajanje na kahlico postane vedno težje (Tracy, 2017).

Pomen pohvale

Otroka je potrebno pohvaliti, če je kaj naredil v kahlico, vendar pa s pohvalami ne smemo pretiravati, saj prazna kahlica ne sme zbujati občutka neuspeha.

Reševanje težav, do katerih lahko pride

Med osvajanjem sposobnosti kontrole nad odvajanjem lahko prihaja tudi do težav, katere je treba reševati z občutkom, na pravi način ter se prilagoditi posamezniku. V nadaljevanju ob vsaki izpostavljeni možni težavi podajamo nabor ravnanj, ki nam lahko pomagajo k uspešnemu premagovanju le-teh.

Otrok se upira sedenju na stranišču*:*

- Otrok naj vadi sedenje na stranišču oblečen,
- sedimo skupaj z otrokom,
- nudimo fizično pomoč,
- otroku pomagamo razumeti, kako dolgo bo moral sedeti (dolžina pesmice, uporaba timerja ...) (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Otrok se upira brisanju:

- Uporaba različnega materiala (mokre krpice, brisačke …),
- ponazoritev na dojenčku (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Otrok kaže preveč zanimanja za splakovanje stranišča:

- Fizično prekrijemo tipko za splakovanje, da je otrok ne vidi,
- zamotimo ga s predmetom, ki mu ga damo v roke (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Otrok se boji splakovanja:

- Splaknimo stranišče, ko otroka ni blizu (postopoma naj bo vedno bližje),
- otroka opozorimo, da sledi splakovanje,
- otrok naj sam splakne (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Otrok se igra s toaletnim papirjem:

- uporabimo robčke za nos,
- vnaprej odvijemo toliko papirja, kot ga bomo potrebovali (Svetovalnica za avtizem, 2016).
-

Uporaba stranišča ponoči

Ponavadi je za učenje tega potrebno več časa. Najbolj pomembno je, da se zmanjša količina popite tekočine pred spanjem, otrok naj eno uro in pol pred spanjem ne pije, preden gre spat, še naj gre na stranišče (Svetovalnica za avtizem, 2016).

Otrok postane suh

Normalno lulanje pomeni hoteno praznjenje mehurja na želenem kraju in ob želenem času, med posameznimi praznjenji je otrok suh. Pri otrocih je pogosto lulanje med sedem in desetkrat dnevno. Ponoči naj bi bili sposobni zadržati urin v mehurju ali pa se ob občutku polnega mehurja zbuditi in le-tega izprazniti v stranišče. Največ otrok začne lulanje podnevi zavestno kontrolirati po tretjem letu starosti, nekoliko kasneje postanejo suhi tudi ponoči (Meglič, 2009).

Motnje, ki so lahko prisotne

V osnovi ločimo težave in motnje. Do težav lahko prihaja zaradi otrokove občutljivosti, ker je zanj nekaj novo, zaradi kakšnega strahu ali predsodka … Za motnje pa so vzroki fiziološke nepravilnosti, včasih tudi v kombinaciji s pridruženimi psihološkimi težavami. Težave se

rešujejo s pravilnimi pristopi, pri motnjah pa je treba globlje razumeti delovanje sečil.

Motnja mikcije – težave pri uriniranju

Motnje mikcije so vse nepravilnosti praznjenja mehurja: nepopolno praznjenje mehurja, preredko ali prepogosto praznjenje mehurja, boleče oz. pekoče praznjenje mehurja, uhajanje urina podnevi in močenje postelje ponoči (Meglič, 2009). Številni otroci po dopolnjenem petem letu še popolnoma ne osvojijo dnevnega lulanja. Urin jim uhaja, ko se zaigrajo in prepozno odidejo na stranišče. Nekateri tako dolgo zadržujejo, da sčasoma razvijejo »leni« mehur. Otroci imajo potem mokra oblačila, neprijeten vonj, vneto spolovilo in ponavljajoče se okužbe sečil. Gre za odraz nezrelih mehanizmov za zadrževanja urina oz. za neosvojen vzorec pravilnega lulanja pri drugače popolnoma zdravih otrocih. Starši morajo težavo opisati pediatru, ki jih napoti k nefrologu, kjer ugotovijo, ali gre za neosvojen vzorec dnevnega lulanja in priporočijo Šolo lulanja (MKZ Rakitna, 2018).

Šola lulanja

V Sloveniji imamo več Šol lulanja – Šola lulanja Rakitna, Šentvid pri Stični, MKZ Rakitna … V »Šoli lulanja« otroci v enem tednu na zabaven način osvojijo primeren način lulanja. Naučijo se primernega pitja tekočine, rednega in popolnega praznjenja mehurja in sproščenosti med lulanjem. Izvajajo telovadne vaje za mišice medeničnega dna. V dnevnem bivanju na oddelku se z otrokom ukvarjajo medicinske sestre in vzgojiteljice. Klinični psiholog pa gradi otrokovo samozavest. Doma potem otroci sami nadaljujejo z ukrepi, ki so se jih naučili seveda ob podpori njihovih staršev (Meglič, 2009).

Kako v vrtcu spodbujamo razvoj kontrole nad odvajanjem pri otrocih in pri tem sodelujemo s starši

V prvem starostnem obdobju se daje velik poudarek na navajanju na samostojnost pri opravljanju potrebe na stranišče oz. kahlico. Prednost v vrtcu je, da so stranišča manjša kot doma – prilagojena otrokom. Otroke se navaja na sedenje na kahlico že pri najmlajših otrocih, ko kratkotrajno sedijo na kahlici ob prijetnem in umirjenem vzdušju, ponavadi med previjanjem. Otroci se učijo preko opazovanja in posnemanja. Opazujejo vrstnike, ki že opravljajo potrebo na stranišče in tako sčasoma tudi sami izrazijo željo po tem. Večkrat tudi med igro opazimo, da otroci dajejo igrače na kahlico ali sami sedejo oblečeni nanje. Pomembno je, da vzgojitelji zaznamo želje in interese otroka ter mu omogočimo, da si pridobi nove izkušnje. Naša dolžnost je, da otroku pokažemo celoten proces – da se sleče, sede, malo počaka, obriše, obleče, potegne vodo in umije roke – pri tem mu pustimo, da je samostojen, če pa izrazi željo ali vidimo, da potrebuje našo pomoč, pa mu seveda pomagamo.

Pri nas imajo otroci na voljo kahlico ali stranišče, ki je primerno njihovi velikosti, sami si izberejo, kam bodo raje sedli. Držimo se tega,

da otrok ne silimo k temu, tudi če starši rečejo, da otrok doma hodi na stranišče, v vrtcu pa ne želi, ga k temu ne silimo. Stranišče mu prikažemo na prijeten način, mu dovolimo, da si ga ogleda, spusti vodo. Letos sem imela v skupini deklico, ki je vsakič šla na drugo stranišče lulat, da je pogledala, kakšne barve je osvežilec v straniščni školjki. To je povedala tudi vrstnikom in sta nato še dva otroka pričela hoditi lulat (prej še nista), da sta si ogledala te barvne osvežilce. Otroke spodbujamo, da uporabljajo toaletni papir, pri tem pa jih učimo, da se ne odvije cela rola, ampak da vzameš le nekaj lističev. Spodbujamo jih tudi k samostojnosti pri slačenju in oblačenju, pri tem pa starše prosimo, da otrok nima več oblečenih bodijev, temveč spodnjo majčko, da se lahko sam uredi. Po opravljeni potrebi otroku prikažemo tudi pravilno umivanje rok ter obvezno uporabo mila. Otroka vedno tudi pohvalimo – bravo, sam si se uredil; dobro ti gre pri oblačenju; daj petko, si lulal v stranišče …

Pri navajanju na stranišče je zelo pomembna tudi komunikacija med starši in vzgojiteljico. S starši se pogovorimo o tem, kako to poteka pri njih doma – ali otrok odvaja v kahlico, na stranišče, so kakšne posebnosti. Starši opozorijo vzgojiteljico, da so začeli z odvajanjem ali pa vzgojiteljica pove staršem, da je opaziti pripravljenost otroka. Starši morajo v vrtec prinesti dovolj oblačil, da se lahko ob nesrečah otrok preobleče. Pomembno je tudi vsakodnevno obveščanje o poteku odvajanja otroka.

V skupini sem imela primer dečka, ki je imel težave z odvajanjem blata, še vedno je imel pleničko. Za lulanje v stranišče je sam izrazil željo, ko je videl svojega prijatelja, da je odšel na stranišče. Na to smo opozorili starše, ki so bili tega veseli – saj do sedaj ni želel sesti na stranišče niti na kahlico. Tako smo dečka večkrat dnevno pospremili na stranišče, enako so to počeli tudi doma. Deček je tako ob spodbudi in sproščenem vzdušju postal v 2 tednih suh, še vedno pa ima težave pri odvajanju blata. Drugi primer dečka pa je bil, da je mama povedala, da je deček doma sedel na kahlici in izrazila željo, da bi v vrtcu tudi – čeprav deček ne kaže zrelosti za načrtno odvajanje. Vendar smo v vrtcu na njeno željo vseeno poskusili. Deček je sedel in lulal v kahlico. Mama je bila navdušena in rekla, da ga bo čez vikend imela brez pleničke. Ko sta v ponedeljek prišla v vrtec, je mama povedala, da je bil velikokrat polulan in ni nič lulal v kahlico, zato smo za nekaj časa prenehali z odvajanjem, saj se je videlo, da deček še ni dovolj dozorel.

V svoji skupini datumsko beležim napredek otroka pri odvajanju, dokument pa mu vstavim v njegov portfolio (zbirka gradiv v vrtcu o življenju, razvoju in učenju otroka), ki ga dobi konec leta domov.

Primer 1:
STAROST OTROKA: 2 leti, 8 mesecev
DATUM: 2. 11. 2021–18. 11. 2021
OKOLIŠČINA: sistematično opazovanje – odvajanje od plenice

SITUACIJA: Deklica ima plenico. Ko je opazovala vrstnike, je izrazila željo, da gre na stranišče.
2. 11. 2021: Deklica je rekla, da jo lulat. V stranišče je 1-krat lulala.
3. 11. 2021: Deklico sva vprašali, če gre lulat na stranišče. Tekom dneva je šla 3-krat lulat na stranišče in vedno je lulala.
4. 11. 2021: Po zajtrku je šla lulat, nato sva ji dali plenico dol. Brez nje je bila cel dan. 4-krat je lulala na stranišče. Pri počitku je še imela plenico.
8. 11. 2021: Cel dan je bila brez plenice. Lulala in kakala je na stranišče.
18. 11. 2021: Deklica je brez plenice, pove, kadar jo lulat.

KOMENTAR VZGOJITELJICE: Deklica je suha in ne potrebuje več plenice. Uspešno se je navadila na stranišče. Sama pove, kadar jo lulat ali kakat. Mama se nama je zahvalila in komentirala, da sva zaslužni, da je deklica brez plenice.

Primer 2:
DATUM: 24. 9. 2021
STAROST OTROKA: 2 leti
OKOLIŠČINA: po zajtrku
SITUACIJA: Deklico sva vprašali, ali bi šla na stranišče. Pokazala je zanimanje, da bi sedla na školjko, zato je sedla in šla dol. 2 uri in pol je bila brez plenice, nakar sva opazili, da mora na potrebo, saj je to nakazala z jokom in prestopala. Hlačke so bile malo mokre, a ob spodbudi vzg. je potrebo dokončala na wc školjki. Ob pohvali strokovne delavke je tudi sama izkazala zadovoljstvo tako, da je nasmejana odšla v igralnico.
KOMENTAR VZGOJITELJICE: Deklica je bila prvič v vrtcu brez plenice in odvajala v školjko.

DATUM: 27. 9. 2021
OKOLIŠČINA: sistematično spremljanje otroka pri odvajanju
SITUACIJA: Deklica gre vsak dan 2–3-krat na dan na stranišče. Večkrat tudi sama spomni strokovno delavko, da želi iti na školjko. Čez dan še ima plenico.
KOMENTAR VZGOJITELJICE: Deklica pove, kadar želi na stranišče. Skoraj vedno v stranišče tudi lula.

Pri prvem primeru so bili starši takoj pripravljeni sodelovati in deklica se je hitro in uspešno navadila na odvajanje na stranišče. Pri drugem primeru so bili starši še nesigurni, imeli so pomanjkanje časa, povedali so, da deklica doma nikoli ne lula v stranišče, da noče sesti itd. Deklica je v vrtcu suha, doma pa ima še vedno plenico.

ZAKLJUČEK
Otroka moramo opazovati in pravi čas začeti z odvajanjem, ob tem ga moramo spodbujati in mu biti v oporo. Vedeti moramo, da se bodo med samim procesom dogajale nesreče. Na otroka se ne smemo jeziti, saj je zanj to nekaj novega in ne moremo od njega

pričakovati, da se bo tega takoj naučil. Ko pride do nesreče, mirno očistimo in spodbujamo otroka, da naslednjič zopet poskusi. Sčasoma bo osvojil uporabo straniščа. Pomembno je, da smo vztrajni in da otroka za vsak uspeh pohvalimo. Zelo pomembno je sodelovanje staršev z vzgojitelji, saj lahko skupaj dosežemo, da se otrok hitreje, bolj sproščeno navadi na uporabo straniščа. Za uspešno navajanje na stranišče so nam v pomoč tudi številni priročniki ter slikanice, ki jih lahko prebiramo skupaj z otrokom. Ne smemo pa pozabiti na prijetno in umirjeno vzdušje.

Viri in literatura

1. Cocchiola, A. M. in Redpath, C. (2017). Special populations: Toilet training children with disabilities. V J.L. Matson (ur.), *Clinical guide to toilet training children* (str. 236–237).
2. Delovna skupina za motnje mikcije otrok in mladostnikov (2017). *Odvajanje od pleničk: Priporočila za starše*. Združenje za pediatrijo, SZD. Pridobljeno s https://www.kclj.si/dokumenti/ODVAJANJE_OD_PLENICK_za_starse.pdf
3. Kastelic, K. (2021). *Enureza in psihološki vidik zdravljenja.* Pridobljeno s: Enureza in psihološki vidik zdravljenja - Bolnišnica za otroke Šentvid pri Stični (bos-sentvid.si)
4. Meglič, A. (2009). *Nočno močenje in druge težave z lulanjem pri otrocih.* Pridobljeno s: PZA - Nočno močenje in druge težave z lulanjem pri otrocih
5. *Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna*. (2018). Pridobljeno s: Šola lulanja - MKZ Rakitna - Mladinsko klimatsko zdravilišče Rakitna (mkz-rakitna.si)
6. *Svetovalnica za avtizem*. (2016). Pridobljeno s: Toaletni trening | avtizem
7. Tracy, S. (2017). *Toileting The Montessori Way*. Pridobljeno s: Toaletni trening | avtizem
8. Wiltshire, J. (2010). *Grem na kahlico*. Ljubljana. Založba Tuma.

Učenje skozi gibanje

ZDENKA JAN, *mag. prof. pred. vzg.*
jan.zdenka@gmail.com

Povzetek: Današnji življenjski ritem in sodobne tehnologije nas vedno bolj zapirajo v prostore, kjer je gibanje omejeno. Ti vzorci se lahko pojavijo že zelo zgodaj v otroštvu. Stroka pripisuje gibalnim aktivnostim v zgodnjem otroštvu velik pomen. Zato želim predstaviti primer prakse, kako se lahko otroci v najzgodnejšem otroštvu učijo skozi gibanje. Otrokom smo dolžni zagotoviti zdrav način življenja in jim omogočiti čim več gibanja, tako v notranjih prostorih kakor tudi na prostem. Dobro je, da načrtujemo dejavnosti tako, da so otroci čim bolj gibalno aktivni in pri tem dosežemo cilj, ki smo si ga zastavili. Z malo domišljije lahko vsa področja Kurikuluma izvedemo skozi gibanje, kjer so otroci aktivni in se učijo.

Ključne besede: gibanje, učenje skozi gibanje, varovanje okolja

Abstract: Abstract: Today's rhythm of life and modern technologies are locking us into spaces, where movement is restricted. These patterns can appear early on in childhood. Experts attribute a great significance to physical activity in early childhood. That is why I want to present an example of the practice of how children can learn through movement in their earliest childhood. Our duty is to ensure a healthy lifestyle for children and to enable them to exercise as much as possible, both indoors and outdoors. It is good to plan activities in such a way that children are as physically active as possible, while achieving the goal we have set. With a little imagination, all areas of the Curriculum can be implemented through movement, where children are active and learning.

Key words: movement, learning through movement, environment protection

UVOD

Preko gibanja otroci komunicirajo, se učijo in pridobivajo različne izkušnje. Naša naloga je, da otrokom vsakodnevno omogočamo različne dejavnosti, jih osmislimo s tematiko, ki jo obravnavamo in povežemo z gibanjem. Tako bodo lahko otroci razvili gibalne in druge sposobnosti. Iz različne literature lahko preberemo, da je predšolsko obdobje temelj gibalnega razvoja, zato ga je treba izkoristiti. Kar otrok zamudi v zgodnjem otroštvu, ne more nikoli več nadoknaditi. Na nas pedagogih je, da naredimo gibalne dejavnosti zabavne in zanimive, a hkrati poučne. Ključno je, da otroke motiviramo, da temo predstavimo na njim zanimiv način in pri tem vključimo aktivnost otrok. Ne pozabimo opazovati otrok, prisluhnimo jim, kaj čutijo, mislijo in jim sledimo. Otroci veliko vedo, so iskreni, odprti in dobri opazovalci.

Gibanje v zgodnjem otroštvu

Oblikovanje zdravega načina življenja se začne že v zgodnjem otroštvu. Vloga staršev in vzgojiteljev je ključna pri razvoju otrokovega vedenjskega sloga. Da bo otrok razvil zdrav življenjski slog, ki mu bo omogočal zdravo odraščanje, mora tak življenjski slog uživati že v otroštvu in ga ohranjati skozi celotno obdobje odraščanja (Zajec, 2010). Gibanje predstavlja za človeka osnovno potrebo. Moramo se redno in zadosti gibati, ker to prinaša vrsto pozivnih koristi skozi vsa starostna obdobja in varuje ter krepi človekovo zdravje, tako telesno kot duševno (Džananovič, 2018). Pri predšolskem otroku so vse dejavnosti prilagojene njegovi stopnji razvoja ter se razlikujejo od dejavnosti odraslih (Zajec, 2010, str. 215). Večkrat je bila že zapisana misel, da otrok za svoj razvoj potrebuje gibalno aktivnost ravno tako nujno kot hrano in tekočino. Ali mu je s takim pomenom in spoštovanjem tudi ponujena? In ne samo količina, tudi kakovost te več kot potrebne »hrane« je še kako pomembna. Gibalna aktivnost je proces, ki otroka pritegne in ga notranje motivira in mu z množico kompleksnih gibalnih nalog, vzbudi željo po aktivnosti, po vključevanju. Aktivnosti pa lahko izvedemo v notranjih in zunanjih prostorih skozi igro (Pišot in Jelovčan v Jan, 2016).

Za zgodnje otroštvo je gibalna/športna aktivnost izjemno pomembna. V tem obdobju pridobivajo otroci različne informacije, nabirajo nove izkušnje ter razvijajo gibalne in funkcionalne sposobnosti (Pišot in Planinšec, 2005). Prve gibalne izkušnje v najbolj zgodnjem obdobju otrokovega razvoja mora otrok dobiti v družini. Družina mora spodbujati otrokov razvoj, njegove telesne aktivnosti in raznovrstno gibanje. Če rast in razvoj otroka v družini potekata normalno in če je vsak otrokov dan zapolnjen z veliko raznovrstnega gibanja, lahko z veliko verjetnostjo trdimo, da bo otrok take izkušnje sprejel kot življenjski slog, ki jih bo razvijal tudi, ko odraste (Pišot in Završnik v Jan, 2016).

Otroci vse več časa presedijo in zato že zelo zgodaj prevzemajo življenjski slog, ki vodi v gibalno/športno pasiven način življenja. Ocene strokovnjakov o gibalni/športni aktivnosti Slovencev niso spodbudne. Prav tako niso dobre ocene pri predšolskih in šolskih otrocih, zlasti če se poglobimo v kakovost ponujene gibalne/športne aktivnosti otrok. Zlasti premajhen je odstotek gibalnih/športnih aktivnosti v vrtcu in osnovnih šolah, ki se izvajajo na prostem. Ko govorimo o športnih/gibalnih aktivnostih, ki jih ponudimo otrokom za njegov zdrav in celostni razvoj, moramo razmisliti, koliko aktivnosti ponuditi in kakšne naj bodo le-te. Gibalne/športne aktivnosti imajo pozitivne učinke na zdravje, še posebno, če so kakovostno izvedene. O kakovosti pa lahko govorimo, če so dovolj dinamične, kompleksne, prilagojene starosti, predznanju in sposobnosti otroka, varne, dostopne, zabavne in strokovno vodene. Pri vsem tem se moramo vprašati, v kakšnem okolju naj se ta aktivnost odvija (Pišot in Jakomin, 2002, str. 440).

Pišot in Planinšec (2005) pravita, da zdrav življenjski slog vključuje tudi gibalno/športno aktivnost, ki vpliva na zmanjšano tveganje za pojav različnih bolezni. Različne študije dokazujejo, da so mnogi otroci premalo gibalno dejavni, kakor tudi, da narašča število otrok s prekomerno telesno težo. Gibalna (ne)dejavnost se povezuje s trendom naraščanja deleža otrok s prekomerno telesno težo in debelostjo. Prav na tem področju lahko vrtci naredijo ogromno ter poskrbijo, da se otroci dovolj gibajo. Za večino otrok je gibanje zabavno in ga imajo radi, v njem uživajo. Še posebej za mlajše otroke je igra zelo pomemben vir gibalne aktivnosti (Džananović, 2018). Gibanje je eno najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Če otrok to potrebo, poleg ostalih, uspešno zadovoljuje, je vesel in zadovoljen ter se razvija v celovito osebnost. Poleg ohranjanja in krepitve zdravja vpliva gibanje na vsa področja razvoja otroka: telesni, spoznavni, čustveni, socialni razvoj, razvoj govora, osebnosti, intelektualni. Razvija se 6 gibalnih sposobnosti: moč, gibljivost, koordinacija, hitrost, ravnotežje, preciznost. Posebno pozornost je treba nameniti razvoju koordinacije gibanja, gibljivosti in mišični vzdržljivosti ter aerobni zmogljivosti. Gibanje vpliva na zbranost, hitrost odzivanja, nadzor nad samim seboj, zavedanje lastnega telesa, zavedanje samega sebe v prostoru, oblikovanje lastne identitete, samospoštovanje, samozavest, krepijo se pozitivni odnosi med vrstniki, v družini, otrok občuti veselje, zadovoljstvo in sproščeno življenje otroka (Osojnik, 2015).

Učenje skozi gibanje

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki predstavlja osnovo, podlago za kakovostno vzgojno delo v vrtcu. V njem so prepoznana tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost. *Kurikulum za vrtce* (1999) vključuje dejavnosti, ki jih razvrščamo v

naslednja področja: jezik, umetnost, družba, narava, matematika in gibanje. Doseganje vzgojnih ciljev je treba povezovati z vsemi področji dejavnosti, kar nam omogoča medpodročno povezovanje. Eno od načel uresničevanja Kurikuluma za vrtce je načelo horizontalne povezanosti, ki pravi (prav tam, str. 14):

- da je potrebno povezovati dejavnosti iz različnih področij in različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja, saj je za predšolskega otroka značilno, da so soodvisni in med seboj povezani tudi vidiki njegovega razvoja;
- izbirati je potrebno vsebine in metode, ki upoštevajo specifičnosti predšolskega otroka ter omogočajo povezavo različnih področij dejavnosti v vrtcu.

Učenje je namreč najbolj učinkovito, če poleg vida, sluha in govora vključuje tudi gibanje, izražanje in ustvarjanje z gibanjem poglabljata doživljanje, to pa povečuje motivacijo, olajšuje razumevaje in izboljšuje zapomnitev (Zurc, 2007 v Džananović, 2018).

Varovanje okolja

Igra na prostem spodbuja tudi razvoj naravovarstvene etike, ki naj bi se pričela že v zgodnjem otroštvu, ko si otrok oblikuje osnovne vrednote. Da bo lahko otrok razvil skrb za okolje, mu moramo omogočiti pogoste pozitivne izkušnje v naravnem okolju. Odgovornost za to, da današnji otroci nimajo dovolj stika z naravo, si delijo starši in vzgojitelji. Veliko raziskav potrjuje, da ima na oblikovanje otroka največji vpliv zgodnje obdobje razvoja, to je do približno 6. leta starosti (Skribe Dimec, 2015). Otrokom moramo torej v predšolskem obdobju zagotoviti čim več stika z naravo. Poudarek naj bo na pridobivanju izkušenj v raziskovanju in odkrivanju. Pri naravoslovnih dejavnostih otrok spozna, da vsega ni mogoče razumeti (*Kurikulum za vrtce*, 1999). Vzgojitelji naj bi bili tisti, ki bi zapletena vprašanja poenostavili, razčlenili in otrokom na razumljiv način preoblikovali, da bodo lahko sami poiskali odgovore. V tem primeru lahko govorimo, da je naravoslovje aktivna, poučna in zabavna dejavnost (Krnel, Blagotinšek in Kostanjevec, 2012 v Jan, 2016).

V *Kurikulumu za vrtce* (1999, str. 25) je zapisano, da mora biti gibanje prilagojeno različnim potrebam, interesom in sposobnostim otrok, tako da optimalno prispeva k njihovemu razvoju in zdravju. Pri področju dejavnosti Narava je zapisano: »Otrok naj biva v naravi in jo doživlja v različnih okoljih, dnevih, letnih časih, vremenskih razmerah; doživlja naravo in se pogovarja o svojih zaznavah.

Praktični del, primer dobre prakse

V mesecu novembru, ko je bil Evropski teden zmanjševanja odpadkov, smo izvedli vrsto dejavnosti na to temo. Naš vrtec je Fit vrtec, zato se poslužujemo Fit pedagogike. Temelj Fit pedagogike je razvijati in ustvarjati učenje skozi telesno dejavnost in gibanje skozi igro. Ko se otroci skozi igro učijo gibati, se hkrati skozi gibanje učijo.

Dejavnosti, ki smo jih izvedli v tem sklopu, so povzete po Fit pedagogiki, vendar so prilagojene na temo, ki smo jo obravnavali Varčuj in ločuj, da bo spet zeleno. Večina aktivnosti je bila izpeljana preko gibanja.

Opazovanje okolice

Trudimo se, da vsak dan bivamo na prostem, ker smo v tem tednu želeli še posebej poudariti in seznaniti otroke k ločevanju, zmanjšanju in recikliranju odpadkov, smo veliko časa preživeli zunaj in opazovali naše okolje. Med potjo oz. Fit aktivnem sprehodu smo izvajali različne Fit elemente (tek, poskoki, hopsanje, hoja vzvratno …). Otroci znajo opazovati okolico in vidijo predmete, ki ne sodijo v naravo. Poiskali smo otoke oz. zbiralnike odpadkov in si jih ogledali. Na zabojnikih smo si ogledali, kaj sodi kam in v kakšno barvo zabojnika sodijo posamezni odpadki. Otroci so hitro osvojili, kakšni odpadki sodijo v določen zabojnik.

Slika 1: Pogledamo in preberemo, kako so ločeni odpadki
Vir: Lasten

Gibalne minute v igralnici

Vsako jutro so se otroci pri razgibavanju, razvrščali glede na izklicano besedo. Skupaj smo določili, kaj bodo naredili, ko bo izklicana določena vrsta odpadka. Pri tem smo upoštevali, da so se otroci gibali v različnih nivojih. Npr: biološki odpadki (so splezali na mize), steklo (so se ulegli na tla), plastična embalaža (so stopili na stol). Ko so otroci usvojili to razvrščanje, smo naredili nadgradnjo tega. Morali so prepoznati, kam spada določen odpadek. Ko je bil izklican odpadek, npr. olupki jabolka so splezali na mize, in ko je bil izklican plastičen lonček, so stopili na stol itd. Odpadni materiali pa so nam služili tudi

kot rekviziti za razgibavanje (škatle, tulci, zamaški …). Ponudili sva izziv otrokom, da je vsak pokazal vajo in pri tem uporabil rekvizit, ki mu je bil v danem trenutku najbolj všeč.

Slika 2: Gibanje na izklicano besedo
Vir: Lasten

Preslikava iz slikanice Spet zeleno

Predno smo začeli brati slikanico, so jo otroci spoznali na malce drugačen način. Otroci so si vzeli list papirja, pisalo in si poiskali kotiček v igralnici (na tleh, blazini, mizi, pri okenski polici …), kjer jim je najbolj ustrezalo. Slikanica je bila v drugem prostoru in dobili so navodilo, da preslikajo stan oz. kar vidijo na sliki, narišejo na svoj list papirja. Otroci so prehajali iz prostora, kjer je bila slikanica do kotička, kjer so imeli list in risali, kar so videli in si zapomnili. Ves ta čas so bili v gibanju, miselno aktivni in se pri tem zabavali. Po končani preslikavi so vsak zase opisali, kaj so narisali in tudi poskusili gibalno to pokazati. Motivacija pri branju je bila veliko večja. Zbrano so prisluhnili branju slikanice. Na koncu aktivno sodelovali pri odgovarjanju na vprašanja.

Vadbena ura

Vadbena ura je sestavljena iz ogrevanja, glavnega dela in umirjanju oz. ohlajanja, na koncu je sledila evalvacija. Vadbena ura pokriva več področji Kurikuluma, v ospredju te je bila matematika (razvrščanje, štetje, prirejanje). Otroci so poznali barve, za razvrščanje posameznih vrst odpadkov nap: v rdečem zabojniku zbiramo papir, v rumenem plastično embalažo, v zelenem steklo in v modrem biološke odpadke. Pred ogrevanjem smo skupaj določili, kakšno gibanje bo sledilo, ko bo izrečena določena vrsta odpadkov. Otroci tečejo po prostoru, na izklicano vrsto odpadka opravijo določeno gibanje. Nadgradnja tega pa je, da ko otroci slišijo barvo, ki je značilna za določeno vrsto

odpadkov, opravijo isto gibanje, ki smo ga na začetku določili. Še stopnja višje je, da izključemo posamezen odpadek in otroci prikažejo gibanje. Starejši otroci so hitro osvojili tehniko, mlajši pa so jim počasi sledili. Po večkratni ponovitvi je pri nekaterih še prihajalo do zamenjave, a so bili vse bolj osredotočeni in koncentracija je vse boljša. V glavnem delu so otroci pripravili padalo in nanj položili barvne žogice (rdeče, rumene, zelene in modre). Igra s padalom je otrokom poznana, tako da ni bilo potrebno razlagati, kako ga varno uporabljati. Razvrstili so se okoli padala in padalo nam je predstavljalo odlagališče smeti, kjer so bili odpadki pomešani. Najprej smo jih dobro premešali v različnih nivojih in smereh s tem, da odpadki ne smejo pasti na tla. Zgodila se je nevihta in odpadke je odpihnilo na vse stani. V času mešanja odpadkov je strokovna delavka pripravila v štiri kote telovadnice obroče z enakimi barvami, kot so žogice, in zraven slikovni prikaz, kateri odpadki se zbirajo na določeno mesto. Ko je na padalu zmanjkalo odpadkov, so spustili padalo in dobili navodilo, da vse odpadke razvrstijo na označeno mesto. Dejavnost smo nekajkrat ponovili, s tem, da so se zbirališča menjala. Prinašali so lahko samo en odpadek hkrati. Otroci so bili aktivni in motivirani za delo. Po končani dejavnosti smo si skupaj ogledali zbiralnike, če so vsi odpadki pravilno razvrščeni, prešteli število odpadkov in ugotavljali, katerih odpadkov je največ, najmanj, katerih enako število. Zgodilo se je, da je kdo od otrok prinesel napačen odpadek na zbirališče, a so ga hitro popravili drugi, pobrali odpadek (žogico) in ga nesli na pravo zbirališče. Druga dejavnost v glavnem delu pa je bila tekalna steza. Na tla enega dela telovadnice smo položili slike različnih odpadkov. Otroci so se razvrstili v dve skupini (otroci so imeli na voljo dve barvi žogic, vsak si je vzel eno; tisti, ki so imeli enako barvo, predstavljajo eno ekipo). Na drugi strani telovadnice so imeli štiri obroče s slikami, kam spada določen odpadek. Na znak zdaj je vsaka ekipa začela prenašati sličice od enega konca telovadnice do drugega, kjer so bili obroči označeni z določeno vrsto odpadka. Prenašali so lahko samo eno sliko hkrati; ko se je predhodni igralec vrnil, je lahko začel naslednji. Igre je bilo konec, ko je zmanjkalo slik. Ekipa, ki je prva končala, je bila zmagovalka. A ni bilo še vse izgubljeno, ker je bilo potrebno ugotoviti, ali so slike z odpadki pravilno razvrščene. Izkazalo se je, da so bile napačne slike v obročih, a smo skupaj prišli do rešitev. Prešteli smo odpadke, ugotavljali, katerih je največ, najmanj oz. enako število. Sledilo je ohlajanje. Spomnili smo se zgodbice, ki smo jo prebrali Spet zeleno in se spremenili v živali, ki so očistile gozd. Otroci so se spomnili v živali in so posnemali gibanje le-teh. Lisica, medved, ptički, zajec, jazbec. Posnemanje smo izvedli v počasnem tempu in v različnih nivojih. Ko smo prišli v igralnico, smo poskrbeli za hidracijo, nato pa skupaj opravili ustno evalvacijo vadbene ure. Otroci so tega načina že vajeni. Večina otrok dobro sledi in vedo, kaj smo počeli na začetku in kako so si dejavnosti sledile.

Slika 3: Mešanje in razvrščanje odpadkov
Vir: Lasten

Čistilna akcija

Odpadki že predstavljajo velik problem sodobne družbe. Ni prezgodaj, da otoke že v predšolskem obdobju ozavestimo o posledicah nepremišljenega odlaganja odpadkov in onesnaževanja okolja, ki pušča trajne posledice na rastlinah, živalih, zraku, vodi in tleh. Otrokom je treba z lastnim zgledom pokazati skrb in čut za čisto okolje. Že zgoraj smo omenili, kako pomembno je, da se otroci gibajo na prostem, in če si osmislimo bivanje na prostem, otroci pridobivajo veščine, ki so zelo pomembne, da ohranimo čisto okolje. Z otroki vsakodnevno bivamo na prostem, še bolj so pozorni na okolico, v kateri bivamo, opazijo nesnago okoli sebe. V tem tednu jih je presenetilo razdejanje na igrišču. Raznovrstni odpadki so bili razmetani naokoli tako, da igra na igrišču ni bila mogoča. Otroci so predlagali, da jih pospravimo. Ker smo si predhodno v igralnici pripravili zabojnike za ločeno zbiranje odpadkov, se je ena od deklic oglasila, prinesimo zabojnike in bomo odpadke ločili. Akcije je stekla v polnem teku. Vsi so sodelovali in pobirali, dokler ni zmanjkalo odpadkov. Ogledali smo si zabojnike in preverili, če so vsi odpadki pravilno razvrščeni. Med odpadki so se skrivali tudi takšni, ki niso sodili skupaj. Drug drugemu so pomagali in določili pravilno mesto zanje. Ugotovili smo, katerih je največ, katerih najmanj in porajalo se je vprašanje, kam sedaj s temi odpadki. Skupaj smo jih odnesli do zbiralnikov in jih na primerno mesto odložili. Odpadki so bili ločeni, vprašanje, ki je sledilo, je bilo, kaj se bo z odpadki zgodilo. Otroci so poznali odgovor, da jih odpeljejo smetarji in tudi pojem recikliranje je bil nekaterim znan. Otroci so ozaveščeni, kam sodijo smeti in kako ravnamo z njimi. Spomnili pa sva jih, da je potrebno po pobiranju oz. čiščenju poskrbeti za higieno rok in tudi smeti, ki so zunaj ograje, ne pobiramo z golimi rokami, ker ne vemo, kakšni odpadki so. Bili so ves čas aktivni in v gibanju pri tem pa ozavestili pomen čistega okolja.

Slika 4: Čistilna akcija in ločevanje odpadkov
Vir: Lasten

Ustvarjanje iz odpadnega materiala

Odpadki, ki jih vržemo v smeti in bi pristali na odlagališču in bremenili okolje, lahko postanejo uporabni v drugačni obliki. Uporabimo lahko različne vrste papirja, kartonsko embalažo, plastično embalažo, les, vrvice, tkanine … Z uporabo različnih materialov lahko pri otrocih razvijamo domiselnost in ustvarjalnost. Z odpadnim materialom lahko izdelujemo različne didaktične igrače, različne predmete, ki vzpodbudijo otroke k učenju in raziskovanju. Kaj je bilo otrokom na razpolago in kaj so ustvarjali, je predstavljeno v nadaljevanju.

Otrokom sva ponudili v škatle različne materiale, ki so jih lahko dobili na različnih mestih v igralnici in garderobi. Pustili sva jih in čakali, kaj se bo zgodilo. Sprva ni kazalo nič posebnega. Posamezni otroci so pristopali do zabojev z materialom in začeli raziskovati, kaj se skriva v njih. Sprva so samo hodili po prostoru in gledali, kaj se skriva v posameznem zaboju. Vse več otrok je začelo vleči iz zabojev predmete in igra se je začela razvijati. Zanimivo je bilo, kako so si poiskali različne kotičke, da so imeli dovolj prostora. Igra se je razpletla na tleh, pri mizi, pod mizo, pod stoli, na mizi. Otroci so sodelovali, si pomagali in gradili z materiali ter bili ves čas aktivni in v gibanju. Igra se ni končala, ker so z njo nadaljevali še naslednji dan. Otrok nisva motili z vprašanji, kaj ustvarjajo oz. kakšen material uporabljajo, nudili sva jim samo pomoč, kjer so jo potrebovali. Na koncu pa smo se pogovorili, kaj so naredili in kakšen material so uporabili. Zanimivo je bilo slišati izjave otrok, ki so delali skupaj po skupinah, da je vsak dodal in videl kaj drugega. Pogovorili smo se tudi, kakšen material so uporabili in prišli smo do ugotovitev, da je to material, ki bi ga vrgli v smeti.

Slika 5: Igra in ustvarjanje z odpadnim materialom
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Z gibalnimi aktivnostmi sem pri vsakem otroku posebej spodbudila zanimanje in ozaveščanje o problematiki odpadkov. Otroci so se skozi temo nezavedno učili, utrjevali staro in pridobivali novo znanje. Pridobili so izkušnje, kako lahko vsak izmed nas prispeva k varovanju okolja. Spoznali so, da lahko odpadke na domiseln način uporabimo tudi drugače. Vse dejavnosti smo izvajali skozi gibanje, pri tem pa povezovali vsa področja Kurikuluma. Izpostaviti je treba, da se otroci že v najzgodnejšem obdobju premalo gibajo, zato jim moramo ponuditi priložnosti in z malo domišljije dejavnosti povezovati z gibanjem. Čeprav otroci niso imeli občutka, da se učijo skozi gibanje, smo prišli do želenega cilja. Skozi gibanje so otroci raziskovali, pridobivali izkušnje, sodelovali med seboj in bili aktivni udeleženci v procesu. Otroci so znanje pridobili z aktivnim vključevanjem in

učenjem drug od drugega. Otrokom je bilo omogočeno, da so dajali predloge, pobude, izboljšave in se pri tem zabavali. Z veseljem so sodelovali in bili zadovoljni, ko so si na koncu ogledali, kaj vse je nastalo. Dokazala sem, da lahko tudi vodene dejavnosti načrtujem in izpeljemo skozi gibanje, pri tem pa dosežemo cilj, ki smo si ga zastavili. Otroci so skozi gibanje, korak za korakom spoznali, kako lahko pripomoremo k ohranitvi okolja. Zastavljeni cilje smo preko gibalnih dejavnosti izvedli tako, da so bili otroci aktivni, se učili, pri tem pa doživljali uspehe ob rešitvah in opravljenih nalogah. Spoznala sem, da imamo vzgojitelji odprte možnosti, kako bomo otrokom posredovali določeno znanje, pri tem pa upoštevali, kaj najbolj koristi otroku v določenem razvojnem obdobju.

Viri in literatura

1. Džananovič, M. (2018). *Aktivne in učne vzgojne strategije v oddelku podaljšanega bivanja: Učenje skozi gibanje* (str. 56–58). ZBORNIK XII. Mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Nizozemska) strokovna konferenca za učitelje v podaljšanem bivanju 2018.
2. Jan, Z. (2016). *Participacija otrok pri dejavnostih na prostem v vrtcu* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
4. Ložar, K. (2021). *Vpliv količine gibalnih dejavnosti na gibalno učinkovitost predšolskih otrok*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
5. Osojnik, B. (2015). *Pomen gibanja v predšolskem obdobju: šola za starše*. Pridobljeno s https://www.vrtecribnica.si/dokumenti/strokovni_prispevki/201516_pomen_gibanja_v_predsolskem_obdobju.pdf
6. Pišot, R., in Jakomin, D. (2002). *Pomen gibalno športne aktivnosti na prostem za zdravje otrok. Otrok v gibanju, 2. mednarodni znanstveni in strokovni posvet* (str. 439–443). Kranjska Gora.
7. Pišot, R., in Planinšec, J. (2005). Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave.
8. Skribe Dimec, D. (2015) Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi? *Vzgoja, 67*(17), 21–23. Društvo katoliških pedagogov Slovenije.
9. Zajec. J. (2010). Analiza gibalnih/športnih dejavnosti otrok in vzgojiteljev kot argument za vključevanje nekaterih dejavnikov zdravega načina življenja v vrtce . V T. Devjak idr. (ur.), *Pedagoški koncept ReggioEmilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti (*str. 213–232). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Projekt oddelka Gosenica v prvem starostnem obdobju

SIMONA KONŠEK, *vzg. predšolskih otrok*
simonak@osnovna-sola-polzela.si

Povzetek: V lanskem vrtčevskem letu smo v oddelku 1–2 leti starih otrok v vrtcu na Polzeli izvedli projekt oddelka Gosenica, katerega izvajanje bom predstavila v članku. Za otroke je gosenica sprva bila biba, ki so jo radi opazovali in jo iskali tudi zunaj na igrišču. Čez leto smo spoznavali različne deklamacije, ki sem jih nadgradila, da je vsaka besedna zveza imela določeno gibalno nalogo. Otroci so imeli te dejavnosti zelo radi in so aktivno sodelovali, se odzivali in se jih nikoli niso naveličali. Veselje so izražali z vriskanjem, kričanjem in cviljenjem ter z njihovo aktivnostjo. Zgodbica Lačna gosenica mi je bila izhodišče za usmerjeno gibalno, jezikovno dejavnost. Za uvodno motivacijo sem uporabila lutko gosenico, ki je otroke ves čas usmerjala in spodbujala k njihovi lastni aktivnosti. To dejavnost sem večkrat ponovila, kar me je močno pozitivno presenetilo in se je izkazalo kot zelo dobro in dobila sem potrditev, da moramo še zlasti pri najmlajših dejavnosti večkrat ponoviti.

Ključne besede: gosenica, prvo starostno obdobje, slikopis, gibanje, gibalne naloge

Abstract: Last school year we carried out a project in our group Gosenica with the 1-2 years old children in the Polzela kindergarten and the implementation I will present in the article. For the children, the caterpillar was originally a small bug, which they loved to watch and also looked for outside on the playground. Throughout the year, we learned about different declamations, which I upgraded so that each phrase had a specific movement task. The children loved these activities very much and actively participated, responded and never got tired of them. They expressed their joy by screaming, shouting and whining and by their activity. The story The Hungry Caterpillar was the starting point for a focused movement, language activity. For the introductory motivation I used a caterpillar puppet, which constantly guided and encouraged the children to their own activity. I repeated this activity several times, which surprised me very positively and turned out to be very good, and I received confirmation that we have to repeat it several times, especially for the youngest activities.

Key words: caterpillar, first age, painting, movement, movement tasks

UVOD

V lanskem vrtčevskem letu smo v skupini oddelka 1–2 let starih otrok v vrtcu na Polzeli spoznavali gosenico. Sprva je bila za otroke to biba, ki je pritegnila njihovo zanimanje in interes, ko so le-to opazovali v igralnici.

*Slika 1: G*osenica

Vir: Lasten

Na temo gosenice smo čez leto ustvarjali z odpadnim materialom, slikali, barvali, opazovali prelivanje barve in na koncu izdelali še krila metulja, ob katerem so se otroci fotografirali kot sam zaključek celoletnega dela. Gosenico smo iskali tudi v raziskovalnem bazenu, ko smo se igrali z zemljo. Ves čas smo tekom leta po metodi NTC (Rajović) spoznavali pesmice, deklamacije v obliki slikopisov (npr. vrtec je hiška – so se otroci prijeli z rokama nad glavo oz. naredili strešico).

Program učenja NTC kot inovativni pedagoški pristop

»Program učenja NTC je pedagoški pristop, ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov: starše, vzgojitelje in učitelje sistematično usmerja k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki še posebno dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav (t. i. sinaps med nevroni) v času njihovega najintenzivnejšega razvoja, tj. od rojstva do desetega oziroma dvanajstega leta starosti« (Juriševič, Rajović in Drgan, 2010). Oblikovala sta ga Dr. Ranko Rajović in Uroš Petrović. Sodelovali so tudi s skupino strokovnjakov s področij nevrološke znanosti, pedagogike, defektologije, psihologije in pediatrije itd. z namenom zgodnjega odkrivanja nadarjenosti in spodbujanja razvoja (Gojkov, Rajović in Stojanović, 2015 v Polc, 2019).

Program NTC je nastal kot rezultat dolgoletnih raziskav na področju razvoja kreativnega učenja in razmišljanja in je specializiran učni sistem za starše, otroke in pedagoško osebje v vrtcih in šolah. Center za izobraževanje NTC ga je razvijal v sodelovanju z izobraževalnimi ustanovami: Filozofski Fakultet v Novem Sadu, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Učiteljski fakultet v Rijeki in v sodelovanju s šolami v Sloveniji, na Hrvaškem in v Srbiji. Center za NTC in omenjene ustanove že leta raziskujejo problematiko izboljševanja intelektualnih sposobnosti otrok. Osnovno načelo dr. Rajovića je, da je treba povečati delež nevrofizioloških spoznanj v uradnem izobraževanju otrok in da «izkoriščanje potencialov človeškega uma

in moč otroštva, v kombinaciji s predanimi in izobraženimi starši in vzgojitelji odpira vrata bolj ustvarjalnemu učenju hitrejšemu znanju in lažjemu odkrivanju in razvoju sposobnosti otroka«. NTC program sega v čas otroštva avtorjevega prvega sina Danila, s katerim je izvajal prve vaje skozi igro in pogovor. Z njim je delal že od tretjega leta. Učinek se je najprej pokazal v naraščajočem interesu Danila za učenje. Temu je sledila Danilova stalna potreba po nadaljevanju tovrstne igre. Veselje in učinki, ki so sledili tem prvim korakom, so bili nad vsemi pričakovanji. V tem obdobju je bil program NTC še v fazi eksperimenta, pristop so prvič uporabili v Danilovi skupini v vrtcu. V naslednjih treh letih je postal akreditiran s strani Ministrstva za šolstvo v Srbiji. Začetki NTC so spodbudili pozitivno okolje med otroki in vzgojitelji, pozitivni pa so bili tudi odzivi staršev, ki so se bili »prisiljeni« igrati nove igre in odkriti skrite sposobnosti svojih otrok (Iva in Ranko Rajović, 2019).

Cilji programa so:

- razvijanje intelektualnih sposobnosti otroka,
- zgodnje odkrivanje nadarjenih otrok in spodbujanje njihovega razvoja,
- razvijanje hitrosti mišljenja in sklepanja (Mensa – NTC sistem učenja, 2015),
- vsakodnevno vnašanje elementov, ki spodbujajo razvoj intelektualnih sposobnosti, koordinacijo gibov in motorike (Drgan, 2015).

Osnove in faze NTC programa

V predšolskem obdobju je stopnja povezovanja in število nevronskih povezav neprimerno večja kot po sedmem letu. V možganih se odvija boj za prevlado med nevroni, ustvarjajo se nove povezave med aktivnimi nevroni. Razvijajo se pomembni centri v možganih, oblikuje se celotna mreža novih poti, neaktivni nevroni odmrejo in neaktivne poti se izbrišejo. Ker se ustvarjanje nevronskih povezav dogaja predvsem v vrtcu, v predšolskem obdobju, je takrat čas za ukvarjanje z vprašanjem, ali bo otrok dosegel svoje biološke potenciale ali ne. Cilj programa je razviti funkcionalno znanje in ustvarjalnost. V skladu s temeljno predpostavko metodologije NTC ima gibalni razvoj ključno vlogo pri kognitivnem razvoju otroka, nekateri problemi (kot so motnja učenja, problemi koncentracije in pomanjkanje pozornosti) pa so lahko prav posledica neustreznega motoričnega razvoja in sodobnega načina življenjskega sloga. Druga predpostavka programa NTC pravi, da je zgodnje otroštvo najpomembnejše obdobje za razvoj možganov, zato je izvajanje programa odvisno od razvoja motoričnih sposobnosti in spodbujanje telesne dejavnosti pri predšolskih otrocih (Iva in Ranko Rajović, 2019). Zaradi svoje nevrofiziološke osnove program odlično dopolnjuje razvojno psihološko izhodišče učnega načrta vrtca in osnovne šole ter ga obogati s predlogi specifičnih motoričnih in miselnih iger. Igre so oblikovane tako, da smiselno povezujejo otrokove vsakodnevne izkušnje in se zlahka vključujejo v programe vrtcev in šol.

Program je namenjen celotni populaciji predšolskih in šolskih otrok, z namenom prepoznavanja njihovih posebnosti in spodbujanju njihovih sposobnostih. Čeprav izvajanje programa vzgojiteljem in učiteljem omogoča zgodnje odkrivanje močnih področij posameznikov, ni nevarnosti za elitizem, kot je to značilno za nekatere druge programe za nadarjene. Metode programa predstavljajo dobro osnovo za individualizacijo (Iva in Ranko Rajović, 2019).

Glede na starost otrok in njihove potrebe po gibalnih dejavnostih smo za del besedne zveze deklamacij prikazali neko gibalno nalogo. Gibanje vpliva na razvoj in zorenje celotnega gibalnega sistema, senzoričnih sistemov, in njihovo integracijo na ravni osrednjega živčevja. J. Gregorc in Cemič, (2013) v Bartol (2015) pravita, da je gibanje sredstvo za normalen razvoj otroka. Prek njega otrok zaznava ter prepoznava sebe in njegovo okolico, komunicira z okoljem, ponavlja gibe ter se z njimi uči in razvija.

Za otroke mora biti gibalna dejavnost učinkovita varna in prijetna. To pa pomeni, da ima vzgojitelj še dodatno odgovornost pri načrtovanju in vodenju učinkovitih varnih in otrokom prijaznih gibalnih dejavnosti. Vzgojitelj mora poleg poučevanja gibanja dobro poznati osnove gibalnega razvoja. Za gibalno poučevanje otrok mora vzgojitelj izbrati ustrezne pedagoške strategije in didaktične postopke ter jih dodatno motivirati z dodatno demonstracijo z zgodbo s spodbujanjem, s smiselnim ponavljanjem, popravljanjem ter s svojim zgledom (Retar, 2019).

Uporaba metode NTC v mojem oddelku

Otroci so bili aktivni, veselje so izražali z vriskanjem, cviljenjem in vedno znova so jih radi ponavljali ter se jih nikoli niso naveličali. Tako sem te deklamacije kasneje vpletla v samo usmerjeno dejavnost. Deklamacije je pomočnica vzgojiteljice zapisala tudi v obliki slikopisov, ki so bili otrokom ves čas na vidnem mestu v igralnici. Slikopisi so literarno didaktičen pripomoček, namenjen začetnemu učenju branja, saj se teh kratkih zabavnih besedil otrok loti brez strahu in se ob njih igraje uči tehnike branja. Z njihovo pomočjo opazuje, pripoveduje zgodbo in pridobiva besedni zaklad. Besedilo je navadno pisano z velikimi tiskanimi črkami (Cerar, 2018). Da pa sem lahko izvedla to dejavnost, sem si tudi sama in ob pomoči otrok dajala kapo s tipalkami na glavo. Ob tem so me otroci opazovali, prepoznavali, se igrali igrico ku-ku. Otroke sem navajala na rokovanje s kapami tako, da so se z njimi igrali, si jih natikali na glavo, jih nosili v rokah, se opazovali, prepoznavali v ogledalu, spodbujala sem jih s petko in otroci so se tako spremenili v prave gosenice. Nekaj otrok kljub temu ni želelo imeti naglavne kape gosenice, kar sem pri sami izvedbi upoštevala. Prav tako otrokom samo gibanje plazenje gosenic ni bilo samoumevno in zato sem že predhodno izvajala tovrstno gibanje. Otroci so bili pri samem preplazenju hriba navdušeni, da jim

je uspelo in so ga še večkrat preplazili, kasneje pa trgali časopis, ga metali, pobirali in vriskali od navdušenja.

Otrokom sem predstavila zgodbico Zelo lačna gosenica. Vsebino pravljice sem prilagodila starosti otrok. Pripovedovala sem jo ob aplikacijah, lutkah gosenice in metulja lastne izdelave. Opazila sem, da je bila otrokom pomaranča manj znano sadje in je tudi čez čas otroci niso osvojili, zato sem jo nadomestila z banano, ki je bila otrokom bolj poznano sadje. Večina jo je prepoznavala in poimenovala. Otroci so z zanimanjem prisluhnili in prepoznavali, poimenovali znano sadje, slaščice. Te aplikacije smo imeli na vidnem mestu, kjer so si jih otroci po želji hodili ogledovat. Takrat sem pristopila k njim in jih spodbujala h govoru. Močno jih je ob pripovedovanju pritegnila sama lutka gosenica, kar sem izkoristila v nadaljnjem delu.

Če bibarijo izvaja vzgojiteljica, jo bo otrok doživel čisto drugače, kot če jo izvede lutka, saj ta s svojo obliko, barvo, dimenzijo in gibanjem še obogati to doživetje. Z lutko vzgojitelj pritegne pozornost, spodbudi medsebojno sodelovanje, otroci si hitreje bogatijo svoj besedni zaklad in se pravilno izražajo (Podobnik, 2016).

Slika 2: Zelo lačna gosenica
Vir: Lasten

Lačne gosenica v praksi

Zastavila sem si dva globalna cilja, in sicer:

- Omogočanje, spodbujanje in razvijanje gibalne sposobnosti otrok in otrok pridobi zaupanje v svoje telo ter gibalne sposobnosti.
- Spodbujanje poslušanja, razumevanja jezika, doživljanje ob znanih pesmicah, deklamacijah.

Z aktivnostmi sem zasledovali operativne cilje, da:

- Otrok sproščeno izvaja naravne oblike gibanje (plazenje, hopsanje, skoki, poskoki ...).
- Otrok išče lastne poti pri reševanju gibalnih težav.
- Otrok se izraža z gestami in gibi telesa in ob tem uživa in se zabava.

Skupaj s pomočnico vzgojiteljice sva pripravili igralnico. Odmaknili sva mize in stole k oknu, pripravili tunel, pod hrib sva dali blazine, da sva poskrbeli za varnost otrok in blazine, kamor so se usedli otroci. Nastop se je začel pred vrati igralnice, kjer je gosenica na steklo vrat potrkala in si tako pridobila pozornost otrok. Ob vstopu v igralnico sem zapela pesem Gosenica je lezla in z lutko pristopila do otrok, ki so že sedeli na blazini. Otroke sem vprašala, kdo sem in počakala, da so odgovorili. Potem sem še sama predstavila. Otroke sem spodbudila z vprašanjem: »Kdo želi biti gosenica?« Ponudila sem jim naglavne kape in jim jih pomagala natakniti na glavo. Skupaj smo zapeli pesem Dober dan vsi.

Po končanem petju sem se pogladila po trebuhu in otrokom povedala, da sem zelo lačna. Tako sem jih spodbudila k iskanju hrane za gosenico in hkrati z mano so se nekateri otroci ulegli na trebuh. Nato smo plazili do našega hriba v igralnici ter ga preplezali. S takšnim spodbujanjem h gibanju smo prišli do prve postaje, kjer je bila sadna podlaga jabolko. Skupaj smo sadež poimenovali in tukaj ponovili deklamacijo Vrtec, saj ima vrtec velika jabolka. Po deklamaciji je gosenica lutka zlezla skozi luknjo na sadni podlagi jabolka in le to pojedla. Vendar je še vedno bila lačna, zato sem jih spodbudila z besedami, kako sem vesela, da sem se najedla in bom kar poskočila. Tako sem otroke vzpodbudila h gibanju s poskoki. Mlajše otroke, ki tega gibanja še niso zmogli, sva spodbudili obe s pomočnico vzgojiteljice, da sva jih prijeli za roke in hopsali z njimi. Preden smo prispeli do druge postaje, otroke spodbudim k vrtenju. Na naslednji postaji smo srečali sadno podlago hruške. Otroke sem spodbudila, kako je ta hruška okrogla in da izgleda, kot bi jo kdo napihnil. Hruško sem obrnila in na njej je bila prilepljena deklamacija Miha Pavliha, ki jo povem. Lutka gosenica je otroke spodbujala, da pri govorjenju deklamacije sodelujejo s pihanjem, poskokom in ploskom. Ko je gosenica hruško pojedla, je otrokom povedala, da je bila hruška zelo okusna, a je še vedno lačna. Tako sem otroke vodila po vseh štirih po igralnici do tunela. Gosenica gre skozi tunel in spodbudi še otroke k plazenju skozi tunel, kjer jih čaka gosenica in jih spodbuja, da gibanje otroci večkrat ponovijo. Kasneje smo na drugi strani odkrili sadno podlago banane, skozi katero je lutka gosenice lezla in jo pojedla. Zdaj pove, da se je tako najedla, da ne more več in, da mora brž domov. Nato vzpodbudim otroke, da skupaj povemo deklamacijo Brž domov. Otroci aktivno poslušajo in sodelujejo. Otrokom se je gosenica zahvalila, da so mi pomagali najti jabolko, hruško in banano. Sedaj pa, da mora domov k mamici. Od otrok se poslovi in jim pomaha v slovo. Nato sem odšla z lutko iz igralnice do okna naše igralnice in nanj potrkala z lutko gosenice ter z njo lezla do konca naših oken. Potem sem vstopila v igralnico in otroke presenetila s petjem pesmice Gosenica je lezla.

Slika 3: Vrtec – avtorska deklamacija

Vir: Lasten

Slika 4: Miha Pavliha (avtor neznan)

Vir: Lasten

Slika 5: Brž domov (N. Maurer)

Vir: Lasten

Naslednje dni sem otrokom vse rekvizite, ki sem jih uporabila pri tej dejavnosti, ponudila za rokovanje in igro z njimi. Presenetili so me z dolgotrajnim interesom, zanimanjem in sodelovanjem med sabo, še posebej jih je pritegnila lutka gosenica, ki jo je večina otrok tudi znala poimenovati. Prav tako so prepoznali in poimenovali sadne podloge.

Za zaključek dejavnosti sem pripravila še sadno pogostitev v obliki gosenice. Ob koncu leta sem še enkrat v igralnico prinesla žive gosenice, medtem ko so se otroci igrali, sem jim jih ponudila na mizo. Ob tem sem opazovala, kako hitro jih bodo otroci opazili in se postopoma samoiniciativno vključili k opazovanju, prijemanju. Najprej jih je opazila starejša deklica, vendar so se ji zelo hitro pridružili vrstniki, ki so imeli v večini dolgotrajen interes. Gosenice je znalo poimenovati več starejših otrok. Nekaj otrok je gosenico prijelo in z neverbalno mimiko izražalo nelagodje. Deklica si je eno gosenico odnesla stran od nas na okensko polico in jo tam v svojem kotičku v miru opazovala. Da sem tekom celega leta otroke navduševala nad gosenico in samimi živim bitji, sem spoznala, ker so tudi zunaj otroci ves čas bili navdušen nad žuželkami, ki so jih opazili na igrišču.

Izdelala sem slikopis za prstno igro Gosenica, ki smo jo ob dnevni rutini večkrat ponovili.

Slika 6: Slikopis prstne igre gosenica (avtor neznan)
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Ta projekt mi je dal uvid za delo vnaprej, da je v obdobju prvega starostnega obdobja izredno pomembno ponavljanje aktivnosti in počasno vključevati nove aktivnosti in jih skupaj s tem nadgrajevati. Na podlagi samoevalvacije je v nadaljnjem delu nujno izhajati iz interesa otrok, jim omogočiti spodbudno učno okolje in s primernimi igračami/izzivi spodbujati njihovo radovednost, vedoželjnost in samoiniciativnost. V članku sem opisala nekatere izmed dejavnosti, ki so se pri tem projektu izkazale kot primer dobre prakse z aktivnim sodelovanjem otrok pri samem celoletnem projektu dela na temo gosenice.

Viri in literatura

1. Bartol, U. (2015). *Primerjava koncepta »igra – gibanje – razvoj« in programa NTC-učenje* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno z DIPLOMSKO_DELO_Urška_Bartol.pdf (uni-lj.si)
2. Cerar, K. (2018). *Vloga slikopisov v predšolskem obdobju* (diplomsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=12271
3. Drgan, L. (2017). *Projekt – NTC sistem učenja*. Vrtec Morje Lucija.
4. Juriševič, M., Rajović, R., in Drgan, L. (2010). *NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
5. Podobnik, J. (2016). *Igre s prstnimi lutkami za spodbujanje komunikacije v prvem starostnem obdobju* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3559/1/Podobnik_Jurka_dipl.pdf
6. Polc, U. (2019). *Vpliv NTC metode učenja na gibalne sposobnosti otrok v vrtcu* (*m*agistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. Pridobljeno s https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=117660&lang=slv
7. Rajović, Ranko in Iva. (2019). *Metodological handbook of the project NTC for all.* Pridobljeno s http://ntcforall.com/wp-content/uploads/2019/10/NTC-EN-v3.pdf

8. Retar, I. (2019). *Zgodnje gibalno učenje in poučevanje*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Krepitev državljanske zavesti skozi igro s črkami

ANJA KUHAR, *dipl. vzg.*
kuhar.anja90@gmail.com

Povzetek: Področje zgodnjih začetkov in seznanjanj z branjem in pisanjem obsega veliko več kot le spoznavanje in uporabo črk oziroma simbolov. Gre za razvoj vidnih in slušnih procesov, grobe in fine motorike, vidno-gibalne usklajenosti, spoznanj, predvsem pa je pri predšolskem otroku pomemben preskok, da lahko govorjeno besedo zapišemo in zapisano preberemo, izražanje idej, misli in čustev z uporabo simbolov ali s pisanjem. V članku bom opisala vlogo vzgojiteljev in vzgojiteljic, ki lahko z enim od mnogih primerov ob kulturnem prazniku otroke primerno motivirajo k otrokovemu najpomembnejšemu sredstvu učenja: igra – v našem primeru igri s črkami. Zagotovo pa v spodbudnem okolju s starši, ki posvetijo dosti časa branju in pogovarjanju, ter s strokovnimi delavkami v vrtcu, ki se po kurikulu za vrtce načrtno trudimo s predopismenjevalnimi metodami, je temelj za nadaljnje branje in pisanje osvojen. Dotaknila se bom tudi dela o krepitvi državljanske zavesti že v vrtcu. V praktičnem delu pa smo tako z najmlajšimi otroki v skupini 1–2 vzgojiteljic Kuhar, Kramer ter v skupini 5–6 vzgojiteljic Hrabra, Oprčkal glasovno razločevali in razčlenjevali besedo Zdravljica ter vključili vanjo poleg področja jezika, še področje umetniških dejavnosti (likovnega ter glasbenega).

Ključne besede: zgodnje učenje branja in pisanja, motivacija, spodbudno okolje, državljanska zavest

Abstract: The field of early beginnings and introductions to reading and writing goes far beyond the learning and use of letters or symbols. It is about the development of visual and auditory processes, big (gross) and fine motor skills and visual-motor coordination. Most significantly; the leap for a pre-school child is to be able to write down the spoken word and read it, to express ideas, thoughts and feelings using symbols or with writing. In this article, I will describe the role of kindergarten teachers who, through one of the many examples on a cultural holiday, can properly motivate children to engage in the most important means of learning: play - in our case, play with letters. Assuredly, in a stimulating environment with parents who devote a lot of time to reading and talking, and with kindergarten teachers who, according to the kindergarten curriculum, work systematically with pre-literacy methods, the foundation for further reading and writing is laid. I will also write on the work on strengthening civic awareness already in kindergarten. In the practical work, we have been working with the youngest children in the 1-2 group of kindergarten teachers Kuhar, Kramer and in the 5-6 group of teachers Hrabra, Oprčkal, on the vocal recognition and extraction of the word "Zdravljica", and have included, in addition to the field of language, the field of artistic activities (art and music).

Key words: early learning of reading and writing, motivation, stimulating environment, civic awareness

UVOD

Otroci se s pisanimi simboli in pisavo srečajo že zelo zgodaj, saj jih simbolni svet znakov obdaja tako rekoč od rojstva. Vsakdo se zato zaveda, kako pomembne so ustrezne spodbude v predšolskem obdobju, saj je znanju, izkušnjam in ustvarjalnosti vzgojiteljic prepuščeno, kakšne vsebine in dejavnosti bomo izbirale, da bomo otrokom, ki prihajajo v vrtec z zelo različnimi izkušnjami, sposobnostmi in interesi iz različnih družin in socialnih okolij, omogočile dovolj samoiniciative za razvoj njihovih predbralnih in predpisalnih spretnosti. Stika staršev z otroki je v primerjavi s preteklostjo bistveno manj, zato se moramo strokovni delavci v vrtcu toliko bolj potruditi, da približamo otroku občutek in veselje do branja in pisanja. Vseeno pa imajo starši ogromen zgled. Ko sami prebirajo bodisi strokovno bodisi poljudno literaturo, bi jih otroci posnemali, kot vrhunec pa bi bila večerna zgodba, ob kateri bi otrok »prebral« ilustracije in odprl svoji domišljiji vsa vrata. Hitro razvijajoča se družba zahteva od ljudi nenehno prilagajanje. Zato moramo poudariti, da so ustrezni pristopi k učenju v predšolskem obdobju, če že ne odločilni, vsaj zelo pomembni.

Zastavila sem si naslednje trditve:

- Vzgojiteljice z izbiro dejavnosti znatno vplivamo na predopismenjevanje.
- Otroci stari 5–6 samostojno sodelujejo v dejavnostih glasovnega zavedanja.
- Izbrane dejavnosti so dovolj zahtevne in prilagojene tudi za otroke prvega starostnega obdobja.

Sledila pa sem naslednjima ciljema:

- Otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti.
- Otrok doživlja umetnost kot del kulturnega življenja preko doživljanja in spoznavanja umetniškega dela (himne Zdravljice).

Predopismenjevanje v predšolskem obdobju

Značilnost predšolskega otroka je zagotovo prej govor in jezik kot pa branje in pisanje. Otrok v tej dobi še ne učimo intencionalnega pisanja, ampak jih spodbujamo, da bi s pomočjo didaktičnih iger in zanimivih, otrokom prilagojenih vaj v kasnejšem času razvili spretnost pisanja. V večini primerov se otroci dokončno naučijo pisati po vstopu v osnovno šolo (najbolj optimalen čas je 2. razred devetletne osnovne šole) (Ločniškar, 2006). Ali naj otroci zaradi zahtev sodobnega življenja znajo pisati že ob vstopu v šolo, ali pa naj učenje te veščine prepustimo šoli? Opismenjevanje je proces, ki se ne začne šele pri šestem ali sedmem letu, temveč traja tako rekoč od rojstva. Šest oziroma sedem let je umetna meja, ki smo jo postavili sami; takrat se je večina otrok sposobnih naučiti vse simbole – črke naše abecede, s pomočjo katerih lahko začnejo pisati in brati. A če hočemo, da bo učenje steklo gladko, morajo biti za to pripravljeni temelji, ki jih vse predšolsko obdobje gradijo tako starši kot vzgojiteljice v vrtcu (Marjanovič Umek idr., 2002). Pri najosnovnejših začetkih našega otroka – bralca mu mora družina ponuditi ustrezno spodbudno okolje, ki temelji na individualnosti, čeprav mogoče otrok najprej grize, trga, žveči knjigo, so tudi to nekakšni začetki, starši ne smejo obupati pri tem, naj vztrajajo otroku berejo uspavanke, slikanice, ljudske pravljice, knjižice z malo besedila in z več ilustracijami. Pomembno je prebiranje otroku po nekem določenem ritualu, na istem kraju ob istem času in ga tako navajati na ustaljen

ritem življenja. Otrok lahko čez čas preseneti in nato sam prebira na npr. ugodnem fotelju ali v knjižno opremljenem bralnem kotičku (Ločniškar, 2006). Za otroke je poigravanje z jezikom spontana dejavnost (izmišljajo si nove besede, iščejo besede na enak glas, uživajo v nesmiselnih rimah), kar pa je za starše pomemben proces prepoznavanja otrokovih jezikovnih kompetenc. Z besedami se igrajo zaradi občutka obvladovanja stvari; vsa ta igra pa je povezana z osvajanjem jezika. Starši in vzgojitelji jim morajo pozorno prisluhniti, saj je spontana uporaba govora v središču učnega procesa. Govor se pri posamezniku razvija in bogati od rojstva in je naravno vpet v vsa področja njegovega razvoja. Morda prav zaradi tega pogosto prevlada mnenje, da se razen pisanja, ki mu je treba posvetiti dovolj truda, druge jezikovne zmožnosti razvijajo naravno, z razvojem kognitivnih zmožnosti (Krajnc, 2001). Prva beseda, ki jo otrok spregovori, je za njegovo okolico izjemnega pomena, pozneje pa žal razvoju sporazumevalnih zmožnosti okolje posveča manj pozornosti, kot bi bilo treba glede na njegovo pomembnost. Razvoj otrokovih jezikovnih zmožnosti je v teoretičnih razmišljanjih praviloma povezan z razvojem njegovega mišljenja. Ustrezne jezikovne spodbude je zaradi tega treba še bolj domisliti in jih sistematično obravnavati. V vrtcu je pomembno branje manjšim skupinam, kjer sedemo na tla, da se lahko otroci stisnejo k nam, začnemo z znanimi zgodbicami, nadaljujemo z novimi, otroci naj sprašujejo, komentirajo, saj naj to postane interaktivni proces. Predšolski otroci že malo poznajo lastnosti tiska, vedo za pomen, ki pa ga nato želijo razvozlati. Eksperimentirajo, a se ne učijo pisati najprej črk in nato celoto, ampak gredo od celote k posameznim delom. Ko se začno zavedati črk v svojem imenu, jih bodo začeli uporabljati pri pisanju. V besedi prepoznan glas bodo označili s črko ali morda s številko. Zgodnje pisanje je podobno pisanju po smeri in videzu, a to so čačke, ne prepoznavne črke. Njihovo zgodnje pisanje pa je podobno slikam in tehnikam, takšnim, kot so jih naši predniki uporabljali na stenah z lovskimi motivi. Otroci izpeljujejo pomen iz ilustracij v knjigi, vsakdanjih stvari, ki jih opazijo na sprehodu: prometni znaki (STOP znak) (Hohmann, 2005).

Imena otrok so napisana ob/v garderobah, na osebnih stvareh, ob njihovih slikah in rojstnih dnevih. Srečujejo se tudi s pisnimi aktivnostmi ob vsakdanjih dogodkih (simboli, znaki, imena otrok, oglasne table za obvestila staršem, sporočila, vabila, plakati, dokumentacija). So zahtevni in natančni opazovalci, ki nas posnemajo. Opazujejo nas pri pisanju in si tudi sami želijo zapisati svoje ime. Prosijo nas, naj jim ga zapišemo. Po svojih sposobnostih ga nato posnemajo, preslikujejo ali prepisujejo. Zapisujejo posamezne črke ali pa kar celotno ime. Včasih spremenijo vrstni red črk, na primer: ALJAŽ = AJLAŽ ali obrnejo celoten zapis v nasprotno smer. S svojim zapisom so zadovoljni in nanj ponosni. Naloga staršev je, da jih pri poskusih branja in pisanja podprejo s pohvalami in odobravanjem (Kesič, 2007).

Jezikovna sredstva in kotički so v našem vrtcu otrokom ves čas na voljo. Dolgoletne izkušnje na področju predšolske pedagogike kažejo, da imajo otroci drugačen pristop in da jih bolj zanima igra v kotičkih, kjer sodelujejo kot sooblikovalci kotičkov, jih načrtujejo, se dogovarjajo o opremi in oznakah. V oddelkih prvega starostnega obdobja smo odrasli tisti, ki oblikujemo okolje ter pripravljamo

priložnosti z vpeljevanjem novosti, kljub temu pa k sodelovanju pri pripravi prostora poskušamo pritegniti tudi otroke, seveda v skladu z njihovimi zmožnostmi. V oddelkih drugega starostnega obdobja vzgojiteljice predvsem ustvarjajo možnosti za dejavnost otrok in jim pomagajo, da uporabljajo svoje znanje v novih situacijah. Kot ustvarjalci in sooblikovalci pisalnih in knjižnih kotičkov imajo otroci veliko možnosti, da se srečujejo z branjem in pisanjem. Otroci so v učnem procesu aktivni udeleženci. Poznajo pomen posameznih kotičkov. Pisalne in knjižne kotičke spreminjajo in jih bogatijo s svojimi izdelki, ki so lahko uporabljeni tudi kot didaktična sredstva pri poznejših usmerjenih dejavnostih. Pisalni kotički so opremljeni z različnimi formati papirja, različnimi pisali, orodjem, načrti, šablonami, ravnili, črkami. Poleg že pripravljenega papirja in igrač za vidno in slušno razločevanje in razčlenjevanje so otrokom na voljo tudi tabla, krede, različno reklamno gradivo, kartoni, na katerih so narisane sličice predmetov, oblačil, igrač, vozil, živali itn. (Domicelj, 2001).

Tako pripravljeno okolje otroke spodbuja, da »berejo« sličice, jih razvrščajo, sestavljajo ob njih povedi in te po svoje zapisujejo. Nastajajo preprosti zapisi, sporočila, obvestila, opravičila, prošnje in vabila. Naslednji korak pri tej vrsti igre pa je, da nam otroci svoje »zapise preberejo« in tako na svoj način interpretirajo zapisano. Iz časnikov, reklamnih prilog izrezujejo besede, črke, jih zbirajo ter se z njimi igrajo, ali jih lepijo na podlago ter sestavljajo svoje prve zapise. Otroci imajo v kotičkih na voljo tudi računalniške tipkovnice, pisalne stroje ipd., kjer so v stiku s črkami in jih nato morda prepisujejo. S ponavljanjem, raziskovanjem, zbiranjem informacij, vnašanjem lastnih pravil, preizkušanjem otroci preprosto in igrivo potujejo v svet branja in pisanja. Ob različnih priložnostih lahko otroci pridobivajo izkušnje o možnosti uporabe pisnega sporočanja. Treba je izrabiti vsako priložnost, ko nas otroci opazujejo pri pripravi pisnih obvestil, npr. obvestila staršem, vabila otrokom iz drugih oddelkov, izdelava svojih vstopnic za kulturni dan. Zapisane vsebine jim odrasli glasno preberemo. Otroci imajo ob tem priložnost opazovati in primerjati govorjeni jezik z zapisanim. V različne razpredelnice lahko otroci zapisujejo vreme, simbole, ob tem si sami izbirajo simbole za posamezno vremensko stanje in ga zapisujejo. Zapisujemo lahko tudi rezultate, ki jih posamezniki dosežejo pri tekmovalnih gibalnih igrah, sodelujejo pri zapisu o tem, kaj so doživeli, videli, predvidevajo, kaj se bo zgodilo, postavljajo hipoteze itn. Zapise pozneje skupaj občasno prebirajo in ugotavljajo, ali so dogodki potekali tako, kot so predvideli. Seznanjajo se z dejstvom, da so zapisi lahko trajni in da nam pomagajo pri ohranjanju spomina (Ločniškar, 2006, str. 12). Otrok se začne učiti brati in pisati spontano, sam zna presoditi, kdaj je pravi čas. Če to spontanost zatremo, v otroku obenem zatremo vso motivacijo in hkrati vanj položimo napačno prepričanje, da se uči le zaradi učiteljev in staršev, ne pa zaradi sebe. To je seveda povsem zgrešeno. Če se otrok želi učiti in spoznavati nove stvari, je dolžnost vseh nas, da mu to omogočimo (Marjanovič Umek, 2002).

Ta članek temelji na otrokovih interesih pri glasovnem zavedanju, saj se mi zdi precej pomemben vidik pri začetku predopismenjevanja. Po Grginič in Zupančiču to obsega sposobnost glasovnega razločevanja in razčlenjevanja. Zanimajo me njihova občutenja skozi obe starostni skupini. Prva sposobnost je v razločevanju v dvojicah, v nizu ali v

posameznih besedah, naslednja pa je zlogovanje – členitev besede na posamezne zloge in glasove (glaskovanje). Gre za najpomembnejšo vrsto poslušanj in se začne razvijati po otrokovem četrtem letu starosti. Raziskovalci so ugotovili, da se v okviru glasovnega zavedanja otroci najprej zavedajo dolžine besed, nato zlogov, iz katerih je beseda sestavljena in šele nato zaznavajo glasove v besedi.

Domovinska vzgoja v predšolskem obdobju

Otrokom bi državljansko zavest krepili z nenehnim stikom slovenskega knjižnega jezika in s kulturo lastnega naroda, kjer je slovenski jezik in slovenska beseda tako pisana kot govorjena temelj identitete slovenskega naroda. Sem spada spoznavanje običajev (tudi narečij) ter kulturo našega naroda. Državljanska zavest se krepi s praznovanjem državnih praznikov in v načrtovanje, organiziranje in izvajanje vključujemo otroke (Krek, Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2008).

Predbralne in predopismenjevalne igre

Zagotovo je velik poudarek v predšolski dobi na jezikovni vzgoji. Slovenski kurikul za vrtce (Kurikulum za vrtce, 1999) je jezikovno vzgojo razdelil na govorno, knjižno vzgojo kot del inf. predopismenjevanja in književno vzgojo ter na predopismenjevanje. V njih so igrače za vidne, slušne procese in grafomotorične vaje (npr. igre spomin, sestavljanke, sestavljanke, števila, družabne igre, vtikanke, prepletanke, vozlanke, različne predloge, piktogrami, labirinti, vzorci …). Porajajoča se pismenost označuje razvoj spretnosti, znanja in stališč, ki so podlaga za branje in pisanje (Papalia, Olds in Feldman 2003). Področje predopismenjevanja obsega veliko več kot le spoznavanje in uporabo črk oziroma simbolov. Tu gre za razvoj vidnih in slušnih procesov, velike in fine motorike, vidno-gibalne usklajenosti, za pridobivanje spoznanj, da je moč govorjeno zapisati in zapisano prebrati, izražati zamisli, misli, čustva s pisanjem, z uporabo simbolov. Pri tem je zelo pomembna socialna interakcija, ki lahko ta razvoj spodbuja s primernimi pogovornimi izzivi, kot je bogat besednjak, vprašanja, komentarji, dialoško branje in branje nasploh. Tudi primeri dejavnosti nakazujejo le nekaj možnosti, medtem ko je znanju, izkušnjam in ustvarjalnosti vzgojiteljic prepuščeno, kakšne vsebine in dejavnosti bodo izbirale, da bodo pri otrocih, ki prihajajo v vrtec z zelo različnimi izkušnjami, sposobnostmi in interesi, omogočile dovolj spodbud za razvoj njihovih predbralnih in predpisalnih spretnosti. To je zagotovo zadosten argument, ki govori v prid zahtevam po visoki strokovni izobrazbi vzgojiteljev v vrtcih.

Strokovnjaki z različnih področij sicer poudarjajo pomembnost zgodnjega učenja, kljub temu pa praktiki, ki delamo v vrtcih, pogrešamo interes teoretikov za poglabljanje v predšolsko vzgojo. Kurikulum za vrtce s svojo odprtostjo zahteva dodatne priročnike, ki bi bili vzgojiteljicam v pomoč pri prenašanju strokovnih podlag na praktični nivo (Čas, Kovač in Justin, 2005). Znotraj jezikovnih dejavnosti v vrtcu pa dejavnosti vzgojiteljic nudijo vzpodbude za:

- Vidno gibalna usklajenost. Primeri aktivnosti so: Risanje likov v pesek po navodilu ali spontano, zlaganje likov iz zrn, sestavljanje likov iz paličic, prerisovanje likov, izrezovanje likov, obojeročno risanje, izrezovanje likov, risanje mavričnih črt, sestavljanje vzorcev iz kock, frnikolanje.

- Finomotorika. Drobna gibalna spretnost prstov in rok, kjer lahko otroci: prekladajo drobne predmete, pobirajo zrna in polnijo posode, trkajo na mizo (trkanje z neošiljenim koncem svinčnika na mizo), trgajo papir po označeni črti, po krogih. Ostale dejavnosti so še navijanje niti na vreteno, listanje knjige, preštevanje kovancev in zlaganje na kupčke, preštevanje bankovcev, risanje s šablono, risanje črt, krogov, prebadanje papirja – z buciko perforacija, rezanje papirnatih trakcev, gradnja stolpa iz kock, vtikanje čepkov v ploščo, nabiranje biserov na niti, vdevanje niti v šivanko, oblikovanje s plastelina, vrisovanje pik v mrežo, potovanje s svinčnikom po ozki poti, barvanje omejenih ploskev, igranje mikada, gradnja hišice iz kart.
- Razločevanje prostorskih odnosov in orientacija v prostoru: Izvaja se lahko kot kazanje telesnih strani na sebi (leva roka, levo oko). Kazanje telesnih strani na drugem, posnemanje gibov učitelja ali otroka, posnemanje nog v določen položaj, kazanje smeri v prostoru, imenovanje telesnih strani človeka na sliki, razmeščanje predmetov, sestavljanje razrezanih figur slalom, hoja po predlogi obhoditi figure, sestavljanje podob s štampiljkami, gradnja lego kock, povezovanje točk, simetrično prerisovanje likov, reševanje labirintov, sestavljanje mozaičnih vzorcev, gubanje papirja v harmoniko, pahljačo.
- Slušno razločevanje: Otrok razlikuje podobne zvoke in glasove, razločuje besede, ritme, naravne šume, ugotovi število udarcev v ritmičnem liku in zna po zlogih razčleniti besede.

Dr. Sonja Pečjak v knjigi ABC igralnica pravi, da sta branje in pisanje v svoji začetni fazi učenja v prvi vrsti zaznavna procesa, kar pomeni, da mora otrok pri branju najprej zaznati (videti) črko in jo pretvoriti v glas, pri pisanju pa mora ravno obratno – zaznati (slišati) glas in ga pretvoriti v črko. Za učinkovito branje in pisanje so zatorej najprej odgovorne sposobnosti zaznavanja (tako vidnega kot glasovnega). Med glasovne sposobnosti prištevamo sposobnost glasovnega razločevanja, sposobnost glasovnega razčlenjevanja in sposobnost rimanja. Sposobnost glasovnega razločevanja označuje otrokovo sposobnost za razločevanje dolžine besed (npr. udarjanje po zlogih KA-TA-RI-NA, MAJA … Otrok spoznava, ugotavlja, katera beseda je daljša in katera krajša) in razločevanje glasov med seboj. Sposobnost glasovnega razčlenjevanja zajema otrokovo sposobnost za razčlenitev:

- povedi na posamezne besede (otrok pove, koliko besed vsebuje stavek, npr. Muca je črna.),
- besede na posamezne zloge (otrok posluša besedo in jo razčleni na zloge npr. mama – ma-ma),
- besede na posamezne glasove (glaskovanje): otrok sliši besedo in jo razčleni na glasove, npr. mama – m-a-m-a). Raziskovalci so ugotovili, da poteka razvoj glasovnega zavedanja v smeri, da se otrok najprej zaveda dolžine besede (dolga ali kratka beseda), nato se prične zavedati zlogov, iz katerih je sestavljena beseda in šele nato pride zaznavanje glasov v besedi,
- skrb za dajanje ustreznega govornega zgleda – standardni jezik – govorjen knjižni jezik,

- izogibanje pootročenemu govoru in raznim pomanjševalnicam (mizica, juhica),
- dobro poznavanje in posvečanje pozornosti stilu komunikacije,
- pozorno spremljanje govornega razvoja otrok in prepoznavanje otrokovega neverbalnega stila,
- izražanje s svojim jezikom telesa,
- pozorno poslušanje komunikacije med otroki, razširjanje in poglabljanje tem, ki jih uvedejo otroci,
- pozitivne interakcije in odzivanje na otrokova vprašanja,
- premišljena izbira pravljic, zgodb, pesmi, iger, filmov,
- ureditev knjižnih in pisalnih kotičkov, dostopnost različne literature, sredstev (kazal).

Vse navedeno zagotovo na dolgi rok pripomore k dejavnostim predopismenjevanja, tako da potrjujem svojo prvo trditev.

Praktični primeri zgodnjega opismenjevanja – seznanjenje s himno Slovenije

Otroke sem motivirala s fotografijo Franceta Prešerna, o katerem smo spregovorili že prejšnji dan. Otroke sem vodila pri pogovoru in jih seznanila s pojmoma pesnik, pisatelj. Povabila sem jih k poslušanju zvočnega posnetka slovenske himne Zdravljica. Otroci so prisluhnili zvočnemu posnetku instrumentalne oblike Zdravljice. V nadaljevanju so sodelovali pri vodenem pogovoru – ali so že slišali kdaj to melodijo, kje so jo slišali. Otroci so zopet prisluhnili zvočnemu posnetku himne, a tokrat z besedilom. Seznanila sem jih s pojmom himna in družbenimi navadami ob predvajanju himne. Otroci so zopet prisluhnili instrumentalni obliki himne s pravilno postavitvijo (stoje, brez ploskanja), ki sem jo otrokom nazorno prikazala. Otroke sem spodbujala k upoštevanju pravil. Otrokom sem ob zaključku pokazala model barvne slovenske zastave in jim razdelila zastave, ki so jih pobarvali z barvicami v določenem vrstnem redu (bela, modra, rdeča).

Sledili smo doživljanju različnih občutij pri poslušanju slovenske himne s primerjavo 1. in 2. starostnega obdobja. Ob tem smo zasledovali cilj zavedanja obstoja lastnega ter drugih jezikov in lastnih ter drugih kultur. Otroci so razvijali predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti ter doživljali umetnost kot del kulturnega življenja preko doživljanja in spoznavanja umetniškega dela.

Delo z lutko v 1. starostnem obdobju in projektno delo v 2. starostnem obdobju

Na dan obeležitve rojstva Matije Čopa sem se pridružila otrokom 2. starostnega obdobja. Predstavila sem se, sklenili smo krog ob mizi na stolih in smo nato najprej poslušali slovensko državno himno, navodilo pa je bilo, da se zgolj prepustijo posnetku. Otroke sem dve minuti opazovala: večina jih je mirno strmela in poslušala, bolj radoživi pa so posnemali prvega dečka T., ki je dirigiral, in deklico T., ki je začela poplesavati po stolu. Posnetek je najbolj navdušil deklici N. in A., ki sta mirno strmeli in čakali še po koncu posnetka. Fanta L. in No. pa sta takoj vedela, da je to slovenska himna, ki jo je napisal France Prešeren. S sabo sem imela slovensko zastavo ter dva portreta Matije Čopa in Franceta Prešerna, ki sem ju nato pokazala in predstavila kot dva velika prijatelja, ki pa sta ogromno naredila zato, da se danes lahko pogovarjamo v našem jeziku. Matija se je rodil prav

na današnji dan, France Prešeren pa je umrl 8. februarja, ko bomo praznovali kulturni praznik. O občutenjih smo se pogovarjali, nato pa so s plastificiranimi piktogrami skupaj s pomočjo vzgojiteljice sestavili besedo Z-D-R-A-V-L-J-I-C-A, jo razčlenili po treh zlogih, ugotavljali število črk, iskali druge besede na prvi glas.

Naslednji del naloge je bil povezan z glasovnim razločevanjem – besedo Zdravljica so naključno izbrani otroci ploskali, kar jim je delalo malce težav, sem pa želela, da so pri tem razločni, jasni. Nadaljevali smo s štetjem glasov in hitro so ugotovili, da jih je enako kot prstov na roki, tj. 10. Vsako črko sem nato imela na velikem formatu in iskali smo besede na to črko. Predlogi so bili: zajec, zebra, zombi ter zmaj, ki je bil narisan na slikovni abecedi v njihovi igralnici. Naslednjo črko D so se fantje spomnili na dinozavre, dog – kot angleški kuža, drevo, dežnik in danes. Črka R: riba, raca, rak, ki so jih verjetno poznali za usvajanje te črke, poleg tega pa še robot, risba, arnika – kjer so slišali prvi glas R. A, ki se ponovi dvakrat, je najprej bil izbran zaradi njihovih imen ljubljenčkov Ajša, Ariana ter Nana, kjer so A slišali kot najpogostejši in zadnji glas. Za črko V so potrebovali več časa, pa sem jim priskočila na pomoč s prevoznim sredstvom vlak, veverica, ki ima dvakrat V in vedro, ker so z njim ravno brisali mize. L kot lev, Luka in Lukas dva dečka iz skupine, in No., ki je vedel, da je to njegova črka, vendar ne na katerem mestu.
J: jež, jeza – kjer je projekt na nivoju vrtca Kako se počutim in se celo leto pogovarjamo o čustvih in s prav jeznimi pogledi so znali tudi pogledati. Jagoda, ki so jo imeli na sliki, in T., ki je vedela , da ima to črko v svojem imenu.
I: iglu, iskra, iščemo, Indijanci.
C: cesta, copat.
A: ananas in še z mojo pomočjo antena, antilopa, abeceda.

Bili so ponosni nase, radi so se pozabavali in iskali nove besede in mojo drugo tezo potrdili, saj so bili resnično samostojni in me skoraj niso potrebovali po danem navodilu. Zagotovo je pomagalo, da sva v dogovoru z njihovo vzgojiteljico, ki je že prej izvajala štetje črk v njihovem imenu z vlaki, ki so jih polepili po igralnici, kjer so otroci ugibali, kdo ima daljše in kdo krajše ime. Preživeli smo lep dopoldan, vsak je dobil svoj list s črko – sploh tisti, ki so imeli svoje ime na to črko, da so narisali bodisi sebe bodisi karkoli na to črko ter na novo narisano besedo po svojih zmožnostih napisali z besedo. Svoje izdelke so nama »prebrali«. Zelo zanimivi so bili zapisi oziroma slikopisi. Nastajal je vrstni red besede ZDRAVLJICA, kjer je bilo nekaj prepira, čigav A bo prišel prej, a so ob tem pridobivali izkušnje o pomenu zapisanih črk v besede in si ustvarjali svojo pisavo oz. piktograme.

Slika 1: Sestavljanje črk Zdravljice
Vir: Lasten

V moji skupini 1–2-letnih otrok, pa smo se tega lotili z lutko in smo v jutranjem krogu na blazini, ko smo se umirili po jutranjem razgibavanju, najprej prisluhnili slovenski himni. Naenkrat so vsi onemeli, me pogledali z velikimi očmi, deklica M. pa je z nogami, obrnjenimi nazaj, skakljala in zelo uživala. Ob koncu je deklica E. rekla »še« in tako smo posnetek poslušali še enkrat in slika je bila podobna. Nihče ni jokal, vsi so prisluhnili z zanimanjem. Animirala sem lutko Franceta Prešerna in jih nato prosila, da imam zanje presenečenje in da skupaj razvozlamo težko besedo Zdravljica in jo nato skupaj onomatopoetsko in gibalno posnemamo narisane sličice. Vsak prvi glas smo poudarjeno ter pretirano izgovarjamo.

Z – zajec-, s poskoki– zajčjimi, žabjimi, sonožni, troskoki

D – dinozaver, delali smo strašne glasove, A. je glasno zakričal v hoji mahali z rokami
R – riba odpirali smo usta, se navidezno potopili, govorno spretnejša dečka sta se potopila in delala glu-glu
A – ara Leteli smo kot ptički, in rekli »aja, aja«
V – lak: v koloni drug za drugim, z glasovi ču-ču, či-či phi ter šššššššš
L – lev: rjoveli smo kot levi ter hodili po vseh štirih
J – jagnje, blejali smo kot majhne in večje ovce z glasom beeee
I – Indijanec, z rokami smo po ustih tapkali ter govorili u-u-u-u-u
C – cekinček (metuljček), prhutali smo s krili
A – avtomobil, brum-vrum smo posnemali dečka L., ki se že od nekdaj najraje igra z avtomobili

Slika 2: Delo z lutko
Vir: Lasten

Po trikratnih ponovitvah sem samo pokazala piktogram in samostojno so vedeli, katero gibanje in glas sledi. Zelo uspešna sta bila E. ter D, s čimer potrjujem tezo, da kljub občasnim strahovom, da v prvem starostnem obdobju tega ne zmorejo, ker še ne govorijo, ne smemo zanemariti predopismenjevalnih – predgovornih nalog, saj so zelo pomembne za nadaljnji razvoj otroka v vrtcu, ki je v tej starosti šele v izgradnji. Ob izvedbi je bilo v skupini 5–6 kot tudi v skupini 1–2 prisotnih 11 otrok. Starejši smo se posedli ob mize v krog, z mlajšimi sem delala frontalno.

ZAKLJUČEK

Branje in pisanje se še vedno razlikujeta od npr. učenja vožnje s kolesom. Starši in vrtec moramo malčka na poti v pismenega človeka osamosvajati, ga bodriti, ne obupovati in preživeti z njim čim več kvalitetnega časa. Z ustvarjalnim pristopom lahko strokovne delavke in starši na tem področju naredimo veliko in tako vplivamo na otrokov ter celo na svoj razvoj. Seveda pa je poleg nenehnega strokovnega izpopolnjevanja, razmišljanja in iskanja načinov za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela pomemben tudi razmislek. Zagotovo pa pričakujemo, da nam bodo pri našem pomembnem delu bolj kot doslej pomagali tudi strokovnjaki teoretiki. Svoje tri hipoteze sem postavila mogoče tudi po nekih splošnih osnutkih pred pisanjem članka in sem prvo potrdila v teoretičnem delu ter v praktičnem drugi dve trditvi. Izbrana metodologija je izhajanje iz teoretičnih dognanj, saj sem pisala po strokovni in znanstveni literaturi, ker je to teoretična naloga s primerom primerjalne izvedbe v dveh starostih. Konstruktiven predlog bi bil, da se vsaj v kritičnem obdobju v vrtcih, ko se oblikuje podoba vsakega posameznika, priskoči še kakšna pomoč pri branju, risanju in tako lažje spremlja napredek. Druga rešitev pa je, da bi vzgojiteljice uporabile IKT-tehnologijo v portfeljih, se večkrat posnele skupaj z otroki in nato ugotovile njihov odziv in pismeno stanje.

Viri in literatura

1. Čas, M., Kovač, R., in Justin R. (2005). Zgodnje opismenjevanje v vrtcu. Sodobna pedagogika številka (56/5). Pridobljeno s http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-5-slo/2005_5_slo_07_cas_kovac_justin_zgodnje_poismenjevanje_v_vrtcu.doc
2. Domicelj, M. (2001). *Igra in učenje v vrtcu – temelj vseživljenjskega učenja*. Zbornik prispevkov. Portorož: ZRŠŠ.
3. Flippo, F. R. (2000). *How to Help Grow a Reader*. Pridobljeno s http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED326851&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED326851
4. Hohmann, M. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok* (Educating young children). Ljubljana: DZS.
5. Kesič, K. (2007). Zgodnje opismenjevanje otrok. Pridobljeno s http://www.bambino.si/zgodnje_opismenjevanje_otrok
6. Krajnc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
7. Krek, J., Valenčič Zuljan, M., in Vogrinc, J. (2008). Patriotizam, univerzalnost i partikularnost: neka od temeljnih pitanja odgoja i obrazovanja u javnoj školi. V: *Pedagogy and the knowledge society*. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 171–181.
8. Kurikulum za vrtce. (1999). *Ministrstvo za šolstvo, Urad Republike Slovenije za šolstvo.* Ljubljana: ZRŠŠ.
9. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. *Otrok v vrtcu, priročnik h Kurikulu za vrtce.* (2001). Maribor: Založba Obzorja.

11. Pantlay, E. (2001). *ABC odlične vzgoje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
12. Papalia, D. E., Olds, S. W, in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
13. Pečjak, S. (1999). *Ali slišiš – ali vidiš (priročnik z vajami za razvoj metajezikovnega zavedanja).* Ljubljana: Založba Izolit.
14. Zalokar Divjak, Z. (1998). *Vzgoja za smisel življenja.* Ljubljana: Educy.

Dodatna strokovna pomoč z romskim otrokom v času dela na daljavo

TJAŠA KURNIK, *mag. prof. inkl. ped.*
tjasaa.kurnik@gmail.com

Povzetek: V članku je predstavljen primer dobre prakse, ki priča o izvajanju dodatne strokovne pomoči na daljavo z romskim otrokom. V lanskem šolskem letu smo se nekaj časa izobraževali na daljavo, kar je za večino učiteljev, staršev in otrok predstavljalo velik izziv. Če izhajam iz predstavljenega primera, si pred začetkom izvajanja ur na daljavo niti nisem upala predstavljati, da bo delo uspešno, saj je šlo za romskega otroka. Velikokrat romske otroke označimo, kot manj dovzetne za šolsko delo, vendar na tem primeru temu ni tako. Glavni cilj dela na daljavo je bil ohraniti trenutno osvojeno otrokovo znanje. To smo ohranili s pomočjo zvezka za dodatno strokovno pomoč in vajami, ki so bile v njem. V teoretičnem delu so na kratko predstavljeni Romi in njihov jezik. V nadaljevanju so predstavljene skupine otrok s posebnimi potrebami in dodatna strokovna pomoč. Nekaj besed pa smo namenili delu na daljavo.

Ključne besede: Romi, otroci s posebnimi potrebami, dodatna strokovna pomoč, izobraževanje na daljavo

Abstract: The article presents an example of good practice, which is witnessing about implementation of additional professional assistance on a distance of a Roma child. In last school year we spent some time on distance learning, which was a big challenge for the most teachers, children, and parents. Based from the presented case, I couldn't even imagine that distance teaching would be so successful with Roma child as it was. In many cases Roma children are described as less susceptible for school work, but in this case the situation is not the same. The main goal of the distance working was to preserve the child's current knowledge. We maintained this with the help of a notebook for additional professional help and the exercises that were in it. The theoretical part briefly presents the Roma culture and their language. In further cases there are presented groups of children with special needs, and additional professional assistance. However, we also devoted a few words to distance working.

Key words: Roma, children with special needs, additional professional assistance, distance education

UVOD

Življenje nas vsakodnevno preizkuša na najrazličnejše načine. S preizkušnjami nas krepi, da postanemo bolj samozavestni, da si upamo narediti korak ali dva naprej in pogledamo na stvari iz več zornih kotov ne le iz enega, kjer običajno vidimo stvari črno-belo brez luči na koncu tunela. V zadnjih dveh letih mi je življenje postavilo takšne in drugačne preizkušnje, največkrat me je na preizkušnjo postavilo v službi. Velikokrat se mi je porajalo vprašanje, bom zmogla, mi bo uspelo? Na začetku sem bila zelo zmedena, nato sem pa s polno paro adrenalina šla novim izzivom naproti. Prav iz tega vidika sem se odločila, da napišem članek, s katerim poskušam navdušiti vse bralce, naj se ne ustrašijo novih izzivov, vsak nov izziv nam prinaša novo znanje, nove izkušnje, ki nam jih nihče ne more vzeti.

Romi

Z identiteto človek ne dobi le imena, temveč tudi pripadnost narodu in državi, v kateri se je rodil. Uvrščanje posameznika v določeno družbo, kateri pripada, je izrednega pomena. Zaradi slabe ohranjenosti svoje zgodovine so morali svoje ime dobiti tudi Romi. Papić (2011; povz. po Belović, 2011) v svojem delu navaja, da Romi nimajo lastne države niti države matičnega naroda, ki bi jih ščitila. Njihovo zgodovino sestavljajo legende, arhivske in druge dokumentarne zgodbe.

Kljub temu da Romi že stoletja živijo med nami, še vedno o njih vemo zelo malo. Kadar slišimo besedo Romi, je prva asociacija povezana s stereotipi, ki so povezani s predsodki, ki omenjeno ljudstvo spremlja že vse od takrat, ko so prišli na naše ozemlje (Upelj, 2016).

Romski jezik

Ne mine dan, da ljudje ne bi komunicirali. Komunikacija je zelo pomembna za sporazumevanje, dogovarjanje, sklepanje prijateljstev, kompromisov in besednega zaklada, ki je zelo pomemben za uspešno komuniciranje. Zelo dobro moramo obvladovati jezik in veščine komuniciranja, da smo dober govorec in hkrati sogovorec. Nezirović (2008) pravi, da je temelj vsakega naroda in narodnostne skupnosti jezik. Romski jezik, ki se v današnjem času uporablja za komunikacijo je skonstruiran iz velike mere različnih dialektov drugih narodov, s katrimi so se v preteklosti Romi srečevali in bivali. Medtem Horvat Muc (2011) poudarja, da »Romani čhib«, kar pomeni romski jezik, spada v skupino indijskih jezikov in pravi, da je hindu jezik najbolj soroden današnjemu romskemu jeziku.

Na Slovenskem ozemlju lahko najdemo večjezikovne romske narečne skupine, v treh regijah to so Prekmurje, Gorenjska in Dolenjska. Pri vsaki omenjeni regiji pa lahko v veliki meri zasledimo prisotnost jezika sosednjih držav. Denimo v Prekmurju lahko slišimo madžarščino, na Gorenjskem nemščino in na Dolenjskem hrvaščino (Horvat, 2012).

Otroci s posebnimi potrebami

V literaturi številni avtorji Opara (2005), Žerovnik (2004), Galeša (1995), Kuhar (1993) idr. v svojih delih predstavljajo in zagovarjajo različna dejstva in teorije, ki se navezujejo na otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP) (2011), v 2. členu OPP deli v naslednje skupine:

- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z motnjo v duševnem razvoju,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih,
- otroci s čustveno vedenjskimi motnjami,
- otroci z avtističnimi motnjami in
- dolgotrajno bolni otroci.

Dodatna strokovna pomoč

Termin dodatna strokovna pomoč, ki jo krajše zapišemo s kratico DSP, pomeni strokovna pomoč otrokom s posebnimi potrebami, njihovim staršem in učiteljem. ZUOPP v 8. členu, natančno opredeli, opiše in razloži dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP). Navaja, da se DSP izvaja za OPP, ki so usmerjeni v naslednje programe:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter
- drugi programi vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami.

DSP poteka na treh ravneh:

- učna pomoč,
- svetovalna storitev in
- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir in motenj (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

ZUOPP opredeljuje obseg in način izvajanja ur DSP, ki se določijo z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom, ki ga sprejme minister, pristojen za znanost, izobraževanje in šport. V 9. členu je opredeljeno izvajanje DSP, katera lahko poteka v obliki individualnega ali skupinskega dela v oddelku ali izven oddelka (največkrat je to kabinet) v vzgojno-izobraževalnem zavodu ter v socialnovarstvenem zavodu. Podrobnejši način izvajanja DSP se definira z individualiziranim programom. DSP poteka tedensko, vendar je pri tem zelo pomembno, da skupno število ur DSP ne presega pet ur tedensko, od katerih mora biti ena ura, namenjena svetovalni storitvi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Opara (2015) pravi, da je namen DSP in prilagoditev zagotoviti OPP ustrezno strokovno pomoč in didaktične pripomočke, s katerimi bodo uspešno premagovali primanjkljaje in ovire.

Izobraževanje na daljavo

Že dobri dve leti se soočamo z endemijo SARS-CoV-2 (Covid-19), ki je naša življenja popolnoma postavila na glavo. Običajen sistem delovanja, na katerega smo bili navajeni v službah, se je iz popolnega udobja spremenil v pravo nočno moro. Šolski sistem je prešel iz poučevanja v učilnicah na poučevanje, ki je potekalo na daljavo. Učitelji smo se prvič srečali s povsem neobičajnim načinom delovanja – pouk iz domače jedilnice, dnevne sobe ali delovne sobe, zagotovo si tega nismo niti želeli niti predstavljali. Pojavili so se številni dvomi in vprašanja, kako bomo to zmogli in kako bo to potekalo. Kljub temu je delo na daljavo prineslo številne slabosti (luknje v znanju, ki jih ne bomo nikoli nadomestili), vendar vsaka slabost ima tudi svojo prednost.

Številni avtorji Gerlič (2003), Birnbaum (2001), Keegan (1996), Mohan Mehrotra, Hollister in McGahey (2001) idr., v svojih delih navajajo različne teorije o delu na daljavo. Keegan (1996) navaja, da je izobraževanje na daljavo oblika izobraževanja, za katero je značilno, da sta učenec in učitelj večino časa ločena. Izobraževalni proces organizira izobraževalna organizacija, proces izobraževanja poteka s pomočjo različnih medijev. Moore in Kearsley (1996; povz. po Birnbaum, 2001) navajata izobraževanje na daljavo kot načrtno učenje, ki se običajno odvija v drugem kraju in zahteva natančno določen sistem poučevanja, katero vključuje spremenjene tehnike poučevanja in alternativne načine komuniciranja.

V nadaljevanju je predstavljen in opisan primer dobre prakse z romskim otrokom v lanskem šolskem letu v času dela na daljavo.

DSP na daljavo – kaj pa zdaj? – Primer dobre prakse

V lanskem šolskem letu, tj. 2020/21, sem se v okviru ur DSP srečevala z otrokom Romom, ki je imel odlog šolanja. Delo mi je predstavljalo velik izziv iz več razlogov. Ni me bilo strah toliko novega načina dela, da sem čez noč zamenjala delo vzgojiteljice za delo izvajalke ur DSP. Bolj me je skrbela otrokova odzivnost, pripravljenost na delo, in trenutna covid situacija, ki nas je potisnila v kot, da smo pouk izvajali na daljavo. Kljub temu da sem otroka nekaj let zapovrstjo spremljala v vrtcu kot vzgojiteljica, so mi individualne ure obravnave predstavljale velik zalogaj.

Gal (izmišljeno ime) je vesel in živahen fant, ki je zelo rad prihajal v vrtec. Od ostalih vrstnikov je izrazito odstopal na več področjih. Najprej ga je zaznamoval odlog šolanja, nato pa sledi cela gora drugih težav. Odstopanja so bila na govornem področju, kar je izražal s šibkim besednim zakladom, prav tako so se pojavile velike težave s priklicem besed in pomnjenjem. Med dejavnostmi običajno ni sledil

navodilom, zato skoraj nobene naloge ni opravil uspešno. Temu je pogosto sledilo agresivno vedenje, ker je videl, da ni uspešen. Splošna razgledanost je bila zelo slaba, saj ni vedel pravilno poimenovati osnovnih barv ali se samostojno podpisati, kar njegovim vrstnikom v skupini ni predstavljalo težav. Strokovni tim, ki smo ga sestavljale jaz in vzgojiteljici iz oddelka smo se odločile, da bo najpomembnejši cilj izvajanja ur DSP, osvojitev osnovnih barv in podpis. Ob tem pa seveda nikakor niso bila zanemarjena ostala področja fine in grobe motorike, grafomotorike in govora. Kljub vsem primanjkljajem in odstopanjem, ki jih je imel Gal, sem pri načrtovanju ur izhajala iz njegovega močnega področja to je bilo gibanje. Najine začetne ure so bile vse prej, kot uspešne. Gal ni želel sodelovati, kljub temu da sem za motivacijo vedno uporabila kakšno družabno igro, ki jo je imel rad. Barve sva osvajala na različne načine, največkrat z uporabo obročev in žog različnih barv, preko gibalnih iger. Izmišljevala sem si zgodbe, v katerih nastopajo živali, saj sem ga s tem zelo pritegnila, ker je imel rad živali (npr. žaba Lola skoči iz zelenega obroča, na obisk k žabi Lili, ki stanuje v oranžnem obroču). Za osvajanje barv sva potrebovala skoraj 5 mesecev, da jih je ločil med seboj in kasneje po navodilu poiskal predmet, določene barve tudi v prostoru. V tem času sva si izdelala tudi barvni pano, ki sva mu nadela ime, Kako dobro poznam barve.

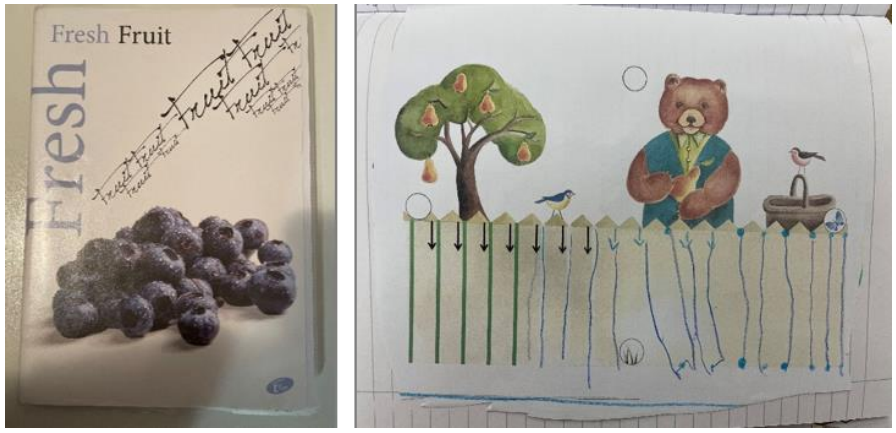
Poiskala sva slike predmetov, s katerimi se Gal srečuje vsak dan in jih prilepila na ustrezno barvno podlago. Ob barvnem panoju sva izdelala semafor čustev, ki je služil preverjanju barv vsako uro, ko sva imela DSP. Zelena barva, na kateri je bil smeško, je simbolizirala veselje, kar je pomenilo, da je Gal prepoznal pravilno vse barve. Rumena barva je označevala delno uspešnost pri prepoznavanju barv, zato je bil smeško «skremžen«. Rdeča barva, ki je prikazovala žalostnega smeška, je pomenila, da je Gal tisto uro pravilno poimenoval zelo malo barv.

Slika 1: Barvni pano: Kako dobro poznam barve?
Vir: Lasten

Ob semaforju sva imela ščipalke, s katerimi je Gal tisto uro označil svoje trenutno znanje. Ko sem že skoraj obupala nad najrazličnejšimi načini usvajanja barv in nad načrtovanjem raznolikih aktivnosti, se je izkazalo, da je Gal prav preko tega barvnega panoja usvojil barve. Lahko bi rekli, da se je to zgodilo čez noč. Vendar se žal ni, saj sva potrebovala veliko časa, da sva prišla do želenega rezultata. Kmalu za tem pa je sledilo zaprtje vrtcev in šol.

Delo na daljavo mi je predstavljalo največji izziv. Gal je bil romski otrok, kar je pomenilo, da dostopa do računalnika, da bi opravila video klic in realizirala uro, ni bilo. Kljub temu, da v romskem naselju imajo center, ki je namenjen izobraževanju, saj imajo v njem dostop do računalnika, midva le-tega nisva uporabila. Njegovi starši so računalniško nepismeni, zato je za njih najboljša oblika sodelovanja v času dela na daljavo telefonski klic. V moji glavi se je začel »brainstorming«, kako v času dela na daljavo pri Galu ohraniti to usvojeno količino znanja. Prišla sem do ideje, da bi lahko najine ure izvajala preko telefonskega pogovora. Galu, bi pripravila zvezek DSP in bi ga preko telefonskega pogovora vodila do reševanja nalog, ki bodo pripravljene v zvezku. Svojo idejo sem predstavila vzgojiteljicama, ki sta se s predlogom strinjali. Galu sem pripravila zvezek DSP, v katerega sem prilepila najrazličnejše grafomotorične vaje, ki so bile povezane z utrjevanjem barv in slikopise. Starše sem preko telefonskega klica obvestila, da bo Gal domov prinesel zvezek, v katerem bodo vaje, ki jih bo reševal v času, ko bosta vrtec in šola zaprta. Predstavila sem jim predlog, da bi njihovega sina poklicala dvakrat tedensko, da bi izvedla uro DSP preko telefonskega pogovora. Odgovor ni bil presenetljiv, saj so se starši s predlogom strinjali in so celo oni sami poklicali mene, na dogovorjen dan ob dogovorjeni uri.

Izvajanje ur preko telefona se je izkazalo za uspešno tehniko, saj je Gal sodeloval in mi pripovedoval o svojem domačem okolju in stvareh, ki so se mu dogajale doma. S tem ko sva se midva preko telefonskega pogovora pogovarjala, se je Galov besedni zaklad izrazito povečal. Z velikim ponosom je nazaj v vrtec prinesel zvezek za DSP in svojim prijateljem ter vzgojiteljicam kazal, kaj sva midva počela preko telefonskega klica.



Slika 2: Ena izmed vaj iz zvezka za DSP
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Načrtovanje dela na daljavo je predstavljajo velik izziv, saj si nisem upala trditi, ali bo delo uspešno opravljeno. Delo z Galom bi lahko opisala kot pravo pustolovščino, saj sem pri delu z njim obrala veliko različnih pristopov in tehnik. Izkazalo se je, da je tehnika barvnega panoja dosegla svoj namen, da se je Gal naučil barve. Ob enem je k temu prispeval tudi zvezek DSP, ki se je uporabljal v času dela na daljavo. Izrazito je napredoval v obdobju med januarjem in junijem, kljub temu da sva delala tudi na daljavo. Ob koncu šolskega leta je vedel pravilno poimenovati barve, vedel se je podpisati in obogatil si je besedni zaklad. Nekaj težav je še ostalo na področju govora, ampak jih s pomočjo ur DSP, ki jih ima sedaj v šoli, izboljšuje. Navsezadnje odlog šolanja ni bila slaba odločitev, saj je Gal v tem enem letu vidno napredoval in s tem dosegel nivo znanja, ki ga potrebuje v 1. razredu osnovne šole.

Viri in literatura

1. Belović, B. (2011). *Dejavniki, ki vplivajo na zdravje Romov v Pomurju.* Murska Sobota: Zavod za zdravstveno varstvo.
2. Birnbaum, B. W. (2001). Foundations and practices in the use of distance education. *Mellen Studies in Education,* 66, 1–174. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
3. Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Didakta.
4. Gerlič, I. (2003). Pedagoško-didaktični vidiki izobraževanja na daljavo. V Geder, M. (ur): *E-izobraževanje doživeti in izpeljati. zbornik strokovne konference*, 3. in 4. november 2003. Maribor: Doba, str. 41–54.
5. Horvat Muc, J. (2011). *Romski jezik osnova za razumevanje zgodovine in kulture Romov.* Murska Sobota: Zveza Romov Slovenije Romani Union Murska Sobota.
6. Horvat, J. (2012). *Učni pripomoček romskega jezika, zgodovine in kulture: pomoč romskim pomočnikom pri delu z romskimi otroki.* Murska Sobota: Zveza Romov Slovenije.
7. Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education,* 3. izdaja. London: RoutledgeFalmer.
8. Kuhar, D. (1993). *Pogovori s starši gluhih in naglušnih otrok.* Dan.
9. Mohan Mehrotra, C., Hollister, C. D., in McGahey, L. (2001). *Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery, and Evaluation.* Sage Publications: California, str. 1.
10. Nezirović, S. (2008). *Romski jezik Romani čib.* Velenje: Romsko društvo Romano vozo.
11. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagajanjem izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: priročnik*. Centerkontura.
12. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.* Centerkontura.
13. Upelj, B. (16. november 2016). *Dnevnik.* Prevzeto 19. januar 2022 iz *Dejstva: Kdo so Romi in od kod prihajajo?* https://www.dnevnik.si/212295
14. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 IN 41/17 – ZOPOPP. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (pisrs.si)
15. Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Družina.

Pravljična joga v vrtcu

MAJA MOHAR*, dipl. vzg.*
m.j.mohar@gmail.com

Povzetek: Pravljična joga poudarja nenasilen in spoštljiv odnos do sveta, drugih ljudi in samega sebe. Otroci so vse preveč podvrženi stresnim situacijam, še bolj pa otroci s posebnimi potrebami. S pravljično jogo se ukvarjam predvsem zato, da otroke odpeljem v pravljičen svet, brez tega, da bi bili popolni, vse se naredi po principu narediš, kot zmoreš. Sploh ni pomembno, kakšen je končni rezultat, le to, da otroci uživajo in se sprostijo.

Ključne besede: pravljična joga, otroci s posebnimi potrebami, sproščanje, gibanje, zgodba

Abstract: Fairytale yoga emphasizes a non-violent and respectful attitude towards the world, other people and oneself. Children are all too prone to stressful situations, and even more so children with special needs. I deal with fairytale yoga mainly to take children to the fairytale world, without being perfect, everything is done on the principle of doing as you can. It doesn't matter at all what the end result is, just that the kids enjoy and relax.

Key words: fairytale yoga, children with special needs, relaxation, movement, story

UVOD

Danes ne potrebujejo sprostitve le odrasli, temveč tudi otroci in otroci s posebnimi potrebami. Ena izmed tehnik sproščanja je joga. Z jogo se sproščajo napetosti, ki se kopičijo iz dneva v dan v otrocih in s tem tudi negativna čustva. Pravljična joga je zato zelo primerna oblika sproščanja. Prilagajamo jo lahko tako, da je primerna za vse starostne skupine otrok, vaje pa se izvajajo po lastnih zmožnostih in ob tem lahko otrok spremlja svoj napredek.

Kaj je pravljična joga?

Pravljična joga je vodena vadba z elementi joge, oblikovana posebej za otroke. To je igra in vadba za otroke, ki upošteva jogijska načela. Otroci se spoznavajo s svojim telesom in možnostmi, ki jih ponuja, naučijo se osnovnih položajev v jogi in preprostih dihalnih tehnik. Pravljična joga poudarja nenasilen in spoštljiv odnos do sveta, drugih ljudi in samega sebe. Usmerjena je v pozitivnost in poudarja netekmovalnost. Pravljična joga je nekakšno delo v nastajanju, kar pomeni, da se ves čas razvija, postaja boljša, bogatejša in popolnejša. Eno od jogijskih načel usmerja k temu, da se odmaknemo od cilja, da nismo obremenjeni s tem, kakšen bo končni rezultat. Dovolj je, če otroci v jogi uživajo, odrasli pa se moramo zavedati poti same (Božič, 2012). Jogijske vaje delujejo na ves organizem in so primerne za vse starosti otrok. Ustrezajo različnim gibalnim sposobnostim otrok. Povečujejo moč in gibkost ter izboljšujejo koordinacijo in držo. Prav tako povečujejo zmožnost osredotočenja na dejavnost (Schmidt, 2000). Večina otrok uživa v jogi, ker je zabavna in netekmovalna, ker veliko asan imitira živali in naravo. V današnjem času je malo takih dejavnosti, kjer otroci ne tekmujejo med seboj. Joga pa jih spodbuja in gradi samozavest (Pegrum, 2004).

Kdo so otroci s posebnimi potrebami?

Bela knjiga (2011) pravi, da so otroci s posebnimi potrebami vsi tisti otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju zaznavanja, govora, spoznavanja, gibanja, vedenja, učenja in čustvovanja. Otrok s posebnimi potrebami je sposoben učenja in napredka na vseh razvojnih področjih, zato naj ne bo izvzet iz nobenega področja življenja v vrtcu. Glede na njegov razvoj naj mu bo, ob odgovarjajoči osebni pomoči in drugih vrstah pomoči, zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje z drugimi otroki v oddelku in tudi so/samo/odločanje o svojem življenju (Navodila h kurikulumu za vrtce, 2003).

Kurikularna področja

Povezava joge s področjem gibanje

Otrokovi primarni potrebi sta potrebi po gibanju in igri. Ko otrok začne obvladovati svoje noge, roke in trup, začenja čutiti veselje, ugodje, varnost ter si pridobi zaupanje in samozavest. Z jogo dosegamo globalne cilje s področja gibanja (Kurikulum za vrtce, 1999):

- omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok,

- zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju,
- razvijanje gibalnih sposobnosti,
- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti,
- usvajanje gibalnih konceptov,
- spoznavanje pomena sodelovanja in spoštovanja.

Dosegamo tudi nekatere specifične cilje (Kurikulum za vrtce, 1999):
- razvijanje koordinacije oziroma skladnosti gibanja (koordinacija gibanja nog, rok in celega telesa) ter ravnotežja,
- razvijanje moči, natančnosti, gibljivosti in vztrajnosti,
- sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja,
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora (kje se telo giblje), načina gibanja, spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli telesa, med predmeti in ljudmi ter med ljudmi,
- uvajanje otrok v igre, pri katerih je treba upoštevati pravila.

Vsem otrokom se je izboljšala koordinacija in ravnotežje, predvsem otroku s posebnimi potrebami. Postali so bolj natančni pri izvajanju asan. Asane smo izvajali postopoma od lažje k težji.

Povezava joge s področjem jezika

Predšolsko obdobje je najpomembnejše za razvoj govora. Otroci se učijo jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov, pripovedovanju literarnih besedil, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob rabi jezika v dramatizacijah, izmišljanju zgodbic, učenju otrok od otrok in tako naprej. Globalni cilji, ki jih z jogo dosegamo na področju jezika, so (Kurikulum za vrtce, 1999):
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika,
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- razvijanje neverbalnih komunikacijskih spretnosti.

Operativni cilji, ki jih razvijamo z jogo, pa so (Kurikulum za vrtce, 1999):
- otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi,
- otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa,
- otrok ob poslušanju pravljic razvija zmožnost domišljijske rabe jezika,
- otrok razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu,
- otrok razvija sposobnost doživljanja literarnega sveta.

Na začetku leta so se nekateri otroci težje izražali. Otrok s posebnimi potrebami je imel precej težav, zelo težko se je izražal, ampak večkrat, kot smo imeli jogo, bolj so otroci pripovedovali zgodbe in si celo izmišljali svoje zgodbe.

Povezava joge s področjem umetnosti

Otrok lahko z umetnostjo predstavi svoja najbolj skrita počutja

in čustvene vsebine. Zaradi celovitega doživljanja in ustvarjanja so izkušnje na področju umetnosti pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravja. Globalni cilji s področja umetnosti, ki jih uresničujemo z dejavnostmi, povezanimi z jogo, so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti,
- razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo,
- razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljivosti.

Specifični cilji, ki jih dosegamo, pa so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti,
- razvijanje umetniške predstavljivosti in domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem,
- razvijanje prostorskih, časovnih, vizualnih, slušnih in telesnih predstav,
- negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem pozornosti v občutenje telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja,
- razvijanje sposobnosti umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja.

Otroci so si domišljali in ustvarjali zgodbe tako, da so me presenetili. Začeli so občutiti svoje telo in se sproščati.

Povezava joge s področjem družbe

V vrtcu je treba pri različnih dejavnostih ustvariti demokratično vzdušje, ki spodbuja pozitivne procese v skupini. Dejavnosti naj bi bile zastavljene tako, da spodbujajo otroke k sodelovanju (Kroflič idr., 2010).

Globalni cilji za področje družbe, ki se lahko uresničujejo z jogo, so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, kulturno poreklo, nacionalno pripadnost, veroizpoved in tako naprej,
- spoznavanje samega sebe in drugih ljudi,
- seznanjanje z varnim in zdravim načinom življenja.

Specifični cilji za področje družbe, ki jih uresničujemo z jogo, pa so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- otrok ima možnost spoznavanja in dojemanja telesnih podobnosti in razlik med ljudmi ter enakovrednost vseh,
- otrok spoznava, da morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati, da bi lahko delovala ter omogočila dobro počutje in udobje.

Jogo smo izvajali tudi v parih in skupinsko. Otrokom je to bilo zelo všeč. Bolj kot so sodelovali, bolj smo ustvarjali lepše asane.

Povezava joge s področja narave

Otrok v okviru področja narave spoznava svoje telo, njegove lastnosti in funkcije delov telesa. Usvaja tudi načine ravnanja, ki ohranjajo dobro počutje. Globalna cilja, ki ju uresničujemo z jogo, sta (Kurikulum za vrtce, 1999):

- spoznavanje svojega telesa ter zdravega in varnega načina življenja,
- otrok z opazovanjem narave prenaša videno v gib in ples, kar ga posledično zopet vrača k naravi in opazovanju. Opazuje pestrost raznolikost živih bitij, gibanje živali, človeka in tudi rastlin.

Specifična cilja pa sta (Kurikulum za vrtce, 1999):

- otrok spoznava sebe, svoje telo, njegove dele in njihovo funkcijo ter spoznava in dojema telesne podobnosti in razlike med ljudmi ter enakovrednost vseh,
- otrok spoznava, da mu uživanje raznolike zdrave hrane, telesne vaje in počitek pomagajo ohranjati zdravje.

Preko zgod smo spoznavali različne kraje v naravi, kot so park, gozd, travnik, jezero, gore, Afrika … Spoznavali smo različne oblike gibanja in oglašanja živali.

Povezava joge s področja matematike

Že pred dopolnjenim prvim letom otrok obvlada določene matematične spretnosti ter misli in se izraža na način, ki kaže, da uporablja matematiko v svojem vsakdanjem življenju. Matematične izkušnje in znanja uporablja pri reševanju vsakdanjih problemov. To ga zabava, veseli se uspeha in dosežkov. Matematike se otrok uči, ko se igra (Kroflič idr., 2010).

Globalni cilji s področja matematike, ki jih lahko uresničujemo z jogo, so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- seznanjanje z matematiko v vsakdanjem življenju,
- razvijanje matematičnega mišljenja,
- doživljanje matematike kot prijetne izkušnje.

Specifični cilji, ki jih lahko dosegamo z jogo, pa so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- otrok spoznava prostor, njegove meje, zunanjost in notranjost,
- otrok rabi izraze za opisovanje položaja predmetov (na, v, pod, pred, za, spredaj, zadaj, spodaj, zgoraj, levo, desno in podobno) in se nauči orientacije v prostoru,
- otrok spoznava odnos med vzrokom in posledico.

Spoznavali smo različne položaje, kot so na, pod, spredaj, zadaj, spodaj, zadaj in se tako preko pravljične joge učili matematike.

Primer dobre prakse

S pravljično jogo sem želela vsem otrokom, tudi otrokom s posebnimi potrebami, zagotoviti enako možnost dosegati cilje. Še posebej otroci s posebnimi potrebami potrebujejo za vključitev v obogatitveno dejavnost Pravljična joga ustrezne pripomočke ter lastno motivacijo, ki jim omogoča doseganje ciljev. Pri obogatitveni dejavnosti pravljična joga je sodelovalo 8 otrok, eden izmed njih je bil otrok s posebnimi potrebami. V igralnici sem umaknila mize in stole tako, da je bilo dovolj prostora. Vedno sem prostor najprej prezračila ter ga prijetno pripravila za vadbo. Blazine so bile postavljene vedno v krog. Med vadbo pravljične joge sem vedno uporabljala različne rekvizite za motivacijo, za ustvarjanje zgodbe ali pa prebujanje domišljije.

Pred pričetkom smo vedno ponovili pravila:

- Kdo ima v rokah predmet (plišasta igrača – prilagojena na zgodbo), tisti govori.
- Ne kričimo.
- Se poslušamo.
- Ne hodimo iz svoje blazine (razen, če to zahteva igra).
- Ne nagajamo drugim.

Ura joge je sestavljena iz:

- Uvodne tehnike in igre, rituala.
- Osrednja zgodba, pravljica, tematika.
- Končna sprostitev oz., vodena vizualizacija.

Na urah pravljične joge nisem nikoli uporabila glasbe za ozadje, saj je tišina pomembna, saj smo čez dan podvrženi različnim dražljajem. Pri pravljični jogi pa je priložnost, da se dražljajev znebimo. Glasba je primerna precej za konec ure (sproščanje). Pravljično jogo sem začela z uvodnimi tehnikami, kot so: zapojemo svoje ime, pokažemo, kako smo zrasli, Habermanova mreža (dihamo), drgnemo dlani (damo na obraz) … Nadaljevala sem z osrednjim delom – zgodbo, pravljico (resnična ali izmišljena). In na koncu še končna sprostitev oz. vodena vizualizacija. Pomembno je bilo, da sem otroke pripeljala od nemira k miru, od raztresenosti do pozornosti. Poudarek je na tem, da otroci preidejo vedno k večjemu miru. Ura pravljične joge je bila vedno načrtovana, a večkrat se je zgodilo, da je ura zašla v popolnoma drugo smer (zaradi energije otrok). Zato je bila ura včasih umirjena, drugič glasna, hitra, zabavna. Potrebno je bilo upoštevati individualnost otrok, vedno sem spodbujala enakost, netekmovalnost, naredi, kot zmoreš. Večina otrok s posebnimi potrebami potrebuje več časa za vse, zato sem bila pozorna tudi na to prilagoditev. Vsem otrokom sem pustila dovolj časa za izvajanje asan, odgovarjanje na vprašanja in izmišljanja zgodb oz. pravljic.

Primer zgodbe:

Sprehod v gozd – To zgodbo so si izmislili otroci.

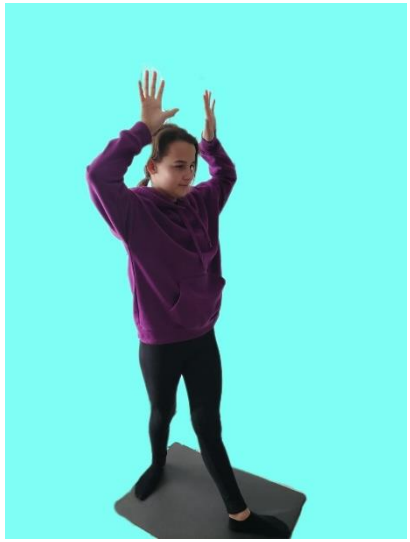
Danes se bomo podali na sprehod v gozd. Otrokom sem postavila različna vprašanja na temo, kot so: Je že kdo bil v gozdu? Kakšne živali so tam? Kakšna drevesa? Najprej si pripravimo malico za na pot. Pripravimo si sendvič (asana sendvič – sedimo z vzravnanimi nogami, z rokami pa se primemo za prste na nogah). Otroci še povedo, kakšen sendvič imajo najrajši.

Slika 1: Asana sendvič
Vir: Lasten

Prispemo v gozd tako, da se sprehodimo po igralnici – opazujemo okolico. Tam naprej opazimo veliko dreves (asana drevo – stojimo na eni nogi, drugo nogo pokrčimo in jo prislonimo na stegno/koleno ali gleženj, roke pa iztegnemo nad glavo).

Slika 2: Asana drevo
Vir: Lasten

Glej izza drevesa nas gleda jelenček (asana jelen – naredimo korak naprej, obe stopali sta na tleh, roke pa dvignemo nad glavo in pokažemo, kako imamo lepe roge).

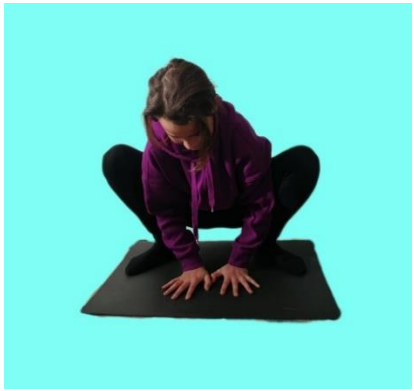


Slika 3: Asana jelen
Vir: Lasten

Tukaj se razdelimo na pol, eni so drevesa, drugi jelenčki, ki zobajo listje iz dreves, nato zamenjajo vloge. Tam daleč pa že zagledamo lisico (asana lisica – naredimo korak naprej in se obrnemo s telesom na eno stran, prednja noga je zravnana, zadnja pa obrnjena navzven, roke pa odročimo). Zapojemo pesem Lisička je prav zvita zver.

Slika 4: Asana lisica
Vir: Lasten

Lisica si gladi rep, najprej na eni strani, nato na drugi. Mimo priskače žaba (asana žaba – počepnemo tako, da so stopala na tleh, roke pa med nogami tudi na tleh – poskočimo 5-krat).



Slika 5: Asana žaba
Vir: Lasten

Žaba odskače in tam v listju se skriva jež (asana jež – ležimo na hrbtu in se primemo pod koleni ter se zazibamo naprej in nazaj ter levo in desno).

Slika 6: Asana jež
Vir: Lasten

Jež se ziba sem in tja in se kotali naprej in nazaj. Joj, kako hitro je minil ta dan. Že smo utrujeni. Odpravimo se počivat (asana zaspanček – ležimo na hrbtu z iztegnjenimi rokami in nogami).

Slika 7: Asana zaspanček
Vir: Lasten

Po končani zgodbi otroci ostanejo na blazini in se sprostijo ob vodeni vizualizaciji ali drugi sprostitveni tehniki, kot je masaža, poslušanje različnih gongov, zvončkov za umirjanje …

Rezultat

Pri obogatitveni dejavnosti pravljična joga je sodelovalo 8 otrok, eden izmed njih je bil otrok s posebnimi potrebami. Obogatitvena dejavnost je potekala skozi celo šolsko leto, in sicer enkrat na teden po 45 minut. Pravljična joga je skupek tehnik za sprostitev telesa, uma in duha. Iz leta v leto so otroci vse bolj nemirni, podvrženi stresu, nimajo dobro razvitega zavedanja lastnega telesa. Otroci so jogo zelo dobro sprejeli, presenetili so me že na prvem srečanju. Bilo je nekaj novega, zanimivega. Otroci so sodelovali z veseljem, saj so lahko delali po njihovih zmožnostih in se niso primerjali z drugimi. Otroci so bili zelo motivirani. Pridobili so pozitivno samopodobo in zavedanje lastnega telesa. Prav tako se je povečala njihova moč, koordinacija,

krepile so se mišice in sklepi, povečala se je fleksibilnost in ravnotežje. Na začetku veliko otrok ni imelo dobro razvitega prav ravnotežja. Hkrati pa se je otrokom povečala tudi njihova koncentracija, mirnost in sproščenost. Razvijala pa se jim je tudi domišljija. Otroci so imeli na začetku veliko težav pri prostem izmišljenem pripovedovanju zgodb in pravljic. Večkrat smo imeli jogo, bolj se jim je razvijala domišljija. S pomočjo joge smo se z otroki še bolj povezali in tudi otroci so prešli tudi k tesnejšim vezem med njimi. Naučili so se, kako je pomembno sodelovanje in kako si pomagamo. Prav zanimivo jih je bilo opazovati, kako so pomagali drug drugemu in si kazali asane. Preko joge smo zajeli vsa kurikuralna področja.

ZAKLJUČEK

Pravljična joga je odlična za sproščanje in umirjanje otrok in odraslih. Še posebej v današnjem času, ko so otroci polnih vtisov, adrenalina, doživetij. Pravljična joga jim pomaga, da se znebijo dnevnega stresa, si pridobijo pozornost, ravnotežje, koncentracijo, moč, pozitivno samopodobo … Uspešna je tudi pri otrocih s posebnimi potrebami, le da smo tukaj pozorni na nekaj prilagoditev, kot so čas, ustrezni didaktični pripomočki ter pravilen pristop.

Viri in literatura

1. *Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Božič, U. (2012). *Pravljična joga: priročnik za vadbo joge za otroke, stare od 2 do 5 let.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Kovač, M., Krajnc, S., Saksida, I., in Japelj Pavešić, B. (2010). *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
4. Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2003). Ljubljana.
6. Pegrum, J. (2005). *Childrens Yoga: Fun with a twist*. London: Cico books.
7. Schmidt, G. (2000). *Začetni program joge za otroke*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1327/1/zacetniprogramjoge-joga_za_otroke.pdf

Kompetence pedagogov za delo učitelja za dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah

MATEJA OZVALDIČ, *mag. prof. ped.*
mateja.ozvaldic@gmail.com

Povzetek: V pričujočem članku teoretično in empirično analiziramo stanje na področju kompetenc pedagogov za delo učitelja za dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah. V teoretičnem delu opredelimo dodatno strokovno pomoč na osnovnih šolah in profile, ki lahko v skladu z zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja opravljajo to delo. Fokus naše nadaljnje razprave je profil pedagoga in njegove kompetence, zajete v kompetenčnem modelu pedagogov po S. Staničiću. V empiričnem delu pa želimo na podlagi predstavljenih izsledkov intervjujev, kjer smo ugotavljali, kako pedagogi ocenjujejo svojo lastno kompetentnost in preverjali njihovo mnenje o pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, zajetih v kompetenčnem modelu pedagogov za delo učitelja za dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah, izpostaviti vidike, ki so kakovostni in pripomorejo h kompetentnosti, ter opozoriti na vidike, ki se kažejo kot neuspešni in pomanjkljivi na tem področju.

Ključne besede: pedagog, dodatna strokovna pomoč, otroci s posebnimi potrebami, kompetence

Abstract: In the following thesis work, we have analysed the current situation in the field of pedagogue competency applied to a position in the work with children with special needs in a theoretical and empirical manner. In the theoretical part, we define additional professional assistance in primary schools and profiles that can perform this work in accordance with the legislation in the field of education. The focus of our further discussion is the profile of the pedagogue and his competences, included in the competence model of pedagogues according to S. Staničić. In the empirical part, we want to present the results of interviews, where we found out how pedagogues assess their own competence and check their opinion on the importance they attach to individual competencies covered in the competence model of teachers for the work additional professional assistance in primary schools, highlight aspects that are qualitative and contribute to competence, and draw attention to aspects that prove to be unsuccessful and deficient in this field.

Key words: pedagogue, additional professional assistance, children with special needs, competencies

UVOD

Pedagog je eden izmed profilov, ki lahko v skladu s Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012) opravlja delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot svetovalni delavec, učitelj predmeta domovinska in državljanska kultura in etika ter učitelj za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Zaradi svoje interdisciplinarne usposobljenosti in kompetenc, ki jih pridobi med študijem in kasneje v času profesionalnega razvoja, lahko na mnogih področjih prispeva h kakovostnejšemu delu v vzgojno-izobraževalnih ustanovah nasploh. Značilnosti v delovni usmeritvi profila pedagoga so ugotavljanje potreb in neposredno svetovanje otrokom in mladostnikom v projektih pomoči (individualno ali v skupinah) ter izvajanje preventivnih programov v skupinah. Poleg neposrednega dela z učenci se ukvarja še z ugotavljanjem širših značilnosti reda in režima (kulture, klime) dela vzgojno-izobraževalne institucije, išče nove ideje in predlaga ukrepe, da bi se red, režim, kultura in klima v vzgojno-izobraževalni ustanovi spreminjali. Značilno za delo pedagoga je tudi, da seznanja učitelje s sodobnimi teorijami in trendi na področju vzgoje in izobraževanja ter temu ustrezno literaturo ter strokovno pripravlja in obdeluje svoje ali pobude drugih za spreminjanje (inoviranje) dela pri pouku (Resman idr., 1999, str. 255). Za kakovostno izvedbo vseh naštetih nalog mora biti pedagog kompetenten oz. mora imeti razvite za to delo specifične kompetence.

Dodatna strokovna pomoč na osnovnih šolah

Spoznanje, da otroci s posebnimi potrebami lahko dosegajo podobne dosežke kot vrstniki (izjema so otroci z motnjami v duševnem razvoju), če jim nudimo ustrezno strokovno pomoč in prilagoditve, je univerzalno (Opara, 2015, str. 48). Dodatno strokovno pomoč razumemo kot kompleksno podporo, pomoč in prilagoditve, pri kateri delujejo vsi, ki so udeleženi v procesu učenja otroka s posebnimi potrebami. Pri tem morajo vloge in naloge biti ustrezno porazdeljene, saj imajo udeleženci različne kompetence (prav tam, str. 55). V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, 8. člen) je opredeljeno, da se dodatna strokovna pomoč izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izjemoma pa tudi v drugih programih vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Dodatna strokovna pomoč se izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven oddelka v vzgojno-izobraževalnem ali socialnovarstvenem zavodu. Praviloma se dodatna strokovna pomoč izvaja tedensko. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev. Slepim in slabovidnim otrokom ali otrokom z več motnjami se lahko določi

večje število ur za premagovanje primanjkljajev, vendar največ tri ure več na teden praviloma v prvem izobraževalnem obdobju. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določita z odločbo o usmeritvi v skladu s pravilnikom, podrobneje pa se način izvajanja dodatne strokovne pomoči opredeli z individualiziranim programom vzgoje in izobraževanja (v nadaljnjem besedilu: individualizirani program) (prav tam, 9. člen). Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev, s katero se zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje otroka s posebnimi potrebami, in učna pomoč (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami 2013, člen 5–7).

Izvajalci dodatne strokovne pomoči na osnovnih šolah

Kot izvajalci so se skozi desetletne izkušnje pri uresničevanju DSP v Sloveniji pojavljali strokovnjaki različnih profilov. Še iz obdobja t. i. mobilne specialnopedagoške službe so se specialni pedagogi postavili kot najbolj kompetentni za izvajanje DSP. Pojavljali pa so se tudi drugi strokovnjaki in poklici, ki so se proglašali za kompetentne za delo z OPP. Predpisi pa so to stanje praviloma le formalizirali s Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012). Tako se danes pojavljajo različni izvajalci DSP, ne da bi se posebej usposabljali za te naloge (Opara, 2015, str. 50). V skladu s Pravilnikom o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012) je učitelj za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj lahko, kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali magistrski študijski program druge stopnje socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, psihologija, pedagogika, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju (prav tam). Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč je lahko, kdor je zaključil univerzitetni študijski program defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike, magistrski študijski program druge stopnje socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, psihologija, pedagogika, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju ali izpolnjuje pogoje za učitelja v izobraževalnem programu osnovne šole in je opravil študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč (prav tam).

Rezultati dosedanjih raziskav na področju dodatne strokovne pomoči na šolah

Kakšno je dejansko stanje na šolah, je težko ugotoviti, saj v Sloveniji ni bila opravljena celovita raziskava, ki bi proučevala in analizirala stanje. Lahko pa rezultate parcialnih raziskav uporabimo le kot indikatorje (Opara, 2015, str. 50). Empirična raziskava v Beli knjigi

(2011) je pokazala, da večina učiteljev posamezne naloge, ki naj bi jih izvajale podporne institucije, ocenjuje kot pomembne oz. zelo pomembne, in sicer izvajanje mobilne službe kot tako ocenjuje 79,5 % učiteljev, izposojo didaktičnih materialov in pripomočkov 91,0 % učiteljev; nadaljnje strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, 96,0 % učiteljev, nudenje svetovalne storitve otrokom, staršem, učiteljem 95,2 % učiteljev; izdelovanje in izposojo prilagojenih učnih pripomočkov 92,4 % učiteljev; izvajanje programa za učence z motnjami v duševnem razvoju 89,3 % učiteljev in izdelavo ekspertiz o otrocih s posebnimi potrebami 77,0 % učiteljev. Tako da lahko rečemo, da učitelji podpirajo ustanavljanje podpornih institucij. Stališče učiteljev do vključevanja OPP v redne oddelke ali v posebne oddelke pri redni šoli je večinoma pozitivno. Negativno stališče učiteljev in staršev do vključevanja v večinske/posebne oddelke rednih šol so beležili pri slepih in gluhih otrocih ter pri otrocih z avtističnimi motnjami (Bela knjiga, 2011, str. 286). Analiza je pokazala, da se v Sloveniji delež učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem izobraževanju neprestano spreminja. Število učencev s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v rednih osnovnih šolah z odločbami o usmeritvah se od šolskega leta 2004/05 povečuje. V šolskem letu 2004/05 je bilo število učencev z odločbo glede na generacijo otrok 3.135 ali 1,8 %, v šolskem letu 2009/10 pa že 7.275 učencev ali 4,5 % celotne generacije osnovnošolskih otrok (Opara idr., 2010, str. 61–62). Podatki Statističnega urada Republike Slovenije za leti 2016/17 kažejo, da se je v rednih in prilagojenih osnovnošolskih programih izobraževalo 11.598 otrok s posebnimi potrebami. Večina (88,5 %) je bila vključena v redne programe s prilagojenim programom, ki se izvaja z dodatno strokovno pomočjo in so predstavljali 5,9 % vseh učencev v rednih osnovnošolskih programih (Statistični urad SiSTAT, 2017).

Tabela 1: Število OPP vključenih v programe osnovne šole glede na vrsto motnje (Statistični urad SiSTAT, 2017)

Redni program	Vrsta motnje - SKUPAJ	10.791
	Otroci z motnjami v duševnem razvoju	118
	Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije	35
	Gluhi in naglušni otroci	87
	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	917
	Gibalno ovirani otroci	69
	Dolgotrajno bolni otroci	793
	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	304
	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	4.251
	Otroci z avtističnimi motnjami	2
	Otroci z več motnjami	4.160
	Neznana motnja	55
Prilagojen program	Vrsta motnje - SKUPAJ	2.511
	Otroci z motnjami v duševnem razvoju	461
	Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije	-
	Gluhi in naglušni otroci	9
	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	58
	Gibalno ovirani otroci	-
	Dolgotrajno bolni otroci	12
	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	10
	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	45
	Otroci z avtističnimi motnjami	-
	Otroci z več motnjami	911
	Neznana motnja	1.005

V šolskem letu 2019/20 je v redne programe osnovne šole bilo vključenih 10.791 učencev s posebnimi potrebami ter v prilagojene

programe 2.511 učencev. Kot je razvidno iz tabele, je največ učencev v redne programe, kar 4251, opredeljenih kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, sledijo otroci z več motnjami.

Kompetentnost pedagoga kot izvajalca dodatne strokovne pomoči

Kompetentnost ima podobno lastnost kot kakovost. Tako kot izdelek sam po sebi ni kakovosten, tudi izvajalec del ni vnaprej kompetenten. Tako kot izdelek postane kakovosten, ko zadovoljuje zahteve in uresničuje pričakovanja odjemalca, na ta način tudi izvajalec postane kompetenten, ob tem pa mora združevati svoje zmožnosti z možnostmi delovnega mesta (Kiauta in Markun, 2003, str. 58). Kompetentnost pedagoga kot izvajalca dodatne strokovne pomoči bomo v nadaljevanju predstavili s pomočjo kompetenčnega modela pedagogov. V Sloveniji nimamo oblikovanega kompetenčnega modela pedagogov, zato smo le-tega povzeli po hrvaškem modelu, ki ga je oblikoval Staničić (2001, v Ledić idr., 2013, str. 41; Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 247–248). Staničić (2001, v Ledić idr., 2013, str. 41 in Fajdetić in Šnidarić 2014, str. 247–248) je izvedel raziskavo s 107 strokovnimi delavci, da bi proučil kompetence »idealnega« pedagoga. Na podlagi rezultatov v omenjeni raziskavi je opredelil najpomembnejše kompetence pedagoga, razdeljene v pet širših skupin oziroma področij: sklop osebnih, razvojnih, strokovnih, medosebnih in akcijskih kompetenc. Sklop osebnih kompetenc zajema osebnostne lastnosti pedagogov, ki vplivajo na obvladovanje veščin pedagoškega vodenja in svetovalnega dela (Staničić, 2001 v Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 247). Za pedagoga je pomembno, da je iskren in dosleden pri delu, marljiv pri izvrševanju nalog in usposobljen za samostojno delo, da je oseba, ki zaupa v svoje sodelavce, da je komunikativna, empatična in pristopna oseba, sposobna etičnega in moralnega razsojanja, ki dopušča in razume različne poglede in rešitve pri delu (Staničić, 2001 v Ledić idr., 2013, str. 41). Razvojne kompetence zajemajo organizacijska in vodstvena znanja in spretnosti, ki omogočajo napredek vzgojno-izobraževalnega dela v šolski praksi (Staničić, 2001 v Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 248). Pedagog mora imeti jasno vizijo dela šole, sodelovati pri organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa, pridobivati in posredovati aktualne strokovne informacije, uvajati inovacije v vzgojno-izobraževalno delo in poznati informacijsko tehnologijo (Staničić, 2001 v Ledić idr., 2013, str. 41). V okviru razvojnih kompetenc bo pedagog kot strokovnjak za načrtovanje programov izobraževanja in usposobljenostjo za načrtovanje osebnega in profesionalnega razvoja in izpopolnjevanja ter s svojim znanjem s področja poklicne socializacije in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v prvi vrsti skrbel za razvoj svojih kompetence preko nenehnega strokovnega izpopolnjevanja in spremljanja sodobne literature, znanstvenih in strokovnih prispevkov v domači in tuji literaturi, hkrati pa bo s svojim znanjem prispeval h kakovosti programov internega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Skupaj z drugimi strokovnimi delavci bo analiziral želeno dimenzijo ali raven vzgojno-izobraževalnih procesov, predlagal metodologijo in

instrumente za odkrivanje potreb po strokovnem in drugem izobraževanju strokovnih delavcev in staršev pa tudi za odkrivanje izobraževalnih potreb in ciljev učencev ali dijakov. S spoznanji bo, ob upoštevanju načel in spoznanj andragoških ved, redno seznanjal tudi vodstveni kader, kolege in starše ter skrbel bo tudi za ustrezen fond literature s področja pedagoških ved. Sodeloval bo v opredeljevanju problemov didaktike in metodike pouka, pri identifikaciji prioritetnih ciljev in nalog predmeta ter pri iskanju poti in načinov za njihovo uresničevanje okviru strokovnih in zakonskih možnosti. Pomembno bo prispeval tudi h kakovosti načrtovanja programov dela z začetniki, se aktivno vključeval v njihovo usposabljanje za nenehno rast didaktične, osebne in socialne kompetence. V dogovoru z mentorjem in mentorirancem bo sodeloval pri procesu spremljanja njegovega dela po načelih kritičnega prijateljstva, spodbujal refleksivne procese, spodbujal integracijo teoretičnih znanj in izkušenj, pomagal v reševanju kompleksnih problemov poučevanja in učenja ter drugega strokovnega dela strokovnih delavcev (Resman idr., 2000, str. 10–12).

Strokovne kompetence se nanašajo na znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela in svetovanja, zlasti didaktičnih načel, načrtovanja, oblik in metod dela, itd. (Staničić, 2001 v Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 248). Pedagog mora razumeti načela vzgoje in izobraževanja, razumeti smisel in pomembnost kakovostnega načrtovanja dela šole, poznati učne priprave, programe in didaktična načela (Staničić, 2001 v Ledić idr., 2013, str. 41). Pedagog bo prispeval k razvijanju in metodologiji, načrtovanju, spremljanju in evalvaciji dela. S svojim poznavanjem različnih modelov načrtovanja vzgojno-izobraževanega dela, obče didaktike in vzgojno-izobraževalnih sistemov bo vsem strokovnim delavcem v pomoč pri oblikovanju ciljev procesov, načrtovanju uporabe različnih didaktičnih sistemov in organizacije vzgojno-izobraževalnega dela, metodično-didaktičnih pristopov, pri izbiranju optimalnih didaktičnih sredstev in pripomočkov, pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja znanja (cilji, merila, metode in tehnike preverjanja in ocenjevanja), pri načrtovanju vzgojnih ciljev, pedagoške komunikacije oz. metod vzgojnega dela s posameznikom ali s skupinami. Še posebej bo s svojim strokovnim znanjem prispeval h kakovosti nadstandardnih programov in dejavnosti institucije, ki jih bodo le-te samostojno načrtovale, izvajale, spremljale in evalvirale. Kot strokovnjak za pedagoško svetovanje bo z neposrednim svetovanjem v projektih pomoči ali z izvajanjem razvojno-preventivnih programov v skupinah učencev ali dijakov skupaj z njimi identificiral njihove aktualne skrbi, znane probleme ali cilje na različnih področjih osebnega in socialnega razvoja ter z aktivnimi oblikami dela spodbujal njihovo samostojnost in odgovornost v izobraževanju, pri odločanju o nadaljevanju izobraževanja, spremembi programov izobraževanja oz. nivojev ali o vključitvi v delo. Pedagog bo pomagal učencem ali dijakom spoznati lastne učne stile, stile spoznavanja, lastne strategije učenja, metode in tehnike, pomagal bo iskati poti in načine za njihovo izboljševanje

in usklajevanje s cilji. Nudil bo pomoč skupinam ali posameznikom, ki bodo v projektih pomoči pomagali sošolcem pri učenju, da bodo ti bolj kakovostno analizirali primanjkljaje v znanju, učnih metodah in tehnikah ter načrtovali svojo pomoč in dejavnosti učencev ali dijakov, ki jim bodo pomagali. Pedagog bo sodeloval/koordiniral vzgojno-izobraževalno in svetovalno delo za otroke, učence ali dijake s posebnimi potrebami, sodeloval pri načrtovanju prilagojenega izvajanja programov, spremljanja in evalvaciji. Sodeloval bo pri oblikovanju posebnih programov za prilagojeno izvajanje pouka in dejavnosti, pri oblikovanju individualiziranih programov, v primeru preusmeritev skupaj z učitelji analiziral učne programe in sodeloval pri oblikovanju predlogov za diferencialne izpite, načine izvajanja, določanju pogojev, meril uspešnosti itd. Pri načrtovanju dela z nadarjenimi učenci ali pri delu z učenci z učnimi težavami bo še posebej primeren sogovornik pri načrtovanju ciljev in procesov zaradi uresničevanja temeljnih didaktičnih načel za posamezna področja vzgoje in izobraževanja učencev ali dijakov s posebnimi potrebami (Resman idr., 2000, str. 10–12). Medosebne kompetence vključujejo komunikacijo, odnos z učitelji, učenci in starši, stil pedagoškega vodenja (demokratičnega vodenja) in motiviranja zaposlenih (Staničić, 2001 v Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 248). Pedagog mora razumeti zakonitosti medosebnih odnosov ter prepoznati individualne kakovosti pedagoških in drugih delavcev (Staničić, 2001 v Ledić idr. 2013, str. 41). Pedagog bo s svojimi strokovnimi prispevki sodeloval pri delu strokovnih aktivov, kolegijev, timov itd. Še posebej bo pedagog skrbel za to, da bo v skladu z mejami svoje strokovne in osebne kompetence omogočal, usmerjal, iskal in pomagal sodelavcem, učencem ali dijakom ter njihovim staršem, da bodo čim bolj svobodno odločali o svojem ravnanju, poiskali po potrebi pomoč zunanjih strokovnjakov in se ozaveščali o svojih pravicah in možnostih za udeležbo v svetovalnem procesu ali za pridobitev konzultacijske pomoči znotraj ali zunaj ustanove. Sam ali skupaj z drugimi strokovnimi delavci bo izvajal tudi predavanja in delavnice z različnimi temami za zaposlene, starše, otroke in mladostnike (prav tam).

Akcijske kompetence se nanašajo na praktično delovanje pedagoga, ocenjevanje dela in delovne uspešnosti (Staničić, 2001 v Fajdetić in Šnidarić, 2014, str. 248). Pedagog v okviru akcijskih kompetenc mora ustvarjati pogoje in odstranjevati ovire pri delu pedagoškega osebja, poslušati in svetovati pri delu, poudariti uspehe in rezultate posameznikov, odkrito delati s sodelavci ter reševati probleme na šoli (Staničić, 2001, v Ledić idr., 2013, str. 41). Kot strokovnjak za metodologijo pedagoškega raziskovanja bo strokovnim delavcem v pomoč pri uvajanju pedagoških inovacij in reinovacij pri izvajanju akcijskih raziskav na področju spreminjanja obstoječe prakse poučevanja in v procesih spodbujanja kakovostnega učenja. Skupaj z drugimi strokovnimi delavci bo načrtoval in izvajal evalvacijo učinkov novosti, ki so posledica novih zakonskih in upravnih ali strokovnih rešitev. Analiziral bo uresničevanje načel in ciljev kurikularne

prenove ter celovito in kritično presojal o kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela institucije, predvsem z vidika zagotavljanja spodbudnega učnega okolja za optimalni razvoj vsakega otroka, učenca ali dijaka. Še posebej bo spremljal učni uspeh učencev, značilnosti njihovega vedenja, sodeloval bo pri izvajanju čim bolj kakovostnih programov za delo z učenci in dijaki novinci, ponavljavci, s preusmerjenimi iz drugih programov in šol, programov pomoči za učence/dijake, ki prihajajo iz tujine, ki so premeščeni zaradi kazni, pa tudi za učence z neizrazitim interesom za določen vzgojno-izobraževalni program ali za učence, ki se nameravajo izpisati iz določene šole. Strokovno bo analiziral pojave vzgojno-izobraževalne neuspešnosti po predmetih, področjih, v ustanovi kot celoti ter skupaj s strokovnimi delavci, starši in učenci ali dijaki načrtoval cilje in programe ter sodelavce za izvajanje posebnih programov za osebni in socialni razvoj ter v njih aktivno sodeloval (Resman idr., 2000, str. 10–12).

Čeprav strokovnega delavca običajno še vedno dojemamo kot strokovnega delavca znotraj nacionalnega konteksta (npr. jezik poučevanja, tradicija, zgodovina, identiteta, nacionalno državljanstvo itn.), postaja vse bolj nujno, da ga jasno umestimo v evropski kontekst (npr. človekove pravice kot skupni vrednotni okvir, mobilnost, znanje jezikov, zgodovine, multikulturalizem, multiple identitete in državljanstvo (Bela knjiga, 2011, str. 471–472). Zato so avtorji osnovnemu modelu po Staničiću v raziskavi Ledič idr. (2013, str. 54) dodali še šesti sklop kompetenc, ki so ga poimenovali »kompetence evropske dimenzije izobraževanja«. Kompetence evropske dimenzije izobraževanja se nanašajo na poznavanje postopkov prijave na programe EU, njeno strukturo in način delovanja, seznanjenost z evropskimi trendi v izobraževanju, sposobnost za delo v interkulturnih in multikulturnih okoljih, poznavanje področja demokratičnega državljanstva in temeljnih človekovih pravic ter usposobljenost za usmerjanje učencev in učiteljev k družbeni odgovornosti in obvladovanje vsaj enega tujega jezika (Ledić in Turk, 2012 v prav tam).

Opredelitev problema

Pedagogi so po zaključku študija in pridobitvi strokovnega naziva strokovno kompetentni za različna delovna mesta na področju vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih. Ena izmed možnih zaposlitev je delo učitelja dodatne strokovne pomoči. To delovno mesto zahteva od pedagoga opravljanje raznovrstnih nalog, za katere mora imeti razvite za to delo specifične kompetence. Ključna značilnost današnjega družbenega okolja je, da se nenehno in intenzivno spreminja, kar posledično vpliva na razmere v šoli ter prinaša nove izzive in naloge. Za soočenje z le-temi pedagogi potrebujejo nova znanja in spretnosti. Zaradi pomanjkanja strokovne literature in raziskav s tega področja nimamo realne predstave o kakovosti dela pedagogov kot učiteljev za DSP, o homogenosti nalog, ki jih opravljajo, izzivih, s katerimi se soočajo, in vsem ostalim v

dejanski praksi izvajanja DSP. Ker nas slednje zanima, smo se odločili za proučevanje izbrane tematike na eni izmed osnovnih šol.

V empiričnem delu želimo ugotoviti, kaj v praksi obsega izvajanja ur DSP pedagogov, kaj so njihove naloge, kako se pripravijo in izvajajo ure DSP. Zanima nas, v čem je pedagog edinstven glede na ostale profile pri izvajanju DSP in kako pedagogi ocenjujejo svoj položaj na ravni sistema kot tudi šole.

V empiričnem delu smo nadalje izhajali iz predpostavke (prim. Ledić idr., 2013, str. 47), da so stališča pedagogov o lastni kompetentnosti in pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, ključni vir informacij o kompetencah, ki so potrebne za njihovo delo in uspešno opravljanje vsakdanjih (in novih) nalog, s katerimi se srečujejo. S pomočjo vprašanj želimo ugotoviti, kako pedagogi ocenjujejo svojo lastno kompetentnost in preveriti njihovo mnenje o pomembnosti, ki jo pripisujejo posameznim kompetencam, zajetih v prilagojenem kompetenčnem modelu pedagogov po Staničiću (2001, v Ledić idr., 2013, str. 41) za delo učitelja DSP.

Metodologija

Uporabili smo kvalitativni raziskovalni pristop, za katerega je značilno, da so zbrani podatki bolj besedni (Mesec, 1998, str. 35). Izbrali smo ga zato, ker teži k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov v čim bolj naravnih razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin (prav tam). Namen kvalitativnega raziskovanja v tem primeru je bolj poglobljena obravnava raziskovalnega problema, ki smo si ga zastavili na začetku, saj nam daje bolj celostni uvid v delo pedagoga kot učitelja za dodatno strokovno pomoč. Podatke smo zbirali s pomočjo kvalitativne tehnike zbiranja podatkov, in sicer s pomočjo raziskovalnega intervjuja. Pri oblikovanju vprašanj smo si pomagali z vprašalnikom, ki ga je S. Vodopivec uporabila v svojem magistrskem delu (2000), kjer je proučevala podobno tematiko pri socialnih pedagogih in kompetenčnim modelom ter raziskovalnim delom Staničića (2014). V raziskavo smo vključili intervjuvanke, ki so študirale dvopredmetno pedagogiko na fakultetah Univerze v Mariboru v kombinaciji z drugim dvopredmetnim študijem pred uvedbo Bolonjske reforme. Vse so zaposlene na osnovni šoli s podružnicami.

Rezultati in razprava

Delo pedagoga

Delo pedagoga kot učitelja za dodatno strokovno pomoč lahko na podlagi odgovorov intervjuvank razdelimo na štiri širše sklope:

Neposredno delo z učenci

Delo pedagoga kot učitelja za dodatno strokovno pomoč zajema neposredno delo z učenci. Vse pedagoginje slednje naštevajo kot ključen del njihovega dela. Nekatere izmed njih neposredno delo z učenci podrobneje opisujejo, kot na primer uporaba specialno-

pedagoških strategij pri delu, poznavanje značilnosti učencev, poznavanje potreb učenca, prilagajanje strategij dela glede na potrebe učencev, poznavanje metodike in različnih načinov dela.

Sodelovanje z učitelji, razredniki, zunanjimi institucijami in drugimi

Delo pedagogov vključuje tudi delo z različnimi sodelujočimi. Za lažjo pripravo na uro pedagog sodeluje z učitelji, s katerimi se dogovori o vsebini; sodeluje z razredniki; drugimi učitelji, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč; sodeluje s šolsko svetovalno službo; sodeluje z zunanjimi institucijami (če je bil npr. učenec vključen v svetovalni center, pedopsihiatrijo …), z vodstvom šole, s starši in drugimi učitelji DSP na aktivih.

Administrativna dela

Delo pedagogov vključuje vodenje dokumentacije natančneje vodenje letne in dnevne priprave, individualiziranega programa, polletne in letne evalvacije dela ter pisanje poročil: poročila za zunanje institucije npr. poročila za Zavod za šolstvo v primeru usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, poročila za pedopsihološke ambulante, poročila ob podaji zahtevka za uvedbo postopka usmerjanja ob spremembi ravni izobraževanja, poročila o sestankih in zapis zapisnikov (npr. timski sestanki), vodenje evidenc o svetovalni storitvi.

Dodatno strokovno izpopolnjevanje, saj delo od pedagoga zahteva redno strokovno izpopolnjevanje in dopolnjevanje svojega znanja.

Značilnosti otrok, s katerimi delajo pedagogi

Pedagogi največkrat delajo z otroki, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, nekateri izmed njih imajo govorno-jezikovne motnje, vedenjske, čustvene težave, motnje pozornosti in koncentracije, disleksijo, disgrafijo in druge. Glede na razred in starost otrok se intervjuvankam pedagogi zdijo pomembni in primerni za učence od 1. do 9. razreda, še posebej izpostavljajo učence od 4. razreda naprej, ko je potrebno pri učencih razvijati učne in delovne navade, razvoj organizacije dela, strategije dela in ko je pri delu ključen cilj odpravljanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja.

Glede na skupino otrok s posebnimi potrebami se intervjuvanke, kot pedagoginje ne počutijo dovolj kompetentno za izvajanje DSP slepim in slabovidnim otrokom, gluhim in naglušnim otrokom, otrokom s čustveno-vedenjskimi motnjami, dolgotrajno bolnim in pri otrocih, kjer gre za več pridruženih motenj.

Priprava na uro DSP

Priprava pedagoga na uro zajema pripravo didaktičnega materiala, pogovor z učiteljem glede obravnavane snovi ter načrtovanje strategij dela, ki niso enake kot v razredu ter, da se pred uro pripravi snovno natančneje. Pomembno je, da izvajalka dobro pozna otrokove potrebe in se v skladu z njegovimi sposobnostmi in zmožnostmi pripravi na uro z njim.

Priprava na uro vključuje tudi zapis dnevne priprave. Pedagoginje pripravo pišejo pred uro in dopolnijo ob koncu, pri tem je pomemben zapis evalvacije dela in dogovori, ki jih na naslednji uri preverijo skupaj z učencem. To učencu daje občutek, da ga učitelj spremlja in ga spodbudi, da izpolni dogovorjeno. Pri pripravi dajejo poudarek na učnem področju ter razvoju otrokovega čustvenega in socialnega področja.

Izvedba ure DSP

Ure dodatne strokovne pomoči pedagoginje razdelijo na dva oz. tri dele. Krajši del ure na začetku in na koncu (skupaj približno 15 min), je največkrat namenjen usmerjenemu pogovoru, igri, ki je prilagojena starosti, primanjkljajem, interesom in potrebam otroka. Uvod in zaključek ure sta torej največkrat vezana na odpravljanje primanjkljajev npr. krepitev pozornosti, grafomotoričnih spretnosti, organizaciji učenja, krepitvi motivacije ipd. Preostanek, tj. glavni del ure, pa je namenjen razvoju učnega področja in obravnavi učne snovi. Ključni poudarek pri urah dodatne strokovne pomoči je na organizaciji učnega dela in razvoja samoregulacijskih funkcij. Pomembno je, da učenci v učitelju vidijo zaveznika – v pomenu, da je pedagog tisti, ki jih razume, hkrati pa jim postavlja meje.

Urnik DSP je prilagojen urniku učenca in ura se izvaja takrat, kadar ima učenec na urniku uro predmeta, kjer mu je dodeljena DSP. Ure intervjuvanke največkrat izvajajo izven razreda, v posebnem prostoru, le občasno v razredu pri pouku ali pa zunaj, izven šole. Včasih se priključijo tudi kot spremljevalke razreda pri raznih obšolskih in drugih dejavnostih (šola v naravi, športni dnevi …) in na ta način otroka spoznajo v drugačnem okolju in iz drugačnih zornih kotov.

Ure intervjuvanke največkrat izvajajo individualno. Kadar je cilj razvoj socialnih veščin pri otroku npr. ko se učenec težje vključi v razred ipd., pa ure DSP izvajajo v razredu ali manjši skupini otrok, po predhodnem dogovoru z razrednikom. Pri urah uporabljajo različne didaktične pripomočke: vizualne in slušne pripomočke, prilagojeno izdelane učne liste, pri manjših otrocih se uporabljajo lutke, igra vlog s pomočjo hiše (igranje družine), Pozorko, pogovorne kartice, mikado, Jenga, Story cubes, Brain box, štiri v vrsto, različne motivacijske, sprostitvene igre in igre za urjenje spomina.

Edinstvenost pedagoga pri izvajanju DSP glede na druge profile

Specifiko oz. edinstvenost pedagoga glede na ostale profile intervjuvanke vidijo v vedenju in znanju na področju metodike dela. Profil pedagoga po njihovem mnenju pozna različne pristope, dobro pozna čustvovanje otrok in v skladu s tem prilagaja delo. Ima širino, pokriva raznolika področja in je vsestranski, natančneje zna na učenca in druge pogledati iz različnih zornih kotov. Zna delati z ljudmi na vseh ravneh. Kot dvopredmetne pedagoginje ter zaradi znanja na področju načrtovanje učnega procesa, strategije učenja, metodike,

intervjuvanke izpostavijo, da se lažje postavijo v vlogo učitelja in jim znajo nuditi oporo.

Ovrednotenje položaja pedagoga kot učitelja DSP in predlogi za izboljšave

Položaj pedagoga kot učitelja za DSP vse intervjuvanke označijo kot nedorečen in razvrednoten. Menijo, da so pedagogi v podrejenem, slabšem položaju, saj je v odločbah pedagogom dodeljeno manj ur, kar privede do problemov z normativi in številom ur. Slednje onemogoča redno zaposlitev pedagoga na delovno mesto učitelja za DSP, saj imajo največkrat prednost specialni pedagogi. Intervjuvanke vidijo rešitev opisanega problema v tem, da bi se na sistemski ravni uredilo to področje. Starejšim učencem, tj. od 4. razreda naprej, in tistim, ki imajo določeno usmeritev (npr. primanjkljaji na posameznih področjih učenja), bi lahko v odločbah dodali pedagoga, saj je po mnenju intervjuvank dovolj kompetenten za opravljanje tega dela. Intervjuvanke imajo občutek neenakovrednosti profilu specialnih pedagogov. Ob tem omenijo tudi zaznavanje subtilnih načinov razvrednotenja dela pedagogov s strani specialnih pedagogov v praksi kot tudi s strani učiteljev zaradi mobilnosti (prehajanja iz šole na šolo). Področje DSP ocenjujejo kot sistemsko neurejeno in bi ga zato bilo treba spremeniti in prilagoditi trenutnim razmeram (kadrovskim, kompetentnosti drugih profilov …).

Nadalje bi DSP pri pedagogu morala po mnenju intervjuvank vsebovati tudi posebno opredeljeno področje, tj. obravnava družine. Podpora staršem se večkrat pokaže skozi delo kot pomemben del dela učitelja DSP, kar pa ni formalizirano in ni v opisu del. Sistem temu področju dela kljub pomembnosti ni časovno naklonjen.

Ocena pomembnosti posameznih sklopov kompetenc v kompetenčnem modelu pedagogov za opravljanje dela učitelja za DSP

Vse intervjuvanke kot enako in zelo pomembne sklope kompetenc poudarijo osebne in medosebne kompetence. Pedagog mora biti kot učitelj za dodatno strokovno pomoč v prvi vrsti empatičen, prilagodljiv, da učenca razume in ga poskuša razumeti, osebno odprt in imeti čut za delo. Pri delu je namreč zelo pomemben oseben stik.
Naslednji pomemben sklop kompetenc so strokovne kompetence. Intervjuvanke so jih razvrstile takoj za medosebnimi in osebnimi kompetencami. Razvrstitev utemeljujejo s tem, da tudi če je pedagog strokoven in ima veliko strokovnega znanja, brez osebne in medosebne dimenzije dela, ne more pri učencu doseči napredka. Kot najmanj pomemben sklop kompetenc za delo učitelja DSP vse intervjuvanke ocenjujejo sklop kompetenc evropske dimenzije. Le-te se po njihovem mnenju lahko priučiš tudi kasneje glede na potrebe dela.

Ocena lastne kompetentnosti pri posameznih sklopih kompetenc v kompetenčnem modelu pedagogov za opravljanje dela učitelja za DSP

Vse intervjuvanke se pri sklopih, ki jih ocenjujejo kot najpomembnejše, to sta sklopa osebnih in medosebnih kompetenc, počutijo tudi najkompetentnejše. Ena izmed njih dodaja tudi sklop akcijskih kompetenc kot njeno močno področje. Kot najmanj kompetentne se počutijo pri sklopu kompetenc evropske dimenzije, ki jih hkrati ocenjujejo kot najmanj pomembne za delo učitelja DSP.

Ocena poudarka posameznih sklopov kompetenc v času začetnega/formalnega izobraževanja

V času začetnega formalnega izobraževanja intervjuvanke ocenjujejo, da je bil največji poudarek na sklopu razvojnih in strokovnih kompetenc. Spoznavali so osnovno strukturo šolskega sistema, načine sodelovanja, didaktiko in druge strokovne vsebine. Najmanj obravnavanih vsebin pa je bilo vezanih na razvoj medosebnih in akcijskih kompetenc. Intervjuvanke so pogrešale vsebine, ki se vežejo na znanja, kako komunicirati, načine komunikacije, kako prepoznati sogovornika, značajske tipe ipd. Pogrešale so tudi predvsem praktični vidik, več praktičnega dela kot npr. konkretna uporaba različnih metod v praksi, različne metode dela glede na različne populacije otrok s posebnimi potrebami, več vsebin, vezanih na delo z otroki s posebnimi potrebami. Veliko so se morali priučiti kasneje skozi prakso.

Razvoj posameznih sklopov kompetenc v času nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Med nadaljnjim izobraževanjem so se intervjuvanke odločale največkrat za teme, ki so vključevale vsebine s področja konkretnega dela z učenci; strategije dela z učenci, glede na specifiko primanjkljajev, didaktičnih pripomočkov; področja medosebnih odnosov in medosebnih kompetenc.

Dopolnitev kompetenčnega modela pedagogov za opravljanje dela učitelja za DSP

Kompetenčni model pedagogov bi intervjuvanke dopolnile s kompetencami, povezanimi z bolj specifičnimi znanji pri otrocih s posebnimi potrebami; na ta način bi se njegova uporabnost razširila tudi na pedagoge, ki opravljajo delo učiteljev DSP. Preostanek modela po mnenju intervjuvank zajema vse kompetence, ki so pomembne za delo učitelja DSP, saj so oblikovane tako splošno, da zajamejo vse ključne vidike dela pedagoga kot učitelja za dodatno strokovno pomoč.

ZAKLJUČEK

V članku smo v prvem delu predstavili temeljna teoretična izhodišča pedagoga kot učitelja za dodatno strokovno pomoč ter ugotovili, da je to področje precej neraziskano. V empiričnem delu smo dobili vpogled v delo pedagogov kot učiteljev dodatne strokovne pomoči na osnovi šoli. Glede na odgovore ugotavljamo, da je vsebina dela

pedagogov v veliki meri enotno opredeljena. Položaj pedagoga kot učitelja DSP je v empiričnem delu zelo kritično ovrednoten, kot nedorečen in razvrednoten, tako na sistemski ravni kot v praksi. V odločbah za usmeritev je pedagogom dodeljenih manj ur. K večji kompetentnosti bi v prvi vrsti lahko pripomoglo formalno izobraževanje, na način, da bi študij ponudil več specialno-pedagoških vsebin in da bi si stroka izborila del monopola na sistemski ravni, ki ga ima specialna pedagogika na tem področju. K večji prepoznavnosti pa v največji meri lahko prispevajo pedagogi sami v svoji vsakodnevni praksi: z intenzivno komunikacijo z uporabniki (učenci, starši, ravnateljem, učitelji, organizacijami in institucijami izven šole …), ta komunikacija naj bi vsebovala pedagoške teme na razumljiv in strokovno prilagodljiv način (Ledić idr., 2013, str. 29). Ob priložnostih izražanja svojih pogledov (strokovna srečanja, sestanki, konference …) bi morali pedagogi svoja stališča argumentirati. Pedagogi bi morali vsem sodelujočim predstaviti svoj program, oblike in načine dela že zato, da bi se le-ti seznanili z njihovimi resničnimi vlogami in kaj lahko od njih pričakujejo. Če tega ne poznajo, imajo lahko o pedagogih zmotne predstave in pričakovanja (Šteh in Mrvar, 2011, str. 39). Ne glede na to, kako predano delajo, okolica ne bo razumela, s katerimi stvarmi se ukvarjajo, dokler ne bodo dali v uvid in predstavili svoj program dela in delovne cilje (Ledić idr., 2013, str. 29).

V okviru ocenjevanja pomembnosti in lastne kompetentnosti posameznih kompetenc v kompetenčnem modelu so odgovori intervjuvank precej enotni. Kot je že Bečaj (1996, str. 19) pomenljivo zapisal – sicer za drugo vzgojno-izobraževalno področje – lahko slednje prenesemo tudi na področje dodatne strokovne pomoči: »Pri načrtovanju prihodnjega dela je treba tudi danes, […] znova opozoriti, da je za izhodišče nujno potrebna dobra analiza zdajšnjega stanja. Brez tega in brez usklajevanja vseh ukrepov v zvezi s šolo ni mogoče uspešno načrtovati dela te službe. Seveda pa to ne pomeni, da zdaj ni uspešna, ampak le to, da morda ni uporabljena toliko, kot bi lahko bila, predvsem pa se bo brez analize le s težavo uspešno prilagajala spreminjajočim se razmeram in povečala svojo kakovost« (prav tam). V času od postavitve temeljev DSP in sprejetja zakonodaje se je spremenil sistem vzgoje in izobraževanja na različnih ravneh, razmere dela, formalno izobraževanje, kompetentnost različnih profilov, kadrovski manko in številne druge stvari. Na tem mestu se nam zato zdi nujno potrebna celovita analiza trenutnega stanja, ki bi bila izhodišče novim sistemskim spremembam in prilagoditvam. Prikazane rezultate vidimo kot pomembno izhodišče o možnostih izboljšanja začetnega izobraževanja, usposabljanja, dela pedagogov kot učiteljev za DSP in posledično njihove kompetentnosti in kompetentnosti njihovega delovnega mesta.

Viri in literatura

1. Bečaj, J. (1996). Kakšna je prihodnost šolske svetovalne službe? *Šolsko svetovalno delo*, 1, št. 1, str. 18–19.
2. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Fajdetić, M., in Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155, št. 3, str. 237–260.
4. Kiauta M., in Markun B. (2003). *Kompetentnost, kako jo razumemo in kako presojamo?. V: S kompetentnostjo do osebne kakovosti: zbornik referatov*. Ljubljana: Slovensko združenje za kakovost, str. 56–58.
5. Ledić, J., Staničić, S., in Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagooga.* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
6. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.* Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
7. Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., in Klavžar, K. (2010) *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Centerkontura.
9. *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88 (23. 10. 2013). Pridobljeno s: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835
10. *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2012). *Uradni list RS*, št. 4 (14. 1. 2012). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943
11. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Resman, M., Kroflič, R., in Bezić, T. (2000). *Pedagog in pedagoško svetovanje*. Šolsko svetovalno delo, 5, št. 3, str. 5–14.
13. *Statistični urad SiSTAT* (2017). Dostopno na: https://pxweb.stat.si/SiStat/sl/Podrocja/Index/192/izobrazevanje.
14. Šteh, B., in Mrvar, P. (2011). *Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom.* Psihološka obzorja, 20, št. 1., str. 17–41.
15. Vodopivec, S. (2020). *Socialni pedagog kot učitelj za dodatno strokovno pomoč v osnovni šoli.* Magistrsko delo, Koper: Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
16. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.* (2011). Uradni list RS, št. 58 (22. 7. 2011). Pridobljeno s https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714

V pričakovanju dojenčka – spodbujanje kreativnega mišljenja v predšolskem obdobju (2–3 leta)

NATAŠA PANČUR POSEDEL, *dipl. vzg*.
posedel.natasa@gmail.com

Povzetek: V lanskem šolskem letu sem bila vzgojiteljica 14 otrokom v starosti 2–3 let. Bilo je leto pandemije. Konec meseca januarja smo se po daljši odsotnosti le vrnili v vrtec ter se ponovno srečali. Pri pogovoru v jutranjem krogu nas je deklica presenetila z veselo novico. Ta vesela novica naju je s pomočnico vzgojiteljice nagovorila in popeljala k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, otroke pa je spodbudila h kreativnemu razmišljanju. Srečali smo se tudi s strahovi, ki smo jih prepoznavali, reševali in ob tem rasli – tako otroci kot odrasli. Najin cilj je bil, da otrokova domišljija spodbuja kognitivni in družbeni razvoj. Želimo si vzgajati otroke, ki dosežejo svoj najvišji intelektualni in družbeni potencial. V zgodnjem otroštvu so sposobnost kritičnega razmišljanja in kreativnega reševanja problemov cilji razvoja otrok. Poskušanje novih načinov in eksperimentiranje pomaga razvijati kritično razmišljanje pri otrocih in spodbuja ustvarjalno reševanje problemov.

Ključne besede: kreativno razmišljanje, spodbudno učno okolje, premagovanje strahov, dojenček

Abstract: In the last school year I was a teacher for 14 children aged 2–3 years. It was a pandemic year. At the end of January, after a long absence, we only returned to kindergarten and met again. When we talked in the morning circle, the little girl surprised us with the happy news. This joyous news has addressed us and my assistant educators and led us to create an encouraging learning environment, and has encouraged children to think creatively. We also met with the fears we identified, rescued and grew – both children and adults. Our goal was to promote the child's imagination to co-social and social development. In early childhood, the ability to think critically and creatively solve problems is the goal of children's development. Trying new ways and experimenting helps develop critical thinking in children and promotes creative problem solving.

Key words: creative thinking, stimulating learning environment, overcoming fears, baby

UVOD

Konec meseca januarja 2021 smo se po začasnem zaprtju države lahko ponovno vrnili v vrtec. Ob vrnitvi so otroci potrebovali dodatno pozornost in miren ter sproščen sprejem v oddelek. V jutranjem krogu smo se z otroki pogovarjali o doživetjih doma. In takrat se izpostavi deklica, ki je običajno precej zadržana, in glasno vzklikne: »Dobili bomo dojenčka, sestrica bo!« Ob pripovedovanju je bila tako navdušena, da je navdušenje prenesla tudi na ostale otroke v skupini. S pomočnico vzgojiteljice sva prepoznali navdušenje in interes pri otrocih, se spogledali in se odločili, da je čas, da se tudi midve začneva učiti novih pristopov, trudiva ustvarjati še spodbudnejše učno okolje in izhajava iz otrok, jih spodbujava in gradiva na njihovi notranji motivaciji.

Spodbujanje kreativnega razmišljanja v predšolskem obdobju

Človek se uči celo življenje, pomembno pa je, da je znanje, ki ga pridobi, trdno in uporabno. Če je otrok radoveden, vedoželjen in notranje motiviran, je učenje najbolj učinkovito. Takšno pridobivanje znanja imenujemo aktivno učenje (Kunst, 2017). Ustvarjanje je miselni proces ustvarjanja novih idej ali poustvarjanje nove celote iz idej, ki že obstajajo. Za razvijanje ustvarjalnih sposobnosti je najpomembnejše tako imenovano divergentno mišljenje, ki ga definiramo kot odprt način mišljenja. Ta dopušča več različnih in hkrati pravilnih rešitev. Ustvarjalnost imamo lahko za odprto, večsmerno, raznoliko, različno mišljenje. Metodično in vsebinsko se razlikuje od konvergentnega mišljenja, ki ga definiramo kot zaprto, enosmerno, v eno samo rešitev usmerjeno mišljenje. Osebnostne lastnosti, ki jih lahko spodbujamo pri razvijanju ustvarjalnosti, se nanašajo predvsem:

- Na miselno-spoznavno področje oziroma na razvijanje divergentnega mišljenja (fluentnost, fleksibilnost, originalnost in elaboracija), pri čemer razvijamo:
    - logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sklepanje),
    - domišljijo,
    - opazovanje,
    - spomin in
    - smisel za humor.
- Na učno-storilnostno ali izobraževalno področje, pri čemer razvijamo:
    - splošno razgledanost,
    - besedišče,
    - branje z razumevanjem,
    - izražanje v različnih književnih zvrsteh in vrstah.
- Na motivacijo, pri čemer razvijamo:
    - prizadevanje in uresničevanje,
    - radovednost,
    - raznolikost interesov,
    - vztrajnost pri nalogah,
    - zadovoljstvo ob ustvarjanju.

– Na socialno-čustveno področje, pri čemer razvijamo:
  - nekonformizem,
  - občutek za pravičnost in
  - dejavnike razvijanja ustvarjalnega mišljenja.

Sproščeno ozračje, ki ni niti anarhično niti avtoritativno, brez ocenjevanja in utrjevanja, le s pravilnim odgovorom. V procesu izobraževanja in socializacije v šolskem obdobju se mladi oddaljijo od nekonformizma, značilnega za predšolsko obdobje, h konformizmu; sposobnost izvirnosti se od predšolskega do šolskega obdobja prepolovi. Dejavnik, ki spodbudno vpliva na ustvarjalnost, je poleg sproščenega ozračja tudi vpliv spodbudnega delovnega okolja. To dopušča raziskovanje in domišljijsko igro brez neprimernih ovir, prav tako pa vključevanje lastnih zamisli v delo. Naslednja spodbuda je sprejemanje nenavadnih zamisli ustvarjalcev brez ocenjevanja, uporaba metod ustvarjalnega mišljenja pri učnem procesu in običajnih dejavnostih. Udeležencem je treba dati dovolj časa za raziskovanje možnosti, od razčlenjevanja priljubljenih do zelo zahtevnih problemov, in bolj poudarjati razvoj ustvarjalnega procesa, ne le spodbujati ustvarjalnega izdelka. Skratka, ustvarjalnost lahko spodbudimo in razvijamo s poudarjanjem produciranja in izražanja idej v sproščenem ozračju brez ocenjevanja in razvijanjem divergentnega ter konvergentnega mišljenja, sposobnost vživljanja (Blažič, Žagar in Zavrl, 2003). Spodbudno učno okolje je v predšolskem obdobju izjemno pomembno, saj pri otrocih spodbuja aktivnost, radovednost in ustvarjalnost. »Otroci se največ naučijo takrat, ko so sami aktivni in ko sami pridejo do rešitve, ugotovitve ali posledično do negativne izkušnje ob neprimernem ravnanju, dejanju« (Jarh, 2014).

Pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja se kaj hitro srečamo tudi s formativnim spremljanjem

Gre za proces spremljanja in vrednotenja znanja, ki vključuje ugotavljanje predznanja, pojasnjevanje namenov učenja z načrtovanjem osebnih učnih ciljev glede na skupne cilje ter analizo vpliva kriterijev uspeha, ki izhajajo iz učnih ciljev, na načrtovanje strategij za uspešno in učinkovito doseganje učnih ciljev, za zbiranje dokazov o doseganju učnih ciljev ter za (samo)evalvacijo uspešnosti učenja in znanja učencev in posledično za uspešnost učiteljevega, vzgojiteljevega poučevanja. Evalvacija omogoča vpogled v stopnjo doseganja učnih ciljev za učenca in načrtovanje nadaljnjega izboljševanja učenja, učitelju pa omogoča razmislek o učinkoviti in uspešni podpori učencev na poti do kakovostnega učenja in znanja predmeta. V ta namen so bile razvite in preizkušene strategije učinkovitega učenja in poučevanja različnih predmetov s pripadajočimi orodji formativnega spremljanja. V ospredju so kriteriji uspeha, ki omogočajo sporočanje kakovostne povratne informacije z namenom izboljšati strategije učenja in kakovosti znanja (Holcar Brunauer in drugi, 2016).

Formativno spremljanje vzgojitelju omogoča, da lažje uresničuje načela in cilje Kurikula za vrtce in mu pomaga pri reflektiranju lastne prakse ter doseganju boljših rezultatov. Na osnovi koncepta formativnega spremljanja se vse bolj zavedamo, da pedagoško delo sloni na razumevanju in upoštevanju posameznega otroka – kako se počuti, kako se izraža in kaj sporoča, kaj ga zanima, kaj že zna in katere so prioritete njegovega aktualnega razvoja ... Za spodbudno učno okolje in inkluzivno prakso se nam zdijo ključnega pomena podporna vloga odraslih, medvrstniško učenje, predvsem pa možnost otrokove aktivne vključenosti. Otroka vidimo kot kompetentnega in ga vodimo k napredku (Marjanovič Umek idr., 2006).

Spodbudno učno okolje v našem oddelku

V oddelku sva izhajali iz dveh globalnih ciljev, eden je bil s področja narave, drugi iz področja gibanja.

Narava:

- spoznavanje svojega telesa, življenjskega cikla ter zdravega in varnega načina življenja.

Gibanje:

- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti.

V prvi vrsti glede na otrokov interes skupaj opredelimo težavo oziroma problem. Lotimo se iskanja alternativnih rešitev (predlogi, ideje, pobude …), preizkušanja, ocenjevanja. Želimo si vzgajati otroke, ki dosežejo svoj najvišji intelektualni in družbeni potencial. Poskušanje novih načinov in eksperimentiranje pomaga razvijati kritično razmišljanje pri otrocih in spodbuja ustvarjalno reševanje problemov. Najin cilj je bil, da otrokova domišljija spodbuja kognitivni in družbeni razvoj. Dvigniti raven otroške participacije – otrok postane pomemben člen celote, usposobiti otroke za posamezne postopke v procesu reševanja težav (težavo, izziv morajo pravilno opredeliti, predvidevati, izbirati ideje, ugotoviti, katere so uresničljive in katere ne, jih preizkusiti in se učiti na osnovi izkušenj). Tokrat smo se soočili s problemom, izzivom, uganko …

»Dobili bomo dojenčka, sestrica bo!«

Naslednji dan smo pred vrtcem pričakali dekličino mamico in si jo ogledali. Ker je bil njen nosečniški trebuh že dobro opazen, so jo otroci z zanimanjem opazovali in pri tem ugibali, kaj se je zgodilo z njenim trebuhom. Nekateri so menili, da ima v trebuhu žogo, drugi, da se je preveč najedla, posamezniki pa so povedali, da je v trebuščku dojenček. V naslednjem tednu smo se pogovarjali o družini, družinskih članih, načinih življenja in seveda o nastanku dojenčka. Ob obilici slikovne literature sva poskusili otrokom glede na starost in razvojno stopnjo približati nastanek dojenčka. Zanimiva je bila deklica, ki je ves čas omenjala, da je takšna pikica njena sestrica v trebuščku.

Slika 1: Dojenček
Vir: Lasten

V kotičku Dom sva pripravili dojenčke, oblačila in pripomočke za dojenčka. Opazovali sva spontano igro otrok. Igra je potekala še povsem individualno. Opažali sva, da se otroci, ki imajo izkušnje z dojenčki v družini ali bližnji okolici, že rokujejo na podoben način, kot se rokuje tudi v realnosti, drugi jih posnemajo. Deklica je pogosto pri pogovoru omenjala, da bo njen dojenček, ki se bo rodil, jokal. Vprašali sva jo, kaj pa bi lahko naredili, da dojenček ne bi jokal. Odgovorila je, da ne ve. Odločili sva se, da otrokom postaviva izziv.

1. dan

Golega dojenčka sva položili na mizo. Predhodno sva si pripravili posnetek dojenčkovega joka in ga vključili. Ob zvoku dojenčkovega joka so se otroci umirili, ustavili in opazovali, kaj se dogaja. Gledali so drug drugega, opazovali naju in čakali na najin odziv. Vprašali sva jih, kaj se dogaja. Povedali so, da dojenček joka. Spodbudili sva jih z vprašanjem, kaj lahko storimo, da umirimo in potolažimo dojenčka. Nekaj časa so brez besed opazovali, nato je ena deklica, ki že ima izkušnje z dojenčkom doma, predlagala, da mu damo dudo. Z njenim predlogom smo se strinjali, a vprašanje je bilo, kje bomo dobili dudo (nihče od otrok v vrtcu nima več dude). Odločili se, da jo bodo naslednji dan prinesli v vrtec. Naslednji dan se nihče od otrok ni doma spomnil na dudo (naj spomnim, da so otroci stari 2–3 leta). Ponudiva jim dudo, ki sva jo priskrbeli s pomočnico vzgojiteljice in deklica jo je vtaknila v dojenčkova usta. Dojenček se je pomiril in mi smo nadaljevali z načrtovanimi dejavnostmi na temo dojenček in družina.

2. dan

Naslednji dan izziv ponoviva. Gol dojenček leži na mizi z dudo v ustih. Ponovno vključiva zvok jokajočega dojenčka. Kaj pa sedaj? Nekdo predlaga, da dojenčku zapojemo pesmico. Pri izbiri pesmice je bilo kar nekaj predlogov. Ob prepevanju različnih pesmic se je dojenček umiril in mi smo lahko v miru nadaljevali z dejavnostmi.

3. dan

Po zajtrku ponovno zaslišimo dojenčkov jok. Ob plakatu razmišljamo, kaj še lahko storimo, da bo zadovoljen. Deček, ki je najmlajši v oddelku, predvideva, da dojenčka zebe in da potrebuje pleničko. Odpravi se v garderobo in prinese svojo pleničko. Skupaj smo ga previli, oblekli in dojenčkov jok se je umiril.

4. dan

Ob joku se oglasi deklica, ki pričakuje sestrico in reče: »V voziček ga dajmo in ga bomo peljali na sprehod. Tudi doma že imamo voziček za Vito.« Vprašam jo, kdo je Vita. Deklica pove: »Moji sestrici je ime

Enja, novi sestrici v trebuščku pa je Vita.« Pa smo poskusili tudi to. A glej ga zlomka! Dojenček se tudi v vozičku ni potolažil. V tistem trenutku se deček domisli, da ga nekaj boli. In smo že bili pri zdravniku. Dojenčku smo izmerili temperaturo, povili so mu noge in roke, s stetoskopom poslušali srce in se ob tem neizmerno zabavali.

Slika 2: Sprehod z vozičkom
Vir: Lasten

5. dan

Naslednji dan smo namesto otrokovega joka poslušali otroški smeh. Otroci so najprej poslušali, naju opazovali, nato pa se smehu pridružili. Skupaj smo prišli do zaključka, da so dojenčki, otroci in tudi odrasli, ki so siti, suhi, zdravi in obdani z ljubeznijo tudi nasmejani. V okviru tematskega sklopa smo se dotaknili vseh področij Kurikuluma. Postopoma je v oddelku nastajal plakat s sličicami, kako umiriti dojenčka. Prvi dan smo nalepili poleg dojenčka dudo, naslednji dan pesmico, nato voziček, pleničko, hrano, zdravnika in še kaj. Ob plakatu smo pripomočke poimenovali, v realnosti jih opazovali in z njimi manipulirali v stalnem kotičku dom. Na steni v igralnici smo imeli obešene družinske fotografije in otroci so opazovali in poimenovali družinske člane. Nekateri so prinesli tudi fotografije babic in dedkov. V umetnostnem kotičku sva otrokom ponudili tuš in čopiče različnih velikosti, kjer so otroci manipulirali z osnovnimi barvami. Ob tem smo spoznavali in utrjevali barve. Na poslikano podlago so s črno barvo narisali in poimenovali družinske člane. Poimenovane člane sva s pomočnico vzgojiteljice napisali in prilepili na risbico. Ob fotografijah smo ugotavljali, kdo je višji, kdo je nižji, se pogovarjali, kaj je večje in kaj je manjše.

Slika 3: Fotografije družinskih članov
Vir: Lasten

V naravi smo izvedli aktivni sprehod v gozdno igralnico. Imamo srečo, da naš vrtec leži v bližini gozda in parka Šenek. Tam so čudovita, mogočna drevesa, korenine in neokrnjena narava. S seboj smo nesli knjigo pravljic. Po uspešno izvedeni vadbeni uri v naravi smo tekli na

vrh hriba, se usedli na idejo in pripravili knjigo za branje. Po končanem branju smo pospravili in se odpravili po hribu navzdol. Mesto na hribu sva izbrali namensko, saj sva v vrtcu opazili, da ima deklica, kjer doma pričakujejo dojenčka, strah pri hoji s hriba navzdol. Ob zaključku pravljice je stala na vrhu in gledala, kaj naj naredi. V njenem pogledu in neverbalni komunikaciji sem opazila, da je v stiski. Vprašala je, kako naj pride dol s hriba. Čakali sva jo pod hribom in jo spodbudili k razmišljanju. Samoinciativno so se ji priključili vrstniki in ji poskušali razložiti, kako naj gre dol. Nekatere deklice so jo želele prijeti za roko, a je deklica zavrnila njihovo pomoč. Ponovno se je obrnila na naju. Vprašala je, ali naj gre po riti. S pomočnico sva se vzdržali komentarjev in jo spodbudili k razmišljanju, iskanju lastnih rešitev. Želeli sva, da gre preko sebe, se sooči s problemom in ga skuša samostojno rešiti. Čez nekaj časa se je odločila, se usedla na tla in drčala po zadnjici navzdol. Prišla je do naju in z navdušenjem povedala, na kakšen način je prišla dol. Motivirala sem jo z vprašanjem, ali lahko pride dol še na kakšen drug način. Vsa navdušena je odgovorila, da lahko. Tekla je ponovno na vrh hriba in se ponovno znašla v stiski. Ponovno ni vedela, kako bi se lotila hoje navzdol. Imela sem občutek, da bo obupala. Vključila sem se z motivacijo in ji povedala, da ji gre krasno, da bo lahko mlajšo sestrico naučila hoje po hribu. V tistem trenutku se je opogumila in čisto, čisto počasi hodila navzdol. Ob prihodu sem ji dala »petko« in jo vprašala, če zmore še hitreje. Ponovno z navdušenjem pritrdi in steče navzgor. Tokrat pri hoji navzdol ni bilo več težav. V naslednjem trenutku se je že lovila z vrstniki in vriskala od veselja. Na ta dan je premagala strah pred hojo po hribu in šla preko sebe. S pomočnico vzgojiteljice sva se vključevali samo s spodbudnimi besedami, saj sva bili mnenja, da zmore sama. Da zmore sama poiskati rešitev in jo tudi uspešno izvesti. Ob prihodu v garderobo sem jo povabila k sebi in ji povedala, da sem ponosna na njen dosežek. Skoraj videlo se je, kako je zrasla njena samozavest.

Slika 4: Gozdna igralnica
Vir: Lasten

Na področju gibanja smo izvedli vadbeno uro, kjer smo z utrjevanjem naravnih oblik gibanja izvedli didaktično gibalne igre z aktualno tematiko. Naučili smo se tudi plesno igro z naslovom Album. Otroci so ob gibanju doživljali ugodje, utrjevali navodila in pravila in uživali

v prijateljskih odnosih. Za ohlajanje smo se večkrat posluževali tudi joge za otroke in vadbo zaključili v položaju otroka.

Slika 5: Joga v vrtcu
Vir: Lasten

V mesecu marcu se je »naša« sestrica Vita rodila. Skupaj z otroki smo ji izdelali čestitko in jo poslali po pošti. Čez kakšen mesec nas je Vita skupaj s starši obiskala z vozičkom. Lahko smo jo pogledali in se skupaj spomnili, kaj vse smo spoznavali in doživljali v preteklih mesecih.

ZAKLJUČEK

Bil je preprost stavek, ki nas je popeljal na prijetno potovanje kreativnosti in spremljanja napredka otrok. S pomočnico vzgojiteljice sva opazili, da so bili v iskanje rešitev aktivno vključeni vsi otroci. Pri dejavnostih so bili precej bolj motivirani, samozavestnejši, pogumnejši, vztrajni in pridobili so izkušnje, da za uresničitev določenega osebnega cilja je potreben čas. Ugotovili sva, da je treba otrokom ponuditi svobodo pri odločitvah. Pomembno je, da jih podpiramo, da naredijo, kar se jim zdi primerno in ne tisto, kar je »prav«. Prav to pa je izhodišče za razvijanje kreativnega razmišljanja. Pri teh odločitvah ni napak in domišljija zablesti v vsej svoji moči.

Viri in literatura

1. Holcar Brauner, A., Bizjak C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. K*urikulum za vrtce.* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod RS za šolstvo.
3. Blažič, M., Žagar, D., in Zavrl, F. (2003). *Kreativno pisanje: vaje za razvijanje sposobnosti kreativnega pisanja.* Ljubljana: GV izobraževanje.
4. Jarh, V. (2014). *Moč aktivnega učenja otrok v vrtcu prihaja iz ponudbe v kotičkih – centrih dejavnosti*. Fokus: Pedagoška fakulteta.
5. Kunst, K. (2017). *Pomen kreativnosti za aktivno učenje predšolskega otroka* (diplomsko delo). Pridobljeno s https://dk.um.si/Dokument.php?id=118817&lang=slv
6. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.* Ljubljana: Republiški izpitni center.

Šola v naravi – največ, kar lahko ponudimo učencem

SUZANA PERTOVT, *prof. razrednega pouka*
suzanap@osms.si

Povzetek: Šola v naravi je del rednega poučevanja v osnovni šoli, kjer učenci pridobivajo nova spoznanja in znanja v učilnici na prostem. Spoznavajo določene vsebine iz naravoslovja, družboslovja, športa, kulture in življenja v naravi z aktivnim vključevanjem v dejavnosti. Večino časa preživijo s svojimi vrstniki in učitelji. Med njimi se razvije sproščen odnos. Ob učnih vsebinah v naravnem okolju razvijajo samostojnost, izboljšujejo telesno aktivnost, skrbijo za svoje zdravje in razvijajo odgovornost do sebe ter do okolja. Naravno okolje v njih vzpodbuja tudi radovednost, vedoželjnost in motiviranost za delo. V prispevku bom predstavila potek in zdravo izvedbo šole v naravi v četrtem razredu s poudarkom na izkustvenem učenju, zaznavanju z vsemi čutili, rokovanju s konkretnimi primeri in učenju za življenje.

Ključne besede: naravno okolje, medsebojni odnosi, samostojnost, gibanje, odgovornost

Abstract: School in nature is a part of regular teaching in primary school, where the students gain new findings and knowledge in an outdoor classroom. They get to know specific learning content in the field of natural science, social sciences, sports, culture and living in nature by being actively involved in different activities. They spend most of the time with their peers and teachers. Relaxed relationships are developed among them. Along with learning new content in natural environment they develop independency, improve their physical activity, take care of their health and develop self-responsibility as well as environmental responsibility. Natural environment stimulates curiosity, thirst for knowledge and motivation for work. In the article I will present the course and healthy performance of school in nature in 4th grade with emphasis on experiential learning, sensory perception with all sense organs, handling the concrete cases and learning for life.

Key words: natural environment, interpersonal relationships, independence, physical activity, responsibility

UVOD

Že v preteklem šolskem letu so bili naši četrtošolci zaradi pandemije Covid-19 prikrajšani šole v naravi. V letošnjem šolskem letu pa je Ministrstvo določilo, da se ob upoštevanju navodil Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ) lahko izvajajo vsi programi, in sicer v tako imenovanih mehurčkih, vključno z bivanjem v naravi, dnevi dejavnosti in plavalnimi tečaji. Ministrstvo je šolam celo priporočilo, naj se v čim večji meri poslužujejo nastanitvenih zmožnosti Centra za šolske in obšolske dejavnosti (CŠOD). Izvedba šole v naravi je bila tako mogoča, vendar le v okviru oddelka (mehurčka) in v skladu s priporočili NIJZ. Tako smo se kljub pandemiji skupaj z učenci četrtega razreda OŠ Milojke Štrukelj Nova Gorica v januarju odpravili v šolo v naravi, v tako imenovanem mehurčku, kjer smo vsi trikrat tedensko brez težav opravili samotestiranje, kar nam je že sicer postalo prava rutina. Bivali smo v domu Lipa v Črmošnjicah v Beli krajini. Črmošnjice so manjša vas na prevalu med Dolenjsko in Belo krajino. V bližini doma Lipa je na pobočju Gač znano dolenjsko smučišče Bela, kjer lahko otroci preizkušajo svoje smučarsko znanje.

Kaj sploh je šola v naravi?

Šola v naravi je podpora in nadgradnja učnega načrta različnih šolskih predmetov. Program šole v naravi je prepletanje aktivnosti v naravi, spoznavanja okolja ter osebnostnega in socialnega razvoja. Naša šola v naravi je vključevala tudi dneve dejavnosti (tako športne kot naravoslovne).

Ker otroci vedno več časa preživijo v zaprtih prostorih, za računalniki, pred televizijskimi in drugimi ekrani, je bilo to petdnevno bivanje enkratna priložnost za razvijanje socialnih stikov z vrstniki ter tudi za razvijanje delovnih navad. Narava je učilnica, na kateri pravzaprav temeljijo vsi predmeti. Najbolj pomembno je, da je znanje, doživljanje in razumevanje učnih vsebin, pridobljenih v naravnem okolju, bolj kvalitetno in dolgotrajno. Šola v naravi je pomemben del učnega procesa. Učenci spoznavajo učne vsebine v naravnem okolju, razvijajo samostojnost in iznajdljivost v konkretnih situacijah. Pri tem pa je tudi odnos učitelj–učenec bolj sproščen. Sama narava dela je drugačna, učitelj praktično živi z učenci, jim pomaga in svetuje, vendar ne samo pri zadevah, ki so striktno povezane z učnim procesom, temveč tudi pri bolj »življenjskih« stvareh, recimo pri preživljanju prostega časa, še toliko bolj pri medsebojnih odnosih, ker za tovrstne zadeve v šoli enostavno zmanjka časa. Učitelj pomaga učencem, jih usmerja in motivira; smo kot ena velika družina.

V sklopu našega petdnevnega programa so učenci spoznavali pomen ohranjanja dobrega fizičnega in duševnega zdravja, ki nam ga v zadnjih dveh letih pandemije že pošteno primanjkuje. Razvijali so spretnosti in sposobnosti o tem, kako tako zdravje doseči in na kakšen način ga ohranjati. Poudarek te šole v naravi je bil na gibanju, razvijanju različnih gibalnih spretnosti, spodbujanju zdravega načina življenja brez mobilnih naprav, spodbujanju zdravega načina prehranjevanja, izvajanju športnih in naravoslovnih vsebin v

naravnem okolju, kar pa je posledično pomenilo, da so naše aktivnosti večinoma potekale na svežem zraku. Tehniške izdelke, likovne vsebine in večerne animacije pa smo ustvarjali v notranjih učilnicah t. i. *medvedkovi učilnici* in v *veveričjem duplu*.

Zakaj je šola v naravi dobra za otroke?

Ker otroci danes večino časa preživijo v zaprtih prostorih za računalniki in pred televizijo, je bilo to petdnevno bivanje enkratna priložnost za izkustveni prikaz zdravega življenja brez mobilnih ter drugih elektronskih naprav, za razvijanje socialnih stikov z vrstniki in za razvijanje delovnih navad. Tudi z vidika programa Zdrave šole je bil poudarek na tem, da so praktično skoraj cele dneve preživeli brez uporabe pametnih telefonov in raznih aplikacij. Z neposrednim odkrivanjem in raziskovanjem okolja učenci razvijajo pomembne spretnosti in sposobnosti, kot je denimo zaznavanje z vsemi čutili, merjenje, uvrščanje, razvrščanje, zbiranje podatkov, sklepanje, poročanje … Učenci prihajajo do spoznanj na osnovi izkustvenega učenja, kar se mi zdi najbolj pomembno. Predstave in pojme oblikujejo na konkretnih primerih, z lastno izkušnjo. Razvijajo tudi sodelovalne veščine in kritično mišljenje, takšen način dela pa vpliva tudi na večjo motiviranost učencev. Bistvenega pomena je, da imajo učenci tak pouk radi, njihovo znanje pa je bolj dolgotrajno.

Splošni vzgojno-izobraževalni cilji programa šole v naravi

V času izvajanja šole v naravi učitelji uresničujemo številne cilje osnovnošolskega programa, in sicer:

- povečujemo trajnost in kakovost znanja;
- spodbujamo sposobnosti za opazovanje okolja ter samostojno in odgovorno ravnanje do okolja;
- spodbujamo socialne in komunikacijske spretnosti ter veščine;
- spodbujamo razvijanje samospoštovanja in spoštovanja do drugih ljudi ter sposobnost vzpostavljanja družbenih odnosov;
- razvijamo sposobnost ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja;
- učenca usposabljamo za soočanje z življenjskimi problemi;
- spodbujamo pozitiven odnos do zdravega načina življenja, do lastne varnosti in zdravja;
- skrbimo in spodbujamo skladen telesni in duševni razvoj učenca;
- razvijamo odgovoren odnos do okolja in
- spodbujamo vseživljenjsko učenje.

Potek in izvedba

Šola v naravi za četrti razred je potekala pet dni po zastavljenem urniku, ki smo ga učitelji in vodja CŠOD-ja uskladili ter uredili pred samo izvedbo. Vprašanja o doseganju ciljev, ki si jih zastavim pred samim potekom, pa se glasijo: bodo učenci res delali izkustveno, bodo zaznavali z vsemi čutili, in to na konkretnih primerih? Bodo

merili, razvrščali, kritično razmišljali, urejali podatke, sklepali, poročali …?

Petdnevno bivanje v šoli v naravi smo izvedli v januarju. Z avtobusom smo se iz Nove Gorice odpravili na Dolenjsko in v Belo krajino. Bivali smo v domu Lipa v Črmošnjicah. Po prihodu v dom smo se namestili po sobah, ki so jih učenci tudi poimenovali, po kosilu pa se že odpravili na ekskurzijo po Beli krajini. V Semiču smo obiskali Kulturni center Semič, kjer smo si ogledali tri razstave. Prva je bila razstava ljubiteljskih slikarjev na temo »Povsod smo doma, kjer so prijatelji«. Tej postavitvi je sledil ogled razstavljenih panjskih končnic na temo »Dober tek«, nato pa smo si ogledali še razstavo starih kuharskih receptov semiških gospodinj. Sledil je ogled Muzejske hiše, ki je hkrati tudi Center narave Bele krajine. Tu smo se sprehodili skozi geološko preteklost ozemlja današnje Bele krajine in ogled nadaljevali s spoznavanjem pestrosti ter bogastva življenja na tem kraškem območju. Za konec ponedeljkovega potepa pa smo si ogledali še izvir reke Krupe in se sprehodili čez visečo brv. Ob povratku v dom je sledil še nočni sprehod ter orientacija s pomočjo zvezd. Na nebu smo tako poiskali zvezdo Severnico ter ozvezdje Oriona. Učenci so se ob tem učili na konkretnih primerih, v kulturnem centru so zelo dobro opazovali, iskali podobnosti in razlike, v centru narave pa so predvsem tipali predmete, poslušali razlago, razmišljali, se gibali, razvrščali vsebine v različna arheološka obdobja. Tako lahko sklenemo, da so že prvi dan izvedbe šole v naravi na praktičen, izkustveni način, odkrili in spoznali precej novih vsebin.

Preglednica 1: Urnik šole v naravi za 1. dan

URA	DEJAVNOSTI	PONEDELJEK
7.00	VSTAJANJE, ZAJTRK, UREJANJE IN PREGLEDOVANJE SOB	PRIHOD OB 11.00
8.30 DO 12.30	DOPOLDANSKE AKTIVNOSTI, MALICA 10.30–11.00	SPREJEM IN NAMESTITEV, UREJANJE SOBE, LIPIN RED, SPOZNAVANJE DOMA IN OKOLICE
12.30 DO 14.00	KOSILO IN PROSTI ČAS V SOBAH	KOSILO 12.15
14.00 DO 18.00	SADNA MALICA, PRIPRAVA NA POPOLDANSKE AKTIVNOSTI TER IZVEDBA POPOLDANSKIH AKTIVNOSTI, UPČ V SOBAH, ZAKLJUČEVANJE AKTIVNOSTI	EKSKURZIJA – KC SEMIČ IN MUZEJSKA HIŠA, IZVIR REKE KRUPE IN VISEČA BRV, NAMESTITEV V SOBE IN UREJANJE SOB
18.00 DO 20.00	VEČERJA IN VEČERNE AKTIVNOSTI	VEČERJA, PREGLEDOVANJE SOB, VEČERNI SPREHOD Z ORIENTACIJO

V prvem dnevu so bili doseženi sledeči cilji:
- učenci so opazovali okolje (dom, ekskurzija, večerni sprehod), ob tem smo se pogovarjali o odgovornem ravnanju do okolja (primer reke Krupe);
- razvijali so komunikacijske spretnosti in veščine (dogovor o poimenovanju sob, namestitev v sobe, timsko delo);
- z vsemi dnevnimi aktivnostmi so razvijali sposobnost ustvarjalnega in kritičnega mišljenja (KC Semič in Muzejska hiša);
- učence smo sproti usposabljali za soočanje z življenjskimi problemi, s katerimi so se nekateri prvič srečali (prvič ločeni od staršev).

Slika 1: Kulturni center Semič, Muzejska hiša Semič, izvir Krupe
Vir: Lasten

Preglednica 2: Urnik šole v naravi za 2. dan

URA	DEJAVNOSTI	TOREK
7.00	VSTAJANJE, ZAJTRK, UREJANJE IN PREGLEDOVANJE SOB	
8.30 DO 12.30	DOPOLDANSKE AKTIVNOSTI, MALICA 10.30–11.00	ZIMSKE AKTIVNOSTI NA SNEGU, LOKOSTRELSTVO
12.30 DO 14.00	KOSILO IN PROSTI ČAS V SOBAH	KOSILO 12.30
14.00 DO 18.00	SADNA MALICA, PRIPRAVA NA POPOLDANSKE AKTIVNOSTI TER IZVEDBA POPOLDANSKIH AKTIVNOSTI, UPČ V SOBAH, ZAKLJUČEVANJE AKTIVNOSTI	*OB BISTREM POTOČKU* – IZDELAVA MLINČKA, ČRMOŠNJIŠKA DOLINA, PREIZKUS MLINČKOV, UČNI SPREHOD OB DIVJEM POTOKU
18.00 DO 20.00	VEČERJA IN VEČERNE AKTIVNOSTI	DRUŽABNE IGRE, PRIPRAVA NAHRBTNIKA ZA OBISK SC GAČE

Po jutranjem prebujanju in zajtrku so nas čakale zimske radosti na snegu. Preizkusili smo se v sankanju, lokostrelstvu in se spuščali po ziplinu. Te aktivnosti smo izvajali v neposredni bližini našega doma, saj je ob njem veliko urejenih površin za tovrstne dejavnosti na prostem. Po kosilu je sledil počitek v sobah, telefoniranje staršem in »domska« trgovina. Učenci so imeli s seboj 10 evrov žepnine, da so si lahko kupili kakšen spominek. Kasneje smo se razdelili v dve skupini. Prva je odšla na spoznavanje in ogled zanimivosti samih Črmošnjic, druga skupina učencev pa je v tehniški učilnici izdelovala vodni mlinček, kjer so bile ročne spretnosti in delo po navodilih ključnega pomena.

V sklopu tega dne so se otroci predvsem gibali in igrali, saj so za devetletnike igra ter tovrstne aktivnosti zelo primerne kot sproščena in naravna oblika gibanja. Učenci so spoznavali Črmošnjice, z delom na terenu so pripomogli k oblikovanju njihovega pozitivnega odnosa do naravne in kulturne dediščine. Med drugim so se učili tudi o tem, kako praktično razpolagati z žepnino. V drugem dnevu so bili doseženi naslednji cilji:

- spodbujali smo pozitiven odnos do zdravega načina življenja, do lastne varnosti (zunanje in notranje športne aktivnosti);
- razvijali smo sposobnost kritičnega mišljenja in presojanja (učni sprehod in izdelava izdelka).

Slika 2: Lokostrelstvo, sankanje, zipline
Vir: Lasten

Preglednica 3: Urnik šole v naravi za 3. dan

URA	DEJAVNOSTI	SREDA
7.00	VSTAJANJE, ZAJTRK, UREJANJE IN PREGLEDOVANJE SOB	
8.30 DO 12.30	DOPOLDANSKE AKTIVNOSTI, MALICA 10.30–11.00	SC GAČE, VOŽNJA S SEDEŽNICO, OGLED SMUČIŠČA, ORIENTACIJA IN KOČEVARJI
12.30 DO 14.00	KOSILO IN PROSTI ČAS V SOBAH	KOSILO 12.30
14.00 DO 18.00	SADNA MALICA, PRIPRAVA NA POPOLDANSKE AKTIVNOSTI TER IZVEDBA POPOLDANSKih AKTIVNOSTI, UPČ V SOBAH, ZAKLJUČEVANJE AKTIVNOSTI	PROIZVODNJA ELEKTRIČNE ENERGIJE SONCE, VETER PORABA IN PREVODNOST
18.00 DO 20.00	VEČERJA IN VEČERNE AKTIVNOSTI	TV LIPA – BELA KRAJINA

S sedežnico smo se povzpeli na ogled SC Gače, kjer nam je razgled segal od Bele krajine preko Kočevskega roga do Julijskih Alp. Tu smo si ogledali smučišče, se spuščali z dričalniki ter izvedli orientacijo s pomočjo kompasa in zemljevida. Iskali smo glavne in stranske strani neba ter poiskali in poimenovali okoliške vrhove. Spoznali smo, da so v teh krajih več kot 600 let bivali Kočevarji in tako vsestransko vplivali na razvoj Semiča. Semičani so vasi, ljudje in ozemlje na zahodnem delu današnje občine Semič nekdaj tudi imenovali Kočevarska.

Dan smo nadaljevali z raziskovanjem pridobivanja različnih vrst energij, nato pa smo jih razvrstili med obnovljive in neobnovljive. Preizkušali smo različne zbirne sisteme in modele za proizvodnjo obnovljivih virov energije, saj se zavedamo, da je ekološka osveščenost otrok ključnega pomena za samo okolje in boljšo prihodnost. Opravljali smo meritve, sestavljali modele ter obdelovali podatke. Učenci so prihajali do spoznanj na osnovi izkustvenega učenja, kjer so bile v ospredju metode, ki spodbujajo reševanje problemov ter so naravnane na celostno dojemanje učnih informacij. Učenci so si pojme in predstave oblikovali na konkretnih primerih, z lastno izkušnjo. Z opisanimi dejavnostmi smo realizirali sledeča cilja – spodbujali smo razvoj sposobnosti za opazovanje okolja ter ustvarjalno in kritično mišljenje (orientacija, proizvodnja električne energije).

Slika 3: Na smučišču Gače, vrste energij – sončne celice
Vir: Lasten

Slika 4: Dričanje
Vir: Lasten

Preglednica 4: Urnik šole v naravi za 4. dan

URA	DEJAVNOSTI	ČETRTEK
7.00	VSTAJANJE, ZAJTRK, UREJANJE IN PREGLEDOVANJE SOB	
8.30 DO 12.30	DOPOLDANSKE AKTIVNOSTI, MALICA 10.30–11.00	OSNOVE ORIENTACIJE SKICA ZEMLJEVIDA OKOLICE DOMA LIPA
12.30 DO 14.00	KOSILO IN PROSTI ČAS V SOBAH	KOSILO 12.30
14.00 DO 18.00	SADNA MALICA, PRIPRAVA NA POPOLDANSKE AKTIVNOSTI TER IZVEDBA POPOLDANSKIH AKTIVNOSTI, UPČ V SOBAH, ZAKLJUČEVANJE AKTIVNOSTI	PROIZVODNJA EL. ENERGIJE VODA (SPUŠČANJE SPLAVOV) PORABA PREVODNOST
18.00 DO 20.00	VEČERJA IN VEČERNE AKTIVNOSTI	SOBA SE PREDSTAVI PODELITEV PRIZNANJ

Pri predmetu Naravoslovje in tehnika se v četrtem razredu trenutno posvečamo zanimivi temi z naslovom Elektrika. S tem namenom so učenci v praksi izdelali model električnega kroga. S pomočjo do sedaj pridobljenega znanja in ustreznega orodja so na plastični podlagi z žico povezali vir energije (baterijo), stikalo in porabnik (brenčač). Zadovoljni so bili, ko se je brenčač oglasil, kar je pomenilo, da je bil električni krog pravilno sklenjen. Svoj izdelek so še nadgradili, ko so v električni krog vstavljali različne prevodnike oz. izolatorje ter tako preizkušali prevodnost. Pri predmetu Družba pa se trenutno posvečamo kompleksni temi z naslovom Orientacija, ki ponuja veliko iztočnic za preizkušanje v praksi. Učenci so tako spoznali osnove orientacije, v učilnici so – po predhodnem delu na terenu – narisali skico zemljevida okolice doma Lipa. Sam učni proces je potekal v kombinacijah učilnica–teren in individualno–timsko delo. Učenci so bili samostojni, neodvisni in uspešno so se vključevali v timsko delo. Delo na terenu jih je še dodatno motiviralo. Učitelji pa smo učence usmerjali pri aktivnostih v naravi, in sicer pri primerjanju, zaznavanju, razvrščanju, štetju, zbiranju podatkov, sestavljanju, merjenju, beleženju, skiciranju, uporabi prostorskih in časovnih razmerij, eksperimentiranju, predvidevanju, sklepanju, napovedovanju itd.

Cilji, ki smo jih uresničili v četrtem dnevu, so bili:

- razvijali smo sposobnosti za opazovanje okolja;
- razvijali smo ustvarjalnost in presojanje (električni krog);
- razvijali smo odgovoren odnos do okolja in spoštovanje do drugih ljudi (timsko delo).

Slika 5: Risanje skice, proizvodnja energije
Vir: Lasten

Slika 6: Delo na terenu
Vir: Lasten

Zadnji, peti dan, pa so se učenci preizkusili še v dveh delavnicah – v žebljanju in polstenju. Učenci so morali biti pri izvajanju teh aktivnosti čim bolj spretni in samostojni. Delali so konkretno, individualno, odgovorno do sebe in tudi drugih. Rokovali so z novimi orodji, novimi postopki (brušenje, žebljanje, rezanje). Pri zadnji delavnici, polstenju oz. filcanju, ki je najstarejši postopek obdelovanja volne, so učenci spoznavali različne vrste volne. Na praktičnem primeru so se ukvarjali s spoznavanjem postopka nastajanja preprostih izdelkov iz filca, saj si je po teoretični razlagi, podkrepljeni s praktičnim prikazom, vsak učenec izdelal ogrlico, ki jo je nato odnesel domov.

S tema delavnicama so učenci razvijali ustvarjalnost, pozitiven odnos do lastne varnosti in do drugih.

Slika 7: Polstenje in Žebljanje
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

S to šolo v naravi smo dosegli in realizirali več ciljev, in sicer: povečali smo trajnost in kakovost znanja, spodbujali smo sposobnosti za opazovanje okolja, za samostojno in odgovorno ravnanje do okolja, spodbujali smo socialne spretnosti in vseživljenjsko učenje, razvijali smo sposobnost ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, poskrbeli smo za skladen telesni in duševni razvoj in spodbujali razvijanje spoštovanja do drugih ljudi ter sposobnost vzpostavljanja družbenih odnosov. Z doseženimi cilji smo dokazali, da so bili učenci uspešni, kar je pozitivno vplivalo na njihovo samopodobo. Z rezultati smo bili zadovoljni in bi se v prihodnje še posluževali tovrstnih metod.

Cilj šole v naravi je med drugim tudi priprava otroka na življenje. Sama menim, da so tovrstne športne, naravoslovne in družboslovne dejavnosti idealno sredstvo, kjer otrok zares pridobi izkušnje, pomembne tako za vsakdanje življenje, soočanje z raznolikimi izzivi ter tudi težavami, kot tudi uspešno sobivanje z družbo in okoljem, ki nas obdaja. Poleg tega se otroci zelo dobro počutijo, ko zmorejo naloge izpeljati samostojno, ko vidijo svoj napredek in so tako nase zelo ponosni, kar jim le izboljšuje samopodobo ter posledično pozitivno vpliva na njihovo psihofizično stanje. Tudi njihova motivacija za delo in učenje je ob tem večja. Seveda jim odrasli pri tem pomagamo in jih usmerjamo, da pridejo do želenih sposobnosti ter znanja.

Največji učitelj pa je seveda narava, ki jim ponuja nešteto aktivnosti in možnosti za učenje na prostem. Poleg tega so tukaj še sošolci – socialno okolje, kjer se učenci počutijo dobro in sproščeno. Tudi med učenci in učitelji se med celodnevnim skupnim bivanjem stkejo močnejše vezi. In če združimo vse to skupaj, dobimo idealne pogoje za rast in učenje otrok. Sklenemo lahko, da so vse to dejanski pozitivni vplivi šole v naravi, ki so jim učenci podvrženi v času izvajanja omenjenega programa. Največji dosežek pa so iskrice veselja v otrokovih očeh, zato je šola v naravi največ, kar lahko ponudimo svojim učencem.

Viri in literatura

1. Hus, V. (2015). *Šola v naravi. Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi.*
2. Kolar, S. (2012). *Model izvedbe poletne šole v naravi* (diplomska naloga).
3. *Koncept šole v naravi za 9-letno OŠ*. (2001), Ljubljana, Sprejeto na 46. Seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje.
4. Kristan, S. (1998). *Šola v naravi*. Radovljica: Didakta. Pridobljeno s http://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22060700KolarSasa.pdf
5. *V naravo z glavo. Zakaj pa ne?* (2002). Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.

Dan kemije v vrtcu

MARJANCA REMŽGAR, *prof. kemije in biologije*
marjancaremzgar@gmail.com

Povzetek: Cilj našega kemijskega dneva je, da se otrokom približa kemijo že v predšolskem izobraževanju. S tem se jim polaga temelje za učenje v osnovni šoli in pomaga pri kasnejšem odnosu do predmeta kemije, ki ni najbolj priljubljena. Ključnega pomena je, da se otroci učijo skozi aktivno učenje, nekako spotoma, ko izvajajo poskuse in se pri tem zabavajo. Otrokom pripravimo različne poskuse, kjer je vidna kar se da burna reakcija. Seveda skrbimo za varnost in pazimo, da uporabljamo neškodljive reagente. Pripravimo jim poskuse, pri katerih se otroci zabavajo in se ne zavedajo, da se pri tem učijo, sami pa dobro vemo, katere cilje pokrivamo in uresničujemo. Otroci ob takem učenju pridobijo prve izkušnje o kemiji, pri tem pa se pojavi veselje ob raziskovanju in odkrivanju novih znanj.

Ključne besede: kemija, predšolsko obdobje, poskusi, raziskovanje

Abstract: The goal of our chemistry day is to bring chemistry closer to children already in pre-school education. This lays the foundation for their learning in primary school and helps them later relate to a subject of chemistry that is not the most popular. It is crucial that children learn through active learning, somehow along the way, when they perform experiments and have fun doing so. We prepare various experiments for children, where the most intense reaction is visible. Of course, we take care of safety and make sure we use harmless reagents. We prepare experiments for them in which children have fun and are not aware that they are learning, and we know very well what goals we cover and achieve. With such learning, children gain their first experience of chemistry, and the joy of researching and discovering new knowledge.

Key words: chemistry, pre-school period, experiments, researching

UVOD

Začetek je, ko otroci spoznajo, da lahko najdejo na mnoga vprašanja odgovore sami, s svojo lastno dejavnostjo. Primer takih dejavnosti je pihanje mehurčkov, raztapljanje soli v vodi, sejanje prsti. Ob teh dejavnostih se jim začetne ideje lahko spremenijo. Spremenijo se pa zaradi na novo pridobljenih izkušenj in novih razlag, ki ob tem nastajajo. Razumevanje sveta okoli sebe bo različno pri triletniku, petletniku, devetletniku ali trinajstletniku, saj so njihove zmogljivosti za razumevanje različne in omejene z njihovo starostjo in tudi z obsežnostjo okolja, v katerem živijo. To pa lahko spremenimo in razširimo, da se s tem prilega tudi njihovim sposobnostim širjenja izkušenj.

Kako otrok dojema svet okoli sebe

Otrokove izkušnje, pridobljene v zgodnjem otroštvu, odločilno vplivajo na razvoj njihovih možganov. Do otrokovega tretjega leta starosti se v možganih oblikuje dvakrat več povezav kot pri odraslem, to je tisoč trilijonov povezav. Da te povezave ohranijo, je treba znanje konstantno obnavljati. Otroci so v prvih letih najbolj dojemljivi in gnetljivi za nove priložnosti. Vsako novost zelo hitro osvojijo, če le imajo dovolj priložnosti za obnavljanje le teh (Silberg, 2003). Otrok v skladu s svojim kognitivnim razvojem sam razvija teorije in konstruira pojme. Ideje, ki jih pridobi ob naključnem opazovanju in brez organiziranega raziskovanja, so osnova le za neznatno dojemanje sveta. Piko na i doda se abstraktnost naravoslovnih (kemija, fizika, biologija) vsebin in največkrat otrok ni sposoben najti povezav med svojim mnenjem ter znanstvenim pojmom. Zato je ob srečanju z znanostjo pogosto v stiski. Posledica je slab uspeh v šoli in zavračanje naravoslovja, kar je na žalost dokaj pogosti pojav. Ob vodenem poučevanju narave (opazovanje, meritve, poskusi) je mogoče že najmlajše naučiti znanstvenega dela in tako precej olajšati prehod iz naivnega v razumsko dojemanje sveta. Vzgojitelji imamo pri tem pomembno vlogo usmerjevalcev ali celo preusmerjevalcev napačnih naivnolaičnih predstav v take, ki so strokovno ustrezne, seveda ne pozabimo, da so prirejene ravno zmožnosti otrokovega dojemanja. Naravoslovne dejavnosti so za otroka prvo vodeno spoznavanje narave, ki ga obkroža. Pri tem začne najprej spoznavati, nato usvajati, na koncu celo razumevati nekatere naravne procese in pojave. Nauči se oblikovati stališča, ki temeljijo na kritičnosti in objektivnosti, to pa sta značilni sestavini znanstvenega raziskovanja. Torej prvo otrokovo srečanje z znanostjo in tudi njenimi metodami predstavlja začetno naravoslovje, in to kar odločilno vpliva na njegov kasnejši odnos do znanosti nasploh (Marjanovič Umek L. in drugi, 2010).

V zgodnjem otroštvu imajo naravoslovne teme dve pomembni vlogi. Prva je, da otroku predstavijo neposredno okolje, ki ga lahko raziskuje brez tuje pomoči, in je zato pristno in neobremenjeno s predsodki in prisilo. Druga pa je ta, da naravoslovne teme otroku omogočijo preskoke od konkretnega k abstraktnemu načinu

dojemanja, ki pa je za razvoj celostne otrokove osebnosti pomemben (Harlen, 1985).

Zakaj naravoslovje že v vrtec?

Krnel navaja, da bi se učenje kemije moralo začeti takrat, ko so otroci dovolj zreli za razumevanje abstraktnih pojmov, saj sami iščejo razlago, mi pa jim ob tem pomagamo, tako postanejo drobne začetne teorije otrok osnova za prave znanstvene razlage. Zelo je pomembna organizacija izkušenj, ki vodijo v spoznavanje in razumevanje reverzibilnih pojmov, kar pa je eden izmed temeljev pojavov v naravoslovju. Lažje razložijo pojav, ki so ga sami povzročili. Torej, pojavi, kjer se spremembe dogajajo dovolj hitro in so dobro zaznane, so otrokom zanimivi. Torej delo, ki temelji na izvajanju poskusov, je otrokom ne samo privlačno, temveč tudi poučno (Krnel, 1993).

Torej, če je treba počakati, da se otroku razvije abstraktno mišljenje, kar se zgodi šele po desetem letu, zakaj kemija v vrtec? Psiholog Weikart je že leta 1962 izvedel raziskavo, kjer je želel dokazati, da so tudi predšolski otroci čustveno in umsko dovolj zreli za izvajanje takih dejavnosti, katere pa običajno izvajajo šele v osnovni šoli (Hohmann in Weikart, 2005). Strinja se tudi psiholog Goleman (1995), ki pravi, da so otroci v predšolskem obdobju že sposobni razmišljati in se učiti o pojmih.

Predšolski otroci imajo značilnost, da vse, kar slišijo ali vidijo, želijo tudi sami narediti ali ponoviti, saj jim je okolje spodbujevalni vzornik. S starostjo in zrelostjo pa se to spoznavanje preseli iz igralnic v naravo (Katalinič, Tratnjek in Anželj, 2007).

W. Harlen (1985) v svoji knjigi navaja, da je na voljo veliko knjig, kjer najdemo ideje o naravoslovnih dejavnostih, ki jih izvajajo otroci. Težje pa najdemo ideje, kaj naj pri tem počne vzgojitelj. Na splošno se domneva, da naj otroci pri svojih dejavnostih uporabijo postopke raziskovanja in te naj poglobljeno razvijajo, razvijajo pojme in odnos do naravoslovja. Ampak je vse predvsem odvisno od tega, kako se na dejavnost pripravimo in kaj naj dejavnost sploh vključuje. Glede realizacije teh ciljev se pojavijo mnoga vprašanja. Nekatere med njimi so:

- Kako naj motiviramo otroke, da začnejo z dejavnostjo?
- Kako naj jih spodbudimo, da z dejavnostjo prično?
- Kaj storimo, če na vprašanje ni mogoče odgovoriti?
- Kaj naredimo, če ne postavljajo vprašanj?
- Kako jih pripravimo za izvajanje poštenega poskusa?
- Kaj storimo, če otrok razvije napačne ideje?
- Kako jih zmotivirati, da si rezultate zapišejo ali narišejo?

Razvijanje povezav med vsebino in izkušnjo je pomembno. Vzgojitelj naj otroke usmerja in vodi v spretnosti ravnanja s podatki, naj jih vodi v preizkuševanje zamisli in na koncu v uporabo zamisli v novi situaciji.

To jih pripravi na bolj učinkovito odločanje in reševanje problemov, ki jih srečujejo v vsakdanjem življenju, prav tako pa prispeva tudi k večji zmožnosti mišljenja ter poglobljenega razumevanja sveta okrog njih. Naravoslovje je enako pomembno, kot je učenje matematike ali jezika. Učenje naravoslovja doprinese dvojno korist, saj je istočasno skupek idej in metoda, hkrati postopek in rezultat. Rezultati naravoslovja so ideje, ki nam pomagajo doumeti in razumeti nove izkušnje. Ob učenju naravoslovja morata biti metoda (pot) in rezultat povezana, saj sta precej soodvisna. Pri nadgradnji obstoječega znanja in pri aktivnostih imata oba pomembno vlogo. Ko vključujemo naravoslovje v zgodnje otroštvo, moramo poznati dve spoznanji.

Prvo temelji na ugotovitvah, da bodo otroci, tudi če ne bodo deležni naravoslovja, vseeno razvijali ideje o svetu okoli njih. Če bodo ideje osnovane po nepreverjenih govoricah in naključnem opazovanju, bodo ti otroci najbrž pri naravoslovju precej nespretni in nerazgledani. Obstaja mnogo pojavov pojmov, ki jih otroci spontano ne odkrijejo ali vsaj ne v celoti. Iz teh izkušenj ali povzemanja »splošno znanih resnic« nastajajo naivne razlage in teorije, ki vplivajo na razlage novih izkušenj. Tak primer pojmovanja je, da je za to, da se nekaj premakne, potrebna sila, da se ustavi, pa ne. Tako idejo lahko načeloma hitro in preprosto preverimo. Zato je pomembno, da se zgodnje naravoslovje usmeri v reševanje problemov in razvijanje spretnosti v smislu, kako idejo preizkusiti. S tem otroci ne dobijo samo priložnosti, kako prilagoditi svoje ideje, ampak tudi izkušnjo o kritičnem presojanju in preverjanju. Sčasoma bodo spoznali, da imajo vse ideje nekakšne hipoteze, ki pa držijo toliko časa, dokler ustrezajo dokazovanje izkušnje in poskusa.

Drugo spoznanje pa je povezano z odnosom do samega predmeta. Obstajajo dokazi, da se odnos do naravoslovja razvija prej kot pri večini ostalih predmetov. Ponavadi imajo otroci dokončno sprejeta stališča šele v starosti med 11. in 12. letom. Glede na to, da mnogo otrok prenaša napačne ideje v višje razrede, ni presenetljivo, da mnogi sprejmejo naravoslovje kot zahteven in zmeden učni predmet. Takšne reakcije nedvomno vplivajo na njihov poznejši odnos do naravoslovja. Čeprav je prestop v višjo raven učenja zahteven, se lahko na začetnem nivoju veliko naredi za preprečitev te krize (Harlen, 1985).

Pomembnost pri zgodnjem učenju je dvostranska. Na eni strani postanejo kritični do idej iz vsakodnevnega življenja, ki so lahko v direktnem nasprotju z znanstvenimi dokazi. Na drugi strani pa se začnejo zavedati, da uporabne ideje morajo dati neki rezultat. Najdemo raziskave, ki dokažejo, da napačno utrnjene predstave težko spremenimo. Veliko otrok preide na višji stopnji osnovne šole k pouku naravoslovja, brez razvitih osnovnih pojmov naravoslovja, ki bi jih potrebovali, da bi razumeli nove vsebine. Zato si pomagajo z uporabo alternativnih idej, ki pa so le ovira pri pravilnem razumevanju (Peacock, 1999).

Vzgojitelji lahko otroke spodbujamo in navajamo, da se da s poskusi ugotavljati lastnosti snovi, živih bitij, predmetov. Spodbujamo jih pri opazovanju z vsemi čutili. Medtem ko raziskujemo presipavanje, prelivanje ali polnjenje posod, njihovo pozornost usmerjamo v to, da ugotovijo, da snovi svojo obliko prilagodijo posodi in tako zavzamejo prostor. Pri dejavnostih in raziskovanju gibanja opozarjamo otroke na to, da je za gibanje potrebno nekaj narediti in da to gibanje nekaj povzroči. Med poskusi z zrakom otroka usmerimo k razumevanju, da je zrak povsod, tudi v zelo majhnih prostorčkih.

Dejavnosti, s katerimi otroci spoznajo prostor, čas in gibanje, povezujemo s področjem dejavnosti matematika. Otrokom omogočajo situacije, v katerih opisujejo prostor iz različnih pogledov. Otroci spoznavajo, da je občutek za čas relativen. Vzgojitelji in pomočniki vodijo pogovor o različnih dejavnostih, ki se otrokom zdijo dolgočasne ali kratkočasne. Pozornost usmerjajo na zaporedje dogodkov. Z naravoslovnimi temami otroci spoznavajo tudi svoje telo in svoje zmožnosti. Pozornost otrok usmerjamo na razlike med ljudmi in jih navajamo na sprejemanje teh razlik. Izkušnje o manjših komaj vidnih ali nevidnih bitij povežemo z razmišljanjem o zdravju ali higieni rok in zob (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 62–63).

Kaj se otrok nauči?

Cilj je vzgojiti naravoslovno pismenega posameznika, ki bi bil poleg poznavanja temeljnih pojmov sposoben reševati probleme in odkrivati naravo na logičen in znanstven način. Za vse to je treba razviti nekatere spretnosti in sposobnosti, ki jih v naravoslovju imenujemo naravoslovni postopki. Preprostejši med njimi (primerjanje, razvrščanje, urejanje, prirejanje, merjenje) so del začetnega naravoslovja. K naravoslovju za najmlajše prištevamo tudi postavljanje novih in novih vprašanj, seveda takih, na katera bi otroci znali in bili sposobni odgovoriti. Vzgojitelji in starši naj bi znali zapletena vprašanja poenostaviti, jih razčleniti in preoblikovati v otrokom razumljiva vprašanja, na katera lahko sami poiščejo odgovore. Tako naravoslovje postane aktivna, poučna in zabavna dejavnost. Otroci pri opazovanju pojavov okoli sebe, razmišljanju in delu s predmeti in snovmi razvijejo čut za naravo in jo hkrati spoznavajo (Peacock, 1999).

Primeri dobre prakse

Število in raznolikost poizkusov je neomejena. Naj samo naštejemo in kratko opišemo te, ki sem jih izbrala za naš kemijski dan. Ideje najdemo na spletu, v učbenikih, na seminarjih, družabnih omrežjih. Sestavine pa v večini lahko najdemo v domači kuhinji.

Magični prst

Potrebujemo: poper, voda, krožniki, detergent za pomivanje posode. V krožnik nalijemo 200 ml vode. Na vodo posujemo mleti poper. Konico prsta si namažemo z detergentom. S prstom se dotaknemo površine vode v sredini krožnika in opazujemo, kaj se zgodi.

Razlaga: Površinska napetost je lastnost površine tekočine, ki nastane zaradi privlačnih sil med molekulami. Na površini tekočine nastane nekakšna »mrenica«. Zaradi površinske napetosti voda tvori kapljice. Ko na vodo potresemo mleti poper, se ta razporedi po površini vode. Ko v vodo dodamo detergent za pomivanje posode, ki ga imamo na prstu, se površinska napetost vode zmanjša, kar povzroči, da poper odplava od detergenta na rob krožnika. Detergenti so pomembna pralna sredstva, ki v vodi omogočajo odstranitev umazanije (maščobe). Molekula detergenta je na enem koncu polarna in zato hidrofilna (voda ga privlači), na drugem koncu pa nepolarna (dolge verige ogljikovih in vodikovih atomov) in zato hidrofobna (voda ga odbije).

Otroška razlaga: Voda je sestavljena iz majhnih delcev, ki jih imenujemo molekule. Te molekule se med seboj privlačijo in zato nad vodo nastane zaščita. Voda naredi kapljice. Ko stresemo poper, se ta lepo razporedi po vodi. Če dodamo še detergent, se zaščita vode zmanjša, zato poper odplava stran od detergenta.

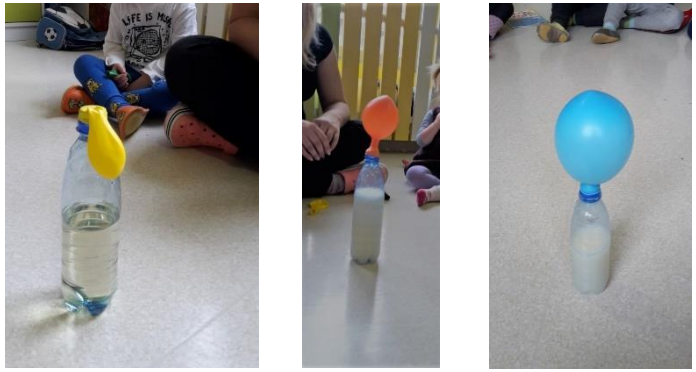
Napihnimo balon

Potrebujemo: balone, sodo bikarbono, kis, lij, prazne plastenke.

Na prazne balone narišemo obraze. S pomočjo lija v vsak balon vsujemo tri zvrhane čajne žličke sode bikarbone. Vsako plastenko do tretjine napolnimo s kisom. Na plastenke nato nataknemo balone, pri tem pazimo, da sode bikarbone ne stresemo v kis. Dvignemo balone, da se soda bikarbona vsuje v plastenko in opazujemo reakcijo.

Razlaga: ko soda bikarbona pade v kis, steče kemična reakcija, ob kateri se sprošča plin ogljikov dioksid in ta balon napihne.

Otroška razlaga: ko bel prašek (sodo bikarbono) stresemo v kis, pri tem nastaja plin, ki namesto nas napihne balon.



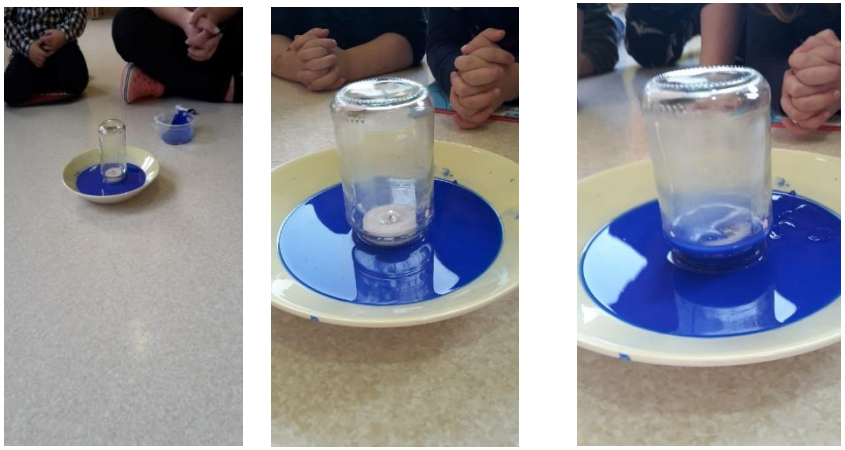
Slika 1: Napihnimo balon

Vir: Lasten

Voda potuje navzgor

Potrebujemo: krožnik z ravnim dnom in 2 do 3 cm visokim robom, manjšo svečko, barvilo, ozko visoko čašo ali kozarec z ravnim robom. Najprej na dno krožnika pritrdimo svečko, najboljše kar s plastelinom. Lahko jo pritrdimo tudi z vročim voskom, a previdno, to naj stori odrasla oseba! Nato v krožnik nalijemo vodo do roba,

približno 2–3 cm. Da bo poskus bolj zanimiv, lahko to vodo malo obarvamo. Uporabimo lahko kar navadno tempera barvo. Svečko prižgemo. Svečko previdno, počasi pokrijemo z narobe obrnjenim kozarcem. Opazujemo, kaj se dogaja s plamenom. Ko plamen ugasne, začne voda vdirati v čašo in gladina se prične dvigovati. Na vrhu čaše lahko opazimo zarošene stene, to je vodna para, ki nastaja pri gorenju.



Slika 2: Voda potuje navzgor
Vir: Lasten

Razlaga**:** pojav, ki ga v resnici tukaj opazujemo, je gorenje. Gorenje je spajanje elementov ali spojin s kisikom (iz zraka). Pri tem se sprošča toplota, tukaj jo vidimo oz. čutimo v obliki plamena. Gorenje je popolno takrat, kadar nastajata ogljikov dioksid in vodna para, v ustreznem razmerju. Brez prisotnosti zraka oz. kisika gorenje ni možno. Otrok to lahko hitro ugotovi iz poskusa. Lahko poskusimo narediti tako, da čašo počasi poveznemo čez plamen in potem spet oddaljimo, tako da plamen skoraj ugasne in nato ponovno zagori. Ko je čaša že poveznjena čez svečko, le-ta kmalu ugasne. Ugasne takrat, ko se porabi ves kisik. Vendar v zraku ni prisoten le kisik, temveč tudi drugi plini, ki se začnejo ohlajati in krčiti. Tlak v čaši se zmanjša, je manjši od zunanjega zračnega tlaka. In to je razlog, da v kozarec steče voda in potuje navzgor. Ko se tlak v kozarcu izenači z zunanjim, zračnim, tlakom, se to dvigovanje vode tudi ustavi.

Otroška razlaga: enaka zgornji, saj je preprosta za razumevanje.

ZAKLJUČEK

Aktivno učenje kemije v zgodnjem otroštvu je po mojem mnenju izrednega pomena, saj spodbuja kreativnost in vedoželjnost. Otroci preko igre mimogrede spoznavajo in se učijo o novih vsebinah. Pri tem se poleg enostavno pridobljenega novega znanja, pridobi tudi zanimanje za vsebine, ki kasneje niso tako zelo priljubljene. Je res, da tak način podajanja znanja predstavlja malo več dela, energije in iznajdljivosti pri vzgojitelju, vendar je vse poplačano z radovednimi otroškimi očmi, ki izžarevajo zadovoljstvo. Ob našem dnevu kemije so otroci zelo uživali. Z veseljem so se lotili poskusov, zato pazimo, da res izberemo neškodljive reagente, da lahko otroci, kar se da sami, izvajajo poskuse. Naš dan kemije jim je bil zelo všeč in ga bomo še ponovili, mogoče celo raztegnili v teden. Otroci so hitro opazili

spremembe, ki so se dogajale. Znali so povzeti potek poskusa. In s tem smo pokrili naš glavni cilj, ki je bil, da se ob zgodnjem učenju kemije zabavajo. Spotoma pa smo pokrili se kar nekaj ciljev, in sicer, da je treba sodelovati in si pomagati, če želimo, da je poskus uspešno izveden. Da je treba upoštevati navodila, v tem primeru navodila, kako poskus izvesti, če želimo, da stvari potekajo gladko in brez zapletov.

Literatura in viri

1. Krnel, D. (1993). *Zgodnje učenje naravoslovja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
2. Hvala, B., Krnel, D. (2005). *Zakaj?Zakaj?Zakaj?* Ljubljana: Založba Modrijan.
3. Naji, M. (1997). *Kemija v domači kuhinji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
4. Katalinič, D., Tratnjek, L., in Anželj, B. (2007). *Sejemo, sadimo in raziskujemo že v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Hohmann, M., in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
6. Devetak, I., in Glažar, S.(2007). *Razumevanje kemijskih pojmov na submikroskopski ravni in sposobnost vizualizacije pri dijakih*, starih 16 let. V I. Devetak (ur.), elementi vizualizacije pri pouku naravoslovja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Praprotnik, A., Katalinič, D., in Fošnarič, S. (2005). *To zmoremo še sedaj. Z opazovanjem raziskujemo in ustvarjamo v svetu naravoslovja in tehnike*. Maribor: Izotech založba.
8. *Kurikulum za vrtce.* (1999).Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. *Otrok v vrtcu*. (2001). Priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
10. *Razvoj naravoslovnih kompetenc.* (2010). Maribor: Ministrstvo za šolstvo.

Akcijsko raziskovanje pedagoške prakse kot instrument za učiteljev profesionalni razvoj

doc. dr. ANDREJA RETELJ
Filozofska fakulteta Ljubljana
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

Povzetek: V prispevku prikazujemo akcijsko raziskovanje kot enega izmed možnih poti za načrtovanje in spremljanje profesionalnega razvoja učitelja. Glavni namen akcijskega raziskovanja je izboljšanje lastne učiteljske prakse in reševanje vsakodnevnih izzivov, ki jih v pedagoškem vsakdanu zagotovo nikoli ne zmanjka. Uvodoma tematiziramo vlogo profesionalnih usposabljanj, nato predstavimo korake, na katerih temelji akcijsko raziskovanje in prispevek nato zaključimo s prikazom poteka akcijskega raziskovanja, ki so ga učitelji in učitelji izvedli v okviru organiziranih seminarjev.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, izboljšanje kakovosti poučevanja, profesionalni razvoj, učitelji

Abstract: In this paper, we present action research as one of the ways to plan and monitor teachers' professional development. The main purpose of action research is to improve one's practise as a teacher and to face the daily challenges that are certainly never lacking in everyday pedagogical life. We begin with the role of professional development, then present the steps on which action research is based, and conclude by showing how action research has been conducted by teachers and educators in organised seminars.

Key words: action research, improving the quality of teaching, professional development, teacher

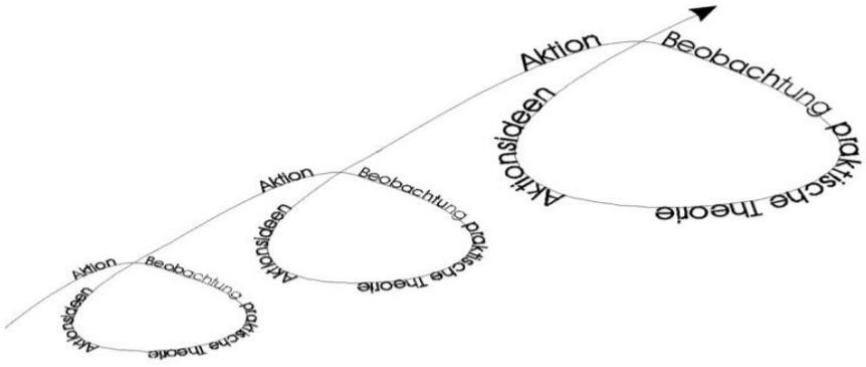
UVOD

Številne znanstvene in strokovne razprave o sodobni šoli in kakovostnem pouku postavljajo delo učiteljic in učiteljev kot enega izmed ključnih in osrednjih dejavnikov, ki prispeva h kakovosti šole in kakovosti izobraževanja (Valenčič Zuljan in Kalin, 2007). Po končani izobrazbi katere koli pedagoške smeri in pridobitvi ustreznega naziva, ki omogoča zaposlovanje v šolstvu, učitelji in učiteljice za svoj profesionalni razvoj skrbijo večinoma sami. Izbira usposabljanj in spopolnjevanj na trgu je relativno pestra. Številna izobraževanja lahko učitelji poiščejo npr. v sistemu KATIS (Glej: https://paka3.mss.edus.si/katis/Uvodna.aspx), ki ga sofinancira in objavlja Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, široko barvno paleto izobraževanj pa lahko najdejo pri zasebnikih, društvih, zavodih ipd. Za udeležbo na izobraževanjih si učitelji pridobijo določeno število točk, ki jih lahko uveljavljajo pri napredovanju v plačne razrede in nazive. Glavni namen in cilj stalnega strokovnega usposabljanja in spopolnjevanja je nadgrajevanje, dopolnjevanje, širjenje osnovnih znanj, pridobljenih v okviru študija na fakulteti. Niz strokovnih izobraževanj na temo akcijskega raziskovanja pri pouku tujih jezikov smo v zadnjih letih ponudili v okviru Goethe Instituta za učitelje nemščine in na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Kaj je akcijsko raziskovanje?

Akcijsko raziskovanje v pedagoški praksi ni neznan in nepopisan list papirja. V letih 1946/48 je Lewin predstavil akcijsko raziskovanje kot dinamičen in cikličen proces, ki omogoča raziskovanje družbeno pomembnih vprašanj. Lewinov akcijski model sestavljajo štiri faze - načrtovanje, delovanje, opazovanje, refleksija - v obliki spirale, ki raziskovalcu omogočajo, da svoje raziskovanje nenehno nadgrajuje in dopolnjuje. Na podobnih izhodiščih akcijsko raziskovanje gradita Kemmis in McTaggart (1988), ki vidita njegovo največjo vrednost v sodelovanju vseh udeležencev. Tudi model Mertla in Charlsa (2005) temelji na ciklu štirih stopenj, pri katerem zadnja stopnja predstavlja izhodišče za nadaljevanje. Učiteljem nemškogovorečega prostora je dobro poznan model, ki sta ga oblikovala Altrichter in Posch. Avtorja sta akcijsko raziskovanja opisala kot »sistematično raziskovanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo učitelji in učiteljice z namenom, da bi jih izboljšali« (Altrichter in Posch, 2007, str. 13). Pri tem pa avtorja poudarjata, da je pomembno, da se učitelji sami zavedajo potreb po spremembah, ne pa, da se jim raziskovanje lastne prakse zapove ali celo vsili (Altrichter in Posch, 2007 str. 5). Model njune akcijske spirale vsebuje štiri korake. Prvi korak temelji na identifikaciji praktičnega problema, prebiranju strokovne literature o tej problematiki, oblikovanju raziskovalnega vprašanja, načrtovanju raziskave in iskanju oziroma izbiri raziskovalnega instrumenta. Drugi korak predstavlja intervencijo oziroma izvedbo raziskave, kjer učitelji s pomočjo izbranih raziskovalnih instrumentov zbirajo podatke. Za raziskovanje pedagoške prakse so zelo primerni npr. opazovalni obrazci, učiteljev dnevnik, zapiski, posnetki pouka, vprašalniki ali učni materiali. Pogosto pride v poštev triangulacija, kjer se izbere več

instrumentov. Tretji korak se navezuje na analizo zbranih podatkov, na podlagi katere učitelj oblikuje svojo »praktično teorijo« (Altrichter in Posch, 2007). Takega učitelja je Schön (1983) poimenoval razmišljajoči praktik. Zadnji korak prvega spiralnega cikla, ki ima zelo pomembno vlogo, predstavlja lastno pedagoško refleksijo, načrtovanje novih raziskav, ki temeljijo na pridobljenih rezultatih in aktivno zavedanje sprememb.



Slika 1: Akcijska spirala
Vir: Altrichter in Posch, 2007, str. 17

Akcijsko raziskovanje v Sloveniji

V Sloveniji je bil velik pomen akcijskega raziskovanja v pedagoški praksi predstavljen že v devetdesetih letih (prim. Barica Marentič Požarnik, 1993). Kasneje je bilo v okviru Šole za ravnatelje prevedeno npr. delo Stringerja (2008), preko katerega so akcijsko raziskovanje spoznali bodoči ravnatelji in ravnateljice. Velik del raziskovalnega dela posveča tej tematiki tudi Javornik Krečič (2008). Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek (2007) so izvedli večjo raziskavo, v katero so bili aktivno vključeni tudi učitelji. Avtorji definirajo akcijsko raziskovanje kot »… akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev pouka in standardov znanja učencev oz. posameznega učenca. V procesu akcijskega raziskovanja učitelji – raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo« (Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek, 2007, str. 52). Ugotovitve te raziskave kažejo, da se akcijskega raziskovanja radi lotevajo predvsem učitelji z malo pedagoške prakse in tisti, ki so v okviru predhodnih izobraževanj ali študija akcijsko raziskovanje že spoznali. Lah in Retelj (2018) sta raziskovali vlogo akcijskega raziskovanja v izobraževanju učiteljev tujih jezikov in ugotovili, da študenti in študentke, v kolikor spoznajo akcijske korake, uspešno raziskujejo svoje pedagoške ravnanje v okviru študija in obvezne pedagoške prakse. Retelj (2021) je raziskovala, kako akcijsko izobraževanje pri učiteljih nemščine vpliva na spremembe pri pouku. Ugotovitve kažejo, da akcijsko raziskovanje pri učiteljih vpliva na razvoj njihovih predmetnospecifičnih znanj in kompetenc, spremembo načrtovanja pouka, postavljanju učnih ciljev, spremembo poučevanja in na učinke pri učencih ter na doseganje kakovosti. Ključno vlogo pri veljavnosti rezultatov pa nosi tudi časovna komponenta, saj imajo daljša raziskovanja tudi večjo veljavnost zbranih rezultatov (Stringer, 2008,

str. 68). Številni primeri akcijskega raziskovanja so zbrani v knjigi Učitelj v vlogi raziskovalca, ki jo je izdal Krek s sodelavci v okviru Projekta Partnerstvo fakultet in šol (Krek idr., 2008). Našteli smo le nekaj avtorjev, ki akcijskemu raziskovanju posvečajo veliko pozornost, prav vsi pa omogočajo zaključke, da je akcijsko raziskovanje lahko ključ do izgradnje refleksivne zmožnosti, ki jo učitelji za zagotavljanje kakovosti svojega dela nujno potrebujejo.

Akcijsko raziskovanje v okviru izobraževanj »Deutsch lehren lernen« Goethe Instituta

Učitelji nemškega jezika v Sloveniji so lahko teoretično in praktično spoznali pomen akcijskega raziskovanja v okviru serije izobraževanj, ki jih je v preteklih letih ponudil Goethe Institut Ljubljana. Gre za daljša izobraževanja za učitelje, ki potekajo v hibridnem načinu. Prvi dve izobraževanji oziroma modula sta bila izvedena v šolskem letu 2013, nato pa vsako naslednje leto še po dva modula. Danes potekajo ta izobraževanja samo v online obliki, kjer slovenski učitelji sodelujejo v mednarodnih timih.

Učitelji se na začetnem seminarju, ki obsega 12 ur, posvetijo eni temi in spoznajo značilnosti akcijskega raziskovanja. Vse tematike, ki jih učitelji predelujejo, so zbrane v 13 knjigah v fizični ali elektronski obliki. Določeno temo približno sedem tednov samostojno predelujejo, berejo strokovno literaturo in sodelujejo na posebni učni platformi, ki preko specifičnih nalog spodbuja sodelovanje med udeleženci in refleksijo. Skozi celoten proces udeležence vodi tutor, ki naloge pregleduje in komentira ter sodelujoče motivira k nadaljevanju učenja. Temu delu sledi načrtovanje in izvedba akcijskega raziskovanja v praksi, imenovanega *PEP – Praxiserkundungsprojekt* (prev. Praktičen raziskovalni projekt), kjer v parih ali trojkah učitelji raziskujejo izzive, ki so povezani s tematiko. Po približno treh tednih nato v živo predstavijo rezultate in ugotovitve. Po končanem seminarju učitelji oddajo dokumentacijo, ki vsebuje formulacijo raziskovalnega vprašanja, indikatorje, s katerimi so merili učinke, raziskovalne instrumente in analizo podatkov. Najpomembnejši del dokumentacije predstavlja lastna učiteljeva refleksija celotnega procesa, katere cilj je učitelje spodbuditi k razmišljanju o uvajanju sprememb, o učinkih sprememb na kakovost pouka in o njihovem lastnem pedagoškem razvoju. Hibridnih izobraževanj, ki jih je v preteklih letih ponudil Goethe Institut, je obiskalo od 7 do 17 udeležencev na modul.

Oblike praktičnih raziskovalnih projektov – PEP-ov

Praktičen raziskovalni projekt ali PEP predstavlja zaključek izobraževanja in hkrati srčiko celotnega učiteljevega učnega procesa. Pri PEP-u ne gre toliko za izpolnjevanje znanstvenih raziskovalnih kriterijev, ampak predvsem za manjše praktične raziskave, katerih cilj je, učitelje opolnomočiti za refleksijo lastne prakse in jih spodbuditi k iskanju (novih) rešitev za svoje vsakdanje izzive ter tako prispevati k dvigu kakovosti pouka ter pedagoškega dela. Vodilni slogan PEP-a je

»majhen, toda fin«, kar pomeni, da je obseg raziskave tak, da ga učitelji pri vsakodnevnem delu lahko izvedejo in da ne predstavlja prevelikih dodatnih obremenitev, ampak je vključen v redno delo. V okviru izobraževanj se učitelji seznanijo s tremi tipi raziskav, ki so predstavljeni v Priročniku Goethe Instituta (Goethe Institut, 2014). Prvi tip »PEP-posnetek stanja« predstavlja ugotavljanje trenutnega stanja in temelji na principu razumevanja pouka. Udeležence vodijo npr. vprašanja: *Kakšen je moj pouk glede na…?, Kako ocenjujem XY glede na mojo trenutno pedagoško prakso?* Cilj tovrstnih PEP-ov je ugotavljanje trenutnega stanja in je zelo primeren za študente, ki še nimajo lastnih izkušenj, saj lahko z njim raziskujejo npr. učbenika, učne materiale in drugo dokumentacijo. Učiteljem v šolah pa tip 1 omogoča pridobitev posnetka stanja njihovega pouka. Priročnik (Goethe Institut, 2014, str. 68) ponudi nekaj praktičnih primerov vprašanj za PEP tipa 1:

- Kako lahko dosežem pozitivno klimo v razredu?
- Katere napake učencev so posledica negativnega transferja iz prvega jezika?
- Kako izbrani učbeniki vpeljujejo vrstni red v odvisnih in glavnih stavkih?

Drugi tip »PEP-spremembe« raziskuje uvajanje določene spremembe v pedagoški praksi, saj ga vodi vprašanja: Kaj se zgodi, če pri pouku naredim XY? Te raziskave temeljijo na prepoznavanju določenih izzivov, spodbujajo učitelje k razmišljanju in posledično k boljšemu razumevanju ter vodijo k praktičnim rešitvam za prepoznane izzive. Iz Priročnika (Goethe Institut, 2014, str. 68) izhaja nekaj praktičnih primerov vprašanj za PEP tipa 2 kot npr.

- Kaj se zgodi, če pri poučevanju besedišča uvedem strategijo primerjanja z maternim jezikom?
- Kako se spremeni delo v razredu, če učenci naloge iz učbenikov rešujejo v skupinah?
- Kako se spremenijo učne dejavnosti in učni dosežki, če pouk načrtujem vzvratno?

Tretji tip »PEP-uporaba« predstavljajo raziskave, ki vpeljujejo v pouk novosti. Učitelji se skozi prebiranje literature in komunikacijo z drugimi udeleženci spoznajo z novimi metodami in pristopi ter v svojem praktičnem raziskovalnem projektu nato preizkusijo in ovrednotijo skozi lastno pedagoško prakso. Vodilno vprašanje je npr. *Kako lahko XY kakovostno vključim v svoj pouk?* Tretji tip PEP-ov je po eni strani primeren za tiste učitelje, ki se želijo spopasti z uvajanjem novosti v pouk in jih ustrezno evalvirati in po drugi strani za tiste, ki so nekoliko zadržani in si novosti nekako ne upajo uvesti ali pa za njih nimajo volje. PEP tipa 3 je za te učitelje lahko tudi ustrezna motivacija za uvajanje sprememb po manjših korakih. Primeri vprašanj, ki omogočajo PEP tipa 3, so npr.

- Kako lahko uvedem sodelovanje pisanje s pomočjo Wikija?
- Kakšni so učinki testov za samopreverjanje znanja na koncu lekcije z vidika učenčevega znanja? (Priročnik, 2014, str. 68)

Slovenski učitelji nemščine so se v okviru izobraževanj ukvarjali z naslednjimi vprašanji, če jih izpostavimo samo nekaj:

- Kako se spremeni motivacija, če v pouk vpeljem več interaktivnih vaj s portala Learningapps?
- Kako se spremeni motivacija učencev za učenje nemščine, če z izbiro aktivnosti nagovarjam različne učne tipe?
- Katere strategije pomnjenja na področju spola samostalnika so za moje učence najbolj ustrezne?
- Ali učence skupno izdelovanje glosarja v Moodlu motivira za učenje nemškega besedišča?
- Ali se učenci razrednih pravil bolj držijo, če jih sestavijo sami?
- Kako učinkovito je učenje na učnih postajah v izjemno heterogenih skupinah?

Kot je razvidno iz predstavljenih raziskovalnih vprašanj, gre pri akcijskem raziskovanju učiteljev res za vprašanja, ki izhajajo neposredno iz njihove poučevalne prakse in iz njihovega poučevalnega konteksta. Iskanje oziroma odgovor na vprašanje pa je relevantno za reševanje njihovega lastnega pedagoškega izziva.

Primer poteka raziskovalnega poučevanja

Prvi korak predstavlja dogovor o določeni tematiki, ki jo bo posamezen učitelj ali tandem oziroma tridem raziskoval. Identifikaciji problema sledi izoblikovanje raziskovalnega vprašanja, ki včasih lahko predstavlja kar velik izziv. Raziskovalno vprašanje v okviru PEP-a ne sme biti preobširno in se mora osredotočati samo na en vidikih, saj to omogoča učitelju, da bo raziskovanje v svoji pedagoški praksi dejansko tudi izvedel. Če je raziskovalno vprašanje preveč obsežno in se navezuje na veliko različnih vidikov, lahko to privede do opustitve raziskovanja in do nepotrebne nejevolje, kar pa nikakor ni cilj akcijskega raziskovanja. Raziskovalno vprašanje naj izhaja iz učiteljeve konkretne potrebe, to pomeni, da mora biti zanj relevantno, saj bo le na tak način raziskovalno poučevanje uspešno. Drugi korak je določitev indikatorjev, ki omogočajo učitelju raziskovalcu, da prepozna učinke raziskave. Indikatorji naj bodo čim bolj konkretni, saj le na tak način lahko merimo učinke. S pomočjo indikatorjev učitelji izberejo merske instrumente, ki jih bodo pomagali pridobiti odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje. Nato sledi priprava raziskovalnega instrumenta in izvajanje raziskave v praksi, ki ne sme biti časovno predolgo. Ko ima učitelj zbrane podatke, jih analizira. Iz analize podatkov si pridobi odgovor na zastavljeno vprašanje.

Ključni del raziskave predstavlja razmišljanje in refleksija o akciji, ki jo je izvedel in odgovoril, ki jih je v svoji raziskavi pridobil. Izjemnega pomena za lasten profesionalni razvoj je dokumentiranje raziskave in širjenje izsledkov med kolegi. Zelo dobrodošle so tudi objave učiteljev in učiteljic raziskovalcev, saj na tak način lahko prispevajo ne samo k širjenju konkretnih rešitev za vsakdanje šolske izzive,

ampak k spodbujanju raziskovanja lastne prakse v luči profesionalnega razvoja vsakega posameznika.

Mnenja udeležencev o vplivu akcijskega raziskovanja na profesionalni razvoj

Po vsakem zaključenem modulu je bil udeležencem posredovan evalvacijski vprašalnik. V evalvaciji nas je zlasti zanimalo, kakšen je doprinos izobraževanja z elementi akcijskega raziskovanja k vsakdanjemu pedagoškemu delu in lastnemu profesionalnemu razvoju. Rezultati evalvacije so vsako leto potrdili uspešnost modulov in akcijsko raziskovanje prakse ovrednotili kot pomemben dejavnik lastnega razvoja. Izvedeni praktični raziskovalni projekti so učiteljem praktikom pomenili preizkus korakov akcijskega raziskovanja v praksi in jim pomagali, da so na svoje delovanje in pouk začeli gledati bolj celostno, se o svojem delovanju več spraševali in iskali rešitve za vsakdanje izzive. Ugotovitve podkrepimo in ilustriramo z mnenji treh udeležencev:

»Izdelava PEP-a in samorefleksija dela kakor tudi študij literature so bili za moj profesionalni razvoj izjemnega pomena. Sedaj se bolj zavedam, kako potekajo faze posredovanja besedišča v tujem jeziku in kako lahko svoje poučevanje besedišča še izboljšam.«

»Pri načrtovanju raziskave sem se šele začela zavedati, kako pomembno je načrtovanja pouka. Šele sedaj sem bolj samozavestna in vem, kdaj je učni proces dober, učinkovit in dobro strukturiran.«

»Tudi v bodoče želim pri svojem pouku nadaljevati z raziskovanjem in tako ugotavljati, kako delujem. Naslednja raziskava, ki jo bom izvedla, bo iskala odgovor na vprašanje »Kakšen vpliv ima seznanjanje učencev z učnimi cilji ob začetku učne ure na njihovo motivacijo za sprotno delo med uro?«

ZAKLJUČEK

Akcijsko raziskovanje lahko predstavlja ključni element profesionalnega razvoja učitelja in dvig kakovosti šolstva. Bogata tradicija akcijskega raziskovanja in številni tuji in domači prispevki učiteljev in učiteljic kažejo na to, da velja akcijsko raziskovanje širiti med tako med učitelji kot med študenti pedagoških smeri. Akcijsko raziskovanje lahko razumemo tudi kot instrument profesionalizacije učiteljskega poklica, kajti le razmišljujoči in reflektivni učitelj lahko svojo obstoječo prakso prevprašuje, o njej razmišlja kot o izzivu in ne bremenu, jo izboljšuje, vpeljuje novosti in evalvira njihove učinke. Ključno vlogo pri uspešnosti raziskovalnega poučevanja v praksi imajo fakultete, ki bodoče učitelje izobražujejo, saj lahko dobri temelji v okviru študija ohranjajo ali spodbujajo zavest o potrebi raziskovanja lastnega delovanja. Prav tako imajo pomembno vlogo nadaljnja izobraževanja učiteljev, kjer se lahko učitelji, ki akcijskega raziskovanja še ne poznajo, seznanijo z njegovimi zakonitostmi in ga s pomočjo strokovnjaka preizkusijo v praksi. Akcijsko raziskovanje lastne prakse in raziskovalna drža posameznika lahko pomembno vplivajo na profesionalni razvoj posameznika kot tudi organizacije, v kateri deluje. Pri tem pa ne gre pozabiti, da k zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa prispevajo tako posamezniki, ki se

raziskovanja lotevajo, kot tudi naklonjenost vodstva šol, ki tovrstno raziskovanje spodbuja.

Viri in literatura

1. Altrichter, H., Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
2. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Buckingham: Open University Press.
3. Goethe Instiut. (2014). Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen. München: Goethe Institut e.V.
4. Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2.
5. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner.* Victoria, Australia: Deakin University Press.
6. Krek, J. Hladnik Čadež, T., Vogrinc, J. Sicherl Kaforl, B. Devjak, T. Štemberger, V. (ur.) (2008). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zastnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
7. Lah, M., Retelj, A. (2018). Action research: how to introduce it into the curricula of future language teachers? / La recherche-action: comment l'introduire dans les cursus des futurs enseignants de langues?. *XLinguae* 1/2018, str. 164–74.
8. Lewin, K (1946/1948). Action research and minority problems. In: Gertrud Weiss Lewin (ur.) Resolving Social Conflicts. New York: Harper & Row, str. 201–16.
9. Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje –spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika,* 44, 7/8, str. 347–359.
10. Mertler, C. A, Charles, C. M. (2005). *Introduction to Educational Research.* Boston: Allyn & Bacon.
11. Retelj, A. (2021). Potenziale der Aktionsforschung für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes. Gfl-Journal, 3/221, str. 17–36.
12. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
13. Stringer, E. (2008*). Akcijsko raziskovanje v izobraževanju.* Ljubljana : Šola za ravnatelje.
14. Valenčič Zuljan, M., Kalin, J. (2007). Učitelj-temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*. (58/2), str. 162–179.
15. Vogrinc, J. Valenčič Zuljan, M. Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika* 58/5, str. 48–67.

Finomotorične dejavnosti v osnovni šoli

DOLORES ŠTEMBERGAR, *mag. prof. inkluzivne pedagogike*
stembergard.osrup@gmail.com

Povzetek: Finomotorične spretnosti so pomemben del našega razvoja in vsakdanjega življenja. Slabše razvite finomotorične spretnosti lahko vplivajo med drugim tudi na akademski razvoj otroka in njegovo samostojnost v življenju. V članku predstavljamo vpogled v pomembnost razvijanje finomotoričnih gibov ter nekaj dejavnosti, s katerimi lahko te spretnosti razvijamo na otroku prilagojen in smiseln, igriv način. Dejavnosti, predstavljene v članku, smo izvedli z osnovnošolci v oddelku podaljšanega bivanja (učenci različnih oddelkov – učenci 1., 2. in 3. razreda). Ob koncu članka nakazujemo še predlog za izboljšavo oz. idejo za izdelavo didaktičnega pripomočka za urjenje finomotoričnih spretnosti, ki ga lahko kombiniramo tudi z urjenjem drugih spretnosti ali usvajanjem novih znanj.

Ključne besede: fina motorika, osnovna šola, dejavnosti

Abstract: Fine motor skills are a big part of our development and everyday life. Poorly developed fine-motor skills can also affect the child`s academic development and independence in life. In this article, we present an insight into the importance of developing fine motor movements and some activities that we develop fine motor skills with, in a few different and playful ways. The activities presented in the article were performed with primary school students in the extended stay (students od 1st, 2nd and 3rd grade). At the end of the article, we suggest a proposal for improvement or. the idea of making didatic aids for training fine moto skills, which can also be combined with training other skills or acquiring new knowledge.

Key words: fine motor, primary school, activities

UVOD

Zaradi spremenjenega načina in hitrega tempa sodobnega življenja, prežetega s tehnologijo, in manj gibanja se z leti opaža, da postajajo otroci manj spretni na motoričnem področju, natančneje tudi na področju drobnih oz. tako imenovanih finomotoričnih gibov. Primanjkljaj gibalnih spretnosti se že iz področja grobe motorike prenaša na fino. Opažamo tudi, da otroci pogosto niso pripravljeni dolgo časa zdržati pri eni dejavnosti, hitro obupajo. Poslanstvo nas pedagoških delavcev je med drugim tudi to, da spodbujamo otrokov razvoj na vseh področjih; tako gibalnem oz. motoričnem kot akademskem, socialnem ipd. Smiselno je razvijati tudi finomotorično področje, ki se potem dopolni še z grafomotoriko in vajami zanjo.

Finomotorične spretnosti

Finomotorične spretnosti so tiste, ki zahtevajo uporabo majhnih mišic. S tem mislimo razvoj gibanja rok in zapestij (Nemec in Krajnc, 2013). Pomembno je, da otroke finomotoričnih sposobnosti učimo, saj pomagajo otroku doseči neodvisnost. Primer finomotorične spretnosti je, da si otrok lahko zapre gumb. Prav tako je pomembnost finomotoričnih spretnosti v tem, da otroku omogočajo, da ustvarjalno izrazi svoje ideje preko igre (Pieterse, 2000). Drobni gibi so pomembni, ko pridemo z otroki v čas opismenjevanja. Če otrok v starosti med osem in devet meseci drži barvico še s celo roko in na njeni zgornji tretjini, pa triletnik lahko pisalo že drži s konicami prstov na spodnji tretjini. Prve številke in črke, ki se pojavljajo, so še okorne in sestavljene iz več linij, pri petih letih pa večina petletnikov že zna zapisati svoje ime z velikimi tiskanimi črkami (Nemec in Krajnc, 2013). Finomotorične spretnosti so bistvena sestavina več življenjskih dejavnosti, kot so oblačenje, hranjenje in igranje (Gaul in Issartel, 2016). Pri razvijanju drobnih gibov so potrebne aktivnosti, ki zahtevajo natančno delo prstov. Primeri takšnih dejavnosti so npr. rezanje s škarjami, lepljenje drobnih koščkov papirja, nizanje fižolčkov na vrvico in podobno. Zorenje živčevja in mišica je le predpogoj za razvoj pisalnih spretnosti, veliko vlogo imajo ravno vaje za razvijanje drobnih gibov (Nemec in Krajnc, 2013). Dobro razvite finomotorične spretnosti zahtevajo številne spretnosti, da bi otrok lahko ustrezno manipuliral s predmetom in opravil neko nalogo. Vključujejo spretnosti s svinčnikom (barvanje, risanje in pisanje), veščino rezanja s škarjami, konstrukcijsko igro z uporabo kock, oblačenje lutk in manipulacijo z njimi. Prav tako vključujejo spretnosti, ki otroku omogočajo večjo samostojnost – npr.: zavezovanje vezalk, zapenjanje sandalov ali zadrg, gumbov in pasov, uporabo jedilnega pribora pri prehranjevanju, vzdrževanje higiene (ščetkanje zob, las …) (Kids Sense, 2021).

Zakaj so finomotorične spretnosti pomembne?

Njihova pomembnost se kaže pri izvajanju vsakodnevnih veščin, ki jih navajamo zgoraj, finomotorične spretnosti pa so pomembne tudi akademske veščine. Če otrok nima zmožnost, da bi opravljal te vsakodnevne naloge, lahko trpi njegova samozavest, akademska

uspešnost, prav tako so zelo omejene njegove zmožnosti igranja. V primeru nerazvitih »življenjskih« veščin otrok ne more razviti ustrezne samostojnosti (v mislih imamo oblačenje, hranjenje). To ima lahko posledice ne le v družini, temveč tudi v socialnih stikih z vrstniki (Kids Sense, 2021). Fina motorika od otroka zahteva potrpljenje in koncentracijo. To vpliva na razvoj otrokove inteligence in je ključnega pomena za otrokov razvoj (Žorž, 2020).

Kako ugotovimo, da ima otrok težave na področju fine motorike?

Otrok se lahko izogiba zapletenim prstnim dejavnostim ali je zanje popolnoma nezainteresiran. Lahko daje prednost telesnim aktivnostim, da bi se izognil »sedečim« nalogam. Njegov interes je vezan na pasivne dejavnosti (kot je npr. gledanje televizije), ki ne zahtevajo finomotoričnih veščin. Ne zanimajo ga veščine, ki so povezane z uporabo svinčnika in škarij. V igri lahko igra vlogo »šefa« in prosi druge, da mu kaj narišejo. Pred izzivi takšen otrok najverjetneje ne vztraja in npr. prosi starše, da zanj odpravijo težavo, ne da bi jo pred tem poskušal rešiti sam. Namesto da bi se oblekli in uredili sami, čakajo, da jih oblečejo, jim umijejo zobe starši (Kids Sense, 2021).

S katerimi dejavnostmi lahko spodbujamo na razvoj drobnih gibov?

Finomotorične dejavnosti, s katerimi razvijamo drobne gibe, so lahko npr. nizanje na vrvice ali paličice, gnetenje iz različnih mas, sestavljanje kock, pikanje, trganje, striženje, frcanje drobnih kroglic, rokovanje s ščipalkami za perilo, vijačenje, zabijanje žebljev, vožnja avtomobilčkov po podlagi, rokovanje s pinceto, izdelovanje figur iz papirja in drugo. Za pravilno, usklajeno delovanje našega telesa in razvoj fine motorike je pomembno tudi razvijanje spretnosti na področju grobe motorike. Otrok naj hodi po naravnih podlagah, teče čez drn in strn, preskakuje ovire, vozi poganjalčka ali kolo, se igra igre z žogami in baloni, loparjem in žogico, lahko balina ali meče na obroče in podobno (Klug, 2020).

Finomotorične spretnosti in grafomotorika

Grafomotorične spretnosti poučujemo in urimo, saj imajo gibalno spretni otroci manj težav na področju grafomotorike (Stare, 2020a). Pri finomotoričnih dejavnostih je poleg ročnih spretnosti pomembna tudi koordinacija oko-roka, govorimo torej o usklajenem delovanju oči in rok. K finomotoričnim spretnostim natančneje štejemo tudi grafomotoriko, ki je nujno potrebna sposobnost za pisanje, oblikovanje črk in simbolov ter črt in vzorcev. Pri finomotoričnih dejavnosti se vzpostavlja tudi koordinacija oko-roka. Kot priprava na pisanje se že v predšolskem obdobju začne z risanjem raznih črt in vzorcev. Otroku ponudimo različne barve in različna pisala. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da risanje linij in vzorcev ne poteka le po sistemu pisalo-papir. Otrok vzorce in črke lahko riše in piše tudi v mivko, zdrob ali drugo zrnato snov, ki jo nasujemo v nizko posodo. Otrok v zrnato snov lahko riše s prstom ali pa z različno debelimi paličicami. Poskusi lahko tudi pisanje v brivsko peno in risanje s kredo

po asfaltu. V skladu s svojim razvojem otrok napreduje od velikih in manj natančnih vzorcev k drobnim in zapletenim. K zapletenim sodi npr. reševanje labirintov, risanje vzorcev ali pisanje v črtovje zvezka (Klug, 2020). Osnova za razvoj grafomotoričnih spretnosti, pisanja so ravno finomotorične spretnosti. Preden otroke začnemo učiti pisanja, jih moramo med drugim naučiti tudi pravilne telesne drže pri pisanju (pravilnost sedenja, drsenje roke po podlagi in držanje samega pisala). Učenje pisanja naj bi potekalo v naslednjem zaporedju: čečkanje, barvanje, nato pisanje s prstom po tleh/mivki/zraku, sledi pisanje ali barvanje s kredo po tleh ali tabli, nato pisanje z debelim flomastrom po tabli ali mizi, pisanje na različne formate (A3, A4, A5), povezovanje pik in barvanje, vlečenje črt v omejenem črtovju. Nato nadaljujemo na zapis vzorca ter pisanje črk in številk. Kot zadnjo stopnjo imamo še pisanje v črtovje. Pri risanju in barvanju otroka spodbujamo, da je natančen, ko zmore biti natančen, pa mu ponudimo vaje za povezovanje. Ko otrok riše in barva, ga spodbujamo, da je natančen, ko zmore natančno pobarvati sliko, da spodbudimo k povezovanju. Ko se otrok uči črk in njihovega pomnjenja, najprej delamo s plastelinom, kredami, peskom, šele nato preidemo na pisanje na list oz. v črtovje. Učenje zapisovanje črk, številk in simbolov naj poteka v smereh od leve proti desni ter od zgoraj navzdol (Stare, 2020a). Preden začne otrok s pisanjem, je priporočljivo, da razgiba roko in prste s kroženjem rok naprej in nazaj ter iztegovanjem rok nad glavo, naredimo pest in podobno (Stare, 2020b).

Spretnosti otrok, starih 5–6 let

V tej starosti naj bi bil otrok samostojen glede skrbi zase (hranjenje, osebna higiena, pospravljanje za sabo …). Pokazal naj bi zanimanje za črke in številke, ki si jih poskuša tudi zapomniti. Če se usmerimo bolj na motorično oz. gibalno področje, naj bi bil otrok pri tej starosti sposoben stati na eni nogi brez opore 30 sekund, voziti kolo, sonožno preskakovati kolebnico, skočiti z višine 40 cm, viseti v vesi 10 sekund z droga, loviti žogo z eno roko, z eno roko zadeti cilj, rezati in lepiti naj bi znal like iz papirja, prepisovati vse tiskane črke in like, znal naj bi uporabljati šilček in imel še mnoge druge spretnosti. Gibalne spretnosti današnjih otrok so slabše, kot so bile v preteklosti. Verjetno gre za posledico sodobnega načina življenja in zato je še pomembnejše, da v vzgojno-izobraževalnih institucijah dajemo poudarek na gibanju. Gibanje namreč vpliva na vsa področja otrokovega razvoja (kognitivni razvoj, vključevanje v skupino …). Pri šestih letih je otrok samostojen pri pripravi šolskih potrebščin, zaveže vezalke, pozna črke, se zna podpisati z imenom in priimkom (Stare, 2020b).

Urjenje finomotoričnih spretnosti v osnovni šoli

Pri svojem delu v oddelku podaljšanega bivanja smo opazili, da so nekateri učenci manj spretni na področju fine motorike. To se je kazalo v okornejših gibih in pisavi, napačni drži pisala, drži pri sedenju, pripravi različnih izdelkov. Odločili smo se, da to področje spremljamo čez celo šolsko leto in otrokom pripravljamo različne

ustvarjalne in druge dejavnosti, ki spodbujajo razvoj drobnih gibov. Urjenje finomotoričnih spretnosti smo urili predvsem preko ustvarjalnih dejavnosti. V učnem načrtu za likovno vzgojo najdemo nekaj ciljev, ki omenjajo tudi motorične spretnosti. Navajamo cilje, zapisane za prvo triletje. Ti cilji so: razvijajo motorične spretnosti in občutek za ravnanje z različnimi risarskimi materiali in pripomočki, za ravnanje z različnimi slikarskimi materiali, razvijajo motorične spretnosti pri delu z različnimi materiali in orodji za grafiko, razvijajo motorične spretnosti pri delu z različnimi kiparskimi materiali in pripomočki ter različnimi materiali in pripomočki za izdelavo maket« (Učni načrt za likovno vzgojo, 2011).

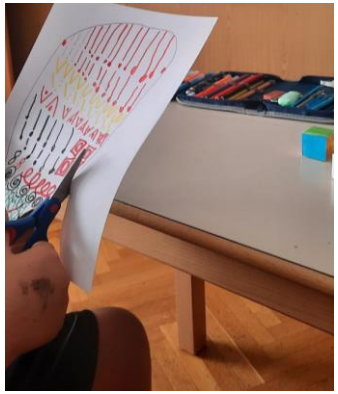
Poleg težav na področju finomotoričnih gibov smo opažali, da ima kar nekaj učencev težave s koncentracijo, njihova pozornost je kratkotrajna. Včasih pa, tudi če učenci nimajo teh težav, zelo hitro obupajo pri izdelovanju nekega izdelka, vse bi radi naredili »na hitro«, samo da je naloga opravljena. Združili smo ustvarjalne dejavnosti z vajami za urjenje fine motorike, urjenjem pozornosti in spodbujanje vztrajnosti. V nadaljevanju predstavljamo, s katerimi dejavnostmi smo želeli delovanje na omenjenih področjih izboljšati.
Prva dejavnost, ki jo predstavljamo, je kombinacija igre z metanjem kock in risanje vzorčkov, ki se na kocki pojavijo ob metu. Za otroke smo na ene stiroporne kocke narisali različne vzorčke, na druge kocke pa nalepili barvne ploskve. Uporabili smo še kocke s pikami. Vržemo npr. število 3, to pomeni, da npr. narišem 3-krat vzorček spirale z modro barvico (to je le primer, odvisno seveda od tega, kaj otrok trenutno meče).

Slika 1: Grafomotorične kocke
Vir: Lasten

Navodilo igre je bilo: Nariši »okvir« balona. Vanj boš risal-/a vzorčke tako, da boš vrgel en kocko z vzorčkom in eno kocko z barvno ploskvijo. Barvna ploskev pove, s kakšno barvo boš vzorček narisal/-a, kocka z vzorčkom pa kateri vzorček boš narisal/-a. Učenci so urili pravilen prijem pisala, opozorjeni so bili k pravilni drži pri risanju. Dejavnost jim je bila zanimiva, saj so jo dojemali kot igro. Otroci so vzorčke risali z barvico – to pa lahko prilagodimo glede na starost, potrebe in sposobnosti otroka. Mlajšim lahko damo najprej debelejšo barvico, jim ponudimo voščenke, da preizkusijo, kako drugače teče pisalo po površini in podobno.

Slika 2: Urjenje grafomotoričnih spretnosti in prijem pisala
Vir: Lasten

V dejavnost smo ob zaključku risanja vzorčkov dodali še eno dejavnost za urjenje fine motorike – to je striženje. Ko so učenci dokončali z risanjem »balona«, so le-tega izrezali in ga nato prilepili na črno podlago. Navodilo je bilo, naj bodo čim bolj natančni in sledijo liniji balona, ki so si jo narisali.



Slika 3: Vaja striženja
Vir: Lasten

Med šolskim letom so se učenci preizkusili tudi pri izdelavi trganke. Da bi jih navajali na manjše polje, ki ga imajo na voljo, so učenci dobili natisnjeno predlogo kape. Služila jim je kot okvir in za lažjo predstavo, kolikšen del naj bi polepili. S tem ko so učenci trgali drobne koščke kolaža, so seveda urili drobne gibe prstov. Na začetku je bilo predvsem mlajšim učencem težje, dokler niso dobili občutka, koliko močno morajo papir potegniti, da se ustrezno potrga na majhen kos. Sprva so bili njihovi kosi zelo veliki, z veliko poskusi pa so bili uspešnejši tudi pri pripravi drobnih koškov za trganko.

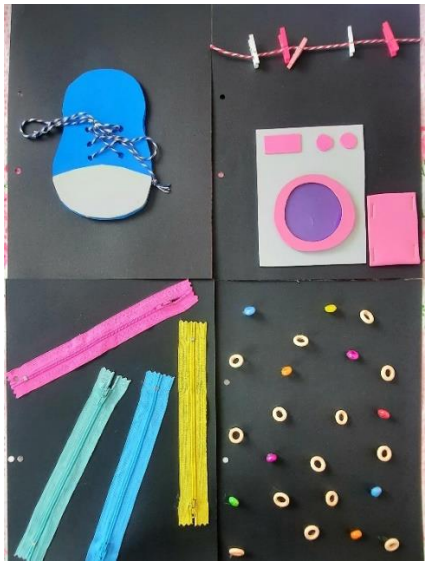
Slika 4: Trganka
Vir: Lasten

Zaradi zanimanja za dejavnosti, si je nekaj otrok naknadno izbralo isti motiv (kapa) ter motiv rokavic (izdelovanje je potekalo v zimskem času) in izdelali so jih tako, da so jih okrasili z vzorčki – ponovno urjenje spretnosti roke in prstov. Tudi te kape in rokavice so potem

obrezali in urili pravilno držanje in uporabo škarij, na koncu pa še razstavili izdelke.

Slika 5: »Grafomotorična« kapa
Vir: Lasten

Preko teh prvih vaj smo dobili vtis, koliko je kdo od učencev spreten in pri komu se bo potrebno fini motoriki še bolj posvetiti, morda tudi z občasnim individualnim delom, tudi v okviru podaljšanega bivanja. To bo tudi naše vodilo in v nadaljevanju šolskega leta in naprej, zato smo začeli z izdelovanjem enostavno prenosljivih tipnih slik, ki so namenjene urjenju fine motorike. Večina do sedaj pripravljenih slik je izdelana iz mehke penaste gume, ki je prijetna na dotik, glede na sam videz in potrebe nalog pri posameznih tipnih slikah, pa načrtujemo, da bomo dodali še tekstil, razne ključavnice ali karabine za spenjanje, zadrge ter drugi smiseln material za doseganje našega cilja – to je urjenje finomotoričnih spretnosti. Tudi to torej načrtujem z metodo praktičnega dela.



Slika 6: Didaktični pripomoček v nastajanju
Vir: Lasten

Kot je razvidno iz zgornje fotografije, bomo tipne slike za urjenje finomotoričnih spretnosti izdelali tako, da bomo za podlago vzeli črn šeleshamer v formatu A4. Vsaka tipna slika bo imela ali prizor (npr. pralnica, ki je na fotografiji še brez oblačil, ki bodo visela na vrvici) ali neko nalogo (odpri vse zadrge, zaveži čevelj, odpri ključavnico na skrinji z zakladom, pretkani vrvico čez barvne ali lesene krogce …).

ZAKLJUČEK

Vsak otrok tudi na področju fine motorike potrebuje drugačen pristop, saj se vsak posameznik razvija v svojem tempu. Dosedanje izkušnje so pokazale, da je smiselno z dejavnostmi nadaljevati, ampak da načrtujemo drugačen pristop. Še vedno lahko občasno pri ustvarjalnem delu namensko izberemo dejavnost, s katero med drugim urimo fino motoriko, koordinacijo oko-roka ipd. Smiselno pa se je individualno nekoliko bolj posvetiti posameznikom z več težavami na tem področju, z namenom, da se jih zmanjša oz. sčasoma odpravi. Pri učencih, ki se že učijo črk, pa lahko npr. individualno delamo s pripomočkom, ki je še v nastajanju, nato pa dodamo dejavnosti zapisovanja na velike formate, zapisovanje v mivko in podobno, da začnemo s pripravljanjem otroka na pravilno zapisovanje črk, ko bo to potrebno, torej ko se začnejo učiti in zapisovati črke. Smiselno je tudi, da se te tipne slike poveže z vsakdanjim življenjem, izkušenjskim učenjem, kjer je to seveda mogoče in se ob dejavnosti to preizkusi ali pogovarja. Primer: najprej otroku s pomočjo pripomočka pokažemo, kako se zaveže čevelj čim bolj počasi in z več ponovitvami, da si zapomni zaporedje gibov. Potem ga povabimo v garderobo, kjer si čevlje zavežemo mi, nazadnje si jih poskuša še otrok. To lahko ponovimo večkrat oz. toliko časa, dokler otrok ne usvoji samostojnega zavezovanja čevljev. Zelo smiselno je vključevanje čim več gibanja – primer: igra štafete. Otroci so v dveh skupinah in iz vrvice na eni strani travnika morajo ščipalke prenesti na drugo stran. Hkrati urimo grobo in nato še fino motoriko.

Viri in literatura

1. Gaul, D., in Issartel, J. (2016). *Fine motor skill proficiency in typically developing children: On or oof the maturation track).* Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167945715300804?via%3Dihub.
2. Kids Sense (2021). *Fine motor skills*. Pridobljeno s https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/fine-motor-skills/ .
3. Klug, M. (2020). Grafomotorika in pravilna drža pisala. Pridobljeno s https://www.kopija-nova.si/pisemo/grafomotorika-in-pravilna-drza-pisala.
4. Nemec, B., in Krajnc, M. (2013*). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja.* Ljubljana: Grafenauer založba.
5. Pieterse, M, Treolar, R., in Cairns S. (2000). *Program zgodnje obravnave otrok z motnjami v razvoju. Knj. 5, Fina motorika.* Ljubljana: Sožitje – Društvo za pomoč duševno prizadetim, Sekcija za Downov sindrom.
6. Stare, A. (2020a). *Grafomotorika in pisanje*. Pridobljeno s https://alenkastare.si/grafomotorika-in-pisanje/.
7. Stare, A. (2020b). *Gremo v šolo*. Pridobljeno s https://alenkastare.si/wp-content/uploads/2021/11/Gremo-v-%C5%A1olo-BREZPLA%C4%8CNA-e-knjiga.pdf.
8. *Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna umetnost*. (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf .
9. Žorž, L. (2020). »Objemčki« v podaljšanem bivanju. V *Sodobni izzivi podaljšanega bivanja.* Zbornik XIV. mednarodne strokovne konference učiteljev podaljšanega bivanja 2020 (str. 147–148). Ljubljana: MIB. Pridobljeno s https://books.mib.si/media/filer_public/f6/22/f622109f-e425-4fae-b87d-f6ff6b4a6a24/opb2020.pdf.

Ko pravljica oživi – Muca copatarica in dejavnosti v 1. starostnem obdobju

HEIDI ELIZABETH VEBER, *dipl. vzg.*
heidi.e.veber@gmail.com

Povzetek: Pravljice so v našem vsakdanu nepogrešljive, saj nas spremljajo skozi življenje. Poseben vpliv pa imajo na otroke in njihov razvoj, saj skozi pravljice otroci spoznavajo svet in razvijajo svoje sposobnosti. V članku sem predstavila značilnosti pravljic in kratkih sodobnih pravljic, psihološki vpliv, vzgojno-izobraževalni vpliv in socialni vpliv pravljic na otroke. Na kratko sem predstavila značilnosti pravljice Muca copatarica (E. Peroci). V empiričnem delu sledi prikaz, kako sem skupini 2-letnih otrok predstavila pravljico Muca copatarico, različne dejavnosti, ki smo jih izvajali na temo ter cilje, ki sem jih želela z dejavnostjo doseči.

Ključne besede: pravljica, kratka sodobna pravljica, Slipper Keeper Kitty, vrtec, igra

Abstract: Fairy tales are indispensable in our everyday lives as they accompany us through life. However, they have a special impact on children and their development, because through fairy tales children get to know the world and develop their abilities. In my article, I present the characteristics of fairy tales and short modern fairy tales. I present the psychological impact, the educational impact and the social impact of fairy tales on children. I briefly present the characteristics of the fairy tale Slipper Keeper Kitty (E. Peroci). In the empirical part, I present how I presented the fairy tale Slipper Keeper Kitty to a group of 2-year-old children, the various activities we carried out on the topic and the goals I wanted to achieve with the activity.

Key words: fairy tale, short modern fairy tale, Slipper Keeper Kitty, kindergarten, play

UVOD

Praktično ni otroka, ki ne bi rad poslušal pravljice. Dogodivščine o vitezih in princesah, o čarobnih krajih in nadnaravnih bitjih, vse to je zelo privlačno za otroke in tudi za odrasle. Pravljice so nekaj čudovitega, saj nam predstavljajo svet, kjer je vse mogoče. Popeljejo nas v različne svetove, v katerih smo lahko, karkoli si želimo in doživljamo lahko različne dogodivščine. Domišljija ne pozna meja. Pravljice pa nam na nevsiljiv način omogočijo soočanje z našimi strahovi in dilemami ter nam pomagajo pri razrešitvi le-teh brez moralnih nagovorov in pokroviteljskega žuganja. Prav zato so pravljice nepogrešljive predvsem v otroštvu oziroma v življenju nasploh.

Pravljica

Pravljice so zgodbe, pogosto namenjene otrokom. V njih nastopajo domišljijski in čudežni liki, kot so vilini, goblini, čarovniki in celo vile. Pogosto so tradicionalne, mnoge so se prenašale od pripovedovalca do pripovedovalca, preden so bile zabeležene v knjigah (Fairy tale, b. l.). Pravljice so kratke zgodbe v verzih ali v prozi. S svojimi zapleti in razpleti odsevajo življenje in mišljenje ljudi, ki jih pišejo. Zgodbe v pravljicah so izmišljene« (Zanimivosti pravljice, 2018). Značilnosti pravljic so, da v njih nastopajo čarobni liki, kot so palčki, škratje, čarovnice ter tudi realni liki in ljudje. Dobro vedno zmaga nad zlom. Čas in prostor pa nista definirana oziroma sta splošna. Pravljice so najstarejša oblika besedne umetnosti ter so produkt iznajdljivosti in modrosti ljudi. Ker so se pravljice širile preko ustnega izročila, ni nenavadno, da po svetu najdemo veliko različic iste pravljice. Vsak narod vnese v pravljice značilnosti svojega ljudstva, v pravljice vnesejo simbole in junake, značilne za njihov narod (prav tam, 2018). Pravljice so pomembne v življenju vseh, še posebej pa so pomembne za otroke (Koutsompou, 2016, str. 213).

Kratka sodobna pravljica

Značilnosti kratke sodobne pravljice so, da običajno obsegajo od 1,5 do 10 strani, čas in prostor sta postavljena v sodobnost, osrednji lik pa lahko oživi. Kratka sodobna pravljica je razvila več različic, ki temelji na osrednjemu literarnemu liku:

1. otrok je osrednji lik pravljice (E. Peroci: Moj dežnik je lahko balon),
2. igrača ali predmet je osrednji lik pravljice (V. Zupan: Plašček za Barbaro),
3. poosebljena žival je osrednji lik pravljice (S. Makarovič: Prašičkov koncert),
4. poosebljena rastlina je osrednji lik pravljice (G. Strniša: Lučka Regrat),
5. nebesno telo ali nebesni pojav je osrednji lik pravljice (F. Milčinski Ježek: Zvezdica Zaspanka),
6. Osrednji lik je poznan iz ljudskega pravljičnega izročila (S. Makarovič: Škrat Kuzma dobi nagrado) (Lep, 2015, str. 11, povzeto po Kobe, 1999).

Kratke sodobne pravljice so običajno dvodimenzionalne, saj se dogajanje odvija v enem samem svetu – tako sta realnost in irealnost prepletena. Osrednji lik v pravljici pa predstavlja irealno stran. Čas dogajanja je postavljeno v sedanji sodobni čas, prostor pa je običajno postavljen v urbano okolje (Brodnik, 2016, str. 16, povzeto po Kobe, 1987). »Vzpostavitev irealne ravni dogajanja je funkcija glavnega literarnega lika, doseže pa jo s tem, da se sooči z realnim svetom ljudi« (Brodnik, 2016, str. 16, povzeto po Kobe, 1987).

Vpliv pravljic na otrokov razvoj

Pravljice imajo pomembno vlogo v življenju otrok in pri njihovem odraščanju. Vpliv pravljic se kaže na razvojno-vzgojnem področju, psihološkem in izobraževalnem področju. Pravljice so lahko otroku v pomoč skozi različna obdobja v času odraščanja, moč njihovih sporočil pa imamo v sebi celo življenje (Zanimivosti pravljice, 2018).

Psihološki vpliv pravljic

Pravljice imajo ogromen psihološki vpliv na otroke vseh starosti. Pogovarjajo se z otroki, jih vodijo in pomagajo otrokom pri soočanju z resničnimi življenjskimi težavami (Danilewitz, 1991). Otrokom dajejo občutek varnosti, z njimi premagujejo strahove in se učijo čustvovanja ob enem pa jim pravljice pomagajo razumeti sebe in svet okoli sebe (Zanimivosti pravljice, 2018).

Vzgojno-izobraževalni vpliv pravljic

Pravljice imajo velik vpliv na vzgojno-izobraževalni proces otrok. Ko se otrok poistoveti s pravljičnim junakom, se otrok uči. »Pravljice na otroka prenašajo modrost, saj se v njih skrivajo življenjske resnice, napotki in različna navodila. Pravljice otroka učijo tudi kulture in običajev drugih narodov.« Pomembne so, ker vzbujajo domišljijo. Dajo nam možnost, da stvari doživimo v mislih, preden jih izkusimo v resničnem svetu. Tam se težave resničnega sveta lahko srečajo z nadnaravnim in pomešajo stvari. V pravljici se lahko zgodi vse in obstaja kakršno koli bitje, in ko se lahko zgodi karkoli, lahko najdemo rešitve za stvari v našem resničnem življenju. Skozi domišljijo spoznavamo svoj svet in lahko raziščemo možnosti in rezultate (Zanimivosti pravljice, 2018).

Socialni vpliv pravljic

Pravljice imajo pomemben vpliv na otrokovo socializacijo, saj ga učijo, kako ravnati in se vesti v določenih situacijah. »Bogatijo njegovo domišljijo, pojasnjujejo čustva, ponujajo rešitve za določene probleme ter sproščajo nezavedne pritiske. S pravljicami otrok spoznava resnice in globlji smisel v življenju« (Zanimivosti pravljice, 2018). Pravljice so scenarij stiske, iskanja, boja in sprejema s srečnim koncem. Bettelheim verjame, da ko otroci najdejo smisel v družbeno razvitih zgodbah, sodelujejo v njihovi čustveni rasti in presežejo njihovo egocentrično naravo. Skozi pravljično pripoved otrok osmišlja življenjsko zmedo. Podobe v pravljicah (kot so poosebljene živali, odrasli predstavljeni kot velikani in alegorična čarobna zelenjava)

omogočajo otroku raziskovanje svojih strahov v oddaljenih in simboličnih izrazih. Otrok je sposoben rešiti svoje notranje pritiske in moralne obveznosti v okolju, ki zanje ni omalovažujoče. Pravljice omogočajo bralcu, da razišče vsako vrlino in pot delovanja skozi usode različnih likov. Otrok se odloči za svoje lastno osebno stališče po premisleku o vsaki posledici. Skozi pripovedovanje je otrok izpostavljen etičnemu sklepanju, ne da bi vanj pridigal. Na primer: Prašiček, ki je trdo delal in si zgradil hišo iz opeke, je bil varen, medtem ko prašička, ki sta uporabila lažjo pot in si zgradila hiši iz slame in palic in se šla igrat, ju je volk požrl. Ne da bi mu to izrecno povedali, se otrok nauči, da se težko delo izplača in da je včasih zadovoljstvo zakasnelo. Pravljice ponujajo odgovore na to, kakšen je v resnici svet in otrokovo mesto v njem. Med poslušanjem otroci prepletajo lastne skrbi in misli v razpotje pravljice (Zehetner, 2013, str. 161–162).

Muca copatarica

Muca copatarica je ena najbolj znanih del pisateljice Ele Peroci. Prvi izid pravljice je bil leta 1957 z ilustracijami Ančke Gošnik Godec. Pravljica je bila velikokrat uprizorjena kot lutkovna igra, tako doma kot v tujini. M. Kobe (2000) na osnovi teorije opredeli Muco copatarico med kratko sodobno pravljico (Narat, 2017, str. 10).

Muca copatarica in dejavnosti v 1. starostnem obdobju

Skoraj ni otroka in odraslega, ki ne bi slišal za Muco copatarico. Muca copatarica je sinonim za red in čistočo pri odraščanju, saj je že skoraj vsak otrok slišal znano poved: »Če ne boš pospravil copat, ti jih bo Muca copatarica odnesla.« V praktičnem delu predstavljam dejavnosti, ki sem jih izvajala na temo Muca copatarica v 1. starostnem obdobju. Pri vsaki dejavnosti obstajajo korelacije med področji kurikula. Na kratko bom opisala odziv otrok na dejavnost ter glavni cilj, ki sem ga želela z dano dejavnostjo doseči.

Predstavitev lutke Muca copatarica

Cilj: Otrokom približati lutko oziroma otroci se spoznajo z lutko in vzpostavijo pozitivno interakcijo.

Slika 1: Muca copatarica
Vir: Lasten

V igralnici sem naredila posebno vzdušje. Postavila sem hiško Muce copatarice narejene iz kartona ter nekaj narejenih dreves. V ozadju je igrala mirna instrumentalna glasba. Otroci so sedeli na tleh. Iz hiške je prišla lutka Muce copatarice in pozdravila otroke. Predstavila se jim je ter jih vprašala po imenih. Otroci, ki že znajo besedno komunicirati, so ji odgovarjali. Muca jih je vprašala, kje imajo svoje copate in otroci so pokazali na svoje copate. Vprašala jih je, ali si znajo copate sezuti in otroci so pričeli s sezuvanjem. Nato jih je vprašala, ali znajo zložiti copate in nekateri so tekli na tisto mesto, kjer si vedno zložimo copate, preden gremo ven. Muca jim je naročila, da si obujejo copate in pridejo k njej. Nekateri otroci so to naredili, otrokom, ki imajo težave pri obuvanju, pa je pomagala kolegica. Vprašala jih je, ali ji pokažejo, kam si pospravijo copate, ko gredo domov. Odšli smo v garderobo in otroci so kazali na svoje predalnike, kamor pospravijo copate, nekateri otroci pa so se ponovno sezuli in copate dali v predalnik. Tekali so do Muce copatarice in ji kazali, kam so pospravili svoje copate. Muca jih je pohvalila, bila je navdušena nad redom in ponovno smo vsi skupaj odšli v igralnico. Otroci so se postavili okoli Muce copatarice, jo božali, jo objemali, nekateri so ji celo dali poljubček. Muca copatarica jim je povedala, da ima zelo rada, če so copati čisti in pospravljeni. Povedala jim je, da copate popravlja, če imajo luknje, jih čisti in tudi šiva čisto nove copate. Otrokom je naročila, da pogledajo svoje copate, ali so čisti in ali imajo kakšne luknje. Otroci so si pogledali svoje copate, bili so čisti in brez lukenj. Muca copatarica jim je povedala, da imajo lepe copate in jim je obljubila, lutkovno predstavo o njej in otrocih, ki niso pospravljali copat.

Lutkovna predstava Muca copatarica

Cilji: Otrokom približati lutkovno umetnost. Ob poslušanju pravljice otrok razvija zmožnost domišljijske rabe jezika; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje.

Slika 2: Barvanje scene in postavljena scena za lutkovno predstavo
Vir: Lasten

Skupaj z otroki smo izdelali sceno. Na dan predstave smo z otroki označili stole z znaki in izdelali vstopnice z enakimi znaki kot na stolih. Znaki so bile podobe iz slikanice. Pripravili smo sceno za lutkovno predstavo in stole. Ko so otroci prihajali v igralnico »lutkovno gledališče«, so morali pokazati svojo vstopnico ter poiskati stol z enakim znakom. Pri tem sva otokom, ki so potrebovali pomoč, pomagali s kolegico. Otroci so se posedli in pričela se je lutkovna

predstava. Ko so zagledali muco, so bili zelo veseli, kazali na njo in se smejali. Po končani predstavi je pred sceno vstopila Muca copatarica, otroci so se vstali se približali, jo ponovno božali. Muca jih je vprašala, ali bodo pridno pospravljali copate in nekateri otroci so prikimali ali rekli ja, nekateri pa so se začeli sezuvati in so copate zložili na naše mesto, kjer jih damo, ko gremo ven. Muca je bila navdušena in jim je obljubila, da jih bo še obiskala. Ker jim je bila predstava všeč, sem jo tekom dejavnosti še enkrat zaigrala.

Iskanje copat, prepoznavanje svojih copat

Cilj: Otrok zaznava prirejanje 1-1 in prireja 1-1. Otrok razvršča.

Slika 3: Naši copati

Vir: Lasten

Ena od dejavnosti je bilo iskanje in prepoznavanje copat. Otroci so si sezuli copate in jih dali na kup. Nato sem jih spodbudila, da poiščejo svoje copate in jih obujejo. Nekateri otroci so prepoznali svoje copate, nekateri so pri tem potrebovali pomoč, enako je pri obuvanju. Nato sem jih prosila, da si copate ponovno sezujejo in dajo na kup. Brez copat so stopili v garderobo in tam počakali s kolegico, da sem jaz copate pomešano razdelila po celi igralnici. Otroci so nato morali iskati svoje copate. Pri tem so si nekateri otroci med seboj pomagali. Ko so našli in prepoznali copat vrstnika, so mu ga prinesli in nadaljevali iskanje svojih copat.

Glasbeno didaktična igra – »Iščemo copate«

Cilj: Otrok ugotavlja in določa smer zvoka.

Igra je bila iskanje copata v smeri zvoka. Poiskala sem rezervni copat in ga pokazala otrokom, imela sem tudi budilko. Otrokom sem predvajala zvok budilke. Razložila sem jim, da bom copat skrila in copat bo točno tam, kjer bodo slišali zvok budilke. Otroci so zapustili igralnico, jaz sem copat skrila in nastavila budilko. Ko so otroci prišli v igralnico, je budilka pričela zvoniti. Otroci so iskali po celi igralnici. Nekateri otroci so razumeli, da morajo slediti zvoku, nekateri pa so iskali po celi igralnici. Otroke, ki niso razumeli, da morajo slediti zvoku, sva s kolegico spodbujali, da poslušajo, od kod prihaja zvok budilke. Dejavnost smo izvajali s celotno skupino, individualno pa s tistimi otroki, ki so to želeli.

»Šivanje copata« – nizanje niti in čiščenje copat

Cilj: Otrok razvija prstne spretnosti oziroma fino motoriko ter razvoja gibljivost, natančnost in vztrajnost.

Slika 4: »Šivanje copata«
Vir: Lasten

Iz kartona sem izdelala copat in vanj z luknjačem naredila luknje. Zraven sem dala vezalko. Otrokom sem demonstrirala, kako »šivamo« copat oziroma nizamo nit. Otroci so pri dejavnosti potrebovali večkratno demonstracijo, preden so nekateri vsaj delno osvojili način nizanja. Dejavnost je za njih predstavljala velik izziv in veliko vztrajnosti in potrpljenja. Pri čiščenju copat sem na pladenj pripravila različno velike krtače in krpo. Otokom sem pokazala, kako si lahko sami očistijo copate. Otroci so nato eden po eden z navdušenjem čistili svoje copate ter so nama s kolegico nosili kazati, kako so jih očistili. Dejavnost so zelo radi opravljali, nekateri vsak dan.

Vadbena ura

Cilj: Otrok razvija koordinacijo gibanja celega telesa in ravnotežje ter išče lastne poti pri reševanju gibalnih problemov.

Za vadbeno uro sem pripravila pravljični svet Muce copatarice. Najprej smo se ogreli z igro »Muca in copati«. Po telovadnici so bili razdeljeni obroči, za vsakega otroka eden. Jaz sem bila muca, otroci pa copatki. »Muca« je sedela na stolu in šivala, otroci – »copati« – so se med tem časom igrali in tekali po telovadnici, ko pa se je »muca» vstala, so si otroci morali poiskati obroč in stopiti vanj »pospraviti copat«. Tisti »copat«, ki je ostal brez obroča, ni bil pospravljen in ga je odnesla »muca« in ga posadila na »polico« – klop. Pri igri sem morala otroke besedno voditi, da so nekateri delno osvojili pravilo, so se pa izredno zabavali. V glavnem delu, sem pripravila poligon. Pot nas je vodila po »cesti« – hoja po vrvi, čez »travnik« – ravnotežna potka, čez »potok« – čutne poti in skozi »gozd« – hoja slalom med keglji, skozi tunel in plazenje pod »hlodom« – pod klopjo in čez »podrto drevo« – polivalentna blazina, da smo prišli do hiške Muce copatarice. Otroci so bili navdušeni in so z veseljem premagovali ovire, najraje pa bi kar preskočili poligon in odšli direktno k Muci copatarici. Nekateri otroci so potrebovali pomoč pri premagovanju ovir ali pa so potrebovali besedno spodbudo. Poligon so otroci premagovali bosi. Za umirjanje so otroci legli na blazine in vsakega, ki sem ga pobožala po roki, je vstal in odšel po svoje copate ter jih obul. Seveda so otroci pri tem potrebovali še sprotno besedno navodilo.

Predstavitev Slikanica Ele Peroci: Muca copatarica

Cilj: Otrok se seznani s slikanico ter posluša pravljico s pomočjo slikanice.

Otrokom nisem takoj predstavila slikanice. Pred tem smo zgodbo doživljali na različne načine. Lutka, lutkovna predstava, ki sem jo zaigrala dvakrat, pogovori o Muci copatarici ob različnih dejavnostih, igra z lutko, izdelovanje lutk, slike iz slikanice, pesem … Otroci so pravljico slišali velikokrat. Ko sem jim pokazala slikanico, so takoj prepoznali muco in otroci, ki že znajo govoriti, so jo tudi poimenovali. Nekateri so tekali po lutko. Otrokom sem ob slikanici pripovedovala pravljico in bili so vznemirjeni in so komaj čakali, da vidijo Muco copatarico. Ko sem odprla stran, na kateri je bila Copatarica, so otroci vstali in se približali slikanici. Otroci so jo poimenovali, nekateri so mijavkali, vsi pa so bili zelo veseli. S težavo sem pravljico pripovedovala do konca, saj so bili tako veseli in vznemirjeni. Pravljico sem jim nato tudi prebrala pred spanjem. Slikanica je pri nas ostala dlje časa. Otroci so si jo zelo radi ogledovali ter poimenovali ali kazali na različne predmete predvsem pa na copate in Muco copatarico.

ZAKLJUČEK

Muca copatarica je otroke obiskovala vsak dan, se z njimi pogovarjala in jim predstavila, kaj bodo počeli. Na temo Muce copatarice sem izvajala še veliko dejavnosti, kot so obešanje copat, igra spomin oziroma iskanje parov, dele slik dodeliti celoti (slike uporabljene iz slikanice), prepoznavanje in razlikovanje barv, artikulacijske vaje in izgovarjanje glasov in besed, izdelovanje lutk, seznanitev s pesmijo … Otroci so z veseljem izvajali dejavnosti, pri tem pa so bili zelo vztrajni in osredotočeni. Dejavnosti je bilo veliko in nekatere so se tudi ponavljale večkrat, ker so si otroci to želeli. Pri predšolskih otrocih je najbolje, da stvari predstavljamo od konkretnega k abstraktnemu, tako jim je lažje dojemati in si zapomniti prikazano. Prav zato sem najprej uporabila lutko in predstavo in šele čez čas prešla na slikanico. Pravljice so izrednega pomena za celosten razvoj otroka, njegovega besedišča in njihovega doživljanja sveta okoli sebe. Zaključila bom s citatom nemškega lirika in dramatika Schiller F.: »Pravljice, ki so mi jih pripovedovali v otroštvu, imajo globlji pomen kakor resnice, katerih me je naučilo življenje.« (Pavlič, 2015, str. 2).

Viri in literatura

1. Brodnik, B. (2016). *Pravljice nekoč in danes. Klasične in sodobne pravljice ter njihov odnos do dobrega in zla* (diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
2. Denilewitz, D., (1991). *Once upon a time..... The meaning and importance of fairy tales.* Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443910750104
3. Fairy tale. (b. l.). *Fairy tale*. Pridobljeno s https://literaryterms.net/fairy-tale/
4. Koutsompou, V.E., (2016), The Child and the Fairy Tale: The Psychological Perspective of Children's Literature. *International Journal of Languages,*

Literature and Linguistics, Vol. 2, No. 4, December 2016. Pridobljeno s http://www.ijlll.org/vol2/98-L009.pdf

5. Lep, T. (2015). *Pomen uvodne motivacije v povezavi s slikanico Ele Peroci*. (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.
6. Narat, J. (2017). *Obravnava slikanice Muca copatarica v predšolskem obdobju* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
7. Pavlič, V., (2015). *O pomenu pravljic. Reševanje otrokove stiske* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
8. *Zanimivosti pravljice*. (2018). Pridobljeno s https://www.nadlani.si/zanimivosti/pravljice-vse-kar-ste-zeleli-vedeti-o-njih/
9. Zehetner, A., (2013), Why fairy tales are still relevant to today's childre. *Journal of Paediatrics and Child Health © 2013 Paediatrics and Child Health Division (Royal Australasian College of Physicians).* Pridobljeno s http://www.gosfordpaediatrics.com.au/uploads/1/3/3/2/13327422/zehetnerfairytales.pdf

Risanje sledi in oblikovanje vzorcev s kolebnico

NATAŠA VENE, *dipl. vzg*.
natasa.vene1@guest.arnes.si

Povzetek: Obdobje pred vstopom v šolo so strokovnjaki poimenovali obdobje porajajoče se pismenosti. Za to obdobje je značilen poudarek na izkustvenih dejavnikih, ki prispevajo k razvoju porajajoče se pismenosti. Pisanje je drug način sporazumevanja. Pri otroku se vse najprej začne z govorom, v obdobju odraščanja pa se postopoma pojavljajo oblike zapisa. Pisanje je dolgotrajen in zahteven proces, ki je nujen za učinkovito delovanje posameznika v življenju.

Ključne besede: predšolski otroci, jezik, grafomotorične vaje, gibanje, ponavljanje

Abstract: The period before entering school was called the period of emerging literacy by experts. This period is characterized by an emphasis on experiential factors that contribute to the development of emerging literacy. Writing is another way of communicating. In a child, everything starts with speech, and during the period of growing up, forms of writing gradually appear. Writing is a long and demanding process that is necessary for the effective functioning of an individual in life.

Key words: preschool children, language, graphomotor exercises, movement, repetition

UVOD

Vedno se pojavljajo otroci, ki imajo težave z grafomotoriko, te pa se da odpraviti s pravilnimi vajami. Preko igre lahko veliko doprinesemo k izboljšanju fine in grobe motorike, ki sta ključni za opismenjevanje. Na razvoj teh sposobnosti ima velik vpliv vrtec. Na razvoj vplivajo številne otrokove spretnosti in sposobnosti, ki jih razvija od rojstva naprej. Delimo jih na spoznavno sposobnost- predoperativna stopnja mišljenja, govorno-jezikovne spretnosti (besedni zaklad, dolžina povedi, dobra izreka glasov), splošne in specifične zaznavne sposobnosti (pozornost otroka, vidno in slušno zaznavanje) in grafomotorične sposobnosti (orientacija v prostoru, drža telesa, drža pisala, fina motorika).

Grafomotorika

Grafomotorika je sestavni del učenja pisanja. Pod izrazom grafomotorika razumemo sposobnosti, veščine, ki so potrebne pri oblikovanju in usmerjanju potez, črk, besed, ter zmožnosti za umestitev grafičnih simbolov in grafičnega niza v prostor. Za pisanje pa so z grafomotoričnega vidika potrebna primerno razvita spretnost roke in prstov, dobro razvita zmožnost za načrtovanje in uporabo oz. izrabo prostora, sposobnost, da zaznamo in posnemamo like ter oblike in posamezne poteze. Prav tako so vključene zmožnosti usklajenega delovanja miselnih procesov, vidnega in slušnega zaznavanja ter gibalnih spretnosti roke (Žerdin, 1996).

Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh besed oz. delov; graf in motorika. Graf je povzetek starogrške besede *graphos,* ki pomeni pisati. V današnjem času pomeni pisno znamenje za foneme, glasove, pojave stavčne fonetike, torej črke, ločila in druga znamenja. Motorika pa pomeni neko gibanje, ki je lahko enakomerno, nepretrgano, v ritmu. Grafomotorika torej pomeni sposobnost in spretnost pisanja, to je oblikovanje črk, ter tudi drugih pisnih znamenj in je specifičen del splošne motorike (Žardin, 2011).

Razvoj grafomotorike

Določene osnove za razvoj spretnosti so pri otroku že vrojene, prisotne ob rojstvu. Nekateri imajo več, drugi manj osnov. Dano zasnovo lahko spremenijo različne bolezni, okvare in poškodbe. Zaradi njih se lahko razvoj le upočasni ali pa postane popolnoma moten. Na razvoj grafomotorike pa je mogoče delovati tudi hote, tako, da ga spreminjamo, pospešujemo, izboljšujemo (Žardin, 1996). Med tretjim in šestim letom starosti otroci zelo napredujejo v razvoju motoričnih spretnosti. Napredujejo pri grobi motoriki, kjer gre za uporabo velikih mišic (npr. tek, skakanje …), in tudi pri fini motoriki, kjer gre za uporabo majhnih mišic, ter usklajeno delovanje oči in rok. Slednje je pomembno za kasnejše pisanje (Pečjak, Grginič in Marinčič, 2011). Zgodnje pisanje - čačke, risbe, prvi poizkusi zapisa otrokovega imena - razvije več kot le fino motoriko oz. finomotorične spretnosti. Te oblike so sredstva, s katerimi otroci posredujejo svoja čustva in misli drugim. Učenje pisanja se začne že v najzgodnejši dobi.

Še preden lahko otroci ločijo glasove in držijo barvico, lahko vidijo, kako odrasli zapisujejo v beležko ali npr. piše pismo dedku. Vidijo lahko, kako njihovi učitelji zapisujejo bistvene besede. Ko odrasli prebere napisano, otrok poveže informacijo, da so lahko besede zapisane s simboli, ki so lahko prebrani kasneje. Pisanje za otroka ni preprost proces. Za otroke je izredno zahteven proces, pri katerem mora oblikovati osebno idejo oz. mnenje o nekih idejah in jih potem pretvoriti v pisne simbole, ki predstavljajo besede, ki jih uporabljamo v govorjenem jeziku. Ker je ta proces za otroka zahteven tako na čustveni kot intelektualni ravni, mora učitelj oz. edukator otroka pohvaliti za vsak poskus pisanja. Gojenje otrokove volje, da bi se izrazil skozi čečkarije, bo prineslo pozitivne koristi na področju socialnega, čustvenega in intelektualnega razvoja (Falconer, 2010).

Fiziološke osnove branja in pisanja po Čopiču (1965) so, da mora otrok za uspešen razvoj pisanja razviti nekatere fiziološke procese. Za uspešno izvajanje teh procesov, motorični centri (ramenski sklop, laket, zapestje, dlani in prsti) delujejo v povezavi s slušnim, vidnim, pojmovnim in govorno-motoričnim centrom. Fiziološki procesi so med seboj zapleteno povezani. Za razumevanje celotnega procesa pisanja moramo razlikovati med tremi vrstami pisanja: prepisovanj, narekovanje in samostojni zapis (Čopič, 1965). Čopič opisuje prepisovanje kot dejavnost, ki prvenstveno zahteva prenašanje določenih oblik. Proces poteka preko vidnega živca v vidni center, od tam gre pobuda v pojmovni center in potem v gibalni in ter slušni center. Odrasli osebi to ne povzroča težav, otrok pa mora biti pozoren na veliko dejavnikov. Samostojno pisanje izvira iz pojmovnih centrov, od koder gredo pobude v gibalni, vidni in govorni center. Pisanje je zahteven telesni in psihološki proces, kajti šele z vajo se psihološki in fizični centri avtomatizirajo ter se posledično izvajanje prenese na nižje možganske centre. Pri pisanju so vključeni gibalni občutki in predstave ter zapleteni miselni procesi (Čopič, 1965).

Risanje sledi na papir in oblikovanje istega vzorca s kolebnico

Cilji:

– otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti,
– visoka stopnja aktivacije.

Pri načrtovanju za skupino otrok, ki je pred vstopom v šolo, sem si zadala, da bomo več časa posvetili grafomotoriki in s tem dosegli »mehčanje roke«. V ta namen smo tekom leta vadili po različnih površinah, z različnimi pisali, od velikih vzorcev do majhnih, od lažjih-samo črta, do težjih – osmice, vijuge …

Ko sem zaznala, da so otroci nekako usvojili osnovo, sem se odločila, da na zabaven način preko gibanja in igre dosežem večje število ponovitev. Predhodno sem na več listov narisala vzorce. Te sem pritrdila v telovadnici in po hodniku vrtca na vodoravno površino, po tleh, po stolih, steklu, blazinah (povsod po prostoru).

Slika 1: Priprava igralnice
Vir: Lasten

Najprej smo se dogovorili glede poteka: vsak otrok si sam izbere barvico, s katero bo risal sled in kolebnico. Namesto kolebnic imajo lahko trakove ali vrvice. V prostoru si vsak izbere svoj vzorec. Najprej sled preriše na list papirja, nato mora isto sled (črko, obliko, vzorec) oblikovati še s kolebnico. Ko dokonča obliko s kolebnico, gre naprej na naslednjo sled. Preden otroci začnejo z delom, preverimo razumevanje navodila. Če ni težav, si skupaj pogledamo, kje so prilepljene naloge.

Slika 2: Iskanje nalog in oblikovanje sledi s kolebnico
Vir: Lasten

Slika 3: Risanje sledi na papir in oblikovanje s kolebnico
Vir: Lasten

Naredimo časovno omejitev in znotraj nje vsak posameznik naredi toliko vzorcev, kot jih zmore. Pri eni sledi je lahko več otrok hkrati. Ko se čas izteče, se skupaj usedemo in evalviramo. Vprašanje otrokom je bilo, kaj jim je delalo preglavice. V našem primeru jim v 45 % ni bilo težko, v 20 % jim je bila težja preslikava, 35 % jim je bilo težko s kolebnico. Vsak otrok pove, katera sled mu je bila najlažja in katera najtežja.

Izpostavili so, da je enostavne vzorce lahko narediti, osmica ali pa kakšni valovi pa so predstavljali že več koncentracije in dela.

Slika 4: Evalvacijski krog
Vir: Lasten

V primeru, da je koncentracija še vedno velika, otrokom omogočimo, da si sami na drugo stran narišejo sled, jo nalepijo v prostor in na znak spet ponovijo nalogo.

ZAKLJUČEK

Na koncu zaposlitve smo opravili ustno evalvacijo, ki nam je dala povratno informacijo o realizaciji cilja, ki smo si ga zastavili. Otroci so z veliko zavzetostjo izvajali naloge. Seveda so bile tudi vzpodbude z moje strani, vendar jim je bila zaposlitev zabavna igra. Takojšnje informacije so otrokom nudile čas za razmislek. Imeli so možnost podajati svoja opažanja: »Ta mi je težka, z vrvico težko naredim osmico, vijuga pa je čisto lahka«. Otroci so bili tudi vključeni v načrtovanje in izbiro. Spodbujeni so bili, da razmišljajo, kaj je bilo zanimivo in kako so se počutili. Sami so narisali vzorec in to jih je še dodatno vzpodbudilo k delu. Ves čas so se tkali prijateljski stiki, vključena je bila socialna interakcija, ki pripomore k novim znanjem. Otroci so lahko drug drugemu nudili pomoč pri sestavi težjih vzorcev. Potekalo je učenje otrok od otroka. Niso bili storilnostno naravnani, temveč je vsak posameznik znotraj časovnega okvirja naredil toliko sledi, kot mu je dopuščal čas, eni več drugi manj. Otroci ob tem intelektualno napredujejo in si lajšajo pot do uresničevanja zadanega cilja. Pedagoge pa tako načrtovane naloge spodbudijo k iskanju pomanjkljivosti, ki jih poizkusimo odpraviti in nam dajo smernice, da razširimo svoje načrte. Sodelavka je zaposlitev posnela in iz posnetka sem dobila dodatne informacije, kako razširiti usvajanje opismenjevanja. Tudi iz vprašanj, podanih otrokom, sem dobila informacije, kaj bi lahko še drugače naredila, kaj bi še uporabila. S takim načinom dela pa na koncu koncev otrokom pomagamo zgraditi zaupanje vase.

Viri in literatura

1. Čopič, V. (1965). *Pisanje.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
2. Falconer, L. (november/december 2010*). Encouraging preschoolers' early writing %efforts.* Pridobljeno z

http://media.wix.com/ugd/43406c_af2b0597ae85f7150480a4c67fd420ac.pdf

3. Pečjak, S. ,Grginič, M., in Marinčič, L. (2011). *ABC1-3.del-priročnik za učitelje.* Pridobljeno s http:/www.zalozba-izolit.si/uploads/FILES/PRIROČNIK%20%20ABC%201%203%20%GRAFOMOTORIČNE%20VAJE%29.doc
4. Slamnik, J. (2016). *Vpliv pomanjkanja pozornosti na grafomotoriko predšolskega otroka* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
5. Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja:* Priročnik za gibalno- grafične vaje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Žerdin, T. (2011). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja.* Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami in Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

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.