

34. številka (34/2024) | 31. januar 2024



Realka



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

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

34. številka, 31. 1. 2024

Beseda glavne urednice

Sodelovanje in prenos znanja sta ključna elementa, ki ne krepita samo posameznikove kompetence, temveč tudi oblikujeta trajne vezi med ljudmi in organizacijami. Še posebej v današnjem dinamičnem svetu, kjer se tehnološki in družbeni konteksti nenehno razvijajo, postaja jasno, da je skupno delo in deljenje informacij ključno za uspeh posameznikov in skupnosti. Zavedamo se, da nam sodelovanje omogoča, da izkoristimo raznolike veščine, izkušnje in perspektive posameznikov, kar pripomore k boljšim rešitvam in inovacijam tudi na vzgojno-pedagoškem delu. Prepletanje idej in znanj iz različnih virov spodbuja kreativnost ter pripomore k oblikovanju rešitev, ki presegajo meje posameznih sposobnosti, prenos znanja pa predstavlja most med izkušenimi mentorji in tistimi, ki želijo pridobiti nova znanja. Vseskozi zagovarjamo tudi to, da se s prenašanjem znanja ohranjajo in krepijo tradicije, obenem pa se omogoča tudi razvoj novih idej in pristopov posamezniku in celotni skupnosti odpira vrata do trajnostnega napredka.

Zavedamo se, da v dobi informacij, kjer se tehnološki napredek in globalna povezanost nenehno krepita, postaja pomen deljenja znanja v sodobnem svetu ključnega pomena. Vedno bolj opažamo tudi pri posameznikih, da izmenjava informacij, idej in veščin ni le sredstvo za doseganje posameznikovega uspeha, temveč postaja temelj za inovacije, kar pomeni dolgoročno napredovanje družbe kot celote. Sposobnost, da sodelujemo in delimo svoje znanje, omogoča

ustvarjanje sinergije, ki presega meje posameznih strok in področij. To pripomore k razvoju holističnih rešitev za kompleksne izzive, s katerimi se soočamo, ter spodbuja inovacije na vseh ravneh.

Spletna povezanost in razširjenost digitalnih platform omogočata hitro in globalno deljenje informacij. To ne pospešuje samo širjenja znanja, ampak tudi vzpostavlja mostove med ljudmi z različnih koncev sveta, med različnimi kulturami in omogoča rast globalnega sodelovanja. Verjamem, da bomo uspešno še naprej odkrivali, kako lahko aktivno deljenje znanja oblikuje trajnostne poti razvoja ter kreira bolj povezano in napredno družbo tudi znotraj vzgojno-izobraževalnih institucij.

"Le čevlje sodi naj Kopitar!"

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

KAZALO

STROKOVNI ČLANKI

AJDA HUDEJ	1
Potujemo po Sloveniji	
ANDREA IVAČIČ SENEKOVIČ	12
Grafomotorika	
KIM VALENTINČIČ	20
Izvedba projekta VSUO (Varno in spodbudno učno okolje) na OŠ Pivka	
MARJANCA REMŽGAR	28
Didaktične igre pri pouku kemije	
NATALIJA LEOPOLD	35
Gibanje in učenje z roko v roki	
TADEJA LORBER	45
Jesen je nagajiva, marsikaj pod listkom skriva	
VERONIKA KOS	52
Spodbujanje čustvene inteligence v vrtcu	

RAZISKOVALNE NALOGE **58–**

DARJA DRAKSLER: Empatija pri otrocih

Potujemo po Sloveniji

AJDA HUDEJ

ajda.hudej@gmail.com

Povzetek: Ko otrok prestopi prag osnovne šole, se mu razširijo obzorja in njegov mali svet naenkrat postane velik in vseobsegajoč. Kar naenkrat se sreča s stvarmi, ki jih še ne pozna, in kar naenkrat se mora orientirati v neznanem prostoru. S projektom sem učencem želela olajšati ta prehod in jim ponuditi dejavnosti in materiale, ki jim bodo omogočali spoznavanje najprej svojega domačega kraja, kasneje širše okolice in na koncu celotne domovine Slovenije. Želela sem, da so pri dejavnostih čim bolj samostojni, zato sem vse materiale pripravljala z mislijo na to, da jih bodo lahko učenci čim bolj samostojno uporabljali pri vsakdanjem delu v razredu.

Ključne besede: Slovenija, domovina, domači kraj, soseščina, kulinarčne posebnosti, grbi slovenskih občin, kulinarčne in geografske posebnosti, didaktična igra

Abstract: When a child crosses the threshold of elementary school, his horizons expand and his small world suddenly becomes large and all-encompassing. All of a sudden, he encounters things he doesn't know yet, and all of a sudden he has to orientate himself in an

unfamiliar space. With the project, I wanted to make this transition easier for the students and offer them activities and materials that will enable them to get to know first their hometown, later the wider surroundings and finally the entire homeland of Slovenia. I wanted them to be as independent as possible in the activities, so I prepared all the materials with the idea that the students would be able to use them as independently as possible in their daily work in the classroom.

Keywords: Slovenia, homeland, hometown, neighborhood, culinary specialties, coats of arms of Slovenian municipalities, culinary and geographical specialties, didactic game

UVOD

Učni načrt v prvem triletju predvideva dejavnosti, ki učencem pomagajo in jih vodijo skozi spoznavanje domačega kraja po korakih. V prvem razredu učenci spoznavajo okolico šole in poti v šolo. »V pogovoru znajo uporabiti »pojme v zvezi s pokrajinskimi značilnostmi okolice šole (zadaj, spredaj, levo, desno, zgoraj, spodaj)« (UN Spoznavanje okolja, str. 8). V drugem razredu se njihovo poznavanje okolice poglobi. V UN beremo: »Učenci spoznajo možnosti za orientacijo v okolju (glede na znane objekte); poznajo značilnosti domačega kraja ali soseske (ustanove); vedo, da so pokrajine pri nas in po svetu različne; spoznajo načine predstavljanja geografskega okolja (peskovnik, zemljevid, globus) (UN Spoznavanje okolja, str. 8). Osnovni geografski pojmi, ki jih učenci pri pouku spoznavajo, so hrib, gora, ravnina, dolina, reka, potok, morje, cesta, železnica, obdelovalne površine (polje, travnik, njiva, sadovnjak), gozd, puščava. V tretjem razredu se spoznavanje domačega okolja razširi. Učni načrt predvideva spoznavanje domačega kraja in Slovenije. Učenci se spoznajo z različnimi vrstami naselij, spoznavajo delo na kmetiji v vseh letnih časih, širijo spoznanja o drugačnih pokrajinah, znajo uporabljati različne vrste skic in zemljevidov, poznajo glavne smeri neba (vzhod, zahod, sever, jug). Preko spoznavanja domače pokrajine preidejo na spoznavanje Slovenije, Evrope, sveta, oceanov in celin.

Spoznavamo Slovenijo

Ker so učiteljice pri pouku časovno omejene in je spoznavanje domačega kraja in Slovenije prilagojeno časovnemu okvirju, sem pomislila, da bi lahko z učenci v času podaljšanega bivanja nadgradila in poglobila njihovo znanje, pridobljeno pri pouku. Odločila sem se, da izvedem projekt o Sloveniji. Skušala sem poiskati dejavnosti, ki bi bile primerne za to starostno skupino (za učence od 1. do 3. razreda osnovne šole). Izbrala sem sestavljanke Medved Jaka spoznava Slovenijo, družabno igro Slovenija, sama sem izdelala mape s kulinaricnimi in geografskimi značilnostmi vseh slovenskih pokrajin, zbrala sem predmete, ki so značilni za vsako izmed pokrajin, na turistično-informacijskih točkah sem pridobila različne prospekte, letake o posameznem mestu v pokrajini, izdelala sem zastavice z imeni večjih mest v posameznih pokrajinah, izdelala sem magnetke z grbi slovenskih občin.

Mape s kulinaricnimi in geografskimi posebnostmi vseh slovenskih regij

Ko sem se pripravljala na projekt, sem na spletu poiskala fotografije različnih geografskih in kulinaricnih posebnosti. Za vsako regijo sem poiskala nekaj primerov fotografij, ki najbolj predstavljajo posebnosti. Za Prekmurje sem pri kulinaricnih posebnostih zbrskala fotografijo najbolj znane prekmurske sladice – prekmurske gibanice. Potem sem izbrskala še fotografijo za dodole, bujte repe, retaša z jabolki in ajdove zlejvanke (zlivanke). V mapo za Gorenjsko sem

prilepila fotografijo blejske kremne rezine, kocovih krapov, kranjske klobase in dražgoških kruhkov.



Slika 1: Mapa z geografskimi in kulinaričnimi posebnostmi – Gorenjska

Vir: Lasten

V mapi za Primorsko regijo so se znašle fotografije mineštre, jote, brodeta, frulice, pinc in idrijskih žlikrofov. Pri geografskih posebnostih sem se osredotočila na stvari, ki jih učenci že poznajo. Tako sem najprej poiskala fotografijo Moravskih toplic, saj smo se z otroki v času podaljšanega bivanja večkrat pogovarjali o letovanju v teh termah. Potem sem poiskala še fotografijo štokrlje. V mapo sem dodala še fotografijo prekmurske ravnice in reke Mure, ki loči Prekmurje od preostalega dela Slovenije. Za Koroško sem poiskala fotografijo Uršlje gore in Pece. Z otroki smo v bivanju brali pravljico

o Kralju Matjažu, zato sem poiskala še fotografijo Kralja Matjaža, ko v votlini pod Peco spi in se mu brada ovija okoli stojala mize. Pri kulinaričnih posebnostih Koroške sem se ustavila ob fotografiji kvočevih štrukljev. Štajerska je precej obsežna, zato zbiranje različnih fotografij ni bil problem. V Mariboru je najbolj znana prireditev Zlata lisica, v Velenju je zadnje čase vedno bolj znano in uveljavljeno kopališče ob Velenjskem jezeru.

Košara s predmeti, značilnimi za posamezno regijo

Za učence prvih razredov sem poleg map s fotografijami in opisi pripravila tudi košare, v katere sem namestila različne predmete, ki so značilni za posamezno regijo. Tako so se v 'prekmurski košari' znašli: štokrlja (ki je značilna ptica za to področje), krtek Oli (maskota doživljajskega parka Vulkanija), razglednica Moravskih toplic itd. V košari Savinjske regije (iz katere prihajajo otroci naše šole) pa so se znašli magnet v obliki rudarja, magnet v obliki mastodonta. Rudarstvo je v Šaleški dolini, od koder prihajajo otroci naše šole, ena pomembnejših gospodarskih dejavnosti, okostja mastodontov pa so našli na nahajališču v Velenju, dva velika kovinska mastodonta pa sta do nedavnega krasila travnik pred otroškim igriščem ob Velenjskem jezeru. V košaro sem poleg tega dala še broško z motivom Pike Nogavičke, razglednico s Pikinega festivala, plišasto igračo opico Ficko in Pikin gumb, saj v Velenju vsako leto poteka največji otroški festival – Pikin festival. Košaro za Primorsko sem napolnila z razglednicami iz slovenskih obmejnih krajev (Portorož, Koper, Izola

...), dodala sem še solinarski slamnik, leseno zajemalko za sol, žepno solnico, magnet s podobo mesta Izole in magnet v obliki delfina.

Delo s košarami

Preden sem košare s predmeti dala na polico, da so jo učenci lahko sami uporabljali in raziskovali, sem učence zbrala v krog. Skupini učencev (ne nujno vsem) sem predstavila predmete. Pogovor sem začela z vprašanji o regiji, ki sem jo predstavljali. Tako sem izvedela, kaj o regiji otroci že vedo in sem s svojo predstavitvijo nadaljevala od tam naprej. Pri predstavitvi predmetov sem iz košare vzela en predmet naenkrat. Po končani predstavitvi sem učencem omogočila, da so (če so želeli) lahko še sami raziskovali in spoznavali predmete in se ob tem prosto pogovarjali. Na police nisem položila vseh košar hkrati, ampak sem jih otrokom predstavljala s 14-dnevnim razmakom. Tako so imeli učenci možnost spoznati vsako košaro posebej, kasneje pa so lahko primerjali košare med seboj in se o videnem samostojno pogovarjali.

Prospekti, letaki in razglednice iz posameznih regij

Zbrala sem različne letake, prospekte in razglednice iz posamezne regije (npr. za Savinjsko regijo sem zbrala razglednice s Pikinega festivala, razglednice mesta Velenje, mesta Šoštanj, prospekti in razglednice iz Logarske doline, Mozirja in Mozirskega gaja ...).

Naša mala razredna knjižnica – knjige za otroke o posameznih regijah ali knjige avtorjev iz posamezne regije

Ena izmed dejavnosti, ki sem jo v okviru projekta ponudila učencem v oddelku podaljšanega bivanja, je bila tudi razredna knjižnica. Za vsako regijo posebej sem naredila seznam knjig. Pri izboru knjig sem se držala dveh kriterijev. Prvi je bil, da se je vsebina knjig nanašala na regijo, ki smo jo v tem času spoznavali (npr. Pozojeva grajska pot okoli Velenja), drugi kriterij pa je bil, da avtor izhaja iz te regije (npr. Josip Vandot: Kekec). S tem sem želela otrokom omogočiti, da ne spoznavajo samo kulturne, kulinarčne in geografske značilnosti posamezne regije, ampak, da spoznajo regijo tudi skozi oči ljudi, ki so v njej živeli in delovali.

KOROŠKA:

Koroške ljudske pravljice in pripovedke
Leopold Suhodolčan: Peter Nos je vsemu kos
Primož Suhodolčan: Kolesar naj bo

SAVINJSKA:

Astrid Lindgren: Pika Nogavička
O Pozoju, O Pozojevi grajski poti okoli Velenja
Ajda Hudej, Štumfkožerka
Rok in Špela Poles: Pozojeva grajska pot okoli Velenja

GORENJSKA:

Josip Vandot: Kekec

Pavle Zidar: Lev Pink z jogurtom na glavi

PREKMURJE

Miki Muster: Dogodivščine Zvitorepca, Lakotnika in Trdonje

Feri Lainšček: Škrat sanjavec

Zastavice z imeni večjih mest v regijah

Poleg vsebinskega poznavanja Slovenije se mi je zdelo pomembno, da učenci pridobijo tudi orientacijske sposobnosti na zemljevidu. Zato sem natisnila imena večjih mest v posameznih regijah in jih nalepila na lesene palčke. Palčke z zastavicami smo kasneje zapičili v posebne podstavke, da so zastavice stale pokonci. Učenci so najprej ob pomoči pravega zemljevida, kasneje pa na nemi karti razporejali zastavice z imeni mest.

Medved Lovro raziskuje Slovenijo (zemljevid – puzzle ter didaktična igra)

Puzzle

V omari razreda, kjer je potekalo podaljšano bivanje, sem našla puzzle Medved Lovro raziskuje Slovenijo. Puzzle se mi je zdel čudovita dopolnitev prejšnjih, bolj kompleksnih dejavnosti. Učenci so se lahko ob sestavljanju prosto pogovarjali o Sloveniji, njenih regijah, znamenitostih in živalih. Ob tem so obnavljali stvari, ki so jih spoznali

pri prejšnjih dejavnostih. Puzzle pa je bila priljubljena dejavnost tudi tistih učencev, ki še niso znali brati in so bili pri drugih dejavnostih bolj v ozadju.



Slika 2: Puzzle Medved Lovro raziskuje Slovenijo

Vir: Lasten

Didaktična igra

Poleg sestavljanke je bila v paketu tudi didaktična igra. Za igro smo potrebovali kocko in igralne figure. Tisti učenec, ki je prvi vrgel na kocki, je začel z igro. Na poti po »Sloveniji« so se učenci srečevali z različnimi vprašanji (igra vsebuje 252 vprašanj in odgovorov na

karticah, vprašanja pa so razdeljena na štiri težavnostne stopnje). Vprašanja sem razdelila po stopnjah. V prvem razredu smo se z učenci igrali skupaj, ponudila sem jim najlažja vprašanja. V višjih razredih pa sem vprašanja prilagajala glede na interes in razumevanje sodelujočih učencev.

Didaktična igra Slovenija

Ko sem poučevala tujce (učence tujce in odrasle tujce) sem se srečala z igro (didaktičnim materialom) Slovenija, ki so jo razvili v okviru projekta »Izzivi medkulturnega sobivanja« in je bila v osnovi narejena za učence tujce. Ker so v naše oddelke podaljšanega bivanja vključeni tudi učenci tujci in ker se mi zdi igra zelo kvalitetno zasnovana in kot taka uporabna tudi za učence, ki prihajajo iz slovenskega okolja, sem se odločila, da jo vključim v projekt.



Slika 3: Didaktična igra Slovenija

Vir: Lasten

Igra učencem omogoča sedem aktivnosti, ki so razdeljene glede na različne stopnje težavnosti:

1. Učenje pojmov
2. Spomin
3. Kaj/kdo je to?
4. Kača

5. Slovenija
6. Kviz o Sloveniji
7. Radovedni turisti: Kaj in kje?

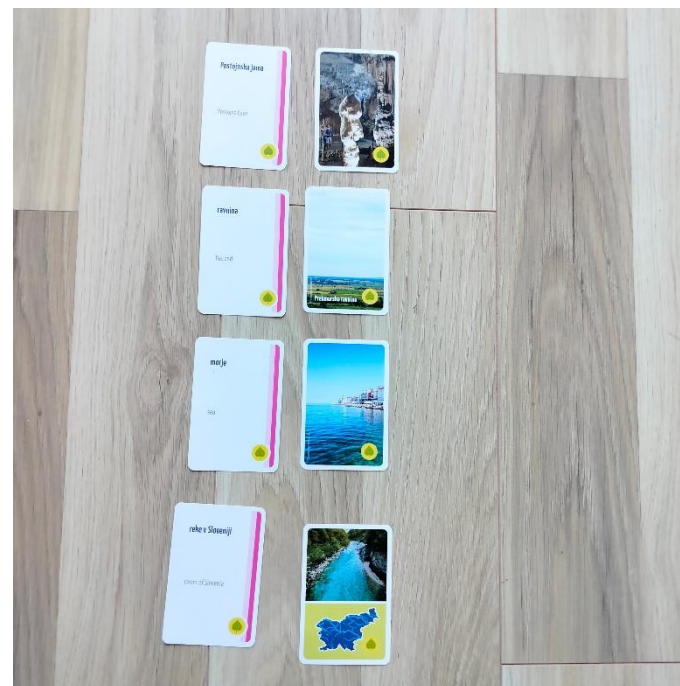
Glede na temo, ki sem jo želela predstaviti učencem in težavnost, sem uporabila različne kartice:

1. Kartice z opisi
2. Kartice s pojmi
3. Kartice s slikami
4. Kartice z opisom figuric
5. Kartice z vprašanji in odgovori.

Spoznavanje pojmov

Vsako dejavnost sem uvedla tako, da sem učencem najprej predstavila kartice s slikami. Začela sem s slikami oz. fotografijami, ki so bile otrokom že znane (npr. slika pirhov, kurenta, slika treh dobrih mož, slovenske zastave). Z učenci, ki še niso znali brati, smo se ob slikah samo pogovarjali. Pogovor sem navezala na predhodne aktivnosti (spoznavanje slovenskih regij), na mizo smo prinesli mape posameznih regij in slike poskušali uvrstiti v posamezni del Slovenije. Potem ko so učenci že spoznali kartice s slikami, sem učencem predstavila tudi kartice s pojmi. Najprej sem pojme prebrala jaz, učenci pa so poiskali ujemajočo se kartico s sliko, kasneje sem učencem omogočila, da so s karticami delali samostojno (seveda sem učencem nebralcem pojme še vedno prebirala jaz).

V oddelkih podaljšanega bivanja, ki so jih obiskovali tudi starejši učenci, sem predstavila tudi kartice z opisi. Učenci so tako najprej izbrali posamezno sliko, nato pa poiskali še kartico s pripadajočim pojmom. Na koncu so poiskali še ujemajočo se kartico z opisom.



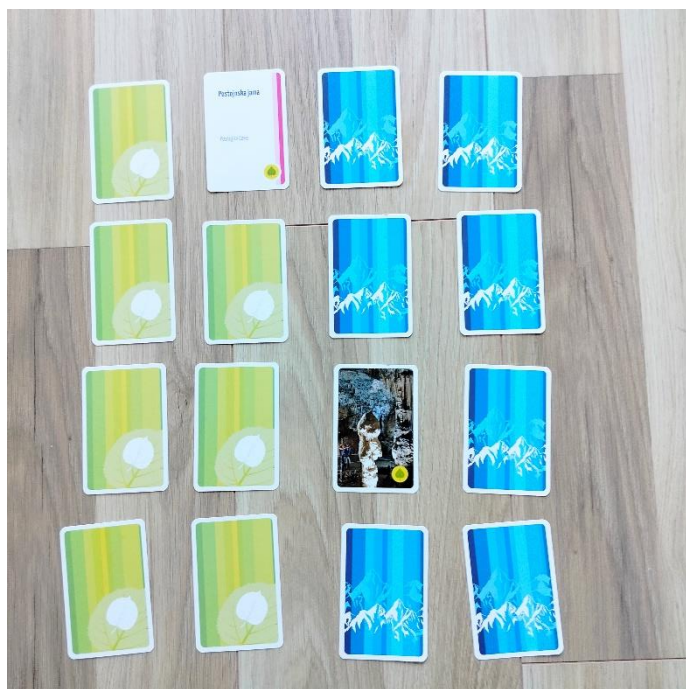
Slika 4: Didaktična igra Slovenija – spoznavanje pojmov

Vir: Lasten

Igra spomin

Ko so učenci že spoznali kartice s slikami in pojmi, sem pripravila igro spomin. Na začetku sem izbrala slike in pojme samo iz enega sklopa,

kasneje sem učencem ponudila kartice iz vseh sklopov naenkrat. Kartice sem položila na mizo s sliko/pojmom navzdol, učenci pa so morali iskati ujemajoči se par. Ko je učenec odkril sliko, je glasno povedal pojem, ki ga je slika predstavljala. Tako je hkrati utrjeval že osvojeno besedišče in povezavo pojem – slika.

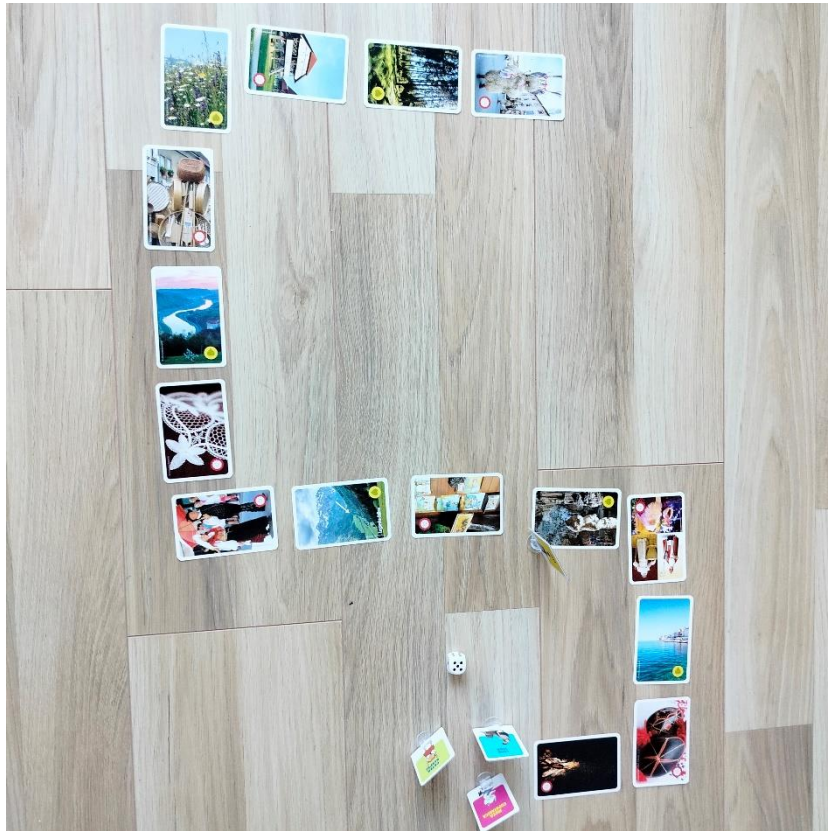


Slika 5: Didaktična igra Slovenija – spomin

Vir: Lasten

Igra kača

Pri tej igri sem učencem pripravila kartice s slikami (ki smo jih predhodno že spoznali). Prvič, ko sem učencem predstavila igro, sem izbrala kartice iz samo enega sklopa, kasneje sem ponudila še kartice več tematskih sklopov. Kartice sem razvrstila na mizo v ravno linijo ali v različne oblike (pri oblikovanju linij so pomagali tudi učenci). Prinesla sem še igralno kocko in figurice. Določila sem, kje se igra začne in kje se konča. Vsak učenec je vrgel kocko samo enkrat. S figurico se je premaknil za toliko kartic, kolikor je bilo pik na kocki. Potem je svojim soigralcem opisal sliko, na kateri se je ustavil. Ko so učenci že utrdili pojme in povezave slika – pojem, sem spremenila pravila. Namesto da je učenec opisal sliko, na kateri se je ustavil, je moral samostojno tvoriti poved s pojmom na sliki.



Slika 6: Didaktična igra Slovenija – Kača

Vir: Lasten

Igra Kaj/Kdo je to?

Za to igro sem pripravila kartice s slikami, ki so jih učenci že spoznali. Enako kot pri prejšnjih igrah, sem tudi tokrat otrokom najprej ponudila samo en sklop naenkrat, kasneje pa smo v igro vključili več ali celo vse sklope kartic. Igro sem oblikovala tako, da se je

stopnjevala po težavnosti. Kartice sem obrnila s sliko navzdol in jih premešala. Prvi igralec je obrnil eno kartico, jo pokazal ostalim soigralcem in vprašal: »Kaj/kdo je to?« Če je naslednji igralec v krogu poznal odgovor, je lahko obdržal kartico. Ta igralec je obrnil naslednjo kartico in spet svojemu nasledniku zastavil vprašanje: »Kaj/kdo je to?« Igra se je končala tako, da so igralci poimenovali vse slike na karticah. Tisti, ki je imel največ kartic, je zmagal. Naslednja težavnostna stopnja je pomenila, da igralec, ki je bil na vrsti, odkrite kartice ni pokazal ostalim soigralcem, ampak je sliko opisal z besedami, ostali pa so morali po opisu uganiti, kaj/kdo je na sliki. Zadnja, najtežja stopnja pa je pomenila, da igralec odkrite kartice ne pokaže soigralcem, a je tokrat ne opisuje, ampak pokaže pojem s pantomimo. Tisti, ki ugane, kaj je na sliki, obdrži kartico in nadaljuje z igro.

Igra Slovenija

To igro sem ponudila učencem na koncu projekta, ko so že usvojili nove pojme. Za mlajše učence (prvošolce) sem izbrala kartice z lažjimi vprašanji. Če sem videla, da je učenec zmožen odgovarjati na bolj kompleksna vprašanja, pa sem mu ponudila tudi te. Za igro smo potrebovali posebne figure, ki so priložene igri. Figure predstavljajo različna slovenska bajeslovna bitja. Vsaka figurica (vsako bajeslovno bitje) je opisano na posebni kartici. Vsak igralec si je izbral svojo figurico, prebral opis figurice na kartici in se nato predstavil svojim soigralcem. Za igro smo potrebovali še igralno ploščo, kartice z

vprašanji in odgovori, figurice in kocko. Kartice z vprašanji smo zložili na kup na sredino igralne plošče. Igralci so svoje izbrane figurice postavili na označen začetek. Z igro je začel igralec, ki je prvi vrgel šest. Nato je vsak igralec samo enkrat vrgel kocko in se premaknil za toliko mest, kot je bilo pik na kocki. Če se je ustavil na rdečem ali modrem polju, je soigralec iz kupa kartic na sredini igralne plošče vlekkel kartico z vprašanjem, ki ga je prebral na glas in igralec je moral nanj odgovoriti. Če je odgovoril pravilno, je lahko ostal na polju, če pa odgovor ni bil pravilen, pa se je moral vrniti na polje, na katerem je bil prej. Zmagal je tisti učenec, ki je prvi prispel na označen konec.



Slika 7: Didaktična igra Slovenija

Vir: Lasten

Igra Radovedni turist

Za igro potrebujemo zemljevid Slovenije, kartice s slikami mest in znamenitosti (npr. Ljubljana, Triglav, Aljažev stolp, Bled ...) in vrečo iz blaga. Kartice s slikami mest in znamenitosti sem položila v vrečo. Učenci so izžrebali vsak svojo kartico. Ko so imeli vsi kartice v rokah, so jih eden za drugim pokazali soigralcem in ob tem znamenitost/mesto tudi opisali. Če so znamenitost/mesto prav poimenovali in opisali, so lahko kartico obdržali. Če poimenovanje/opis ni bil pravilen, so kartico vrnili v vrečo. Zmagal je tisti igralec, ki je na koncu igre imel največ kartic.



Slika 8: Didaktična igra Slovenija – Radovedni turist

Vir: Lasten

Kviz o Sloveniji

Sklepno dejanje našega projekta Potujemo po Sloveniji smo z učenci sklenili s kvizom o Sloveniji. Učence sem razdelila v štiri skupine. Vsaki skupini sem razdelila enako število kartic. Vsaka skupina je drugim skupinam zastavljala vprašanja o Sloveniji (iz kartic). Tista skupina, ki je odgovorila pravilno, je lahko obdržala kartico. Skupina, ki je imela na koncu največ kartic (in s tem največ pravih odgovorov), je zmagala.

ZAKLJUČEK

Učenci so skozi ves projekt spoznavali bližnjo in daljno okolico svojega doma in svojo domovino. Z različnimi dejavnostmi in različnimi (doma pripravljenimi) materiali sem jim skušala približati stvarnosti, ki so sicer oddaljene in zato njim tuje. Ob dejavnostih in pripravljenih materialih smo se veliko (in sproščeno) pogovarjali in tako odkrivali še stvari in poglede na stvari, ki se jih jaz sama ne bi spomnila. Materiale sem na policah pustila tudi po končanem projektu, saj so učenci radi posegali po njih in so bili prava obogatitev naših ur v podaljšanem bivanju. Učencem je bilo še posebej všeč, ker so bili (po začetnem uvajanju in razlagi) pri materialih popolnoma samostojni in neodvisni od moje pomoči.

Viri in literatura

1. Kolar, M., Krnel, D. (2011). Velkavrh, A.: *Učni načrt. Program Osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo.

2. Knific, J. (2016). *Potepanje po Sloveniji: na pot z medvedkom Lovrom: didaktična igrača*. Ljubljana: Kartografija.
3. Igra Slovenija (2010). Didaktična igrača. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport, Izzivi medkulturnega sobivanja.
4. Hudej, A. (2019). Priročnik za znanost: geografija. Izobraževanje za pedagoge montessori. Interno gradivo. Šoštanj, samozaložba.
5. Zorn, M. (2010). Ročni zemljevid Slovenije (kartografsko gradivo). Ljubljana, DZS.

Grafomotorika

ANDREA IVAČIČ SENEKOVIČ

andrea.ivacic@gmail.com

Povzetek: Pisanje predstavlja pomembno prvino osnovnošolskega izobraževanja. Omogoča nam, da izražamo svoje želje in misli. Dosežki na tem področju vplivajo na celoten učni uspeh. Pisanje pa je prav tako pomembno za zgodnje aktiviranje možganskih področij pri procesiranju črk, ki je osnova uspešnega branja. Grafomotorika predstavlja sposobnost in spretnost pisanja (oblikovanja črk in drugih pisnih znamenj) ter je specifičen del splošne motorike. Razvoj grafomotorike vpliva na kasnejše značilnosti gibanja pri oblikovanju rokopisa. Otrok z dobro razvito grafomotoriko lahko hitreje napreduje in se pri pisanju manj utruje. V prvih razredih osnovne šole je otrokova uspešnost zelo odvisna od razvitosti grafomotoričnih spretnosti. Zato je ključno, da poznamo razvojne stopnje grafomotorike. Ko ugotovimo, na kateri stopnji je otrok, ga lahko ob nastanku težav ustrezno podpremo. Odkrivanje težav na področju grafomotorike oz. pisanja je tako zelo pomembno za zagotavljanje ustrezne pomoči in obravnave. Otrokom, ki imajo težave s pisanjem, svetujemo vsakodnevno in sistematično izvajanje vaj, ki krepijo temeljne spretnosti pisanja. Vaje izvajamo skozi igro, na zabaven način. Pomembno je tudi, da so vaje motivacijsko naravnane in

časovno ne prezahtevne. Pri urah dodatne strokovne pomoči (DSP) lahko pomagamo in načrtno razvijamo grafomotorične spretnosti s pomočjo raznolikih aktivnosti, ki temeljijo na igri in uporabi vseh čutil.

Ključne besede: pisanje, grafomotorika, grafomotorične spretnosti, težave pri pisanju, grafomotorične vaje

Abstract: Writing holds significant importance in primary school education as it provides a means to express our thoughts and desires, impacting overall learning success. Additionally, writing plays a crucial role in the early activation of brain areas involved in letter processing, forming the foundation for successful reading. Graphomotorics, specifically the ability and skill of writing, encompasses the formation of letters and other written signs, serving as a distinct aspect of general motor skills. The development of graphomotorics influences the subsequent characteristics of movement in handwriting formation. A child with well-developed graphomotor skills can progress more efficiently and experience less fatigue during writing. In the initial grades of primary school, a child's performance is closely tied to the development of graphomotor skills. Therefore, understanding the developmental stages of graphomotorics is essential. Once the child's stage is identified, appropriate support can be provided to address any difficulties that may arise. Detecting issues in graphomotorics or writing is crucial for

ensuring timely and suitable intervention. Children with difficulties in writing are recommended to engage in daily, systematic exercises that enhance fundamental writing skills. These exercises should be integrated into enjoyable, game-like activities and be motivationally oriented, minimizing time consumption. Additionally, during additional professional assistance (DSP), systematic development of graphomotor skills can be facilitated through diverse activities grounded in play and utilizing all senses.

Keywords: writing, graphomotorics, graphomotor skills, difficulties in writing, graphomotor exercises

UVOD

V letošnjem šolskem letu 2023/2024 sem v vlogi mobilne specialne pedagoginje in izvajam dodatno strokovno pomoč (DSP) za učence, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Pri svojem delu opažam, da imajo učenci v nižjih razredih osnovne šole kar nekaj izzivov in težav na področju grafomotorike, ki je osnova za učenje pisanja.

Pisanje

Pisanje predstavlja vsakodnevno življenjsko spretnost. Je zelo uporabna zmožnost in zagotovo ena izmed najbolj kompleksnih zaznavno-motoričnih nalog (Huber in Headrick, 1999). Gre za kompleksen proces, ki združuje vidno zaznavanje, vidno pomnjenje, povezovanje in usklajevanje pisalnih gibov z gibi govornih organov (Golli, 1991). S. Golubović (2005) poudarja, da je pisanje ena izmed najbolj zahtevnih oblik jezikovne uporabe in človeških sposobnosti, saj v sebi združuje skoraj vse možganske funkcije. Avtorja V. W. Berninger in Wolf (2013) pisanje opredelita kot kompleksno in zahtevno aktivnost, v kateri sodelujejo številni višji in nižji spoznavni procesi (jezik, spomin, senzomotorične veščine itd.), pomembno vlogo pa pripisujeta tudi pozornosti in izvršilnim funkcijam.

Pomen pisanja

K. P. Feder in A. Majnemer (2007) pravita, da pisanje ni samo sredstvo komunikacije, ampak je tudi potrebna vsakodnevna

življenjska spretnost, saj otroci za pisanje in opravljanje drugih finomotoričnih nalog dnevno porabijo približno 30–60 % šolskega časa. Šali (1975) opozarja na povezanost dosežkov na tem področju s celotnim učnim uspehom. Regvar (1990) meni, da je pisanje za otroka v osnovi prvi resni preizkus sposobnosti, volje in osebne zrelosti. Učenje pisanja je usmerjeno k natančno določenemu cilju, ki predstavlja popolno obvladovanje pisanja na ravni šolske oblikovanosti rokopisa. Večina otrok ima pri učenju pisanja večje oz. manjše začetniške težave, nekaterim otrokom pa pisanje povzroča zelo hude preglavice (Šali, 1975).

Grafomotorika

Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh besed: graf in motorika. Besedica graf izvira iz stare grščine in pomeni pisati. Beseda motorika pa pomeni gibanje. Tako grafomotorika pomeni sposobnost in spretnost pisanja (oblikovanja črk in drugih pisnih znamenj) ter je specifičen del splošne motorike (Žerdin, 2003). Regvar (1990) grafomotoriko definira kot specifičen splet sposobnosti, ki omogoča, da malček grafični lik zazna, ga posname in se orientira na pisalni površini. Hkrati pa vključuje tudi vizualno, miselno in motorično uskladitev gibanja roke, kar vse skupaj omogoča oblikovanje pisave oz. upodobitev določenega lika.

Pomen grafomotorike

Regvar (1990) opozarja, da razvoj grafomotorike zelo vpliva na kasnejše značilnosti gibanja pri oblikovanju rokopisa, kar je pomembno tako v smislu poteznosti kot tudi oblikovanosti. Otrok z dobro razvito grafomotoriko lahko hitreje napreduje in se pri pisanju manj utruje, saj porabi za obvladovanje pisala veliko manj energije. Žerdinova (2003) prav tako poudarja, da je v prvih razredih osnovne šole otrokova uspešnost zelo odvisna od razvitosti grafomotoričnih spretnosti in senzoričnih funkcij. Učenje pisanja zahteva od otroka, da je pozoren na majhne razlike in podobnosti. Pri uporabi pisala postane pomembna groba in fina motorika (predvsem občutki, prijemi in gibanje, ki je potrebno za pisanje). Za pisanje je pomembno občutenje telesa in telesnih delov (stranskost, telesna shema, primerna mišična napetost, sposobnost nadzorovanja gibanja, prostorsko doživljanje ...). Za uspešno pisanje je pomembna dobro razvita fina motorika mišic zapestja in prstov. Ker je le-ta ključnega pomena za pisanje, jo je potrebno razvijati že v predšolskem obdobju (Rajović, 2010 v Novoselić, 2014).

Razvoj grafomotorike

Potek razvoja grafomotoričnih spretnosti lahko opazujemo že po drugem letu starosti, medtem ko se v prvem letu razvija predvsem groba motorika (Žerdin, 1996). Proces diferenciacije napetosti mišic spodnjih okončin dozori že okrog 30. meseca starosti, gibi na dlaneh in prstih rok pa postanejo čisti šele na koncu šestega leta. Gibi so čisti

šele takrat, ko pri nekem delu sodelujejo le tiste mišice, ki so za tisto delo potrebne. Pri pisanju je pomembno, da dozori tudi mišična napetost na prstih rok (Žerdin, 2003).

Tako lahko ločimo štiri stopnje grafomotoričnih spretnosti:

1. Stopnja čečkanja

Razvojna faza čečkanja se pojavi bolj ali manj naključno, ko otrok dobi v roke pisalo. Čečkanje predstavljajo nekontrolirane sledi. Otrok je navdušen nad črtami, ki ostajajo za predmetom, s katerim čečka, in jih zato začne ponavljati. Riše brez načrta, narisano večkrat počečka (Žerdin, 1996).

2. Stopnja oblik

Od črt, ki nastajajo s sunkovitim gibanjem roke. Otrok star dve leti že začne risati okrogle in spiralaste črte. Pri treh letih večina otrok preriše krog, pri štirih kvadrat, pri petih trikotnik in pri šestih romb (Žerdin, 2003).

3. Stopnja skic

Otrok pri štirih letih začne risati skice. Iz dveh preprostih oblik sestavi zahtevnejši vzorec. Zna narisati že prve predmete. Začne tudi posnemati črke, vendar zgolj kot vrsto oblik ali likov, pri tem zanemari smer, zaporedje in prostor črk oz. besed (Žerdin, 1996).

4. Stopnja risb

V risbah otrok (starih pet oz. šest let) se pojavlja vedno več podrobnosti. Otrok že uporabi in oblikuje prve prave črke in zna napisati svoje ime. Dojemanje črk na papirju pa še ni čisto usvojeno.

Črke so tako velikokrat zapisane zrcalno (Klavž, 2008). V starosti sedmih let pa otroci psihomotorično dozori in so sposobni posnemati in oblikovati like, ki predstavljajo črke, saj jim to ne predstavlja večjih težav. Večina je tudi sposobna zaznati in pomensko dojeti značilnosti potez in smer (Žerdin, 1996).

Avtorica Marjanovič Umek (2004) opozarja na razvojne spremembe pri otroku, ki se kažejo v spretnostih risanja in pisanja v različnih starostnih obdobjih:

➤ Starost od osem do dvanajst mesecev

Otrok že v prvem letu starosti prijema predmete pogosteje z eno roko kot z drugo. Tako lahko v grobem že določimo dominantnost ene roke. Večina dojenčkov najprej drži svinčnik s celo roko na zgornji tretjini. Kasneje drži pisalo z blazinicami prstov, vendar še vedno na sredini.

➤ Starost treh let

Pri tej starosti se pojavi prevlada roke, s katero otrok piše. Ugotovimo lahko, katera roka je dominantna. Svinčnik že drži ustrezno, in sicer z blazinicami prstov na spodnji tretjini. Pravilen položaj pisala omogoča risanje prvih oblik. Večina otrok zna narisati preproste like.

➤ Starost štirih let

Otrok piše prve črke in številke, ki pa so velikokrat nepravilno razporejene na pisalni površini in niso zapisane v zaporedju. Otrok že zna s škarjami rezati po označeni črti in zgibati list papirja. Tako se začetni počasni in nenatančni gibi vedno bolj izboljšujejo.

➤ Starost do osem let

Otrok pri pisanju uporablja svojo dominantno roko (izmenična raba obeh rok je zelo redka). Večinoma prevlada desna roka. Otrok uporablja vse črke, katere zna in se jih je učil (tiskane in pisane). Dokler ni pisanje avtomatizirano, je počasno in okorno. Kasneje pa otrok išče svoj individualni slog pisanja, zato se hitrost pisanja izboljša.

Pomembno je, da poznamo stopnje razvoja in da stopenj ne prehitavamo. Ko ugotovimo na kateri stopnji je otrok ga lahko ob nastanku težav ustrezno podpremo.

Težave pri pisanju

Težave pri pisanju so v obdobju osnovnega šolanja pogost pojav. I. Posokhova (2007) navaja, da imajo učenci v četrtem, petem in šestem razredu osnovne šole dva- do tri-krat več težav pri pisanju kot pri branju.

Težave pri pisanju lahko delimo na splošne in specifične težave, le-te pa se lahko razprostirajo od lažjih do težjih oblik.

Vaje za razvoj grafomotoričnih spretnosti in premagovanje težav pri pisanju

T. Černe (2010) otrokom, ki imajo težave s pisanjem, svetuje vsakodnevno in sistematično izvajanje vaj, ki razvijajo temeljne spretnosti pisanja, in sicer:

- Vaje za razvoj velikih gibov

Izvajanje velikih gibov rame navzven najprej s prednostno roko, potem pa z neprednostno roko in pozneje z obema. Izvaja kroženje, valovanje, risanje zank in polžkov po zraku, papirju ali hrbtu; z debelimi pisali, ki puščajo mehko sled ter spodbujajo tekočnost gibanja. Otrok naj gibanju roke sledi tudi z očmi;

- Vaje za sproščanje roke

Gre za vaje ogrevanja, sproščanja ter umivanja rok ali masaže dlani. Otrok naj jih izvaja pred ali med pisanjem;

- Vaje za tekočnost pisanja

Vsebujejo pisanje po foliji, ogledalu, balonu, celofanu in po koruznem zdrobu. Omenjene površine spodbujajo tekočnost gibanja roke. Za pisanje in risanje po ogledalu ali oknu uporabljajmo prstne barve in brivsko peno;

- Vaje za razvoj taktilne preobčutljivosti

Obsegajo pisanje po foliji ali ogledalu in razločevanje lesenih ali keramičnih ploščic ter gumbov različnih oblik in velikosti;

- Vaje za orientacijo

Vaje otrok izvaja na sebi, na drugem, v prostoru, na ploskvi in na listu z uporabo slikovnih barvnih oznak;

- Vaje za avtomatizacijo oblike črk

Vsebujejo naslednje aktivnosti: oblikovanje črk z vrvjo ali s telesom, izdelovanje črk iz različnih materialov, risanje črk na velike plakate, lepljenje slik predmetov k ustrezni črki,

zabijanje žebeljev v obliki črke ter nizanje volne, pisanje črk po zraku ali telesu z odprtimi in zaprtimi očmi;

- Vaje za vidno pozornost

Vidno kopiranje, pomnjenje, zaključevanje, vizualni ritem vzorcev in oblik, vidno razlikovanje oz. iskanje razlik med slikami, potovanje po labirintu, povezovanje točk v sliko.

Vaje so koristne, saj upoštevajo otrokovo potrebo po igri, raziskovanju in uporabi več čutil. So tudi motivacijsko naravnane in časovno ne prezahtevne (Černe, 2010).

Avtorja Huber in Headrick (1999) prav tako opozarjata na pomen izvajanja vaj pri pisanju, saj s pomočjo le-teh pisalni gibi in izvršilne funkcije pri pisanju postajajo vedno bolj avtomatizirani.

Tudi drugi avtorji poudarjajo, da učencem s slabšimi sposobnostmi za pisanje brez dodatne obravnave in pomoči ni uspelo premagati težav ter izboljšati svojih pisnih rezultatov (Smits – Engelasman, Van Galen in Portier, 1993, 1994, v Golubović in Rapaić, 2008). Pri urah dodatne strokovne pomoči (DSP) pri mlajših učencih premagujemo primanjkljaje na področju grafomotorike s pomočjo različnih dejavnosti, kot so npr.:

- zapiranje gumbkov, zadrge
- oblikovanje plastelina (npr. oblika polžka, ježka, žoge, kroglice za ogrlico itd.)

- oblikovanje kinestetičnega peska (npr. izdelamo grad, piškote itd.)
- prijemanje in razvrščanje cofkov s pinceto/ščipalko (npr. po barvi) ter polaganje drobnih predmetov na črto
- rezanje po črti (po predlogah) s škarjami
- natikanje predmetov
- risanje in pisanje po velikih površinah (tabla, asfalt, plakat, ogledalo ...) z različnimi pisali (kreda, voščenke, flomastri, pena ...)
- pisanje v pšenični zdrob (vlečenje črt, risanje s prstom, zapisovanje črk)
- pisanje/vlečenje črt/risanje s svinčnikom po alufoliji (ustrezen pritisk-preveri ali nastajajo luknjice)
- vaje za sproščanje roke in zapestja (razgibavanje prstov, zapestja, roke ...)
- delovni listi oz. grafomotorične vaje (ravne in krive črte, vzorci, povezovanje pik, vlečenje po črti, dokončanje risbe, barvanje do črte itd.)
- pisanje po zraku oz. telesu - po dlani/hrbtu (npr. števila, črke) za utrjevanje oblike črk/števil
- izdelava taktilne črke/številke (na predlogo zalepimo gumbke in vlečemo s prstom po predlogi/črki/številki)
- mozaik z vzorčki (lepljenje majhnih koščkov/mozaikov na predloge)

- igra s kladivom in žeblički (ustvarjanje mozaičnih motivov z geometrijskimi oblikami npr. sestavimo lahko voziček, ladjo itd.)

Opisane dejavnosti izvajamo skozi igro na zabave način. Učencem so aktivnosti praviloma všeč, saj nimajo občutka, da se učijo. Za delo so tako zelo motivirani in pri urah lepo sodelujejo.

ZAKLJUČEK

Pisanje predstavlja vsakodnevno življenjsko spretnost. Grafomotorika pa označuje sposobnost in spretnost pisanja (oblikovanja črk in drugih pisnih znamenj). Razvoj grafomotorike zelo vpliva na kasnejše značilnosti gibanja pri oblikovanju rokopisa. Prav tako je v prvih razredih osnovne šole otrokova uspešnost zelo odvisna od razvitosti grafomotoričnih spretnosti. Zato je omenjenem upodročju potrebno nameniti več pozornosti. Pomembno je tudi, da poznamo razvojne stopnje grafomotoričnih spretnosti in otroka ob nastanku težav ustrezno podpremo ter načrtno razvijamo šibkejša področja ob podpiranju močnih področij. Odkrivanje težav na področju grafomotorike oz. pisanja je tako ključnega pomena. Le tako lahko zagotovimo pravočasno in ciljno usmerjeno pomoč. Otrokom, ki imajo težave s pisanjem, svetujemo vsakodnevno in sistematično izvajanje vaj. Vaje morajo upoštevati otrokovo potrebo po igri, biti motivacijsko naravnane in časovno ne prezahtevne. Pri urah dodatne strokovne pomoči (DSP) lahko razvijamo

grafomotorične spretnosti s pomočjo raznolikih aktivnosti. Če grafomotorične vaje učencem predstavimo skozi igro in raziskovanje, učenci z veseljem sodelujejo.

Viri in literatura

1. Berninger, V. W. in Wolf, B. J. (2013). *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: lessons from teaching and science*. Baltimor (etc.): Paul H. Brookes Publishing Co.
2. Černe, T. (2010). Vaje, ki spodbujajo razvoj spretnosti, pomembnih za pisanje pri otrocih, pri katerih se nakazuje specifična motnja pisanja (razvojna disgrafija). V I. Andošek in M. Hudoklin (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence: sodobni pristopi k varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 156–159). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
3. Feder, K. P. in Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49 (4), 307–312.
4. Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
5. Golubović, S. (2005). *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: Defektološki fakultet.
6. Golubović, Š. in Rapaić, D. (2008). Doprinos neuro mišične zrelosti kvalitetu izvršavanja grafomotornih zadataka. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 1 (2), 121–133.
7. Huber, R. A. in Headrick, A. M. (1999). *Handwriting Identification: Facts and Fundamentals*. Florida: CRC Press LLC.

8. Ivačič, A. (2013). *Disgrafija v osnovni šoli: razlike med dečki in deklicami* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
9. Ivačič, A. (2016). *Težave pri pisanju in razvojna disgrafija v osnovni šoli: razlike med dečki in deklicami* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
10. Klavž, J. (2008). *Disgrafija: znaki in pogostost pri učencih 4. razreda devetletke* (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
11. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Novoselić, M. (2014). *Treba li učenike poticati na (ruko)pisanje*. Školska psihologija. Pridobljeno s <http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/treba-li-ucenike-poticati-na-rukopisanje/>
13. Posokhova, I. (2007). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Zagreb: Ostvarenje.
14. Regvar, B. (1990). *Malček in pisava*. Ljubljana: Samozaložba
15. Šali, B. (1975). *Motnje v branju in pisanju*. Ljubljana: Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov.
16. Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo.

Izvedba projekta VSUO (Varno in spodbudno učno okolje) na OŠ Pivka

KIM VALENTINČIČ, *mag. angl., mag. šp. jez. in knjiž.*

kim.valentincic@guest.arnes.si

Povzetek: Varno in spodbudno učno okolje dokazano vpliva na kakovost in uspešnost vzgoje in izobraževanja. Članice tima na OŠ Pivka smo skozi cikel izobraževanj in implementacije aktivnosti VSUO pridobivale znanje za oblikovanje šolske strategije varnega in spodbudnega učnega okolja v obdobju trajanja projekta 2020–2023. Pri oblikovanju kriterijev za presojo kakovosti strategije šolskega razvojnega tima smo v strategijo vključili večino učiteljev in strokovnih delavcev šole pri čemer je bila v kolektivu zagotovljena redna in sistematična podpora s strani vodstva šole. V strategijo je bila vključena večina učencev, ki so izvedli vsaj tri dejavnosti znotraj šolskega leta na temo varnega in spodbudnega učnega okolja. Dejavnosti projekta smo na šoli vključili v obvezni program pouka in v razširjen program.

Ključne besede: projekt VSUO, šolska strategija, učno okolje

Abstract: There is proof that the quality of education is impacted by a secure and engaging learning environment. Pivka Primary School team members have acquired knowledge via the cycle of education and implementation of VSUO activities to develop a school strategy for an engaging learning environment during the project's 2020–2023 period. The majority of educators and educational staff were involved in the strategy's development. The team and school administration offered methodical support to the collective. Most students completed three or more activities that tackled the idea of a secure and engaging learning environment over the course of the school year. The VSUO project's activities were incorporated into the school's extended course and required curriculum.

Keywords: VSUO project, school strategy, learning environment

UVOD

Na Osnovni šoli Pivka smo se za vključitev v projekt VSUO (Varno in spodbudno učno okolje) odločili, ker ima šola kot vzgojna institucija pomembno vlogo pri razvijanju psihične odpornosti in preprečevanju duševnih motenj. Za nekatere učence, ki nimajo podpore v družini ali živijo v drugih neugodnih razmerah, je ravno čas v šoli tisti, ki krepí njihove socialne veščine in razvija njihovo psihološko odpornost. Članice tima OŠ Pivka in dve vzgojiteljici enote vrtec Vetrnica smo skozi izobraževanje pridobile znanje z namenom oblikovanja šolske strategije VSUO, ki smo jo sistematično izvajali v šoli in vrtcu v šolskih letih 2021/2022 in 2022/2023.

Kaj je VSUO?

Projekt VSUO je bil zasnovan s strani Zavoda za šolstvo za krepitev psihološke odpornosti vseh udeležencev izobraževanja v šoli; učencev, učiteljev in ostalih strokovnih delavcev. Primarna vloga projektne naloge se je osredotočila na odnose in počutje v razredu, čustveno in socialno učenje, empatijo ter na ustrezne vidike preprečevanja in ukrepanja pri pojavu neželenega vedenja. »Šola je varovalni dejavnik tako na sistemski kot na psihološki oz. psihosocialni ravni« (Rutar Ilc, 2019, str. 144). Šolski tim je na podlagi pridobljenega znanja, veščin in pristopov s kolektivom načrtoval strategijo za raven šole, ki smo jo nato pričeli izvajati v šolskem letu 2021/2022. Znotraj cikla izobraževanj smo se istega leta odločili za dva izbirna modula: *Psihološka odpornost (duševno zdravje)* in

Integriteta in odnosna kompetenca strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ob koncu šolskega leta 2021/2022 smo na osnovi pristopov iz obeh izbirnih modulov in izkušenj pri uporabi znanj še nadgradili obstoječo strategijo VSUO za našo šolo. Projekt se je zaključil v šolskem letu 2022/2023.

Kriteriji za uspešno izvajanje strategije projekta VSUO

V kolektivu smo imeli zagotovljeno redno in sistematično podporo s strani tima in vodstva. V strategijo smo ob podpori vodstva vključili večino učiteljev in strokovnih delavcev in vse učence naše šole. Strokovni delavci šole in vrtca so projekt vključili v letni delovni načrt. Spoštljivi odnosi med učitelji in pozitiven odnos do dela so ključni pri komunikaciji z učenci in v odnosu s starši za kvalitetno delo v vzgojno-izobraževalni ustanovi (Cencič, 2023, str. 48). Pri rednem pouku ali na urah razredne skupnosti in na dnevih dejavnosti smo na šoli izvedli vsaj tri dejavnosti letno za spodbujanje varnega učnega okolja. »V učnem okolju s pozitivno klimo so učenci torej bolj motivirani za doseganje visokih rezultatov in imajo tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov« (Prinčič Röhler in Kerndl, 2022, str. 185). Šolski tim je spodbujal učitelje k ohranjanju izvajanja že preizkušenih delavnic (To sem jaz, Delavnice za čustveno in duševno zdravje, sprostivne vaje, vaje za razvijanje empatije). Dejavnosti smo izvajali tudi v oddelku podaljšanega bivanja (Vrvenje, Ledolomilci, Leteča preproga, Skrivni prijatelj, Jezik volkov in žiraf, Pantomima čustev, Nedokončani stavki). Učenje sprostivnih tehnik in uspešne

komunikacije deluje preventivno, saj preprečuje nepotrebne konflikte (Oblak Vidic, 2021, str. 88).

Vsebina izvedbe in prenos na kolektiv

V šolskem letu 2022/2023 so članice tima nadgradile obstoječo šolsko strategijo in pripravile pet plakatov, ki so vsebovali ključne teme in aktivnosti VSUO za vsako dvomesečje (npr. sept/okt). Plakati so bile obešeni na vidnem mestu v vsaki učilnici šole kot tudi v zbornici in v svetovalni službi. Vsi oddelki naše šole so se tekom leta predstavili na oglasni deski pred jedilnico ali pred svojo matično učilnico na hodniku. Učenec za uspešno učenje in razvoj potrebne vsebinske in raznolike aktivnosti (Rutar, Kalin, Kožuh, Borota, 2022, str. 39). V prvem dvomesečju (sept/okt) smo na šoli izvedli delavnico akcije *TOM potuje, otroke obiskuje* ob obeležitvi *Dneva duševnega zdravja* v sodelovanju z Zvezo prijateljev mladine Slovenije. Z izbiro malice in glasbe po izboru učencev smo obeležili tudi Teden otroka v mesecu oktobru. Devetošolci so okrasili pano pred jedilnico na temo bontona in lepega vedenja. Vrtčevski otroci so se udeležili akcije »Mala pozornost velik nasmeh«. Otroci so starostnikom poslali novoletne voščilnice z željami, ki so si jih izmislili sami. V mesecu novembru so obeležili dan prijaznosti. Vsak otrok je na plošček narisal poljuben motiv in si ga potem izmenjal z drugim otrokom iz skupine. V tem mesecu so se povezali tudi z drugimi skupinami vrtca in si izmenjali voščila. V drugem dvomesečju (nov./dec.) smo na Dan slovenske hrane pozornost namenili mednarodnemu dnevu

prijaznosti, ki je bila osrednja tema v mesecu novembru in decembru. Vsebine so se nanašale na naslednje sklope: *prijaznost, pomen dobre razredne klime, veseli december in krašenje učilnic*. V decembru smo tako izvedli tudi obdarovanje za učitelje in uvedli akcijo »Srečeulov«. V sklopu projekta VSUO so se učenci pogovarjali, na kakšne načine so lahko prijazni drug do drugega in da so za to potrebna le preprosta dejanja. Tako so učenci ustvarili "steno pozitivnih sporočil", kamor je vsak učenec sprva zapisal le eno sporočilo, potem pa je nastala cela paleta sporočil, ki še danes spodbudno krasi njihovo učilnico. Šestošolci so se tudi domislili, da si dajo spodbudo "petko" in izrezali so obrise svojih dlani, na katere so učenci zapisali tudi nekaj spodbudnih besed. Izdelali so razredno srce, ki simbolizira medsebojno spodbujanje, povezovanje in vključenost. Vloga učitelja je ključna pri spodbujanju otrokove ustvarjalnosti in pri zagotavljanju pogojev za sproščeno ustvarjanje (Zabukovec, 2021, str. 11).

Osmošolci so v okviru VSUO izdelali knjižne kazalke za prvošolce (na vsaki kazalki je bilo zapisano tudi ime učenca) in jih med obiskom 1. a razreda tudi prvošolčkom razdelili. Učenci so bili zelo motivirani za izdelavo knjižnih kazalk. Pri izdelovanju so pokazali veliko mero ustvarjalnosti in srčnosti, saj so na kazalke zapisali tudi imena posameznih učencev in učenk. Prvošolci so se obiska in drobne pozornosti zelo razveselili. Osmošolci so povedali, da so ponosni na svojo gesto prijaznosti in da so se ob tem zelo prijetno počutili. V tretjem dvomesečju (jan./feb.) smo na urah razredne skupnosti

namenili čas temam, kot so: nenasilna komunikacija, moja čustva in občutki in pustovanje na šoli. V četrtem dvomesečju (mar/apr) so bile v ospredju teme: strpnost, prijateljstvo in obvladovanje stresa. Z učenci smo izvedli tudi tehnike sproščanja in obvladovanja jeze. V zadnjem dvomesečju (maj/jun.) so bile v ospredju socialne igre. Obeležili smo tudi Svetovni dan športa z aktivnostmi na prostem ali v razredu.

V vrtcu so vzgojiteljice izvedle dejavnosti v skupini otrok, starih 3–6 let. Otroci so z veseljem in z zanimanjem pristopili k izvajanju in jih s svojimi idejami tudi popestrili.

Raziskovalno vprašanje

Na področju raziskovanja me je zanimalo mnenje sodelujočih učiteljic ob zaključku projekta Varo in spodbudno učno okolje (VSUO) v šolskem letu 2022/2023.

S tem namenom sem postavila naslednje raziskovalno vprašanje, ki sem ga želela potrditi oziroma ovreči. Raziskovalno vprašanje je sledeče:

Ali je sodelovanje pri razvojni nalogi VSUO doprineslo k nadgradnji tako njihovega profesionalnega razvoja kot pri ustvarjanju varnega in spodbudnega okolja pri poučevanju?

Cilj mojega raziskovanja je bil predstaviti mnenje sodelujočih učiteljic o razvojni nalogi VSUO na področju njihovega profesionalnega razvoja, delovne obremenitve in krepitve medosebnih stikov z učenci.

Metode dela

Pri raziskavi sem uporabila kvantitativno metodo anketiranja. Postavila sem jim 5 vprašanj. 1 vprašanje je bilo zaprtega tipa. Na ostala 4 vprašanja je bilo potrebno odgovoriti. Pod vsako vprašanje sem nanizala odgovore učiteljic, ki so sodelovale. Poimenovala sem jih po abecednih črkah.

Vprašanje 1: Ali je udeležba v triletnem projektu predstavljala

- a) delna obremenitev b) nadpovprečna obremenitev c) ni sprememb**

Učiteljica	ODGOVOR
A	B
B	A
C	B
D	A
E	B

Iz odgovorov je razvidno, da sta dve članici tima razvojne naloge zaznali delno obremenitev pri udeležbi v projektu, medtem ko so tri učiteljice mnenja, da je vključitev v razvojno nalogo zanje predstavljala nadpovprečno raven obremenitve ob rednem delu in opravljanju ostalih zadolžitev v šoli.

Vprašanje 2: Kje vidite prednosti ob pridobljenem znanju ob zaključku projekta VSUO?

Podvprašanje: a) pri sebi b) na strokovnem področju c) pri učencih

Učiteljica	ODGOVOR
A	<p>a) Osebno sem pridobila veliko, saj sem se opogumila in naredila nekatere pomembne in pogumne korake tudi v svojem osebnem življenju, mogoče prav zaradi VSUO-ja, v katerem je bila stalno jasno izraženo, da mora biti toleranca do vsakršnega nasilja ničelna. Poleg tega sem se bolj povezala s sodelavkami, ki so bile članice TIMA in jih spoznala kot srčne in super delovne sodelavke.</p> <p>b) Osebno lahko iskreno povem, da sem postala bolj pozorna na učence, ki izhajajo iz težkih družinskih razmer, da sem se bolj pričela zavedati dejstva, da je šola v veliki meri tudi vzgojna institucija ter da veliko otrokom predstavlja edino lepo in varno okolje.</p> <p>c) Pri otrocih je tudi opaziti spremembe, saj so tudi oni postali bolj občutljivi na nasilje in se bolj zavedajo, da je pomembno povedati in ne biti tiho. Poleg tega so otroci s številnimi dejavnostmi dobili vpogled v to, kako pomembno je, da se dobro počutijo tako v šoli kot izven šole.</p>
B	<p>a) izboljšana komunikacija</p> <p>b) uporaba aktivnosti za krepitev socialnih veščin v razredu</p> <p>c) pozitivna povratna informacija učencev</p>
C	<p>a) razumevanje pedagoškega poklica kot poslanstvo</p> <p>b) delo opravljamo kot kolektiv, kjer so dobri medsebojni odnosi ključni</p>

	c) spodbujanje reševanja konfliktov, samoevalvacija učencev, poglobljeno razmišljanje o vrednotah
D	<p>a) ustvarjanje varnega okolja je dolžnost vzgojitelja oz. učitelja.</p> <p>b) izmenjava primerov dobre prakse med učitelji</p> <p>c) otroci so zelo prilagodljivi.</p>
E	<p>a) izboljšana samozavest</p> <p>b) krepitev veščin na področju čuječnosti</p> <p>c) izboljšani stiki z učenci</p>

Učiteljice so kot prednosti ob udeležbi na projektu izpostavile pomen pozitivnega učnega okolja in ničelne tolerance do nasilja. Učiteljice opažajo okrepljene medosebne stike v kolektivu, boljše razumevanje učencev, spodbujajo učinkovito reševanja konfliktov in uporabo strategij spoprijemanja pri reševanju konfliktov.

Vprašanje 3: Kje vidite ovire ob pridobljenem znanju ob zaključku projekta VSUO?

Podvprašanje: a) pri sebi b) na strokovnem področju c) pri učencih

Učiteljica	ODGOVOR
A	<p>a) V sebi ne vidim velikih ovir. Kjer je volja, tam je pot. Res pa je, da biti pogumen, je včasih utrujajoče.</p> <p>b) V strokovnem delu predvsem v temu, da nam pogosto zmanjkuje časa, da bi se temu še bolj posvetili. Včasih tudi vidim, da bi lahko kakšno</p>

	<p>stvar naredila in izpeljala, pa mi preprosto zmanjka časa.</p> <p>c) Ovire pri otrocih so predvsem preveliki razredi, klopi so še vedno postavljene na klasičen način, saj so razredi za drugačne oblike dela premajhni. Poleg tega je otrokom težko, ker prinesejo v šolo tudi zelo težke zgodbe. Takšni otroci so pogosto ali spregledani ali pa izredno moteči in z njimi je težko napredovati v smislu ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja.</p>
B	<p>a) znižana raven motivacije</p> <p>b) velika raven obremenjenosti pri izvajanju rednega dela in dela na projektu</p> <p>c) nekateri učenci so pasivni.</p>
C	<p>a) Menim, da so učni načrti preobremenjeni in tako smo tudi učitelji, saj se v večini ukvarjamo z doseganjem in usvajanjem učnih ciljev.</p> <p>b) težave pri vzpostavitvi komunikacije z nekaterimi učenci, ni nujno da so vsi učenci ali večina motivirani pri izvedbi aktivnosti VSUO.</p> <p>c) občasna apatija, nezainteresiranost.</p>
D	<p>a) Ustvarjanje varnega okolja je dolžnost vzgojitelja oz. učitelja. Ovir ni.</p> <p>b) Zaradi števila učencev v oddelku se včasih težko odzovem na nezaželeno vedenje.</p> <p>c) Ne vidim ovir. Otroci so prilagodljivi.</p>

E	<p>a) Ovir ni. V vsem je priložnost za novo znanje.</p> <p>b) Delo v oddelku z motečim učencem zmanjšuje možnost kvalitetne izvedbe vaj zaradi motenja pouka.</p> <p>c) Veliko število učencev skupini ali oddelku.</p>
---	---

Učiteljice so kot ovire pri vpeljevanju strategije VSUO izpostavile redne delovne obremenitve ob dodatnem delu na projektu in zmanjšani aktivni porabi časa za še večjo pozornost namenitve dejavnostim VSUO zaradi prenatrpanih učnih načrtov. Oddelki so včasih zelo številčni in ob tem moteči učenci morebiti še dodatno posegajo v dinamiko dela in uspešno izpeljavo aktivnosti v razredu.

Vprašanje 4: Menite, da bo sodelovanju pri VSUO projektu doprineslo delu v oddelku v prihodnje?

Učiteljica	ODGOVOR
A	DA. VSUO je k mojemu delu prineslo veliko dobrega in čeprav je bil projekt zahteven, sem vesela, da sem bila članica tima. Pridobila sem veliko znanj in postala bolj senzibilna za različne težave, ki jih imajo učenci, opremljena sem z nekaterimi metodami, ki jih bom lahko v prihodnosti uporabila, ko se bodo pojavile težave. Čudežev sicer VSUO ne zagotavlja, vendar je zagotovo dober premik v bolj spodbudno učno okolje.
B	DA. Učenci se v pozitivnem okolju počutijo varneje in bolj sproščeno.

C	DA. VSUO je smiselno naravnano in pripomore k bolj pozitivnim spremembam pri pouku (reševanje konfliktov). Potrebno je vložiti trud v zasnovo učne ure, da učenci radi sodelujejo, se odzivajo. Seveda so lahko ure tudi poučne na bolj interaktiven način, kar je za učence zelo sproščujoče. Aktivnosti VSUO lahko uporabimo tudi pri dnevih dejavnosti.
D	DA. Sodelovanju v projektu je doprineslo veliko dobrega pri mojem delu v oddelku. Menim, da učinkovita komunikacija in zaupanje otrok v odraslo osebo veliko pripomore k dinamiki v razredu.
E	DA. Vse aktivnosti spodbujajo varno, sproščeno, pozitivno učno okolje.

Učiteljice se strinjajo o pomembnosti razvijanja pozitivne razredne klime v razredu. Ravno z delom na projektu VSUO so učiteljice pridobile ustrezna nova znanja pri poučevanju, ki lahko zagotovijo dobre smernice za učinkovit in bolj sproščen učni proces.

Vprašanje 5: Bi sodelovali tudi v prihodnje pri delu v projektu?

Učiteljica	ODGOVOR
A	DA. V primeru, da je praktično naravnano in uporaben ter če bo delo v njem ustrezno ovrednoteno.
B	DA.
C	DA. Bi sodelovala, vendar v projektu, ki bi se osredotočal na vsebine s področja kemije.
D	DA.
E	DA.

Vse učiteljice bi tudi v prihodnje sodelovale pri vključevanju projektov v osnovnošolsko izobraževanje. Dve učiteljici sta poudarili tudi vidik ustreznega vrednotenja tovrstnih projektov v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju in izbiro drugih vsebin pri izvedbi novih projektov na šoli.

Potrditev raziskovalnega vprašanja

Iz vseh odgovorov je moč razbrati, da je sodelovanje pri projektu VSUO pozitivno vplivalo na profesionalni razvoj učiteljev in širitev znanja neposredno v prakso. Učiteljice bi na podobnih projektih sodelovale tudi v prihodnje, vendar je sodelovanje delno pogojeno z izborom vsebin. Intervjuvanke so izrazile pozitivno povratno informacijo ob vključitvi v triletni projekt VSUO na strokovni ravni kot tudi na osebni ravni. Tako lahko raziskovalno vprašanje potrdim.

ZAKLJUČEK

Učiteljice intervjuvanke so bile članice tima na šoli in so tudi pripravile šolsko strategijo za vpeljevanje aspektov varnega in spodbudnega učnega okolja po celotni vertikali šole. Predvidevam, da bodo te strokovne delavke še naprej sodelovale pri podobnih projektih na šoli za krepitev psihološke odpornosti. Udeležba v razvojni nalogi lahko bogati učitelje tako na osebni kot profesionalni ravni in pripomore k opolnomočenju čustvenega in socialnega učenja poleg razvijanja drugih veščin. Navsezadnje lahko učitelji

spodbujamo učenčevo samopodobo in motiviramo njihov proces učenja.

Viri in literatura

1. Cencič M. (2023). Nekatera stališča strokovnih delavcev do agilnosti njihovega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Revija za elementarno izobraževanje. *Journal of elementary education*, 16 (1), 39–57.
2. Oblak Vidic, K. (2021). Varno in spodbudno učno okolje v OPB. *Safe and Stimulating Learning Environment in Extended Stay*. Založba MIB. Zbornik. 85–88.
3. Prinčič Röhler A., Kerndl M. (2022). Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 53 (3), 180–200. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Rutar Ilc Z. (2019). Preventivna vloga pozitivnih psihosocialnih odnosov v šoli. Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja, letnik XXX (3–4). 143–167.
5. Rutar S., Kalin J., Kožuh A., Borota B. (2022). Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kulturno-umetnostne vzgoje. Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah. Projekt SKUM. 37–55.
6. Zabukovec, M. (2021), Varno in spodbudno učno okolje v OPB. *Safe and Stimulating Learning Environment in Extended Stay*. Založba MIB. Zbornik. 9–11.

Didaktične igre pri pouku kemije

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

Povzetek: Kemija je prej kompleksna in abstraktna veda, ki se jo učimo že v osnovni šoli. Večina učencem ima pri razumevanju in posledično znanju kemije težave, zato je še toliko bolj pomembno, da učence motiviramo. Motivacija je izredno pomemben dejavnik učenja, saj učni proces aktivira in usmerja do cilja. Poznamo notranjo in zunanjo motivacijo, ki pa se ves čas med seboj prepletata. Splošna motiviranost za učenje kemije je običajno precej nizka in pogosto se pojavijo težave pri njenem razumevanju. Ravno zaradi slabe motiviranosti učencev, sem se lotila poučevanja kemije s kar se da velikim vključevanjem didaktičnih iger. Didaktična igra je ciljno naravnano učenje. Njen osnovni namen je, da se učenci učijo brez, da bi sploh vedeli, da se učijo. Kot posledica didaktičnih iger so boljši odnosi v samem razredu, učenci so med seboj bolj povezani. Pouk poteka bolj sproščeno in učenci med seboj sodelujejo in si pomagajo. Izredno pa pomaga tudi pri motivaciji učencem, saj se ta precej dvigne, če v pouk vnesemo didaktične igre.

Ključne besede: didaktična igra, motivacija, osnovna šola, kemija

Abstract: Chemistry is rather a complex and abstract science that we learn already in primary school. Most students have problems understanding and consequently knowing chemistry, so it is all the more important to motivate students. Motivation is an extremely important factor in learning, as it activates the learning process and directs it to the goal. We know intrinsic and extrinsic motivation, but they intertwine all the time. The general motivation to learn chemistry is usually quite low and there are often difficulties in understanding it. Precisely because of the poor motivation of the students, I started teaching chemistry with as much didactic games as possible. A didactic game is goal-oriented learning. Its basic purpose is for students to learn without even knowing that they are learning. As a result of didactic games, relations in the class are better, students are more connected to each other. Lessons are more relaxed and students cooperate and help each other. It also helps tremendously in student motivation, as it increases considerably if we introduce didactic games into the lessons.

Keywords: didactic game, motivation, elementary school, chemistry

UVOD

Kemija je izredno zanimiva temeljna naravoslovna veda povezana, z vsakdanjim življenjem. Glede na to, da je povezana z vsakdanjim življenjem, bi pričakovali, da bo učencem blizu in da so za učenje notranje motivirani. Rezultati različnih raziskav pa nam pokažejo, da žal ni tako. Zaradi svoje kompleksnosti in abstraktnosti je pogosto nepriljubljena pri učencih. Ti imajo nizko motivacijo in težave pri razumevanju kemijskih pojmov. Ker kemije ne razumejo, se je posledično ne marajo učiti, zato je pomembno, da učitelji z ustreznimi načini poučevanja približamo učenje kemije. Učitelji lahko z uporabo različnih didaktičnih prijemov spodbujajo interes in tako posredno vplivajo na motivacijo. Motivacija pa je eden ključnih dejavnikov za uspešno o učenje in učno uspešnost.

Motivacija

Motivacija predstavlja glavni element postavljanja in doseganja ciljev. Lahko bi rekli, da je to želja, da nekaj naredimo. Pojem motivacija je izredno širok. Različni avtorji ga različno razlagajo, te definicije se med seboj dopolnjujejo, saj vsaka pojem razloži s svojega zornega kota. Najbolj osnoven vir motivacije pri človeku so fizične potrebe (potreba po hrani, po toploti, po kisiku, spanju). Lakota nas motivira, da iščemo hrano, mraz, da iščemo toploto (Boggiano in Pittman, 1992). Motivacija opredeljena kot »Psihični proces, ki izzove človekovo delovanje, mu daje moč, da vztraja (kljub oviram) tako dolgo, da doseže cilj, s katerim zadovolji potrebo, ki je bila izvor

motivacije« (Razdevšek – Pučko, 2013, str. 4). Avtorja Kobal Grum in Musek (2009, str. 15) sta motivacijo opredelila s tremi ključnimi točkami: » a) občutna oziroma doživljena napetost k ali proti nekemu ciljnemu objektu; b) notranji proces, ki vpliva na smer, vztrajnost in intenzivnost k cilju usmerjenega vedenja; c) specifična potreba, želja ali hotenje, kot na primer lakota, žeja ali dosežek, ki spodbudi k cilju usmerjeno vedenje«. Kognitivna opredelitev motivacije pa poudarja, da je motivacija čustveno stanje in spoznavno vznurjenje, ki vodi do zavestne odločitve za določeno ravnanje. Rezultira se v obdobju vztrajnega intelekta in fizičnega napora z namenom, da doseže cilj, ki je bil zastavljen (Marentič – Požarnik, 2016).

Notranja in zunanja motivacija

Motivacija je lahko zunanja ali pa notranja. Zunanji motivi so motivi, ki izhajajo iz zunanjega sveta in največkrat vključujejo nagrade (medalja, ocena, pohvala). Če se učimo samo za dobro oceno in ne tudi za to, da bi se nekaj naučili, je motivacija zunanja. Notranji motivi so tisti, ki prihajajo iz nas. Notranje smo motivirani takrat, ko delujemo, kljub temu da za uspeh ne prejmemo zunanje nagrade. Da preprosto uživamo v aktivnosti oziroma učenju, saj pri tem vidimo priložnost za raziskovanje in rast. Nam pa tudi notranji motivatorji prinašajo nagrado, in sicer nam prinesejo prijetne občutke in zadovoljstvo. Motivacija se vedno dogaja v učencu in ker je že v njem, mu je ne moremo dati. Motivacijo lahko krepimo, negujemo, spodbudimo ali celo znižujemo z različnimi motivacijskimi

spodbudami. Torej učence lahko motiviramo ali demotiviramo za učenje oziroma delo v šoli (Juriševič, 2012). Motivacijske spodbude lahko delimo v dve skupini: motivacijske spodbude in psihološke motivacijske spodbude. M. Juriševič pri tem opozori, da je takšna delitev umetna, saj se obe vrsti stalno prepletata. V eno skupino metod motiviranja so vključene: učne metode, izbira nalog, didaktični material in sama organizacija učnega okolja. V eno skupino pa usmerjanje učenca in učna podpora. S temi spodbudami vzdržujemo ali pritegnemo učenčevo pozornost (Juriševič, 2012). Učitelji se moramo zavedati, da lahko s pomočjo uporabe didaktičnih sredstev, ne pouk samo popestrimo temveč s tem tudi pritegnemo pozornost učencev, vzpodbujamo njihovo ustvarjalnost, jih pritegnemo k sodelovanju, jim omogočimo povratno informacijo. S tem pa posredno vplivamo na motivacijo učencev za sodelovanje pri pouku (Kramar, 2009).

Didaktična igra

Didaktična igra je igra z določenim ciljem in nalogo, ki vsebuje pravila in vsebine organizirane, izbrane in usmerjene tako, da spodbujajo določene dejavnosti, te pa pomagajo pri razvoju sposobnosti in tudi pri učenju. Otroci se po navadi ciljev sploh ne zavedajo. Znano je, da ima didaktična igra velik motivacijski učinek. Spodbuja samostojnost, povečuje interes, samokontrolo, samokritičnost in navaja učence na upoštevanje navodil. Razvija učenčeve spretnost in stališča, brez da bi ga pri tem utrujala. Spodbuja k razmišljanju in sproščenemu

reševanju problemov. Lahko bi rekli, da je učenje na takšen način bolj uspešno in znanje trajnejše. Sikošek (1993) in Hrovat (1997) pravita, da učitelji lahko didaktične igre uporabljamo v različnih delih ure. S tem ohranjamo motivacijo učencev. Cilji, ki jih z igro lahko dosežemo pri pouku, so učenčeva aktivnost, navajanje na timsko delo, vzpodbujanje in vzdrževanje motivacije, izražanje čustev, samorefleksija, razvoj kritičnosti, samorefleksija, raziskovanje ...

Pouk kemije

Splošna motiviranost učencev pri pouku kemije je običajno nizka, posledica pa je slabo razumevanje učnih vsebin. Prav zato je še bolj pomembno, da s pomočjo različnih motivacijskih spodbud izboljšamo motiviranost učencev pri učenju kemije (Devetak, 2012). S pomočjo didaktičnih motivacijskih spodbud lahko spodbudimo interes, kar pa vodi do dolgotrajnejše motiviranosti učencev. Prav učitelj, lahko z izbiro učnih metod, didaktičnega materiala in nalog vpliva na to, koliko bodo učenci motivirani (Juriševič, 2012). Torej didaktične igre lahko uporabimo skozi cel pouk in glede na etape pouka jih lahko delimo na: igre za preverjanje predznanja, igre za usvajanje novega znanja in igre za preverjanje in utrjevanje znanja. Sama sem poskusila z didaktičnimi igrami pri preverjanju predznanja in pri utrjevanju novega znanja. Uporabila sem spodaj opisane igre.

Poišči odgovor

Pri pouku kemije v 8. razredu pridemo do poglavja povezovanje delcev. To je za učence zahtevna in abstraktna tema. Da pa sploh lahko pričnemo z razlago, kako se delci med seboj povezujejo, morajo imeti učenci dobro predznanje o tem, kakšne delce poznamo. Za preverjanje znanja na začetku učne ure, lahko uporabimo naslednjo didaktično igro.

Učence razdelimo v 6 skupin po štiri (velikost skupin je prilagodljiva). Vsaka skupina dobi nalogo, da odgovori na spodnja vprašanja s pomočjo lastnega znanja, učbenika, delovnega zvezka, sošolca v skupini ali rešitev, ki jih neopazno nalepimo na tablo. Cilj je da vse skupine najdejo vse odgovore. Potem učitelj naključno kliče učence, jim postavlja spodnja vprašanja. Odgovarjanje poteka toliko časa, da večkrat pridemo skozi vsa vprašanja. Če vmes naletimo na napačen odgovor, le tega popravi sošolec in ne učitelj.

Tabela 1: vprašanja

KAJ JE KATION?	KAJ JE ANION?	KAJ SO VALENČNI ELEKTRONI?
KAJ JE ELEKTRON?	KAJ JE PROTON?	KAJ JE NEVTRON?

Tabela 2: pričakovani odgovori na vprašanja iz tabele 1

KAJ JE KATION? Pozitivno nabit delec.	KAJ JE ANION? Negativno nabit delec.	KAJ SO VALENČNI ELEKTRONI? To so elektroni v zunanji lupini.
KAJ JE ELEKTRON? Delec v atomu z negativnim nabojem v elektronski ovojnici	KAJ JE PROTON? Delec v jedru atoma s pozitivnim nabojem.	KAJ JE NEVTRON? Delec v jedru atoma, ki je brez naboja.

S pomočjo didaktične igre učenci bolj zavzeto prisluhnejo razlagi nove snovi, saj imajo predznanje, ki jih omogoča, da bodo hitreje in lažje razumeli novo snov. Torej je v tem primeru motivacijo prinesla didaktična igra, s katero smo preverili predznanje.

Tombola

Igro tombola smo uporabili prav tako učenci 8. razreda. In sicer jim dala navodilo, da si narišejo razpredelnico s tremi stolpci in tremi vrsticami. V stolpce so vpisali binarne spojine lahko z besedo ali s formulo. Dvakrat sem počasi prebrala nabor binarnih spojin, iz katerega so si v svoje razpredelnice zapisali 9 spojin.

Tabela 3: nabor binarnih spojin

Živosrebrov oksid – HgO	Klorov pentafluorid (ClF ₅)	Kalcijev dijodid (CaI ₂)
Natrijev klorid (NaCl)	Žveplov trioksid (SO ₃)	Tetrafosforjev dekaoksid (P ₄ O ₁₀)
Dilitijev oksid (Li ₂ O)	Kalijev fluorid (KF)	Ogljikov disulfid (CS ₂)
Divodikov sulfid (H ₂ S)	Voda (H ₂ O)	Aluminijev triklorid (AlCl ₃)
Vodikov bromid (HBr)	Amonijak (NH ₃)	Didušikov pentoksid (N ₂ O ₅)
Diželezov trisulfid (Fe ₂ S ₃)	Magnezijev dibromid (MgBr ₂)	Ogljikov dioksid (CO ₂)
Metan (CH ₄)	Dušikov oksid (NO)	Stroncijev oksid (SrO)

Ko so učenci imeli nabor spojin zapisanih, smo začeli s tombolo. Posamezne spojine sem imela zapisane še tako, da je bila na enem listku zapisana ena spojina. Te listke sem žrebala iz bobna (v našem primeru je bila to velika laboratorijska čaša). Ko sem prebrala ime spojine, so učenci v svojih razpredelnicah pogledali, če imajo to spojino zabeleženo. Tisti, ki je prvi našel tri spojine zapisane vodoravno, navpično ali diagonalno, je rekel tombola. Ustavili smo žrebanje in preverili, če je pravilno zapisal ime in formulo spojine in le tako je bil zmagovalec. Ob igranju te didaktične igre so bili učenci motivirani, da zmagajo, obenem pa so ponovili, kako je sestavljena binarna spojina, kakšen simbol imajo elementi v periodnem sistemu,

kako se piše formule spojin in kemijske predpone (mono, di, tri, tetra ...).

Spomin

Igro spomin smo uporabili pri utrjevanju simbolov elementov periodnega sistema. Imeli smo pare kartic – na eni kartici je bil napisan simbol na drugi pa ime elementa.

Tabela 4: imena elementov v periodnem sistemu

KISIK	ŽVEPLO	VODIK
KALIJ	JOD	KALCIJ
ŽELEZO	NEON	HELIJ
BROM	BOR	KRIPTON
DUŠIK	KLOR	FLOUR

Tabela 5: simboli elementov v periodnem sistemu








O	S	H
K	J	Ca
Fe	Ne	He
Br	B	Kr
N	Cl	F

Sestavljanje modelov spojin

Za lažjo predstavo zgradbe določenih snovi na submikroskopski ravni smo ponazorili s pomočjo modelov. Uporabili smo kroglični model. Učenci sem razdelila po skupinah in vsaka skupina je dobila škatlo, v

kateri so imeli sestavne dele za sestavljanje modelov. V škatli so bile različno obarvane »kroglice« (Tabela 6) in »palčke«, katere so predstavljale vezi. Naloga skupine pa je bila, da naredijo kar se da veliko število različnih spojin. Ko so spojino naredili smo skupaj preverili, če je pravilna in s tem so dobili točko. Skupina z največjim številom točk je bila zmagovalna.

Tabela 6: barve kroglic

bela		Model atoma vodika
rdeča		Model atoma kisika
zelena		Model atoma klora
modra		Model atoma dušika
črna		Model atoma ogljika
rumena		Model atoma žvepla
siva		Model atoma kovine

S pomočjo te igre, za katero so bili učenci zelo motivirani, saj jim je dala možnost boljše predstave izgleda molekule in samih vezi in v njih prebudila tekmovalnost in sodelovalnost. Ob igri se je prebudila domišljija in razmišljanje, kaj vse lahko sestavijo. Učitelj mora biti

pozoren le na to, da skupine niso prevelike, saj tako hitro kakšen izmed učencev ne sodeluje oziroma je pasiven.

ZAKLJUČEK

Kemija je hkrati zelo zanimiva, z vsakdanjim življenjem povezana naravoslovna veda, vendar je prav tako izredno težko razumljiva in predstavljiva. Zaradi tega je velikokrat učenci ne marajo, se je ne marajo učiti in zaradi tega pride tudi do slabih ocen. Prav zato je uporaba didaktičnih iger pri učenju kemije v osnovni šoli je po mojem mnenju izrednega pomena, saj ne samo da spodbuja kreativnost in vedoželjnost, pomaga tudi pri motivaciji učencev za učenje kemije. Ob uporabi didaktičnih iger učenci dobijo novo znanje, ga utrjujejo in preverjajo, prav tako pa dobijo tudi zanimanje za vsebine, ki niso tako zelo priljubljene. Ne morem reči, da je tak način podajanja znanja enostaven, saj od učitelja zahteva kar nekaj ur dela, da sestavi primerno igro, ki jo lahko pri uri uporabi. Vendar je ves trud nekako poplačan, ko vidiš, da je učencem snov bližje in da si spodbudil njihovo zanimanje za kemijo. Učenci so prav pri vseh preizkušeni didaktičnih igrah radi sodelovali, krepil se je sodelovalni duh, z veseljem so snov razlagali sošolcem. Opazila sem tudi, da bolj je bila igra dinamična, rajše so jo izvajali. Ko so recimo sestavljali modele, so dejansko za pomoč odprli zvezek in učbenik in iskali ideje, kakšne spojine bi še lahko sestavili. Torej so z igro dobili željo po učenju in raziskovanju.

Viri in literatura

1. Boggiano, A. K. in Pitman, T. S. (1992). Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge, UK; Cambridge University Press.
2. Devetak, I. (2012). Zagotavljanje kakovostnega znanja naravoslovja s pomočjo submikroprezentacij. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
3. Hrovat, M. (1997). Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 12 (3–4), 149–155.
4. Juriševič, M. (2012). motiviranje učencev v šoli. Ljubljana, Slovenija: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). perspektive motivacije. Ljubljana, Slovenija: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
6. Kramar, M. (2009). Pouk. Nova Gorica, Slovenija: Založba Educa.
7. Marentič Požarnik, B. (2016). Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri prakse. Ljubljana, Slovenija: DZS.
8. Peklaj, D. (2000): Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: ZRSŠ.
9. Razdevšek-Pučko, C. (2013). Vloga motivacije v učenju in poučevanju (v delovanju). PowerPoint. Pridobljeno s https://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/03/Cveta-Razdevsek-Pucko_Vloga-motivacije-v-ucenju-in-poucevanju.pdf
10. Sikošek, D. (1993). Metoda didaktičnih iger pri pouku kemije. *Pedagoška obzorja*, 8 (25–26), 65–67.

Gibanje in učenje z roko v roki

NATALIJA LEOPOLD, *diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok*
leopold.natalija@gmail.com

Povzetek: Zavedanje, da otroci potrebujejo spremembe, ugotavljamo v današnjem času. To je čas, v katerem lahko vse dobimo, vsega je v izobilju, pretok informacij je na višku. Kaj pa otroci? Sistem vzgoje in izobraževanja je naravnani na ogromno količino znanja, ki bi ga naj otrok usvojil. Tempo je prehitel, otroci postajajo notranje prazni in osiromašeni ter prikrajšani za doživljajsko in spodbudno učenje. V procesu vzgoje in izobraževanja so potrebne konkretne spremembe, predvsem vnašanje gibanja, premora med učnimi urami in zunanjega okolja. Tako bi se v učno-vzgojnem procesu ustvarjala sproščenost, zagon in interes do novega znanja, delo bi bilo bolj zanimivo in hitreje učljivo. Na ta problem nas že nekaj časa opozarjajo razni strokovnjaki.

Ključne besede: gibanje, igre, učenje, primeri dobre prakse

Abstract: The awareness, that children need changes, is being established nowadays. In a time, where we can get everything we want, everything is in abundance, the flow of information is at a peak, but what about the children? The system of education is

geared towards an enormous amount of knowledge that a child should acquire. The tempo is too fast, children are becoming internally dull and impoverished, and deprived of experimental and stimulating learning. Concrete changes are needed in the educational process, especially introduction of more movement, breaks between lessons and more outdoor activities. This way, relaxation, drive and interest in acquiring new knowledge would be created in the teaching and learning process, work would be more interesting and faster to learn. Various experts have been warning about this problem for some time.

Keywords: movement, games, learning, examples of good praxis.

UVOD

Glede na vse večji pretok znanja, ki ga mora otrok usvojiti, opazamo tako v vrtcih in šolah, da otroci postajajo nezainteresirani za učenje in vedno bolj neposlušni, možgani so polni različnih vsebin, sposobni so si zapomniti informacije, vendar se te ne obdržijo za dalj časa. Takšno suhoparno učenje privede otroke do osiromašenega pomnjenja. Kakor hitro bomo začeli uvajati v učni proces gibanje in miselne igre, bo končni rezultat vzgojno-izobraževalnega sistema na višjem nivoju, otroci bodo bolj sodelovali in raziskovali, pomnjenje bo prisotno za dalj časa, saj gibalna aktivnost spodbudno vpliva na razvoj miselnih kompetenc.

Številne raziskave nam odkrivajo, da v zgodovini človeštva še nismo bili tako gibalno neaktivni, kar vključuje tudi otroke, ki so gibanje nadomestili s sedečim ali ležečim vsakodnevnim opravilom (Retar, 2019, str. 13).

Po mnenju inštituta za gozdno pedagogiko so predvsem učne težave otrok v sedečem načinu v notranjih prostorih, kjer tudi slovenski otroci niso izjema (Inštitut za gozdno pedagogiko, 2014, str. 17).

Primeri dobre prakse iz tujih držav

Učitelji razrednega pouka v sodobni pedagogiki navajajo primere dobre prakse pouka na prostem kot primere dobre prakse v tujini, po katerih bi se lahko gledovali tudi Slovenci. Tako so zapisali:

V Nemčiji je glavni cilj pouka na prostem doživljajska pedagogika preko neposrednih izkušenj. Posamezniki se učijo razumeti in premagati lastne omejitve in strahove, kot so plezanje, strah pred vodo, kampiranje, spopadanje z vetrom in visokimi valovi. Vzgojno-izobraževalni proces jim omogoča soočenje z neznanimi situacijami. Velika Britanija spodbuja čutne izkušnje, kot so hoja z bosimi nogami, kuhanje v naravi, stik z živalmi. Otroci so na prostem v vseh vremenskih razmerah. Na Finskem je učitelju zaupana velika stopnja avtonomije, kar mu omogoča poučevanje na različne načine. Zagotavljajo smiselno učenje v povezavi z avtentičnimi okoliščinami. Otroke peljejo na izlet vsaj enkrat na teden, pouk se izvaja v knjižnici, galeriji, muzeju ali še dlje. Velik poudarek je na učenju o gozdu in naravi, saj je to del njihove tradicije. Danska je zanimiva dežela, saj njihovo učenje poteka na različnih površinah zunaj šole, poimenovali so jih zelene, modre in sive površine. Vsaka barva predstavlja svojo površino. Zelena so gozdovi, parki, kmetije in vrtovi. Modra so obale, jezera, reke. Siva barva predstavlja urbane površine, ki jih je ustvaril človek. Norveška temelji na čutenju narave. Spodbuja občutek veselja do fizičnih aktivnosti, prebuditi hoče čudenje ob nerazložljivem in sprožiti zadovoljstvo ob življenju v naravi. Z izobraževanjem zunaj šole ustvarja željo in potrebo po odkrivanju divjine. V praksi to pomeni sprehode po neraziskanem terenu, kjer se uporabljajo vsi čuti za odkrivanje novosti ter raziskovanje otrokom neznanega sveta z uporabo zemljevida, kompasa, prve pomoči; obenem pa otroci spoznavajo, kako si razložiti vremenske znake in se

hkrati primerno obleči. Kanada prisega na izkušnjsko učenje, saj se otroci odpravijo v zasneženo divjino, kjer bivajo in se učijo tehnik preživetja. Pouk v divjini ima tri ključne učinke: občutek za skupnost, pozitiven odnos do narave ter osebno opolnomočenje. Učenci so izpostavljeni različnim vremenskim razmeram ter neugodnim in ugodnim čustvom (Sodobna pedagogika, 2019, str. 72–74).

Komunikacija

Otroci se srečujejo z depresijo, tesnobo in stresom. Priporoča se, da so otroci v gozdu, kjer je veliko smeha, dobre volje in gibanja. Zunaj pridobijo veliko senzornih izkušenj, kognitivnih sposobnosti, osredotočene pozornosti, socialnih veščin, čustvene odzivnosti, spodbuja se ustvarjalnost in večja je motivacija za učenje, komunikacija med otrokom in vzgojiteljem v naravnem okolju je sproščena (Inštitut za gozdno pedagogiko, 2014, str. 17).

Kot navaja Retar, je vzgojiteljeva komunikacijska podpora zelo pomembna za vzpostavljanje stika in odnosa z otrokom, da bo otrok lažje in z veseljem sodeloval pri doseganju gibalnih ciljev in ne zgolj ubogal navodila in naloge, kajti gibalno učenje ni ukazovanje, temveč sodelovanje pri iskanju najboljše poti do kakovostnih gibalnih vzorcev (Retar, 2019, str. 117).

Tudi Rajović (2020, str. 15) program vzgoje in izobraževanja ter komunikacijsko podporo postavlja v središče, kjer so najprej

pomembni vzgojitelji in starši. Poudarja, da so zelo pomembni oboji, posebej pomembno obdobje za otroka je do devetega leta starosti. Do sedmega leta je obdobje za tvorjenje novih nevronske povezave, zato je potrebno poudariti nevrofiziološka znanja v razvoju otrok. Vse to lahko dosežemo v kombinaciji s predanimi starši in vzgojitelji ter dobro komunikacijo med njimi.

Pomembnost spanja

Aktivno sodelovanje obeh ne zaobjema samo čas preživet z otrokom, temveč tudi način učenja, ki temelji na spodbudi in dejavnostih samega otroka. Avtor poudarja pomen tvorjenja sinaps in nevronske poti v najzgodnejših letih otroka za kasnejše sposobnosti. Dozorevanje možganov sovpada s spanjem, ki je najdaljše prav v zgodnjem otroštvu (Rajović, 2020, str. 20–22).

Tudi Perlmutterjeva (2021, str. 174–175) dokazujeta, da ohranimo spomine, če se dobro naspimo. Zapisala sta, da med spanjem možgani le malo pozabijo in ko se znova zbudimo, lahko nadaljujemo z učenjem osveženi in z novim zagonom. Potrdila sta, da nam pomanjkanje spanca preprečuje obdelavo informacij in s tem ni le ogrožena sposobnost, da si stvari zapomnimo, temveč tudi, da si informacije pravilno razumsko obdelamo.

Gibanje in učenje

Znanstveniki so enotni, ko govorijo o raziskovanju utelešene kognicije, o delovanju malih možganov ter telesnih gibih, s katerimi izboljšujemo reševanje problemov. Raziskave vse bolj kažejo na to, da so zdravi in aktivni učenci tudi bolj uspešni pri učenju. Je torej koncept, ki govori o tem, kako močno so odvisni in povezani možgani in telo pri učenju. Kognitivni pojmi se vtisnejo v spomin s pomočjo asociativnih gibov. Ko z gibi sidramo naučene informacije, s tem izboljšamo shranjevanje in priklic iz spomina. Raziskave potrjujejo, da telesna aktivnost vpliva na boljše reševanje problemov. Predvsem če pred določeno nalogo izvajamo podobne telesne gibe, kot zahteva naloga, lahko problem naloge rešimo hitreje in lažje. Potrjena so dognanja, da se učni uspeh bistveno izboljša, če pred pisanjem testa telovadimo. Kinestetični razred potrjuje raziskave o povezavi telovadbe in učenja v otrokovem razvoju (Prgič, 2018, str. 5–6).

Prgič (2018, str. 5) trdi, da je:

Kinestetični razred oz. učenje s pomočjo gibanja je skupek učitelju prijaznih in otroku prilagojenih strategij za kinestetično poučevanje učne snovi, ki upošteva najnovejša dognanja o možganih. Strategije, ki jih ponuja kinestetični razred, temeljijo na nevroznanstvenih raziskavah, ki dokazujejo vpliv zgodnjega gibalnega razvoja, hotenih gibov, povečane fizične aktivnosti in telovadbe na izboljšanje kognicije. Kinestetični razred je

metoda poučevanja, ki najnovejša nevroznanstvena dognanja o učenju prenaša v učno okolje.

Po mnenju avtorjev je za boljše učenje in izvajanje nalog potrebno razvijati ročno okolusno koordinacijo, ob kateri uporabljamo oči in roke hkrati. To je še posebej pomembno za razvoj otroka in učenje (Ladicicco, G., Ladicicco, V., Apetino, G., Perrotta, F., 2018, str. 60).

Nedavne ugotovitve raziskovalcev pravijo, da je kognitivne funkcije mogoče izboljšati z igro spomina. Poudarjajo, kako je lahko vadba izboljšala zmogljivost otroškega spomina. Navajajo, da je raziskava razkrila kronični učinek telesne vadbe na zmogljivost shranjevanja spomina, kar dokazuje, da gibanje izboljša nekatere kognitivne funkcije pri otrocih (Russo, Nigro, Ceciliani, 2018, str. 67).

Prgič (2018, str. 7) v svojem priročniku omenja dva splošna pristopa in šest načel gibanja z namenom:

1. učenje in poučevanje s pomočjo gibanja;
2. oprema kinestetične učilnice.

Pove, da je kinestetični razred učilnica, ki je opremljena s kinestetičnimi mizami ali drugimi pripomočki za učenje skozi gibanje in plakati, na katerih so osnovna načela, po katerih poteka učenje. Pouk je za mizami, ki omogočajo nemoteče gibanje med samim procesom učenja. Pozabiti ne smemo, da pouk načrtujemo v priporočenih šestih načelih poučevanja, ki spodbuja delovanje

možganov, skrb za možganske pavze, poučevanje in ponavljanje učne snovi skozi gibe in povezovanje skupine.

Namen št. 1:

Možgane pripravimo na učenje. Teoretiki so mnenja, da lahko točno določeni telesni gibi pripravijo možgane na učenje. Eden takšnih gibov je prečenje osi. Ta se nanaša na gib, pri katerem z roko ali nogo sežemo z ene na drugo stran telesa, ob tem obe možganski polobli začneta sodelovati, pretok krvi je večji, mišice niso zakrčene in pripomorejo k zbranosti.

Namen št. 2:

Odmor za možgane. Že sama beseda pove, da se morajo možgani spočiti od učenja. Misel na odmor je za marsikaterega učitelja zastrašujoč, saj je to vezano na veliko količino predelane učne snovi, pa vendar bi morali učitelji najprej ugotoviti, kaj in koliko snovi potrebujejo njihovi učenci.

Namen št. 3:

Otroke spodbujamo k telovadbi in boljši telesni pripravljenosti. Dovolj je že to, da učenci vstanejo, naredijo nekaj vaj ali tek na mestu in tako napolnijo možgane s kisikom. Nedopustno je krčenje ur vzgoje, zato je potrebno opustiti predsodke glede telovadbe v učilnici.

Namen št. 4:

Ustvarjanje medsebojne povezanosti v razredu. Na povezanost otrok vpliva čustveno vzdušje v učilnici, zadovoljena fiziološka potreba,

sprejemanje informacij, ki se nanašajo na novo znanje. Humor in glasba imata izjemen vpliv na čustveno stanje učencev.

Namen št. 5:

Obnavljanje snovi. Če kognitivne informacije povežemo z gibanjem, omogočimo lažje ohranjanje in priklic informacij. Snov lahko obnovimo na začetku, sredini ali koncu ure in v proces obnavljanja vključimo gibanje.

Namen št. 6:

Poučevanje. Pomisliti je potrebno na eksplicitno in implicitno učenje. Pri implicitnem učenju sta hkrati dejavna telo in možgani in takrat je učenje lažje in naučeno si tudi lažje zapomnimo (Prgič, 2018, str. 13–19).

Bogovičeva (pridobljeno 2. 10. 2023) v svoji nalogi povzema inovativne tehnike, metode in oblike poučevanja, ki so pomembne za učitelje, vendar je zaradi velikega števila otrok in veliko učne vsebine še vedno veliko tradicionalnega poučevanja. Zapisala je, da je potrebno v sodobnem času zraven intelektualnih razsežnosti razvijati tudi telesne, duhovne in čustvene razsežnosti. Omenjena je oblika »Freestyle« učenja, ki temelji na plesnih gibih, podobah in humornih primerjavah. Zapiše, da se mentorji tega poučevanja lotijo na različne načine, vnašajo različne aktivnosti (ples, sproščanje, igre), učenci se sprostijo, dvigne se energija za učenje.

Učna metoda

Znanstvenik navaja, da je primerno izbrana in izvedena učna metoda način učinkovitejšega poučevanja, ki zagotavlja in uresničuje faze učnega procesa:

- Analitična metoda oz. snov se podaja po korakih, se razstavi na dele ter demonstrira od elementa do elementa, da se zgradi v končno gibalno storitev.
- Sintetična metoda oz. snov se podaja postopoma in gradi v celoto.
- Celostna metoda je podajanje snovi v celoti, otrok jo ponovi.
 - Kombinirana metoda: vzgojitelj izbere učno metodo, ki je najustreznejša v učinkovitem zaporedju.
 - Igralna metoda: preko igre omogoči otrokom učenje gibalnih sposobnosti.
 - Tekmovalna metoda: otrokom pripravimo prijazno tekmovalno okolje, v katerem dosegajo cilje; otroci sicer tekmujejo, vzgojitelj in učitelj jih ne razvrščata po doseženih rezultatih (Retar, 2019, str. 135–136).

Tudi Geršakova (2016) v svoji doktorski nalogi razlaga pomen učne metode ustvarjalnega giba in njegovo vlogo na učenje. Pove, da je gib aktiven pristop učenja raznih vsebin s pomočjo svojega telesa. Opredeli se kot način dela, kjer otroci z gibanjem ustvarjajo učno-vzgojne vsebine in jih tako lažje razumejo. Pri otrocih ustvarjalen gib lahko postane kot sredstvo za motiviranje, razlago in preverjanje učne vsebine. Tako učenje pri otroku omogoča nebesedno izražanje

in učenje po kinestetični poti. To pomeni, da pri reševanju problema otrok ne ostane na predstavnih in verbalnih ravni, temveč zamisel prevede v aktivnost, katero izrazno sredstvo je gib. Aktivnost poteka v interakciji s procesom vizualiziranja, ki je pomemben za celostno dožemanje in reševanje problemov. Geršak navaja nekaj pomembnih tez, pri katerih je pomemben ustvarjalen gib:

- pavza med učno uro ali učno temo,
- preusmeritev pozornosti,
- večjo učno kapaciteto,
- izboljšanje učnih dosežkov,
- izboljšanje fizičnih sposobnosti,
- izboljšanje duševnega počutja.

Igre

Po mnenju več avtorjev je didaktična igra ena najboljših metod učenja, saj posameznika vključi celostno. Dobra didaktična igra udeležencu prinaša novo izkušnjo in ga izziva ter ga s tem naredi, da je pozornejši, učenje tako poteka bolj na zanimiv način in je učinkovitejše (Mrak Merhar, Umek, Jemec, Repnik, 2013, str. 22).

Prgič (2018, str. 45–51) izpostavlja didaktične gibalne igre glede na namen.

Igra pletenica:

- Igre za lateralno gibanje, kjer se sodelujoči premikajo bočno.

– V desno stran stopijo z desno nogo, levo prenesejo zadaj čez in na tla.

– Zamenjajo nogo in križanje spredaj.

Od ušesa do stopala:

– Otroci se z lahnimi udarci dotikajo delov telesa: z desno roko levo uho; z desno roko levo ramo, zapestje in nato komolec; s komolcem se dotakne levega kolena; z desno roko levo stopalo.

– Zamenjajo stran, da prečenje poteka z leve proti desni.

– Dotikanje pet.

– Otrok oz. učenec stoji v razkoraku širine ramen, roke so ob telesu.

– Pokrči levo nogo naprej, da je peta tik nad desnim kolonom.

– Z desno roko se dotakne leve pete in nato zamenja nogo in roko.

Veternica:

– Otroci stojijo širše in z iztegnjenimi rokami vstran.

– Naredijo zasuk navzdol, da se z desno roko dotaknejo levih prstov na nogah ali gležnja.

– Postavijo se v začetni položaj le, da spremenijo stran, roko in nogo.

– Lahko spreminjajo tempo.

Križ kraž po telesu:

– Roke so pokrčene v komolcih, z desno roko se dotikajo levega ušesa, z levo pa desnega.

– Razprejo roke in se dotaknejo ramen.

– Prekrižajo roke in se dotaknejo kolen; jih razprejo in dotik prstov na nogah.

– Nadaljujejo v zaporedju, različnem tempu od glave navzdol.

Žongliranje z žogicami ali rutami:

– Otroci žogo ali ruto vržejo v zrak.

– Ujemajo z nasprotno roko – križanje rok.

– Dodajamo lahko zahtevnejše elemente, kot so zasuk ali met za hrbtom.

Vrtenje:

– Pokrčijo levo nogo tako, da je stopalo ob zadnjici.

– Z desno roko primejo levo stopalo za hrbtom.

– Poskakujejo in se vrtijo v smeri urnega kazalca in nato v nasprotno smer.

Drevo:

– Stojijo narazen z nogami v širini ramen.

– Težo prenesejo na desno nogo.

– Levo pokrčijo in stopalo položijo na desno stran stegna.

– Sklenjeni dlani dvignejo visoko nad glavo.

– Zamenjajo nogo (Prgič, 2018, str. 45–51).

Praktični del – igre mojega otroštva

Opisala bom le nekaj iger iz mojega otroštva, ki sem jih uporabila pri svojem delu v vrtcu. Nekatere izmed njih so še kako žive v današnjem času, opažam pa nekaj sprememb v izgovorjavi besedila ali pa kakšen dodatek k igri oz. nadgradnjo igre. Igre so ljudsko izročilo, zato se lahko razlikujejo po določenih krajih.

1. SLEPA MIŠ

Igro smo se igrali na zunanjih površinah. Otrok, ki je bil tisti dan pomočnik dneva, je začel z igro. Zavezali smo mu trak čez oči, formirali krog in se po njem premikali. Slepo miš smo klicali po imenu in ga/jo trepljali po hrbtu ali ramenih in se znova hitro umaknili. Tistega, ki je ulovil, je postal slepa miš in tako sta otroka zamenjala vlogi.

Cilj igre: zabava, gibanje, hitra odzivnost, slušna pozornost.

2. ŠKARJE, PAPIR, KAMEN

Otroke razdelimo v dve skupini. Vsakemu določim številko. Ko pokličem številko, prideta otroka iz obeh skupin in na znak pokažeta kamen, papir ali škarje. Kdor zmagaja, mora uloviti nasprotnika (papir, katerega premaga kamen; kamen, ki premaga škarje; škarje, ki premagajo papir).

Cilj igre: razvijanje reakcije in hitrosti rok, razmišljanje in predvidevanje.



Slika 1: Igra Škarje, papir, kamen

Vir: Lasten

3. POSKOKI

Otroci se postavijo na narisano črto drug ob drugem. Ko zakličem določeno žival, ki živi na kopnem, otroci skočijo naprej (jež, srna, medved, lisica, konj, žirafa ...). Ob izgovorjavi imena vodne živali, otroci skočijo nazaj (riba, delfin, kit, školjka, rak ...). Ob izgovorjavi imena živali, ki leti, skočijo v zrak (metulj, osa, sršen, ptič, netopir ...). Cilj igre: Zabava, pomnjenje, razvijanje slušnega zaznavanja in odzivnosti, gibanje, spoznavanje živali.

4. KOZA KLANF

Igro se igramo zunaj. Narišemo kvadrat in na sredino postavimo škatlo, na katero damo pločevinko in na vrh kamenček. V kvadratu je pastir umaknjen, da ga ne zadenejo. Zunaj so tekmovalci, katerih naloga je zbiti kamenček. Ko jim zmanjka kamenčkov, se morajo odpraviti v kvadrat po njih. Takrat jih lahko ujame pastir in vlogi se zamenjata. Če kdo zadene kozo – pločevinko, jo mora najprej pastir znova postaviti, nato se lahko loti lovljenja.

Cilj igre: koncentracija, igra, razmišljanje, gibanje, razvijanje preciznosti in moči rok.

5. KLOBUK

Posedemo se v krog. Ob petju neskončne pesmice ali izbrani glasbi, si podajamo klobuk. Pri vsaki novi ponovitvi, podamo klobuk naslednjemu in izgovorimo njegovo ime. V primeru glasbe se klobuk podaja po ritmu glasbe. Klobuk potuje v krogu. Ko pride do

vzgojiteljice, se igra zaključí. V primeru podajanja ob glasbi, se igra zaključí, ko je konec glasbe.

Cilj igre: pripadnost skupini, urjenje koncentracije in pozornosti, razvijanje ritma, izgovorjave.



Slika 2: Klobuk

Vir: Lasten

Čeprav igra še vedno ostaja. Pri vseh igrah je glavni namen sprostitev, upoštevanje pravila in učenje. Tudi v svoji skupini sem opazila, da se je skupina spremenila, povezala, odprla, se naučila pravil in jih brez težav upoštevala. Otroci so z navdušenjem doma s svojimi starši, dedki in babicami ter sorojenci preizkušali usvojene igre in dan kasneje v vrtcu pripovedovali, kako so doma druge naučili igrati igro. Naj bo še tako stara igra, v vsaki najdemo veliko motivov za izboljšanje učenja otrok in odraslih.

ZAKLJUČEK

Pomen gibanja na učenje se izraža že pri predšolskih otrocih, saj so v tem času najbolj dovzetni za sprejemanje različnih informacij. Tudi sama opažam, da so jim dejavnosti bolj zanimive, če lahko med njimi prosto prehajajo. Še bolj kakovostno sprejemanje informacij je preko gibalnih iger, kjer se otroci radi vključujejo in jih z veseljem

podoživljajo in ponavljajo. Ob njih čutijo ugodje in vključenost v skupino. Poudarjamo učenje z gibanjem, ob katerem otroci celostno rastejo in notranje zorijo.

Viri in literatura

1. Bogovič, L. (2023). Spodbujanje kompetence učenja s freestyle učenjem (magistrsko delo). Pridobljeno (2.10.2023) izCobbis<https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=83837> Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Maribor.
2. Geršak, V. (2016). Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli (doktorska disertacija). Pridobljeno (7.10.2023) izCobbis.http://pefprints.pef.unilj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
3. Otroci potrebujemo gozd:(gozdna popotnica).(2014). Inštitut za gozdno pedagogiko in Vrtec Antona Medveda Kamnik. Kamnik, 2014.
4. Ladicicco, G., Ladicicco, V., Apetino, G., Perrotta, F. (2018). 9th Conference for Youth Sport, Ljubljana, št. 7–8 December 2018.
5. Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J., Repnik, P. (2013). Didaktične igre in druge dinamične metode, Salve d.o.o., Ljubljana.
6. Perlmutter, D., Perlmutter, A. (2021). Negovani možgani. UMco, Ljubljana.
7. Prgič, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik. Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana: Svetovalno – izobraževalni center MI.
8. Rajovič, R. (2020). Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Mladinska knjiga, d. d., Ljubljana.
9. Retar, I. (2019). Zgodnje gibalno učenje in poučevanje. Založba Univerze na Primorskem, Koper.
10. Russo, G., Nigro, F., Cecilian, A. (2018). 9th Conference for Youth Sport. Ljubljana, št.7–8 December 2018.

11. Sodobna pedagogika, učitelji razrednega pouka o pouku zunaj šole, letnik 70,(136), številka 2., junij 2019. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana.

Jesen je nagajiva, marsikaj pod listkom skriva

TADEJA LORBER, *dipl. vzg. predš. otrok*

tadejakurnik@gmail.com

Povzetek: Narava oziroma gozd je tisto okolje, ki na različne načine navdihuje in spodbuja gibalno aktivnost otrok. Gozd otroku ponuja naravni poligon, kjer lahko otrok izkoristi različne priložnosti za raziskovanje in tako spodbudi lastno domišljijo in ustvarjalnost. Ponudi mu tudi pestro izbiro naravnih materialov: kamenje, visoko travo, drevo, veje, listje, korenine, ki jih lahko vpletamo v igro. V članku želim predstaviti, kako smo z najmlajšimi otroki preživeli čas v bližnjem gozdu. Otroci so se srečali s številnimi izzivi ter tako predstavljali okolje, kjer lahko na svoj način in vsakič drugače iščejo rešitve za te izzive. Gozd je neprecenljivo okolje, ki nas preseneti z nepričakovanimi situacijami in tako že samo po sebi nudi veliko spodbud. Prav tako omogoča otroku individualnost ter senzibilnost, da nek izziv sploh opazi in se iz lastne izkušnje nekaj nauči.

Ključne besede: gozd, otroška igra, raziskovanje in uporaba lastne domišljije

Abstract: Nature or the forest, is the environment that inspires and encourages movement in children's activity. The forest offers the child a natural training ground where the child can take advantage of various opportunities to explore and stimulate his own imagination and creativity. Offer him too a wide selection of natural materials, stones, tall grass, trees, branches, leaves, roots, which we can get involved in the game. In the article, I want to present how we spent time with our youngest children in the nearby forest. Children have met many challenges and thus represented an environment where you can in your own way seek solutions to these challenges. The forest is a priceless environment that surprises us with unexpected situations and offers many incentives on its own. It also allows the child individuality and sensitivity and he even notices a challenge and learns something from his own experience.

Keywords: forest, children's play, research and use of one's imagination

UVOD

Preživljanje časa v gozdu ima za otroke pozitivne učinke. Preko igre pridobivajo raznolike izkušnje, potrebne za vsakdanje življenje. Srečo imamo, da velik del našega okolja prekriva gozd, katerega lahko s pridom izkoristimo za kvalitetno preživljanje časa v njem. Aktivno učenje v gozdu pa ne koristi samo otrokom, pač pa tudi nam, vzgojiteljicam, saj nam omogoča razvijati nove ideje in metode dela ter krepiti osebno rast. Z otroki smo obiskovali gozd, opazovali spremembe v daljšem časovnem obdobju v obdobju jeseni. Različne dejavnosti smo preselili v gozd. Skupaj z otroki smo opazovali gozd, ga raziskovali in občudovali v vsej njegovi raznolikosti. Prav tako pa smo v njem izvajali različne gibalne dejavnosti, se sproščali in razvijali sodelovalne in domišljajske igre, se igrali z naravnim materialom.

Prednosti naravnega okolja

Naravno okolje, kot odprto, neprestano spreminjajoče se okolje, otrokom nudi svobodo, izkušnje iz fine in grobe motorike ter stik z naravnimi elementi. Med igro zunaj so otroci izpostavljeni sončni svetlobi, naravnim elementom ter svežemu zraku, kar pripomore k razvoju kosti, močnejšemu imunskemu sistemu in dobri telesni aktivnosti. Potreba po telesni aktivnosti je prisotna že zelo zgodaj, še posebej pomembna pa je, če upoštevamo zaskrbljujočo rast debelosti in prekomerne telesne teže pri otrocih in mladostnikih. Igra v zunanjem okolju spodbuja višjo stopnjo pozornosti in je ključ do dobrega počutja (Bento in Dias, 2017). Naravno okolje je polno

različnih prizorov, zvokov, tekstur in okusov, ki spodbujajo uporabo vseh čutov. Če otrokom omogočimo čas, prostor in svobodo v raziskovanju, naredimo veliko za rast in razvoj na področju senzomotoričnega razvoja (Wilson, 1995). Otroci se v gozdu veliko smeji, so srečni in dobre volje. To je prostor, kjer jim je omogočeno gibanje, pridobivanje senzornih izkušenj, izboljšane so tudi kompetence pozornosti, večja je socialna vključenost, manjša agresivnost, večja motivacija za učenje, večja čustvena odzivnost in stabilnost, spodbuja se ustvarjalnost (Györek idr., 2014).

Igra v naravnem okolju

V naravi je veliko kotičkov, ki vabijo k igri. V njej je prostor tako za raziskovalce kot za sanjače, prostor za čudenje in odkrivanje, prostor, kjer se krepiti zaupanje vase in prostor za ustvarjanje in ostritev čutov. Narava otroke privlači, v njih zbuja radovednost in čudenje. Na žalost pa odrasli pogosto njihove naravne radovednosti in sposobnosti čudenja ne spodbujamo, saj otrokom ne zagotovimo kvalitetnega časa za igro v naravnem okolju. Res je, da jih peljemo ven, vendar z njimi drvimo skozi gozd in preko travnika namesto da bi dovolili, da se čudijo, da potipajo, povonjajo, prisluhnejo ... Le če bomo otrokom pomagali gojiti in negovati ljubezen do narave že od malih nog, bomo vzgojili odrasle, ki jih bo svet zanimal in ga bodo želeli vedno znova podrobneje spoznavati (Danks in Schofield, 2007). Zunanje okolje je kvalitativno drugačno od notranjega. Ker je zunanji prostor bolj odprt, nudi več možnosti za gibanje, raziskovanje, otroku daje večji

občutek svobode. V naravnem okolju smo neprestano priča spremembam – oblak zakrije sonce in svetloba se posledično spremeni, cvet se odpre, veter zapiha in zaziba liste itd. Spremenljivost naravnega okolja daje otrokom večji občutek svobode ter občutek moči in nadzora nad prostorom, v katerem se gibljejo. Tudi zaradi dinamičnosti je naravno okolje okolje, ki nudi več senzornih dražljajev, ki prebujajo vse naše čute. Tudi če je notranje okolje še tako skrbno pripravljeno, bodo senzorne izkušnje bolj osiromašene kot pri bivanju na prostem. Rogers in Evans (2006, povzeto po Tovey, 2007) sta opazovala simbolno igro otrok. Opazila sta, da je bila igra, ki se je odvijala na prostem, v socialnem in pripovednem okvirju kompleksnejša, potekala je dalj časa. Razlog za to raziskovalci pripisujejo okolju, ki otrokom omogoča, da sami ustvarjajo igralne prostore, pri igri imajo na voljo več igralnih materialov. Poleg tega lahko igra na prostem dopolni in razširi izkušnjo, ki jo je otrok prejel v igralnici (Tovey, 2007).

Učenje preko igre v naravi

V naravi se otrok, če s seboj v gozd in na travnik ne prinesemo igrač, igra z naravnimi materiali, kar pomeni, da uporablja nestrukturirane materiale. Palica postane krtača, kamen dirkalni avto itd. Otrok tako preko igre razvija abstraktno mišljenje ter spoznava simbolno govorico. Poleg tega pa se uri v dogovarjanju, saj mora s soigralci doseči skupen dogovor o tem, kaj določen predmet v dani situaciji predstavlja (Tovey, 2007).

Igra zunaj otroku vedno znova ponuja izzive, spodbuja ga, da stopi iz cone udobja na neznano območje in tvega. »Tvegana igra«, kot jo poimenuje Tovey, otroku omogoča, da pokaže svoje sposobnosti. To je igra, pri kateri otrok čuti, da je na robu kontrole, igra, pri kateri otrok premaga nek strah ali pa stori nekaj, česar ni storil še nikoli prej. S pozicije odraslega se dovoljevanje tovrstne igre zdi lahko miselno ali celo neodgovorno, vendar to ni igra, ki bi otroke resnično spravljala v nevarnost. Preko »tvegane igre« se otrok uči oceniti tveganja in koristi, ki jih udeležba v aktivnosti prinaša. Nauči se tveganje oceniti in obvladati, kar je spretnost, ki jo človek potrebuje za preživetje. Če otrok nima možnosti odločati se in presojati, kdaj je igra še dovolj varna, potem lahko postane pretirano bojezljiv ali pa se nevarnosti sploh ne zaveda in s tem resnično ogroža svojo varnost. S tem, ko otrok oceni svoje sposobnosti in hodi po njihovih mejah, skrbi za lasten razvoj, razširja svoje meje in ob tem dobi samopotrditev. Takšen otrok je pripravljen poskušati in verjame vase, zato je radoveden in se je pripravljen vedno znova učiti (Tovey, 2007).

Nekatere spremembe v naravi so povratne, druge stalne in prav nenehne spremembe v okolju so tiste, ki otroku pomagajo, da se uči o vzrokih in posledicah. Stalnost drugih naravnih pojavov pa je tista, ki daje otroku občutek varnosti. Narava si vedno vzame svoj čas. Nikoli ne hiti in tako se otrok z bivanjem v naravi uči potrpežljivosti (Tovey, 2007).

Otrok se lahko v naravnem okolju svobodneje giba, saj ima v njem več prostora kot pa v zaprtem notranjem prostoru, gibanje pa pozitivno vpliva na zdravje ter pripomore k lažjemu razumevanju (saj lahko razumevanje gradi na izkustvu) konceptov, kot so višina, hitrost, gravitacija itd. Poleg tega gibanje izboljša razpoloženje, pospeši možganske funkcije in pozitivno pripomore h gradnji miselnih povezav v možganih (Tovey, 2007).

Vsebine gozdnega raziskovanja v sami skupini

V našem vrtcu se trudimo čim več časa preživeti v naravi. Še posebej je velika prednost, da je naš vrtec v bližini obdan s travniki in z gozdom. Zato imamo možnost, da se z otroki odpravimo v gozd, kjer preko igre in drugih raziskovalnih pristopov pridobimo veliko znanja in izkušenj, ki vplivajo na nadaljnji razvoj otrok. V naši skupini smo se že v začetku šolskega leta odločili, da bomo čim več časa preživeli v gozdu. Vsebine, ki smo jih izvajali v gozdu, so zajemale vsa področja otrokovega razvoja.

Gozd – naravna igralnica za raziskovanje

Že pred prvim obiskom gozda smo se z otroki pogovorili o gozdnem bontonu. Dogovorili smo se, da v gozdu ne bomo motili gozdnih prebivalcev, lomili vej, trgali listov in rastlin, metali smeti in ne bomo se oddaljevali od skupine. V začetnih obiskih gozda so otroci bili le opazovalci, kasneje so pričeli z raziskovanjem. Prelevili so se v majhne detektive, hodili so po gozdu in si s povečevalnim

steklom podrobneje ogledovali gozdna tla ter male živali na tleh. Opazovali so rastline, plodove, drevesne liste in skorje dreves. Skupaj smo ugotavljali razliko med listavci in iglavci, drevesa poimenovali in ugotavljali, kateri plod jim pripada. Z vsem najdenim naravnim materialom so otroci manipulirali, se igrali, šteli in ga razvrščali.



Slika 1: Raziskovanje gozda
Vir: Lasten

Gibalni poligon v naravi

Gibalni poligon v naravi je bil najboljša vadba za otroke. Vsaka veja, kamen ali višja trava je v začetku pri otrocih predstavljala pravi in zanimiv gibalni izziv. V samem začetku so otroci večkrat padali ali imeli težave pri hoji, teku ... Večkrat, kot smo obiskali gozd, lažje jim je bilo, vedno lažje so tudi premagovali težje izzive. V naravnih poligonih so otroci urili svoje gibalne spretnosti, ravnotežje in

razvijali koordinacijo celega telesa. Izvajali so tek, hodili (po listju, po prstih, prek korenin), preskakovali (preko vrvi, vej in korenin), plezali (pod vejami, na hlod, po hlodu), tekli v hrib navzgor in navzdol ter se kotalili po različnih podlagah (hribu, listju, travi). Prav tako pa smo se v gozdu igrali različne gibalne igre, kot so pajkova mreža, skrivalnice med drevesi, zadetek v tarčo in druge.



Slika 2: Poligon

Vir: Lasten



Slika 3: Poligon

Vir: Lasten

Györek (2013) v svoji knjigi *Povabilo v gozd srečnih otrok* poudarja, da je gozd popolna in dovršena naravna učilnica, kjer sta motivacija in odprtost za nove ideje in zamisli veliko večja. Gozd je prostor oz. igralnica polna izzivov. Otrok se prilagaja terenu, saj hoja po gozdu ni preprosta, je polna korenin, kamnov, štorov, vzpetin, včasih otroci tudi padejo. V gozdu so samo naravni

materiali, v njem ni igrač, ki bi jih lahko kupili, v njem ni posebnih navodil, kako se kaj sestavi in prav zato je gozd otrokom zanimiv in všeč. Otrokom v gozdu ni nikoli dolgčas, saj imajo polne roke dela s kopanjem rovov, iskanjem lukenj in škratov, gradnjo hiš, zbiranjem listkov, pobiranjem palic in otipavanjem dreves. Stvari prenašajo, preoblikujejo, uporabljajo domišljijo in so neverjetno inovativni (Gyorek, 2012).

Uporaba čutil (vid, sluh, tip, voh) v naravi

V okviru izbranih vsebin smo pri otrocih spodbujali zaznavanje naravnega materiala z vsemi čutili. Otroci so rokovali z naravnim materialom, raznovrstnost materialov pa je otroke spodbujala k raziskovanju. Z vsemi čutili so prepoznavali različne plodove in gozdni material, kot sta mah in listje. Med raziskovanjem so otroci našli nekaj vlažnega, hrapavega, bodičastega in sluzastega. Pri vsakem smo pri otrocih poskušali ugotoviti, kaj ob tem občutijo. Prav tako pa so otroci prepoznavali različen naravni material glede na zvok (šelesenje listja, pokanje vejic), glas (oglašanje živali) in glede na vonj (vonjanje zemlje, gozdno cvetje, gobe ...). Ko so otroci vse dobro zaznali s čutili, smo se igrali igro prepoznavanja z zavezanimi očmi. Otroci so v sami igri prepoznavali naravni material po tipu, vonju in zvoku. Ob posameznem zaznavanju so ubesedili, kaj prepoznajo.

Vid, tip, sluh, voh in okus so osnovni čuti. Čutila pa so temelj našega zaznavanja sveta, omogočajo sprejemanje dražljajev iz okolja.

Čutnice zaznajo informacije o dražljajih, potujejo iz čutil do živcev v možgane. Možgani informacije obdelajo in takrat se zavemo, kaj se okrog nas dogaja (Musek Lešnik, 2007).

Oko – čutilo za vid

Oko ima izreden pomen za ljudi pri spoznavanju narave in okolja. Je najpomembnejše, nanj se najbolj zanašamo. Otrok si svoj svet s pomočjo čutov šele ustvarja, zato se mora oči naučiti uporabljati (Musek Lešnik, 2007).

Koža – čutilo za tip

Na dotik in pritisk so občutljive čutnice za tip, ki so posejane po vsej površini. Čutnice za dotik, bolečino in temperaturo najdemo na podplatih, dlaneh, blazinicah prstov, ustnicah, pa tudi še kje drugje (Musek Lešnik, 2007). Tipanje je v gozdu zelo izrazito, saj je gozd za otroke zelo poseben. Gozd ponuja paletu dražljajev, otroku pa moramo le dovoliti raziskovanje. Otroci tipajo različne materiale, padajo na različne površine, začutijo trenje listja in vej pod nogami (Györek, 2012).

Uho – čutilo za sluh

Musek Lešnik (2007) izpostavlja uho kot drugo najpomembnejše čutilo. Zvočni valovi predstavljajo dražljaje, v notranjem ušesu se nahajajo čutnice. Dražljaje omogočata srednje in zunanje uho. V gozdu lahko otrok prisluhne tišini. Gozd v človeku spremeni slušno

zaznavo, otrok primerja gozdne zvoke z zvoki v mestu. Gozd otroka pomiri in umiri (Györek 2012).

Nos – čutilo za voh

V nosni votlini se nahajajo čutnice, in ko ljudje zaznavamo hlape, ki pridejo v nosno votlino, zaznavamo vonjave. Živali imajo veliko boljši voh kot ljudje, je pa vohanje zelo pomembno, saj prav z vohanjem ugotovimo škodljive in neprijetne vonjave okrog nas (Musek Lešnik 2007). Turk (2014) poudarja, da moramo otroku res dati možnost, da gozd razišče in doživi z vsemi čutili. Gozd moramo doživeti s srcem, z rokami, glavo, moramo ga videti, tipati, poslušati, vonjati, določene stvari tudi okušati. V otrocih poskušamo ob igri vzbuditi zanimanje zanj, hkrati pa jih spodbuditi, da ga spoznajo in občutijo z vsemi čutili. Otroke spodbujajmo k odkrivanju novih reči, spodbujajmo njihovo domišljijo, prepustimo jih dogodivščinam, pri katerih bodo uporabljali vse čute. Spodbudimo jih, da cvetlice in zelišča povohajo, poslušajo zvoke narave, poiščejo posebno mesto, kjer bodo sedli na tla, spodbudimo jih, naj poskusijo robide, naj z zavezanimi očmi in prstki raziskujejo gozdna tla in drevesa (Danks, 2007).

Ob vse drugih vsebinah smo v skupini tudi izvedli kar nekaj vsebin iz umetnosti in matematike. V okviru umetnosti smo z otroki nabrali različne liste, s katerimi smo kasneje na podlago odtisnili liste v barvah jeseni. V gozdu smo iz naravnih materialov sestavljali različne figure in z vejicami smo risali po zemlji ter razvijali grafomotoriko.



Slika 4: Odtiskovanje listov

Vir: Lasten



Slika 5: Odtiskovanje listov

Vir: Lasten

Na področju matematike pa smo različen nabran naravni material razvrščali po lastnostih, sestavljali v vrsto ali stolp, jih šteli, se orientirali v gozdu na podlagi barv ter v lužah ugotavljali, ali se naravni material v vodi potopi ali ne.

ZAKLJUČEK

Gozd je prostor, ki otrokom omogoča doživljanje narave, obenem pa tudi pozitivno vpliva na doživljanje samih sebe in svojih prijateljev. Otroci so v gozdu razvijali svoje individualne sposobnosti in krepili znanja iz področij kurikulumu. V same vsebine so se vključevali vsi otroci. Samostojno so raziskovali, razvijali gibalne sposobnosti, poslušali zvoke narave, tipali naravni material in vohali gozdne vonjave. Med opazovanjem otrok sem ugotovila, da je gozd za otroke največja motivacija. Otroci so bili pravi mali raziskovalci in radovedneži. Spoznala sem, da so otroci gozd resnično sprejeli kot

naravno igralnico za raziskovanje, saj so se v njem tudi dobro počutili. Vzgojitelji smo tisti, po katerih bodo otroci povzemali odnos do narave in raziskovanja. In prav vzgojitelji smo tisti, ki bomo otrokom nudili in omogočili priložnost in čas, da bodo lahko z lastnim raziskovanjem začutili lastnosti gozda.

Viri in literatura

1. Danks, F. in Schofield, J. (2007). Igrišča narave. Igre, ročne spretnosti in dejavnosti, ki bodo otroke zvale ven. Ljubljana: Didakta.
2. Herič, A. (2021). Igra predšolskih otrok v različnih vremenskih razmerah (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.
3. Kovač, K. (2014). Vpliv igre v naravnem okolju na razvoj opazovalnih spretnosti predšolskega otroka (diplomsko delo) Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
4. Maučec, N. (2023). Gozdna igralnica vrtca Beltinci: Raziskujemo gozd z uporabo čutil (diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.
5. Tovey, H. (2007). Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge. Maidenhead: Open University Press.

Spodbujanje čustvene inteligence v vrtcu

VERONIKA KOS, *dipl. vzgojitelj predšolskih otrok*
obercveronika@gmail.com

Povzetek: Spodbujanje čustvene inteligence pri otrocih v vrtcu je ključnega pomena za celostni razvoj posameznika. V članku smo predstavili inovativne pristope, ki se lahko enostavno vključujejo v vsakodnevno rutino v vrtcu. Posebej se dotaknemo vloge vzgojiteljev in učiteljev pri oblikovanju učenega okolja, ki omogoča otrokom učinkovito upravljanje s čustvi ter primerno odzivanje na čustva drugih. Zavedanje o pomembnosti čustvene inteligence v vzgoji in izobraževanju je temeljnega pomena za uspešen razvoj otrok. Z inovativnimi pristopi v vzgoji otrok se lahko ne le krepita občutek solidarnosti in empatije temveč tudi oblikujejo trajnostni vzorci vedenja, ki otrokom pomagajo bolje razumeti in upravljati s čustvi. S tem se odpirajo vrata k uspešnemu premagovanju življenjskih izzivov in gradnji trajnih pozitivnih socialnih veščin.

Ključne besede: čustvena inteligenca, vrtec, otroci, razvoj, vzgoja, učitelji, vzgojitelji, socialne veščine, empatija

Abstract: Promoting emotional intelligence in preschool children is vital for their overall development. In the article, we introduced

innovative approaches that can easily be incorporated into the daily routine in preschools. We also highlighted the crucial role of educators and teachers in creating an environment where children can effectively manage their emotions and respond appropriately to the feelings of others. Awareness of the importance of emotional intelligence in upbringing and education is fundamental for the successful development of children. Through innovative approaches in educating children, we not only foster a sense of solidarity and empathy but also shape sustainable behavior patterns, helping children better understand and manage their emotions. This opens doors to successfully overcoming life challenges and building lasting positive social skills.

Keywords: emotional intelligence, prechool, children, development, education, teachers, educators, social skills, empathy

UVOD

Opazno je, da se ljudje in družba ohlajajo na več področjih, kot so medsebojna interakcija ali empatija. Neskrbnost, egoizem, pomankanje samokontrole slaba samopodoba so resnične težave s katerimi se soočajo sodobni ljudje vključno z otroki. Starši in učitelji si prizadevajo podpreti otroke, da izkoristijo svoje talente in postanejo uspešni posamezniki. Razvoj otroka je kompleksen proces, ki zahteva spodbudo v vsaki fazi, tudi na področju čustvene inteligence. Otroci se namreč ne rodijo z razvito čustveno inteligenco, vendar ima vsak od njih potencial za razvoj le-te. Pomembno vlogo pri razvoju čustvene inteligence igrajo vzgojitelji, saj imajo veliko več priložnosti za učenje le-te kot v šoli. V vrtcu, kjer otroci preživijo večji del svojega zgodnjega otroštva, je okolje bolj neposredno povezano z vsakodnevnimi medsebojnimi interakcijami in čustvenimi izkušnjami. S tem postane vzgoja in spodbujanje čustvene inteligence v vrtcu ključnega pomena za celostni razvoj otrok.

Čustvena inteligenca

Čustvena inteligenca se lahko definira kot sposobnost prepoznavanja, razumevanja in učinkovitega ravnanja z lastnimi ter tujimi čustvi. Gre za kompleksen nabor veščin, ki vključujejo obvladovanje stresa, empatijo, samozavedanje, socialne veščine in sposobnosti prilagajanja čustvenih odzivov na različne situacije. Posameznik z visoko čustveno inteligenco ni le občutljiv na lastna čustva, temveč tudi na čustva drugih, kar mu omogoča gradnjo boljših medosebnih odnosov ter učinkovitejše reševanje konfliktov. S poudarjanjem

pomembnosti čustvene inteligence pri vzgoji in izobraževanju se odpira vrata krepitvi posameznikovega celostnega razvoja in uspeha v različnih življenjskih situacijah (Paavola, 2017).

Pomen zgodnjega razvoja čustvene inteligence

Zgodnje otroštvo je ključno obdobje, ki postavlja temelje za celostni razvoj posameznika. Razvoj čustvene inteligence v tem obdobju igra osrednjo vlogo pri oblikovanju trajnih vzorcev vedenja, medsebojnih odnosov in oblikovanja čustveno vedenjskih izzivov v kasnejšem življenju (Paavola, 2017). Čustvena inteligenca, ki vključuje sposobnost prepoznavanja, razumevanja in opravljanja lastnih ter tujih čustev, ni prirojena, temveč se razvija skozi interakcije v zgodnjem otroštvu. Otroci se učijo izražati razumevati ter regulirati svoja čustva skozi podporo staršev, vzgojiteljev in okolja v katerem odraščajo (prav tam). Pomen zgodnjega razvoja čustvene inteligence se kaže v oblikovanju temeljnih veščin, kot so empatija, samozavedanje in druge socialne veščine. Otroci, ki so usposobljeni učinkovito obvladati svoja čustva, razvijejo pozitiven odnos do sebe in drugih. To postavlja trdne temelje za oblikovanje zdravih medosebnih odnosov, vzpostavljanje pozitivne samopodobe ter razvoj trajnih veščin reševanja konfliktov (Goleman, 2017). Poudariti je potrebno, da je zgodnje obdobje ključno za vpeljavo čustvene inteligence, saj otroci, ki se zgodaj učijo lažje prepoznavajo, razumejo in opravljajo svoja čustva. Razvoj teh veščin v zgodnjem otroštvu ima velik vpliv na razvoj otrokovega celostnega karakterja in zadovoljstva v kasnejšem življenju (Gershon in Pellitteri, 2018).

Vloga vzgojiteljev in učiteljev pri razvoju čustvene inteligence

Vrtec predstavlja svojevrsten laboratorij življenja, kjer se otrokom odpirajo priložnosti za razvoj socialno-čustvenih veščin, kot so vzpostavljanje odnosov s čustvi, obvladanje čustvenih izkušenj ter prosocialno odzivanje na težave. Razvoj čustvene inteligence pri otroku vključuje razumevanje, razlikovanje in uravnavanje čustev, kar se izkaže kot ključnega pomena za zdravo prilagajanje na družbeno življenje. Posebej pomembne so lastnosti, s katerimi se otroci identificirajo in jih notranje sprejemajo, saj igrajo ključno vlogo pri oblikovanju čustvene inteligence. V zgodnjem otroštvu otroci absorbirajo vzorce iz svoje družine ter kasneje tudi vzgojiteljev in učiteljev. Opazovanje in modeliranje vzgojiteljev ter učiteljev pri izražanju čustev in primernih reakcijah v različnih situacijah postanejo temeljni gradniki otrokove čustvene vzgoje (Morris, 2013). Dnevno sodelovanje v vrtcu predstavlja izzive, ki prinašajo otrokom občutke stresa in močnega čustvovanja, kot so deljenje igrač, ločitev od staršev ter delovanje v skupini. Zato je ključnega pomena, da so pristopi in prakse, povezani s čustveno inteligenco, oblikovani tako, da otrokom omogočajo prepoznavanje, razumevanje ter obvladanje čustev. Temeljna vloga učitelja je oblikovanje učnega okolja na način, ki omogoča otrokom upravljanje s svojimi čustvi ter primerno odzivanje na čustva drugih. Rutine, ki spodbujajo izražanje čustev, prijaznost učiteljev do otrok, učinkoviti fizični dotiki ter besedna podpora se uveljavljajo kot kazalniki uspešnih programov, ki poudarjajo pomen čustev v učnem procesu (Türkmen in Ulutas, 2018).

Spodbujanje čustvene inteligence se začne s prepoznavanjem pomembnosti in prednosti, ki jo čustvom dajejo vzgojitelji. Pogosto se opazi, da otroci, ki so poučevani s strani učiteljev, ki ne znajo obvladati svojih čustev, izražajo več negativnih čustev ali se z njimi ne znajo ustrezno spopadati. V vzporedni študiji so ugotovili, da učitelji z visoko čustveno inteligenco bolje motivirajo otroke, kar posledično vodi v boljše doseganje akademskih rezultatov njihovih učencev. Zato je ozaveščenost o pomembnosti čustvene inteligence ter osebne rasti ključnega pomena za uspešno delo v vzgoji in izobraževanju (Türkmen in Ulutas, 2018).

Povezava med čustveno inteligenco in kognitivnim razvojem

Čustvena inteligenca se nanaša predvsem na sprejemanje in procesiranje čustev. Kognitivni razvoj pa se nanaša na sposobnost obdelave informacij, reševanja problemov, učenja in sprejemanja odločitev pri posamezniku (Goleman, 2017). Povezava med navedenima predstavlja kompleksno razmerje med čustvenim dožemanjem in intelektualnimi sposobnostmi posameznika. Čustvena inteligenca in kognitivni razvoj sta medsebojno povezana in lahko medsebojno vplivata na več načinov (Goleman, 2017). Ko govorimo o vplivu čustvene inteligence na kognitivno funkcijo lahko govorimo o samozavedanju. Kajti čustveno inteligentni posamezniki imajo pogosto boljše samozavedanje, kar lahko pozitivno vpliva na njihovo kognitivno delovanje. Razumevanje lastnih čustev lahko olajša stresne situacije in s tem izboljša sposobnost koncentracije. Znano je, da so posamezniki z visoko čustveno inteligenco pogosto

bolj motivirani za doseganje ciljev. Ta notranja motivacija lahko spodbudi boljše učenje in pridobivanje novih kognitivnih veščin (Goleman, 2017). Medtem ko kognitivni razvoj vpliva na čustveno inteligenco iz vidika razumevanja in razpoznavanja čustev, ter sposobnosti reševanja problemov. Razvite kognitivne spretnosti, zlasti sposobnosti reševanja kompleksnih problemov, lahko vplivajo na uspešno obvladanje čustvenih izzivov in iskanje konstruktivnih rešitev v stresnih situacijah (Goleman, 2017). Čustvena inteligenca in kognitivni razvoj ne delujeta ločeno, temveč se pogosto prepletata in dopolnjujeta. Celostni razvoj posameznika vključuje tako čustvene kot tudi kognitivne vidike (Paavola, 2017).

Vpliv čustvene inteligence na vedenje in samoregulacijo

Čustvena inteligenca ključno vpliva na vedenje in samoregulacijo posameznika. Visoka stopnja le te omogoča prepoznavanje in razumevanje čustev, kar pozitivno vpliva na uravnovešeno vedenje in sposobnost samoregulacije v stresnih situacijah. Obvladanje stresa, prilagajanje novim okoliščinam in razvita empatija prispevajo k pozitivnim medsebojnim odnosom ter učinkoviti komunikaciji. Zmožnost izražanja čustev spodbuja jasno komunikacijo, medtem ko sposobnost uravnavanja stresa omogoča notranjo uravnovešenost. Čustveno inteligentni posamezniki se zavedajo vpliva svojih dejanj na druge, kar podpira konstruktivne odnose (Izmaylova, idr. 2021).

Primeri dobre prakse

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem okolju prepoznavamo ključno vlogo, ki jo ima igra pri celovitem razvoju otrok. Medtem ko otroci neizogibno raziskujejo svet skozi igro, ima vzgojitelj edinstveno priložnost oblikovati to igralno okolje v prostor, kjer se kujejo veščine čustvene inteligence. S premišljenimi in usmerjenimi igralnimi aktivnostmi vzgojitelji ne le spodbujajo otroške kreativnost in socialne interakcije, temveč tudi razvijajo ključne čustvene veščine. Poleg same igre pa je ključno tudi vodenje vzgojitelja, ki s svojo prisotnostjo in vzorom oblikuje okolje, kjer se krepi empatija in pozitivni odnosi. V nadaljevanju bomo preučili, kako preproste dejavnosti, postanejo priložnosti za vključevanje čustvene inteligence v vsakdanje dejavnosti, oblikovanje pozitivnih odnosov in spodbujanja inkluzivnosti v skupini.

Praznovanje rojstnega dne

Ob začetku tekočega šolskega leta smo v skupini otrok starosti 4-5 let uvedli inovativno prakso praznovanja rojstnih dni, ki omogoča vsakemu otroku, da izrazi svoje želje slavljenču in mu podari objem. V začetnem obdobju so se otroške želje večinoma osredotočale na materialne stvari. Tako so otroci, ki so voščili slavljenču sprva zaželeli, tisto igračo, ki jo želijo oni. Kasneje so se materialne želje razvile do te točke, da so otroci predvideli, kaj si želi slavljenec. Tako deklica prijatelju ni več zaželela Barbike, ampak Spidermana. Kmalu za tem pa je bil opazen zanimiv premik v teh izražanjih skozi čas, saj so otroci postopoma zaželi izražati bolj abstraktne, čustveno bogate želje.

Po nekaj mesecih prakse je večina otrok slavlencu zaželelo srečo, veliko prijateljev, lepe sanje, nasmejane dni, kar kaže na njihov razvoj iz materialno osredotočenih želja v bolj čustveno poglobljena izražanja. Ta opazovani prehod od materialnih želja k čustvenim izrazom ponazarja, kako se otroci v okolju, kjer so spodbujeni k izražanju čustev, učijo in razvijajo ne le v materialnem smislu, temveč tudi na čustvenem področju. Ta pristop ne le krepí občutka solidarnosti in prijateljstva med otroki, temveč tudi kaže na to, da pedagoška praksa, ki spodbuja izražanje čustev, pomembno prispeva k razvoju čustvene inteligence otrok v zgodnjem otroštvu.

Spodbujanje čustvene povezanosti: igra s simbolnimi karticami

Ena od iger, ki jo redno prakticiramo v jutranjem krogu, je igra s karticami. Na karticah so simboli, ki predstavljajo: objem, rokovanje, kepico, komolčkanje, daj mi petko itd. vsak otrok pride na vrsto in odpre naključno kartico s simbolom. Če je na kartici objem, otrok izbere prijatelja, ki mu bo podaril objem. Ko ga objame, vrne kartico, kartice pomeša in na vrsti je naslednji otrok. Na začetku prakticiranja omenjene igre so otroci pogosto odločali za izbiro istih prijateljev, tiste, s katerimi se najraje igrajo. Po nekaj časa igranja igre pa so otroci izkazovali pozornost tudi drugih vrstnikov. Začeli so izbirati tudi tiste otroke, ki sicer niso prišli na vrsto. Tudi pri izbiri parov za sprehod, ti otroci niso več ostajali sami. Tovrstna igra spodbuja prijateljstvo in čustveno povezanost. Otroci se preko te igre učijo izražati svoja čustva na fizičen način, kar je lahko izjemno pomembno za razvoj empatije in vzpostavljanje pozitivnih odnosov.

Poleg tega spodbuja tudi izbiro in samoregulacijo, saj otroci sami izbirajo komu bodo podarili gesto in kako bo to vplivalo na prijatelja. Ta aktivnost je tako učinkovit način za vključevanje čustvene inteligence v vsakdanje dejavnosti in razvijanje socialnih veščin pri otrocih. Izbira otrok, ki običajno niso bili izbrani kaže na pozitiven razvoj skupinske dinamike in inkluzivnosti v praksi. Odraža, da se otroci zavedajo vključevanja vseh članov skupine in ne izbirajo le svojih že obstoječih prijateljev. Ta vidik še dodatno poudari učinke na razvoj socialnih veščin in oblikovanje prijaznega okolja. Inkluzija je pomemben element za spodbujanje čustvene inteligence, saj se otroci učijo razvijati odnose in sprejemati raznolikost znotraj skupine.

Prepoznavanje čustev

Pravilno prepoznavanje in razumevanje čustev je ključnega pomena pri razvoju čustvene inteligence otrok. Sposobnost identifikacije lastnih in tujih čustev namreč omogoča, razvoj empatije in samo regulacijskih veščin. Zato je pomembno, da otroke naučimo prepoznavati čustva. Vzgojitelj lahko uporablja različne pristope pri poučevanju prepoznavanja čustev.

Kartice s čustvenimi obrazi

Za učenje prepoznavanja čustev smo v skupini otrok uporabili čustvene kartice, ki so prikazovale različna čustva, kot so sreča, žalost jeza, strah in presenečenje. Postopek se je izvajal v manjših skupinah, kar omogoča globlje povezovanje med otroki.

V prvih dneh smo se osredotočili na poimenovanje in opisovanje čustev, nato pa smo dodali kartice z dogodki, ki so otrokom omogočale povezovanje čustev z realnimi situacijami. Skozi to dejavnost so otroci postopoma razvijali ne le razumevanja lastnih čustev, ampak tudi empatijo do čustev drugih. Opažamo, da se je z izvajanjem te igre izboljšalo vzdušje v skupini. Otroci zdaj bolj pozorno opazujejo čustva drug drugega, kar se kaže v izboljšanjem reševanju konfliktov. To se je še posebej pokazalo pri deljenju igrač, kjer opažamo, da močnejši otroci pogosto prostovoljno odstopijo igračo šibkejšemu. Uporaba čustvenih kart se je izkazala za izjemno učinkovito metodo za spodbujanje razumevanje in izražanje čustev ter pozitivno oblikovanje skupinske dinamike. Ta pristop ne le izboljšuje čustvene inteligence otrok, ampak tudi spodbuja sodelovanje, empatijo in vzpostavljanje trajnih medsebojnih odnosov.

ZAKLJUČEK

Spodbujanje čustvene inteligence pri otrocih v vrtcu predstavlja ključen temeljni razvoj za njihov celostni razvoj. Preko enostavnih, kreativnih pristopov, ki jih lahko vključujemo v rutino, otroci ne le razvijejo sposobnosti prepoznavanja in izražanja čustev, temveč tudi gradijo trajne medsebojne odnose in krepijo empatijo. Vloga vzgojitelja je ključnega pomena, saj njihova prisotnost in vzor oblikujeta okolje, kjer se razvija čustvena povezanost. S poudarkom na čustveni inteligenci se odpirajo vrata k uspešnemu premagovanju življenjskih izzivov in gradnji pozitivnih socialnih veščin.

Želeli bi spodbuditi vse bralce, naj se aktivno lotijo spodbujanja čustvene inteligence pri otrocih. S tem ne le obogatijo otrokov razvoj, temveč tudi prispevajo k oblikovanju sočutne in povezane družbe. Vsak posameznik lahko s svojim prispevkom k razvoju čustvene inteligence otrok pomaga oblikovati boljše in bolj harmonično okolje za vse.

Viri in literatura

1. Gershon, P., in Pellitteri, J. (2018). *Promoting Emotional intelligence in Preschool Education: A review of Programs*. *Intentional Journal of Emotional Education*, 10(2), 26.4,1. pridobljeno s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197563>
2. Goleman, D. (2017). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (Alpina, Moscow).
3. Izmaylova, E., Kuzmishina, T., Aleksandrova, M., Korenova, N. in Vladimirova, A. (2021). *The relationship between general and emotional intelligence in preschool children*. SHS Web of Conferences 117, 02001. Pridobljeno s https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/28/shsconf_pgc2021_02001.pdf.
4. Morris, C.A.S., Denham, S.A., Basset, H.H. in Curby, T.W. (2013), *Relations among teachers emotion socialization beliefs and practices, and preschoolers emotional competence*, *Early Educational Development*, 24(7), 979-999. pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3804260/>.
5. Paavola, L. (2017). *The importance of emotional intelligence in early childhood*. Pridobljeno s <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence>
6. Türkmen, S. in Ulutas, I. (2018). *How do Preschool Teachers Perceive the Emotional Intelligence? Teaching Practices and Emotional Intelligence in Early Childhood*. *Educational Sciences in Recerch in the Globalizing World*. Pridobljeno s [http://uni-sz.bg/wp-content/uploads/biblioteka/file/TUNI10042886\(1\).pdf#page=179](http://uni-sz.bg/wp-content/uploads/biblioteka/file/TUNI10042886(1).pdf#page=179).

RAZISKOVALNA NALOGA

DARJA DRAKSLER: Empatija pri otrocih

EMPATIJA PRI OTROCIH

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	1
ABSTRACT	1
1 UVOD	2
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	2
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE	2
1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU ..	2
1.4 RAZISKOVALNA METODA	2
1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI	3
2 ČUSTVA, EMPATIJA IN SOCIALIZACIJA V ZGODNJEM OTROŠTVU	3
2.1 VPLIV TEMPERAMENTA NA ČUSTVENO-SOCIALNO ODZIVANJE OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU	8
2.2 VPLIV SPOLA NA ČUSTVENO-SOCIALNO ODZIVANJE V ZGODNJEM OTROŠTVU....	9
2.3 VPLIV OKOLJA NA ČUSTVENO-SOCIALNO ODZIVANJE OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU	11
2.4 POMEN IGRE ZA ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU	16
2.5 POMEN BRANJA PRAVLJIC ZA ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ OTROKA ZGODNJEM OTROŠTVU	19
2.6 POMEN LIKOVNE UMETNOSTI ZA ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU.....	20
2.7 POMEN GLASBENO-PLESNIH DEJAVNOSTI ZA ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU	22
2.8 TEHNIKE SPROŠČANJA, KI BLAGODEJNO VPLIVAJO NA ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ OTROKA V ZGODNJEM OTROŠTVU.....	25
3 PRAKTIČNI DEL	26
3.1 PROBLEM, NAMEN IN CILJI	26
3.2 RAZISKOVALNI VZOREC	27
3.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	27
4 IZVAJANJE DEJAVNOSTI PRI OTROCIH, STARIH 4–5 LET	27
4.1 TOMO KOČAR: STORŽEK V TEŽAVAH – SPODBUJANJE IZRAŽANJA ČUSTEV, EMPATIJE IN KOMUNIKACIJSKIH VEŠČIN PREKO ZGODBE	27
4.2 KDO MI BO POMAGAL SEŠITI SRAJČICO – VZPODBUJANJE INDIVIDUALNOSTI, SPREJEMANJE RAZLIČNOSTI IN MEDSEBOJNO SODELOVANJE PREKO GIBALNE ZGODBE	30
4.3 MIRA VOGLAR: ŽIVALSKI KARNEVAL – GLASBA ZA RAZLIČNA ČUSTVENA RAZPOLOŽENJA, SPODBUJANJE IZRAŽANJA EMPATIJE DO RAZLIČNOSTI IN KREPITEV MEDSEBOJNIH ODNOSOV	32
4.4 ČAROBNE KARTE PLEŠEJO – SPODBUJANJE SAMOZAVEDANJA, EMPATIJE IN SOCIALNE PRIPADNOSTI V SKUPINI S POMOČJO KARTIC PLEŠEM IN MRI	34
4.5 PLEŠEMO PO AFRIŠKO – SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI.....	35

4.6	ČUSTVA, EMPATIJA IN SOCIALNA PRIPADNOST SKOZI LIKOVNO UMETNOST – SLIKA RAZLIČNI SMO, SKUPAJ SE IGRAMO IN RADI SE IMAMO	37
4.7	MANDALA KOT LIKOVNA VZPODBUDA ZA IZRAŽANJE OBČUTIJ, EMPATIJE IN VZPODBUJANJE SOCIALIZACIJE.....	38
5	IZVAJANJE DEJAVNOSTI PRI OTROCIH STARIH 2–3 LET	40
5.1	PIŠČANČEK PIK – ZGODBA O ČUSTVIH.....	40
5.2	GIBALNA IGRA ZAKAJ PA JOČE – IZRAŽANJE ČUSTVA ŽALOSTI	42
5.3	RAJALNA IGRA BIBA BUBA BAJA – HUDOMUŠNO IZRAŽANJE ČUSTVA STRAHU .	45
5.4	BIBA TORTO MEŠA – IZRAŽANJE ČUSTVA VESELJE.....	47
5.5	TO SEM JAZ – IGRA ZA SPODBUJANJE OTROKOVEGA SAMOZAVEDANJA, POZITIVNE SAMOPODOBE	48
5.6	PIKA, PIKA PIKICA – PREPOZNAVANJE SEBE PREKO LIKOVNEGA IZRAŽANJA.....	49
5.7	MIHA PAVLIHA, BELA LILIJA, RDEČI TULIPAN – GIBALNA IN RAJALNA IGRA ZA BOLJŠE SOCIALNE ODNOSI IN RAZVIJANJE EMPATIJE.....	51
6	RAZPRAVA.....	53
7	ZAKLJUČEK	59
8	VIRI IN LITERATURA	60

POVZETEK

Namen naše raziskovalne naloge je proučiti čustva, empatijo in socializacijo otrok v zgodnjem otroštvu. V sled tega smo v raziskavo vključili skupino otrok iz prvega starostnega obdobja in skupino otrok iz drugega starostnega obdobja. Raziskava je potekala v dveh šolskih letih in je zajemala različne dejavnosti, ki so bile prilagojene starosti otrok od 2–3 leta in starosti otrok od 4–5 let. V uvodnem delu smo podali mnenja nekaterih avtorjev glede čustev, empatije in socializacije otrok v zgodnjem otroštvu. Teoretični del zajema podrobnejši opis razvoja čustev, empatije in socializacije pri otroku v zgodnjem otroštvu in podaja vplive različnih dejavnikov, ki vplivajo na to, kaj bo otrok postal, ko odraste. V praktičnem delu smo izvedli dejavnosti z otroki, s katerimi smo ugotavljali raven izražanja čustev, empatije in socialne pripadnosti s pomočjo različnih zgodb, gibalnih iger, glasbe in likovnega ustvarjanja. Zastavili smo si tudi raziskovalna vprašanja, ki so povezana s čustvi, empatijo ter socializacijo otrok v zgodnjem otroštvu in se navezujejo na 2–3 leta stare otroke iz prvega starostnega obdobja in 4–5 let stare otroke iz drugega starostnega obdobja. V zaključnem delu smo obširneje odgovorili na raziskovalna vprašanja, katere odgovore smo pridobili na podlagi izvajanja praktičnih dejavnosti v obeh zgoraj omenjenih skupinah.

Ključne besede: čustva, empatija, socializacija

ABSTRACT

The purpose of our research paper is to study the emotions, empathy and socialization of children in early childhood. As a result we included in the research a group of children from the first age period and a group of children from the second age period. The research took place over two school years and included various activities that were adapted to the ages of children from 2-3 years and children from 4-5 years of age. In the introductory part we gave the opinions of some authors regarding the emotions, empathy and socialization of children in early childhood. The theoretical part includes a more detailed description of the development of emotions, empathy and socialization in a child in early childhood and gives the influence of various factors that influence what the child will become when he grows up. In the practical part we carried out activities with children, with which we determined the level of expression of emotions, empathy and social affiliation with the help of various stories, movement games, music and artistic creation. We also asked ourselves research questions related to emotions, empathy and socialization of children in early childhood. We also asked ourselves research questions related to emotions, empathy and socialization of children in early childhood and related to 2-3 year old children from the first age period and 4-5 year old children from the second age period. In the final part we answered the research questions in more detail, the answers to which we obtained based on the implementation of practical activities in the two groups mentioned above.

Keywords: emotions, empathy, socialization

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Čustva so duševni procesi, ki se odražajo v odnosu do samega sebe in do zunanjega okolja. Naše razpoloženje se kaže v dolgotrajnih ali kratkotrajnih čustvenih stanjih. Ob rojstvu imamo v sebi kapaciteto za empatijo. Kako se bo ta razvijala, je odvisno od okolja, v katerem odraščamo. Vsi smo kot otroci najprej v egocentrični fazi, kasneje pa si želimo družbe in prijateljskih odnosov. Vsa ta razmišljanja so vodilo za raziskovalno nalogo, v kateri raziskujemo čustva, empatijo in socialno pripadnost otrok v zgodnjem otroštvu. Dejstvo je, da je v vrtcih vedno več otrok, ki potrebujejo DSP. Strokovnjaki menijo, da je iskanje vzrokov za težave otrok dolgotrajno in zahtevno. Velikokrat pa postavljajo v ospredje čustva in socializacijo. V različni literaturi dajejo avtorji o razvoju čustev, empatije ter socialne vključenosti pri otroku predvsem splošne smernice. Vemo pa, da na razvoj osebnosti otroka in njegovo vedenje vplivajo še različni drugi dejavniki, kot so njegov temperament, okolje, v katerem otrok odrašča, njegovo zdravje, veščine, izkušnje ... Največ različnih mnenj smo zasledili prav o razvoju empatije. Avtorji, ki proučujejo empatijo, podajajo predvsem različna mnenja o tem, kdaj se ta prične pojavljati pri otroku. Npr. Miller, Kessel in Flavell (1970), Flavell (1977), Mossler, Marvin in Greeberg (1976), Thompson (1998); v Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Kavčič in Svetina (2004) so različno opredelili starost otrok, pri kateri se pojavijo prve zasnove empatije. Opazili smo, da so odstopanja v mnenjih glede empatije predvsem zato, ker so si izvajalci zadali naloge, ki so bile podane na različni težavnostni stopnji. V sled tega smo se odločili, da sami raziščemo empatijo pri predšolskih otrocih in povzamemo svoje lastne ugotovitve. Pri tem nam bodo v pomoč bogate izkušnje, ki smo jih pridobili z delom v vrtcu. Z dobrim poznavanjem razvojnih mejnikov pri otrocih bomo izvajali ustrezne usmerjene dejavnosti, ki so primerne njihovi starosti in razvojni stopnji.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti raven empatije pri otrocih v predšolskem obdobju. Naš cilj je prepoznavanje empatije pri 4–5 let starih otrocih in pri otrocih, starih 2–3 leta. Ker empatijo obravnavamo z dveh področij, s psihološkega in s socialnega vidika, smo se odločili, da v raziskovalni nalogi proučimo še čustva in socializacijo otrok v zgodnjem otroštvu.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so povezana s čustvi, empatijo in socializacijo otrok, starih od 2–3 leta in 4–5 let. Omejitev pri obravnavanem problemu je, da v raziskavo ni vključena skupina otrok v starostnem razponu od 3–4 leta. Tako bi povečali vzorec otrok in imeli bolj natančen pregled po posameznih starostnih skupinah o razvoju empatije, čustev in socializacije otrok v zgodnjem otroštvu.

1.4 Raziskovalna metoda

V raziskovalni nalogi smo uporabili deskriptivno metodo dela.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

V empiričnem delu smo kot strokovni delavci z večletnimi izkušnjami predstavili primere dobre prakse, ki smo jih izvajali za boljše čustveno in socialno prepoznavanje otrok v skupini. Znanja iz teorije smo vpeljali v različne dejavnosti in jih deloma tudi podkrepili. Strokovni delavci v vrtcih se moramo namreč zavedati, da je vsak otrok individuum zase in da pri njegovem razvoju ni univerzalnega recepta, ki bi bil pisan na kožo vsem. Zavedati se moramo, da bodo otroci uspešni, če bodo čustveno srečni. Takrat bodo znali deliti svojo srečo tudi z drugimi. Njihov krog prijateljev se bo večal in njihovo znanje se bo bogatilo.

2 ČUSTVA, EMPATIJA IN SOCIALIZACIJA V ZGODNJEM OTROŠTVU

Čustva so skupki različnih telesnih senzacij, ki jih pogojujejo določene okoliščine. Čustva so temeljna sestavina posameznikovega temperamenta, ki je podlaga za razvoj njegove osebnosti. Čustvenega odzivanja se lahko tekom življenja učimo še z modelnim učenjem, s katerim vplivamo na oblikovanje našega značaja. Ločimo štiri osnovna čustva, kot so jeza, strah, žalost in veselje. Vsa druga čustva so mešanica naštetih kakor mavrica, ki nastale iz rdeče, rumene, zelene in modre barve (Biddulph, 2003, str. 53). Spekter različnih čustev nam omogoča, da življenje živimo bolj barvito in da nas čustva ne določajo kot slabe ali dobre. Odrasel človek se mora kot model otroku otresti predsodkov glede tega, katero čustvo je sprejemljivo in katero ne. Naravno in sprejemljivo je, da ljudje izražamo vsa čustva (Jeram, 2021, str. 33).

Čustva so povezana s telesom, okoljem, mislimi in spomini. Sporočajo nam o našem fizičnem in mentalnem počutju. Otrok ne sme dobiti občutka, da je dober, ko izraža veselje, in slab, ko izraža jezo. Otroka tudi ne moremo zaščititi pred žalostjo in strahom, saj so tudi ta čustva prisotna v njegovem življenju. Vsako čustvo ima svoj namen, moramo ga sprejeti in se ga naučiti pravilno izražati (Akin, 2000; Jeram, 2021 str. 64). S svetom smo čustveno povezani. Čustva nam povedo, kaj si želimo, kaj občudujemo ali kaj ne maramo in sovražimo. Vsa ta čustvena nasprotja so povezana z različnimi razpoloženji in emocionalnimi stanji. Zavrnitve porušijo naše čustveno ravnovesje, sprejemanje in ljubezen pa utirata pot k rasti dobre volje, pozitivnega čutenja in mišljenja. Oba pola našega čutenja vplivata na našo dobrobit (Thomson, Kahn, Masheder, Oldfield, Glockler in Meighan, 1995, str. 50). Odrasli in otroci bi se morali naučili prepoznavati svoja čustva, jih poskušali razumeti in sprejeti, pri tem pa tudi izbrati ustrezno vedenje za njihovo izražanje v različnih situacijah z drugimi. V odrasli dobi se velikokrat ne zavedamo naše neverbalne komunikacije, ker dajemo prevelik pomen besedam (Claudia Cross-Muller, 2003; Jeram, 2021, str. 64).

Otroci so veliko bolj dovtetni na telesno govorico kot odrasli. Pri njih lahko vzpostavimo boljši stik, če z njimi še telesno komuniciramo (Kahn, 1995; Thomson et al., 1995, str. 94). Naša čustva, ki jih besedno in telesno izražamo, so tesno povezana in prepletena z empatijo. Empatija je sposobnost zaznavanja ter razumevanja drugih ljudi, prepoznavanja njihovih misli

in čutenja. Povezana je s sočutjem, ki ga imamo do drugih ljudi, rastlin, živali in lastnine. Zraven čustvene ima empatija še kognitivno, vedenjsko in moralno komponento (Sears, 2004, str. 220).

Empatija se najprej pojavi v preprostih oblikah, te postajajo s časom vse bolj kompleksne, pridružijo se jim še različne spoznavne oblike. Z empatijo je povezana sposobnost prepoznavanja čustev pri drugih, ki se pokaže že zelo zgodaj, vendar to še ni prava empatija. Za empatijo je potreben dobro diferenciran jaz, ko se znamo postaviti v položaj drugega, istočasno občutimo enakost z nekom in hkrati drugačnost od njega. Notranje razumemo psihično stanje drug drugega. Empatija se razvija tako, da je najprej v ospredju doživljajska izkušnja, potem pa ta preide še na področje razumevanja oziroma spoznavnosti (DeYoung, 2003, str. 55).

Empatija ima vlogo samospoznavanja, saj se preko nje zavemo vrednot, ki so nam skupne z drugimi, pridemo pa tudi do spoznanja, česa nam primanjkuje in v čem se še moramo izpopolnjevati. Odnosi z različnimi ljudmi postanejo tako podlaga za razumevanje svoje lastne vrednosti (Stein, 1989, str. 116).

Čustvena inteligenca je sposobnost, da prepoznamo, razumemo in upravljamo čustva, tako svoja kot tudi čustva drugih ljudi. Podlaga čustvene inteligentnosti je najbolj pomembna prav v prvih letih otrokovega življenja. Kaže se v empatični odzivnosti staršev na otrokove potrebe (Kompan Erzar, 2006, str. 74).

Čustva, empatijo in vedenje posameznika Kompore (2001) vključuje v bivalno okolje. Socializacijo opredeljuje kot vseživljenjski proces, v katerem se posamezniki z vrednotami, stališči in vedenjskimi vzorci prilagajajo družbi, v kateri živijo. V proces socializacije je v predšolskem obdobju otroka vključenih veliko ljudi, vendar je družina tista, pri kateri se socializacija otroka najprej začne. Otrok začne pri njemu ljubih ljudeh prevzemati določene vedenjske vzorce in karakteristike, zato je pomembno, da v družini prevladujejo dobri in spodbudni odnosi (Kompore, Stražičar, Vec, Dogša in Jauševac, 2001, str. 216–217).

Obstajajo razvojna obdobja, v katerem se otrok nauči določene vrste znanja oziroma spretnosti in veščin. Tega se nauči iz izkušenj in s primernimi učnimi metodami. Kljub predvidljivosti človeškega razvoja pa vsak posameznik že od rojstva kaže enkratne specifične posebnosti, prav zaradi katerih je drugačen od drugih. Učenje se vedno odvija v okviru zmožnosti in priložnosti vsakega posameznika. Kaže se kot socialna izkušnja med otroki in odraslimi (Hohmann in Weikart, 2005, str. 15). Za otroka so v prvem letu življenja po Meltzoff in Kuhl (1994) najpomembnejše biološke potrebe in čutna izkustva. Otrok se uči na principu poskusov in napak z lastnim telesom, s predmeti in v stikih z drugimi. Čutni vtisi so pri dojenčku obarvani s čustvi ugodja in neugodja. Otrok se uči odnosov med vzrokom in posledico. V tem času se vzpostavi trdna vez med njim in tistim, ki za njega skrbi. Otrok pridobiva občutek zaupanja ali

nezaupanja do sebe in drugih. Zrcali različna čustvena stanja ljudi, jih posnema in se z njimi identificira. Ne izraža jih le z obrazno mimiko, temveč tudi z držo, z gibanjem telesa in s tonom svojega glasu. Čustvena reakcija v prvih mesecih življenja ni prostovoljna. Pojavlja se empatična faza, kjer je otrok osredotočen na lastno osebo. V tem času ni zmožen ločiti posameznika od sebe, zato ima občutek, da se je nekaj zgodilo njemu, čeprav se je zgodilo drugemu. Otrok npr. joka v prisotnosti drugega jokajočega dojenčka. Poskuša umiriti otroka, ki je zraven njega, predvsem zato, da se konča njegova lastna stiska, ki jo povzroči jok drugega. Pri stresnem stanju drugega, ki je v njegovi bližini, prej išče tolažbo zase kot pa za osebo, ki se nahaja v takšnem stanju (Zupančič; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Kavčič in Svetina, 2004, str. 255).

Primer je devetmesečna deklica. Ko je njen prijatelj padel in se poškodoval, je pričela jokati. K mami je šla iskati tolažbo. Deklica je doživela to tako, kot da se je udarila sama, in ne njen prijatelj (Hohmann in Weikart, 2005, str. 46). Od prvega pa do drugega leta otrok razvija govor in se vse bolj gibalno ter čustveno odziva. Sposobnost gibanja otroku omogoča uravnavanje čustev, saj se lahko približuje ali oddaljuje od ljudi, predmetov in različnih situacij. Otrok se vedno bolj zaveda, da je tisto, kar drugi čutijo, ločeno od tega, kar čuti sam. Opazimo prve medvrstniške interakcije, ko otrok opazuje drugega otroka, ga oponaša, ponuja mu svoje igrače in jih od njega tudi sprejema (Tacol in Supšakova, 2019, str. 20).

Med prvim in drugim letom življenja se prične pojavljati egocentrična empatija. V tej razvojni fazi otrok že ve, da je v stiski nekdo drug in ne on sam. Ne more pa še razlikovati svojih notranjih stanj, želja in misli od drugih. Otrok presoja vse iz lastne perspektive. Istočasno se še ni sposoben vživeti v drugega ali opisati situacijo z vidika druge osebe. Sovrstnika, ki joče med igro, želi potolažiti tako, da mu ponudi igračo, ki jo tudi sam uporablja za pomirjanje (Retušnik Bazovičar in Krajnc, 2010, str. 120).

V drugem letu starosti malček že pogosteje omenja svoja čustva in jih poskuša nadzirati. Takrat se pojavijo čustva samozavedanja, ko malček sebe jasneje loči od okolja in se že zaveda socialnih standardov v svojem okolju. Neugodna čustva, kot so sram, zadrega, krivda, izraža s povešanjem glave, z umaknjem povešenim pogledom, jokom, skrivanjem obraza ali pa s skrivanjem pred ljudmi. Ponos izraža z veseljem, z dvigom glave in rok ter s smehom. Čutni vnos dveletni otrok še vedno bolj uveljavlja z vedenjsko strategijo kot z govorom (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 237).

Dvoletnik po Zahn -Waxler in Radke-Yarrow (1990) že razlikuje svojo bolečino od tuje bolečine in poskuša pomagati drugemu otroku tako, da se mu približa, ga poboža, besedno sposobnejši pa ga celo nagovori. Otrok že začne počasi usvajati besede, s katerimi se poimenujejo čustva, vendar še njegov govor ni toliko razvit, da bi z njim svoja čustva tudi uravnaval. Otrok vedno bolj spoznava, da imajo lahko ljudje drugačne misli od njega (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 274).

V eni izmed raziskav je petnajstmesečni deček opazil svojega prijatelja, da joka. Šel je po svojega medvedka in mu ga dal. Ker to ni potolažilo prijatelja, je šel po prijateljevo odejico in ga tako potolažil (Coleman, 1989; Hohman in Wekart, 2005, str. 46). Mnogi strokovnjaki so mnenja, da nastopijo prve enostavne čustvene in spoznavne komponente, ki so potrebne za nadaljnji razvoj empatije že okoli drugega leta življenja, seveda v primeru, če je odzivnost staršev dovolj velika, da se empatija pri otroku lahko razvija (Thompson, 1998, str. 147).

V raziskovalni študiji so Miller, Kessel in Flavell (1970) naredili poskus z dvoletniki in igračo avtomobil, na kateri je bila na eni strani narisana muca, na drugi strani pa kuža. Postavili so jim vprašanje: «Kaj vidiš ti in kaj vidim jaz?» Otroci so pravilno odgovorili in se znali postaviti v perspektivo drugega ter s tem presegli egocentrično oceno, kjer otrok ni zmožen razlikovati svoje perspektive od perspektive drugega (Marjanovič Umek; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 293). Pri treh letih otrok že pridobi sposobnost prepoznavanja osnovnih čustvenih stanj ljudi, jih zaznava in skladno z njimi uglašuje svoje vedenje in odzivanje. Intenzivno se uči tako z opazovanjem kot s spraševanjem, zato mu moramo nove spretnosti pokazati in razložiti. Igre z lutkami, simbolne igre in igre vlog spodbujajo domišljijo in pomagajo pri razumevanju lastnih čustev pa tudi pri razumevanju čustev drugih. Pri treh letih se lahko otrok že vživi v vlogo drugega in ga posnema (Biddulph, 2003, str. 104).

Triletnik z govorom že prispeva k uravnavanju čustev, saj je takrat njegov govorni aparat toliko razvit, da lahko uporablja besedne strategije za uravnavanje čustev kot so npr. otrok sam sebe prepričuje, da bo mama prišla. Izraža jezo, strah in veselje s telesom pa tudi z besedami (joče, skače in se smeji od veselja, vpije in krili, z rokami in nogami, ko je jezen ...).

Govori že stavke z najmanj tremi besedami (Thomson in Goodvin, 2007; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 87). Pri treh letih otrok že povezuje predstave z besedami. Rad opisuje predmete in dejavnosti ljudi. Njegova čustva postanejo izrazitejša. Postane dovzeten za ljudi, predmete in živali okoli sebe. Otrok vse bolj dojema, da se njegova čustva razlikujejo od čustev drugih. Otrokovo mišljenje izhaja iz njegovih želja in še ne temelji na realnih-logičnih zakonitostih (Piaget, 1968; Tacol in Supšakova, 2019, str. 24). Otrok pri treh letih vključuje samo tiste sestavine realnosti, ki mu jih njegove mentalne strukture asimilirajo. Presežejo že stopnjo egocentričnosti, rabijo govor v komunikaciji, zmožni so prevzemati perspektivo drugega in imajo že razvito empatijo (Flavell, 1977; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 366). Po Borke (1971) se triletni otroci že zavedajo čustvenih stanj drugih ljudi in se lahko postavijo v njihovo vlogo. Uporabljal je slike otrok v različnih situacijah in obraze s različnimi počutji. Rezultati so bili deležni kritike, da v sami raziskavi ni mogoče razlikovati med otrokovim osebnim odgovorom na situacijo v zgodbi in odgovorom, ki je rezultat zavzemanja perspektive otroka v zgodbi. Npr. primer njegove raziskave je slika otroka, ki praznuje rojstni dan in zraven pripadajoč vesel obraz. Otrok bi lahko v navedeni situaciji prepoznal lastno videnje na situacijo

in podal svoj egocentrični odgovor (Marjanovič Umek; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 293).

Piagetova kritika Hughes in M. Donaldson (1979) sta naredila preizkus pri otrocih z zgodbo Skrivanje otroka, ki ga je iskal policist. Ugotovila sta, da že tri in pol leta stari otroci zmorejo zavzeti perspektivo drugega in presežejo egocentrično mišljenje. Raziskavo sta izvajala z večkratnimi preizkusi, ki so vključevali vedno bolj zahtevno postavitev sten in figur (Marjanovič Umek; Marjanovič Umek in Zupančič et al., str. 292).

Štiriletnik otrok je po Nunner-Winkler in Sodian (1988) že zmožen ločevati med čustvi, vezanimi na dejanske situacije, in čustvi, vezanimi na željena stanja. Med četrtem in petim letom otrok že začne razumeti osnovna čustva, kot so veselje, jeza, strah in žalost z vidika njegovih prepričanj, želja in stanj (Kavčič in Fekonja; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 340). Raziskovalci Mossler, Marvin in Greeberg (1976) so podali ugotovitev, da otroci, stari štiri in pet let, že lahko razmišljajo v smeri zavzemanja perspektive drugega. V raziskovalnem poskusu je bil na posnetku prikazan otrok (deček ali deklica, glede na spol udeleženca), ki je sedel za mizo. Ta vpraša mamo, če lahko dobi piškot. Mama otroku odgovori, da lahko. Zgodbo so otrokom najprej prikazali brez prisotnosti njihove mame, kasneje pa ob njeni prisotnosti, samo da je bil izključen zvok na posnetku. Otroku so postavili vprašanje o tem, ali mama ve, kaj otrok želi. Večina dveletnih otrok ni razumelo vprašanja in ni podalo odgovora. Nekaj triletnikov, več kot polovica štiriletnikov, večina petletnikov in vsi šestletni otroci pa so odgovarjali neegocentrično (Marjanovič Umek; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 294).

Otrok ima do petega leta omejeno sposobnost vživljanja v druge osebe. Kompleksna sposobnost obvladovanja čustev se začne razvijati šele od približno petega leta naprej, torej takrat, ko so otrokovi možgani pripravljene na pospešen razvoj kognitivnih sposobnosti. V petem in šestem letu starosti se pri otroku govor vse bolj izpopolni in je že podoben odraslemu. Otrok veliko raziskuje, pridobiva nova spoznanja, izkušnje, odkriva težave ter jih rešuje. Otrokov miselni razvoj se poveča in otrok postaja vse bolj odgovoren. V tem času je otrok zmožen izražati različna čustva, ki jih lahko izkazuje ali pa prekriva (ponos, sram, zavidanje ...). Veselje izraža v različnih dejavnostih, predvsem z vrstniki. Spremlja ga smeh in splošna sprostitvev telesa. Jezo izraža, ko mu preprečimo kakšno dejavnost ali če mu kaj ne uspe. Strahovi so vezani na hude sanje, domišljajska bitja, ločitev od staršev ... Starejši otrok že zna povedati, da so lahko občutki drugih ljudi drugačni od njegovih lastnih. Ima večjo sposobnost izražanja svojih občutij in empatije za občutja drugih. Otrok bo razmišljal in povezoval različne situacije, ki pripeljejo do različnih čustvenih stanj ljudi. Šestletnik pri doseganju nekega cilja že upošteva skladnost vedenja s socialnimi in moralnimi pravili. Glavni razvojni napredek se pokaže v nadzorovanju nad doživljanjem in izražanjem čustev, ki je vse bolj socialno sprejemljivo (Labinowicz, 1989; Tacol in Supšakova, 2019, str. 52).

Nekje med šestim in sedmim letom se pojavi pri otroku kognitivna komponenta, ki začne dopolnjevati emocionalno. V predšolskem obdobju se otroci vse bolj zavedajo, da imajo različni ljudje različne poglede, doživljanja in čustva v določenih situacijah. Ob vstopu v šolo so že zmožni dojeti neko čustveno situacijo iz perspektive drugega in lahko že ponujajo rešitve, kako bi pomagali nekemu v stiski. Empatična izkušnja postaja vse bolj kompleksna zaradi razvoja možganov, jezikovnih veščin ter se začne razlikovati na podlagi identitete drugih, npr. primer odločitev, da igračo damo otroku, ki je reven, ne pa tistemu, ki ima vsega dovolj (Sears, 2004, str. 146).

2.1 Vpliv temperamenta na čustveno-socialno odzivanje otroka v zgodnjem otroštvu

Na čustveno in socialno odzivanje otroka vpliva tudi njegov temperament. Ločimo štiri različne tipe temperamenta. Sangvinik je ekstravertiran in optimistične narave. Je živahen in se zna prilagoditi okolju. Njegov govor spremljajo geste in različni izrazi na obrazu. Hitro sklepa poznanstva, ki pa običajno ne prerastejo v večja prijateljstva. Ima menjavajoča se čustva in razpoloženja, včasih tudi težave s koncentracijo in površnostjo. Od vseh štirih temperamentov ima sangvinik največji spekter čustev. Flegmatik je introvertiran in je boljši poslušalec kot govorec. Po naravi je vase zaprt, umirjen, ne preveč čustven, a prijeten. Ima tih in monoton govor, brez znakov vznburjenja in čustvenih izrazov na obrazu. Od vseh temperamentov je najbolj potrpežljiv. Njegov prag strpnosti je velik, zato ga je težko razjeziti. Izogiba se konfliktom. Je dober opazovalec in posrednik v sporih. Pogosto skriva prave občutke. Kolerik je ekstravertiran in impulziven. Ima veliko čustveno moč, ki jo burno izraža. Po izbruhu se hitro pomiri in pozabi, da je koga prizadel. Ima težave s prilagajanjem in odzivanjem na okolje ter z izražanjem čustev. Je odločen, samozavesten, dominanten in se zlahka odloča zase in za druge. Običajno mu ni mar, kaj si drugi mislijo o njemu. Sočutje je nekaj, kar v njegovem življenju pogosto manjka. Odnose gradi počasi in ima običajno le nekaj prijateljev. Melanholik je introvertiran in občutljiv. Je najbolj ponotranjen in okolici težko razumljen. Pri komunikaciji z drugimi je vase zaprt, pogosto ga muči tesnoba. Melanholičen otrok ima malo energije in izraža malo čustev. Na druge se odziva previdno in posredno. Je precej zadržan. Zanj je značilna plahost in negotovost. Pogosto ga obdaja občutek krivde. Slabo razpoloženje, ki je precej spremenljivo, pogosto vpliva na njegovo počutje. Usmerjen je v podrobnosti, rad deluje po načrtu in spoštuje zasebnost. Je požrtvovalen, perfekcionista in dober organizator. Pred odločitvami si vzame čas, da razmisli o možnostih, čeprav tudi takrat ni prepričan, ali se je odločil prav. Skeptičen je, vendar je zelo kreativen in sposoben (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 238).

V Newyorški vzdolžni študiji temperamenta, ki sta jo raziskovala Thomas in S. Chess (1995) je bilo izvedeno spremljanje vedenja pri posameznikih v različnih starostnih obdobjih. Uvedla sta tri tipe temperamenta. Prvi tip temperamenta je lahko vzgojliv otrok (40 %), ki je dobre volje, vesel in optimističen. Ima manjšo intenzivnost čustev in se hitro prilagaja spremembam. Tak otrok ne zahteva pozornosti, je manj opažen in zato včasih tudi nima optimalnih možnosti za

razvoj. Drugi tip temperamenta je »težaven« otrok (10 %), ki je negativno razpoložen in razdražljiv. Burno in impulzivno reagira ter se počasi prilagaja. Takšnemu otroku moramo omogočiti dovolj gibanja ter igre, da lahko sprosti svojo energijo. Tretji tip temperamenta je počasen otrok (15 %), ki je negativno razpoložen in se počasi prilagaja spremembam. Pri njem je pomembna rutina pri vsakodnevnih dejavnostih in dovolj zagotovljenega časa, da se prilagodi situaciji. Nekaj otrok (35 %) nista uvrstila v nobeno izmed kategorij, saj so izražali različne kombinacije temperamenta (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič at al., 2004, str. 239).

2.2 Vpliv spola na čustveno-socialno odzivanje v zgodnjem otroštvu

Golombok in Fivush (1998) pojasnjujeta, da je med dečki in deklicami več podobnosti kot razlik. V različnih raziskavah so ugotovili, da do 10 % individualnih razlik med otroki lahko pojasnjemo s spolom, ostalo pa z drugimi dejavniki. Strokovnjaki so poudarili, da niso samo razlike med skupinami, ampak tudi znotraj samih skupin. Niso vse deklice enake in tudi vsi dečki ne. Med deklicami in dečki je malo razlik v zaznavnih, spominskih, miselnih in jezikovnih sposobnostih. Prepoznavne pa so razlike pri izpostavljanju v različnih vrstah socialnih odnosov (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 184).

Prvine, ki so odvisne od spola otroka, so izbira igrač, vsebina igre, vrsta igre in soigralci. Raziskovalci so našli nekaj razlik med dečki in deklicami v igri. Dečki se igrajo več zunaj. Njihove igre vključujejo grobo motoriko. Radi se igrajo igre, kjer je v ospredju tekmovalnost. V igri vztrajajo dalj časa kot deklice. Družabne igre potekajo v večjih skupinah kot pri deklicah. Dečki radi v igri prevzamejo dominantno vlogo. Radi prevzemajo vlogo junakov s televizije ali iz knjig (Nemec in Krajnc, 2011, str. 183).

Pri opazovanju igre pri otrocih sta Jacklin in Maccoby (1978) prišla do spoznanja, da se deklice rade igrajo z eno ali dvema prijateljicama, medtem ko se dečki raje igrajo v večji skupini. Deklice v skupini pogosteje uporabljajo govor za vzpostavljanje prijateljskih vezi in so bolj sodelovalne ter pravične. Dečki radi uporabljajo govor za uveljavljanje svojega statusa, da pritegnejo pozornost nase in izpostavijo sebe (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 192).

Freedmanu (1980) se zdijo pomembne razlike v igri med dečki in deklicami. Dečki so bolj dejavni kot deklice, prevladujejo igre, prerivanja in ruvanja. V igri so bolj glasni in manj organizirani kot deklice (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 191).

Rezultati študij v slovenskih, severnoameriških, kanadskih in francoskih vrtcih so pokazali, da so deklice uspešnejše pri socializaciji kot dečki. Dečki pogosteje izražajo čustva, jeze in agresije ter so bolj egocentrični v odnosu do vrstnikov. Te razlike so sicer majhne (Zupančič in Kavčič, 2007; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 92).

Po mišljenju Golombok in Fivush (1998) so tako dečki kot deklice enako empatični v razumevanju čustvenih odzivov ljudi in kažejo podobne vzorce navezanosti. Razlika med dečki in deklicami je predvsem v intenzivnosti izražanja čustev v različnih situacijah. Deklice že začnejo razvijati vzorec, kjer bolj odkrito izražajo svoja čustva, jih bolj osebno ubesedijo, namenjajo več časa čustvom in razpoloženju drugih, se bolj zavedajo čustev in jim pripisujejo večji pomen kot dečki. Deklice so bolj naklonjene temu, da pomagajo drugim. Dečki so tekmovalni, stremijo k različnim dosežkom, radi se igrajo igre v skupinah, kjer prevladujejo vidno-prostorski odnosi, potrudijo se za prijateljske odnose, čustvom pa se posvečajo takrat, ko za njih nastane situacija (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 184).

Deklice med socialnimi interakcijami pokažejo več topline in čustvene odprtosti kot dečki. Deklice so bolj čustveno izrazite, še posebej pri pozitivnih in ponotranjenju negativnih čustev. Dovzetne so na drobne podrobnosti iz svojega okolja, zato lahko doživijo več stresorjev, saj opazijo več negativnih dogodkov okoli sebe. Doživljajo ter izražajo več stiske, zadrege, strahu, krivde in žalosti. Dečki imajo več težav s pozornostjo in več motečih vedenjskih motenj kot deklice, saj se zaradi družbenih norm izogibajo izpostavljanju čustev, zaradi katerih so videti ranljivi. Razlike, ki se pojavljajo v izražanju med spoloma, so posledica biološko utemeljenih predispozicij in kulturno posredovanih informacij. Gre za prepričanja, vrednote in stereotipe o spolu, na podlagi katerih se starši odzivajo na otrokovo vedenje na načine, ki socializirajo dečke in deklice (Retušnik Bazovičar in Krajnc, 2010, str. 24–47).

Švedska raziskovalka C. Karrby (1988) je ugotovila, da so se otroci v švedskih vrtcih različno odzivali v celodnevni ali poldnevni programi glede na spol otroka. V skupini s krajšim izvajanjem, kjer je formalna vzgoja, so deklice bolj molčeče in počenjajo le tisto, kar se od njih pričakuje. Dečki so bolj aktivni, so radi opazni, radi govorijo in pritegnejo pozornost odraslega. Če pa je dan neformalen (celodnevni program), iščejo deklice pozornost odraslega, dečki pa se raje družijo s svojimi prijatelji (Hohmann in Weikart, 2005, str. 45).

Pri proučevanju otroške igre sta Garland in White (1980) podala ugotovitve, da se deklice rade vključijo v dejavnosti, kjer so prisotni odrasli, dečki pa imajo raje nenadzorovane dejavnosti. Vendar ne moremo posploševati, da dečke privlačijo samo aktivne igre brez odraslih ali da deklice privlačijo fine motorične veščine in odrasli. Pomembno je, da nudimo uravnotežene dejavnosti z odraslimi ali brez njih za oba spola enako. Ustrezno podpiramo dečke in deklice in smo pazljivi pri tem, kakšne vrste socialnih sporočil posredujemo otrokom s svojo pozornostjo (Hohmann in Weikart, 2005, str. 160). V eksperiment A. Seavey, P. Katz in S. Zalk (1975) so vključili odrasle osebe in 3-mesečnega dojenčka, oblečenega v rumen pajac. Odrasle udeležence so razdelili v tri skupine. Prvi skupini so povedali, da je dojenček deklica, drugi skupini, da je deček, tretji skupini pa ni bil podan podatek o spolu otroka. Za interakcijo z dojenčkom je dobila vsaka skupina tri igrače: malo gumijasto žogo (deška igrača), punčko (dekliško igračo) in plastičen obroč (nevtralna igrača). Ugotovitve raziskave so pokazale, da je

identiteta spola imela bistven pomen pri integraciji odraslega z dojenčkom. V skupini, kjer so dejali, da je dojenček deklica, so odrasli vzpostavili interakcijo z otrokom, s punčko. V skupini, kjer jim je bil predstavljen dojenček kot deček, pa so odrasli poskušali povezavo z otrokom vzpostaviti s spolno nevtralno igračo – obročem. Odrasli, ki niso imeli informacije o spolu dojenčka, so potrebovali veliko več časa za vzpostavljanje interakcije z otrokom, predvsem ko je šlo za ženske osebe, moški pa so se počutili nelagodno (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 185).

Glede otroških stereotipov so Haugh, Hoffman in Cowan (1980) naredili raziskavo za otroke, stare od tri do pet let. Gledali so posnetek dveh dvomesečnih dojenčkov, ki sta se igrala z nevtralnimi igračkami. Polovici otrok so rekli, da je dojenček, na desni deklica, na levi pa deček. Drugi skupini so povedali ravno obratno. Po ogledu posnetka so vsi otroci označili dojenčka za velikega, jeznega, hitrega, močnega, glasnega in bistrega. Dojenčica je bila zanje plašna, počasna, slabotna, mirna in nežna (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 187).

2.3 Vpliv okolja na čustveno-socialno odzivanje otroka v zgodnjem otroštvu

Otroka determinirata genetika in okolje. Genetika da otroku določene dispozicije, okolje pa otroka oblikuje. Otrok ima dispozicije za odzivanje v različnih situacijah, ki prispevajo k socialno odgovornemu vedenju. Te dispozicije se lahko med seboj razlikujejo v socialnem razumevanju odnosov, sodelovanju, dogovarjanju, reševanju sporov, izražanju empatije in podobno (Katz in McClellan, 1997; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 88).

Otroka ni mogoče naučiti naravne radovednosti, da mu je nekdo zanimiv ali da ga bo ganila stiska in bolečina drugega. Otrok mora biti dovolj zrel, da se mu v možganih razvijejo posebne povezave, ki omogočajo nastanek kompleksnih kemičnih reakcij, ki spodbudijo, da se telo v določenem trenutku ustrezno odzove. Ta razvoj je možen samo na podlagi medčloveških stikov in socialnih izkušenj. Izkušnje nas naučijo umetnosti komuniciranja in sposobnosti sprejemanja drugih. Sprejemanje drugih se kaže v prepoznavanju telesne govorice drugega, v dojetanju njegovih sporočil in v prepoznavanju njegovega duševnega stanja. Pri tem moramo biti pozorni na naše čustvene odzive in na primerno ravnotežje med poslušanim in govorjenim (Sunderland, 2008, str. 219).

Socialno komunikacijske veščine so del človekovega značaja in so povezane z splošno, socialno in čustveno inteligenco (Kovačič, 2010, v Vidrih in Potočnik, 2022, str. 14). Pri socialni inteligenci je pomembna dovtetnost za čustvena sporočila drugih. Nihče nima gena za socialno inteligenco, ima samo potencial za njen razvoj. Raziskave so pokazale, da imajo otroci, ki se dobro odzivajo na občutja drugih ljudi, v veliki verjetnosti starše, ki se dobro odzivajo na njihova počutja (prav tam, 2008, str. 218).

Socialna kompetentnost se kaže v sposobnosti ločevati med pozitivnimi in negativnimi interakcijami ter čedalje večjemu zavedanju, da imajo potrebe in občutja tudi drugi. Otrok pridobiva izkušnje pri izpeljavi svojih socialnih namer, ohranjanju prijateljstev in spopadanju z nasprotujočimi si potrebami po prijateljstvu in avtonomnosti (Hohmann in Weikart, 2005, str. 376). Pod vplivom zahtev, pričakovanj in spodbud otrok razvije svoj slog čustvovanja. Situacije, v katerih odrasli otroka spodbujajo k izražanju čustev do sebe in drugih, se v različnih socialnih okoljih razlikujejo (Šadl, 1999, str. 124).

Motnje v sposobnosti empatije se najbolj kažejo pri posameznikih, ki so imeli v zgodnjem otroštvu kakorkoli motene odnose s starši ali drugimi skrbniki. Njihovo sprejemanje čustvenih stanj drugih ljudi je lahko omejeno, saj se notranji procesi v zgodnjih odnosih niso mogli primerno razviti (Preston in de Waal, 2002, str. 16). Eisenberg in Fabes (1998) pojasnujeta, da so izsledki proučevanja potrdili, da na prosocialno vedenje otroka vpliva tudi struktura otrokove družine. Predšolski dečki, ki živijo le z mamo, pogosteje tolažijo druge otroke kot otroci, ki živijo z obema staršema. To je povezano z čustveno odvisnostjo starša od otroka. V našem primeru mame od sina (Kavčič in Fekonja; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 346).

Otrok ločenih staršev lahko izraža različne stiske, ki se kažejo navzven kot motnje pozornosti, nemirnost in razdiralno obnašanje do vrstnikov. Stiska otroka se lahko kaže tudi navznoter. Pojavijo se psihosomatske motnje in agresija. Kako se bo travmatičen dogodek odražal v otrokovem odraščanju, je odvisno od njegove osebnosti in okolja, v katerem otrok živi (Jeram, 2021, str. 56–58). Vsak otrok ponotranji psihično podobo očeta in matere ter njun medsebojni odnos. Pri razhodu staršev otrok doživlja različne stresne situacije. Osnovna naloga možganov je, da so seznanjeni s tem, kar se dogaja v nas ter v okolju. Da se ta funkcija lahko razvije, je pomembno, da otrok odrašča ob dobri materi, ki mu nudi oporo. Ta v dialogu z otrokom omogoča, da se razvija desna hemisfera, ki vzdržuje ravnovesje med zunanji in notranji vplivi (Gostenčnik, 2008; Jeram, 2021, str. 59).

Če je otrok v družini imel površne čustvene stike, je lahko v odraslosti zadržan v stikih z ljudmi in preprosto ne zna navezati globlje odnose z njimi. Če je interakcija med starši in otrokom potekala v znamenju strahu, je lahko tak človek kot odrasel nezaupljiv in zavrača poskuse zблиžanja z drugimi, ki želijo biti njegovi prijatelji. Če je v njegovem otroštvu prevladoval odnos, kjer je bilo veliko jeze, takšen človek v odraslosti išče moč in nadzor (Sunderland, 2000, str. 221). Skladno s Pattersonovo teorijo prisile, kjer imata oba starša avtoritarno vzgojo, ta način vzgoje privede otroka do tega, da vzbuja enake odzive – jezne, agresivne, sovražne. Starši tako s svojim vedenjem oblikujejo pogoje za otrokovo moteče vedenje brez empatije do drugih. Če je čustvene bližine in odzivnosti premalo ali pa ni primerna, se pri otroku lahko razvije agresija. Otrok, ki odrašča v revščini ali je obdan z nasiljem, je deležen manjšega števila priložnosti za socialni in osebni razvoj. V življenju ga spremlja manjše število pozitivnih vzornikov, po

katerih se lahko zgleduje. Ima omejene možnosti razvoja sposobnosti čustvene regulacije. Družine z višjim socialno-ekonomskim statusom so bolj izobražene o strategijah spoprijemanja z neželenimi čustvenimi dražljaji in ustreznimi odzivi nanje (Zupančič in Kavčič 2019, str. 94).

Najbolj pristno in učinkovito okolje za otrokovo učenje so družinski odnosi, v katerih vladajo brezpogojna ljubezen, spoštovanje različnosti in sočutno odzivanje na vsakršno stisko. Otrok mora biti deležen sočutja s strani staršev, da bo tak postal tudi sam. Živeti mora v varnem okolju in imeti takšne starše, ki ga vidijo, zaznajo in se odzivajo na njegove potrebe. Pri otroku moramo pridobiti zaupanje, spodbujati njegovo samozavedanje, ga naučiti regulirati pozitivna in negativna čustva, komuniciranja, predvsem pa mu bodimo s svojimi dejanji sami vzgled (Sears, 2004, str. 21).

Sposobnost za ustvarjanje ljubečih odnosov se ustvarja že ob rojstvu otroka. Otrok se bo o ljubezni in prijaznosti do drugih učil od starševskega vzgleda. Ljubiti v miru pomeni, da se otrok zaradi ljubezni staršev počuti varnega, ima v sebi vire nežnosti, prijaznosti, sočutja, zna poslušati druge, jih pomirjati ter čustveno potolažiti. Pripravljen je zaupati svojemu notranjemu občutku, mislim, in se prepustiti zdravemu toku življenja. Ljubiti v miru pomeni, da nas zavest, misli in občutja vodijo v naš notranji svet, ki je topel in svetel (Sunderland, 2008, str. 185).

Starši so kot vrtnarji, ki poskušajo razumeti, v kakšnih pogojih otroci najbolje rastejo in uspevajo. Obstaja naravni razvojni načrt, ki je pogojen z rastjo otroka. Otroka lahko pojmemo kot seme, ki za rast potrebuje toplino, hranila in zaščito. To seme se ukorenini, potrebno ga skrbno zalivati, da zraste v prečudovit cvet. Ljubeči in sočutni otroci rastejo z razvijanjem čustvenih korenin, ki jih hranijo in plemenitijo (Macnamara, 2023, str. 30).

Če otroku omogočimo veliko domišljjskih dejavnosti in raziskovanja, se v njegovih možganih aktivira sistem za iskanje, ki mu omogoča, da z veseljem živi, je radoveden, zagnan in motiviran za uresničevanje svojih ustvarjalnih idej. Če se veliko igramo z otrokom, se v njegovih možganih aktivirajo kemične snovi, ki spodbujajo sistem za igro. Tako postaneta v kasnejših letih igrivost in veselje do življenja značjski lastnosti otroka. Če smo mirni in otroku posvečamo pozornost in ga tolažimo, se pri njemu krepi imunski sistem ter uravnava stres v možganih, kar blagodejno vpliva na njegovo počutje in razpoloženje (Sunderland, 2008, str. 109). Otrok zaznava svet in si pridobiva različne spretnosti, s katerimi razvija razumevanje socialnega okolja. Opremi se z znanjem in z veščinami, kako ravnati v posameznih življenjskih situacijah. Preko socialnih izkušenj se uči samournavanja čustev, socialnega razumevanja in socialnih spretnosti (Gomes in Livesy, 2008; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 88).

Otrokova prevladujoča čustva pomembno vplivajo na njegovo motivacijo, pozornost, na proces učenja in igro (Zupančič in Kavčič, 2007; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 14). Otrokovo čustveno doživljanje in prilagajanje na okolje prepoznamo skozi njegovo razpoloženje ter skozi izražene občutke pri različnih interakcijah z vrstniki. Pomembno je, kako se otrok zmore spoprijeti z izzivi, ki so v skupinskih interakcijah neizogibni, in kako se nanje odzove. V zgodnjem otroštvu otrok išče svoje mesto med ljudmi. V tem času se uči obvladovanja medsebojnih odnosov, vendar pri tem še vedno potrebuje nadzor. Svoja čustva že jasno izraža. Pri tem ga ne smemo pretirano omejevati, njegova čustva moramo prepoznati in ga pravilno usmerjati (Sears, 2004, str. 143). Močno zavedanje sebe in uveljavljanje lastnih potreb pripelje otroka do nestrinjanja z odraslimi in vrstniki po Asendorpf, Warkentin in Baudonniere (1996). Nadaljujejo, da se to lahko odraža v negativnem vedenju, po drugi strani pa ima to vedenje tudi pozitivni učinek, saj takšna situacija spodbuja razvoj čustveno-socialnih spretnosti, kot so empatija in prosocialno vedenje (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 271).

Pri otroku pride včasih do izbruha negativnega vedenja predvsem zato, ker so otrokovi možgani v razvoju in še niso povezani. Proces integracije v možganih se prične pri otroku po prvem letu. To je obdobje, ko odrasla oseba otroka začne spodbujati k izražanju njegovega doživljanja. Odrasel človek je sposoben umiriti sebe s tem, ko se poveže s svojo desno polovico možganov (intuicija, emocionalne veščine, empatija). Tako se lahko tudi sočutno poveže z otrokom in ga umirja. Potem preusmeri svojo povezavo še na levo polovico možganov (razumska, govorna). Preko nje otroku pomaga izražati njegova čutenja. S takšno strategijo učimo otroka, da svojo stisko izraža na sprejemljiv način. Če hočemo živeti uravnoteženo, smiselno in ustvarjalno življenje, je bistveno, da možganski polovici delujeta skupaj, torej sta medsebojno integrirani (Siegel in Payne Bryson, 1957; Jeram, 2021, str. 15).

Uravnavanje čustev se najprej pojavi na medindividualni ravni. Odrasli najprej otroku predlagajo, kaj naj naredi, da bi obvladal, npr. svoje neprijetno čustvo. Otroci njihovo usmerjanje ponotranji, kar nakazuje na njegov notranji govor, ko otrok sam sebe na glas prepričuje o nekem dogodku. Čez čas se ta glasni govor spremeni v tihega. Otroci si tisto, kar mu je bilo nekoč povedano, le misli. Poleg uravnavanja svojih čustev se otroci tudi učijo pravil izražanja čustev, ki določajo, kje, kdaj in kako je primerno čustva izražati (Zupančič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 237). Otroci še niso tako zreli, da bi svoja občutja učinkovito posredovali drugim. Za njega si moramo vzeti čas in se pogovoriti z njim o njegovem morebitnem nesprejemljivem vedenju in vzrokih zanj. Ko otroci izrazijo svoja občutja, jih rešujemo na ustvarjalni način. Razumeti moramo, da je otroci majhen človek z zapletenimi čustvenimi odzivi ter s fiziološkimi in psihološkimi potrebami (Sunderland, 2008, str. 112).

Predšolskega otroka najbolj opredeljuje čustveno področje, saj je v tem času zelo dojemljiv za vse, kar se dogaja okoli njega. Različnih življenjskih spretnosti ga učijo starši, pa tudi druge osebe, s katerimi se otroci zadržuje. Predšolski otroci večino časa preživijo v vrtcu. Vzgojitelj lahko

z različnimi spretnostmi vpliva nanj, da se bo odzival tako, da bo dobro zanj in druge. Otrok mora imeti pri tem občutek, da je enakovreden, aktivni udeleženec. Poti do takšnega ravnanja so umetnije nas odraslih, poiskati in iznajti jih moramo sami (Divjak, 2000, str. 43). Vzgojitelj je odgovoren za poznavanje otrok in da pri svojem delu izbira teme ter dejavnosti, ki pripomorejo k takšni organizaciji v skupini, v kateri imajo možnost vsi kaj prispevati. Vzgojitelj tako prevzame vlogo povezovalca procesa, ki ga kreirajo otroci (Dewey, 1993; Hohmann in Weikart, 2005, str. 23). V vrtcu izvajamo različne skupne dejavnosti, kjer si vzamemo dovolj časa za pogovor, razlago, opisovanje in pripovedovanje, saj je za otrokov vsestranski razvoj pomembno, da razvija svojo jezikovno zmožnost in komunikacijo. Otrok se tako nauči izražati svoja mnenja, komunicira z drugimi, sporoča svoja vedenja in čustva ter spoznava vedenja in čustva drugih (Kurikulum za vrtce, 1999).

Od strokovnega delavca v vrtcu se pričakuje, da bo podpiral otrokov razvoj na vseh področjih, pri čemer ima socialno-emocionalno področje izjemen pomen. V spodbudnem okolju si odrasli prizadevamo spodbujati iniciativnost vsakega otroka tako da vsak dobi občutek samostojnosti in pridobiva na samozaupanju. Otroci razvijajo v takšnem okolju svoje interese, sposobnosti, si med seboj zaupajo in verjamejo drug v drugega. Prevzemajo različne spodbude, kjer so avtonomni in hkrati povezovalni. Empatijo občutijo kot zaupanje (Hohmann in Weikart, 2005, str. 23). Strokovni delavec spodbuja otroka, da začuti svoje telo, uporablja pri tem vsa čutila, spoznava, kaj mu je všeč in kaj ne, ter ta občutja tudi izrazi (Jeram, str. 63).

Vloga vzgojitelja ključna za vzpodbujanje otrokove radovednosti, možnosti raziskovanja in za izvajanje dejavnosti, ki izhajajo iz otrokovih potreb in želja. Motiviran otrok si sam zastavi probleme, išče rešitve in poišče primere, da popravi svoje napake skozi svoja neposredna dejanja (Hohmann in Weikart, 2005, str. 23). V oddelku prvega starostnega obdobja je najbolj pomembno, da imamo z vsakim otrokom telesni in čustveni stik. Prav te izkušnje vplivajo na duševno zdravje otrok, saj je v njih podlaga za najgloblje občutke obstajanja (Rebula, 2008; Jeram, 2021, str. 23). Ko se razvije govor, se lahko z otroki pričnemo pogovarjati o počutju. Z govorno dejavnostjo so v povezavi prav vsi čustveni mehanizmi (Rebula, 2010; Jeram, 2021, str. 24). V drugem starostnem obdobju je zavedanje in izražanje čustev lahko zaznano v načrtovanih dejavnostih ali ob nenačrtovanih situacijah. Pomembno je, da otrok gradi svojo pozitivno samopodobo, ima občutek varnosti in se tako uči zaupanja. Tako spoznava sebe, gradi svojo samopodobo, spoznava druge in obenem razvija občutek pripadnosti, ko začuti, da je sprejet in pohvaljen. Vzgojitelj spodbuja otroke k različnim socialnim igram, pri katerih opazi, na katerih socialnih področjih je otrok močan in na katerih potrebuje spodbudo (Jeram, 2021, str. 28–34). Vzgojitelj da otrokom možnost izražanja različnih čustev še s pomočjo lutke, ustvarjanja, z gibom, z glasbo, s prebrano pesmijo, pravljičico, s sliko, z barvo ... (Zgonc, 2006, str. 166). Pripovedovanje zgodb, v kombinaciji z dramsko vzgojo, omogoča otrokom preizkušanje različnih vlog, vpliva na razvoj empatije in razumevanje drugačnosti (Zipes, 2004, str. 28). Biddulph (2003, str. 16) je dejavnosti, ki blagodejno vplivajo na otroka označil z različnimi

vitamini: vitamin G (glasba), vitamin P (poezija), vitamin N (narava), vitamin Z (zabava) in vitamin U (upanje). Pri vrednotah obstaja zakonitost, ki pravi, da se jih ne moremo naučiti, temveč jih moramo živeti. Otrok ima lahko glavo napolnjeno z informacijami iz enciklopedij in znanstvenih vsebin, a bo čustveno hladen, če jih ne bo povrednotil v svoji notranjosti. Narava je ena izmed čarobnih vrednot, ki ima moč, da nam nudi doživetja, vabi nas, da jo občudujemo, se plemenitimo z njenimi lepotami in hkrati naučimo življenjskih resnic. Otrok se lahko v naravi navdušuje nad živalmi, rožami, drevesi, se v njej igra in začuti spoštljivi odnos do nje. Je terapevtsko sredstvo za nemirne, hiperaktivne in nepotrpežljive otroke. Na doživljajskem področju lahko vsak napreduje in narava otroka preko izkušenj za življenje nauči, da obvlada sebe, regulira svoja čustva in premaguje strah. Ko se otrok igra v naravi, je izpostavljen tudi različnim nevarnostim in razmišljati mora, kako se nanje odzvati. Vsaka izkušnja, pozitivna ali negativna, otroka nekaj nauči (Divjak, 2000, str. 111).

2.4 Pomen igre za čustveno-socialni razvoj otroka v zgodnjem otroštvu

Dandanes se igra vedno bolj pojavlja v prostem času otroka, namesto da bi bila v zgodnjem otroštvu njegova prioriteta. Težava je predvsem v preveliki ambicioznosti staršev, ki želijo, da njihov otrok osvoji vso znanje sveta in jih zanimajo samo rezultati. Igra res otroka ne napolni z informacijami, vendar napredek je, čeprav je neviden in ni takojšen. Igra iz otroka privabi ideje, namene, želje in izkušnje. Otrok se uči naravno, razvije se v ločeno bitje, ki ni odvisno od odraslih, čeprav mu primanjkuje še besed in razumevanja. Igra pomaga razumeti notranji svet otroka. Igra je za majhne otroke terapevtska, saj možgani otroka delajo na sproščanju in razumevanju čustvenih vsebin. Ko je ta razburjen, njegova igra odpira teme, s katerimi se spopada (Macnamara, 2023, str. 72).

Igre otrok v zgodnjem otroštvu delimo na spoznavne in socialne. Igre se med seboj razlikujejo glede na razvojno zahtevnost, vendar vsaka izmed njih spodbuja določen vidik otrokovega razvoja (Kavčič, 2004; v Marjanovič Umek in Zupančič at al., 2004, str. 279). Funkcijska igra je spoznavna igra, kjer otrok upravlja z različnimi predmeti, jih preizkuša in z njimi odkriva prostor. Igra je najprej vezana na njegovo telo in na predmete, ki jih uporablja za igro, kasneje pa se otrok še osredotoči na osebe, ki so v njegovi bližini (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič at al., 2004, str. 279). Ker otrok pri dveh letih kaže veliko težnjo po telesni aktivnosti in odkrivanju neznanega, je pomembno, da smo z otrokom veliko zunaj, saj je narava tista, ki najbolj spodbuja otroško domišljijo. Z otrokom pobiramo naravne materiale, rože, se igramo s kamenjem, opazujemo žuboreči potok, rastline, ljudi in živali ter poslušamo zvoke iz narave (Divjak, 2000, str. 32). Konstruktivna ali ustvarjalna igra je spoznavna igra, kjer otrok sestavlja različne predmete v konstrukcijo, kar razvija pri otroku ustvarjalnost in razumevanje različnih prostorskih odnosov (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič at al., 2004, str. 279). Otrok zna biti pravi umetnik pri ustvarjanju različnih konstrukcij, ki imajo vedno neko funkcijo in namen. Potrebuje samo material, s katerim ustvarja svoje predstave. Zelo so priljubljene kocke in druge konstrukcije, ki omogočajo neskončno možnost kombinacij, pri otroku pa spodbujajo

kreativnost in domišljijo. Otrok velikokrat želi odnehati, ko mu kocke ne gredo kocke skupaj in se podre konstrukcija ali pa nimajo dovolj materiala, ki bi ga želeli. Pomembno je, da takrat, ko nastanejo ovire, starši ne poskušamo takoj konkretno sami rešiti težave, temveč otroka psihološko spodbujamo, da se težave loti sam in išče ustrezne rešitve. Pomembno je, da jim damo dovolj časa, da kocke preizkušajo, jih spreminjajo, podirajo in znova sestavljajo, saj jim takšen proces ponuja nove ideje (Divjak, 2000, str. 34). Simbolna igra ali domišljajska igra je spoznavna igra, v kateri otrok reprezentira neko dejanje, predmet, osebo ali pojav iz stvarnega ali domišljajskega sveta (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 279).

V simbolni ali domišljajski igri otrok razvija domišljijo z uporabo svojih emocij. Otrok razvija sposobnost predstavljanja z uporabo različnih simbolov za prikazovanje stvari, ki bi jih rad posnel. Različnim predmetom določi funkcijo, ki jo potrebuje v tistem trenutku v igri. Lahko se pogovarja z medvedkom, si iz stolov naredi avtobus ali leži pod mizo, ki jo ima za hiško. V obdobju od tretjega do petega leta se pri otroku prične pojavljati igra vlog, kjer otrok posnema različne situacije iz vsakdanjega življenja. Igra v tem obdobju pomeni tudi terapevtsko sredstvo, saj otrok preko nje izraža svoje strahove in bojazni, ki jih v resničnem svetu ne bi (Divjak, 2000, str. 33).

Dojemalna spoznavna igra je igra, kjer otrok že poimenuje tisto, kar vidi. Poimenuje različne predmete, opisuje, kar vidi, sledi navodilom, izvaja neko dejavnost na pobudo drugega, odgovarja na vprašanja, daje navodila, pobude in postavlja vprašanja. Ko na primer otrok želi peči piškote, spozna sestavine, jih našteje, pove, kako jih je treba pripraviti, sprašuje o sestavinah, kuhinjskih pripomočkih, ki jih potrebuje, in razpravlja med peko. Pri otroku že odraža razumevanje odnosov med predmeti in ljudmi. Kaže se kot otrokovo poimenovanje predmetov zunanje realnosti, sledenje navodilom igralnega partnerja, dajanje navodil, sestavljanje predmetov, poslušanje pravljic oz. pesmi. Spodbuja razvoj govornega razumevanja in izražanja ter spodbudno vpliva na dojetje odnosov (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 280). Igra s pravili je spoznavna igra, pri kateri otrok že sprejema določena navodila. Na ta način se otrok uči nadzorovati lastno vedenje, regulira svoja dejanja in se odziva v skladu z omejitvami. Od otroka takšne igre zahtevajo prepoznavanje, sprejemanje in podrejanje vnaprej postavljenim pravilom (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 280).

Skupinska igra ima velik vpliv na otrokovo socialno in čustveno stabilnost. Otrok se mora naučiti obvladovati, iskati kompromise med seboj in soigralci, uskladiti svoje želje s pravili. Otrok nas najbolj potrebuje, ko je jezen in ne ve, kako bi se z drugim dogovoril in rešil nastalo neugodno situacijo. Pomembno je, da ga učimo obvladovanja čustev in reševanja problemov na miren način. Obzirnosti do drugih, vključenih v različne situacije se lahko otrok nauči le z lastno pripravljenostjo za sodelovanje (Divjak, 2000, str. 34). M. Patern (1932) je na podlagi opazovanja socialnega vidika proste igre predšolskega otroka opredelila šest vrst otroške igre:

brez udeležbe, opazovalno igro, samostojno, vzporedno, asocialno in sodelovalno. V igri brez udeležbe je otrok prisoten v igralni situaciji, a se ne igra, temveč le opazuje vse, kar pritegne njegovo pozornost. Opazovalna igra je igra, kjer otrok opazuje igro, lahko postavlja vprašanja glede igre, vendar se sam ne igra. Samostojna igra je igra, kjer se otrok igra sam z igračami, ki so drugačne od igrač, s katerimi se igrajo drugi otroci. Vzporedna igra je igra, kjer se otrok igra samostojno, vendar v bližini otrok, ki se igrajo s podobnimi igračami, pri tem pa ne vplivajo drug na drugega. Pri asociativni igri se otrok igra z drugimi otroki, si sposojajo igrače, se pogovarjajo, vendar si ne delijo dela, da bi prišli do skupnega cilja. Za sodelovalno igro je značilno, da se otroci igrajo v skupini, imajo skupen cilj, si razdelijo delo in imajo različne vloge v dejavnosti, se med seboj dopolnjujejo (Kavčič; Marjanovič Umek in Zupančič at al., 2004, str. 284).

Na začetku se otrok individualno igra ali pa samo gleda druge otroke pri igri, kar je tudi način sprejemanja igre. Pri nadaljnjem razvoju igre vse bolj narašča potreba po tem, da se otrok igra z drugimi otroki. Najprej ob njih, potem pa z njimi. Jutranja igra je najpomembnejša za počutje otroka, saj se otrok tako vpelje v dnevno rutino in v druge aktivnosti vrtca. Raziskave so potrdile povezanost igre z duševnim zdravjem otrok. Otroci, ki so se veliko igrali, so v življenju znali bolje poskrbeti za svoj osebni razvoj, saj igra vpliva na razvoj vseh otrokovih funkcij in osebnih lastnosti (Divjak, 2000, str. 35).

Z dve leti starimi otroki se lahko že igramo različne socialne igre na temo čustev. Takšna igra je npr. En, dva, tri, kako se počutiš ti? Pomembno je, da vzgojitelj pri otrocih prepozna različna čustvena stanja in ustrezno odreagira predvsem takrat, ko začuti, da je otrok v stiski. Lahko izvajamo dejavnosti, kjer poimenujemo različne dele telesa ter otroke usmerimo v igre, kjer te dele tudi začutijo. Za dobro počutje otrok lahko izvajamo še različne dihalne vaje in vaje za sproščanje (Jeram, 2021, str. 25–26).

Z otroki iz drugega starostnega obdobja lahko s pomočjo socialnih iger za spodbujanje samopodobe raziskujemo, kdo so oni sami in kakšne so njihove telesne značilnosti. Otroci si lahko naredijo osebno izkaznico. Z njimi se lahko igramo vlak, ki na določenih postajah pobira otroke z določeno telesno značilnostjo. Lahko naredimo tudi stolpčni ali drevesni diagram, kjer razvrščamo otroke po telesnih značilnostih. Kdo se skriva zadaj, je igra, kjer otroci s pomočjo papirnate pregrade, na kateri so izrezane odprtine za oči, nos in usta, prepoznavajo otroka, ki je skrit za to pregrado (Turnšek, 2004, v Jeram, 2021, str. 67).

Za odkrivanje svojega telesa lahko ob otrokovi fotografiji prilepimo sličice, ki ponazarjajo njegove dobre lastnosti, in sličice stvari, ki jih lahko še izboljša. Druga igra za odkrivanje lastnega telesa je, ko otrok obriše svoje telo. V obris prilepi sličice stvari in iger, ki mu veliko pomenijo. Sličice, prilepljene na določen del telesa, veliko govorijo o otroku. V spodnjem delu trebuha je čustveni center za samozavest, osrednji del telesa je čustveni center za jezo in strah,

prsní koš pa je čustveni center za ljubezen, veselje, žalost in sovraštvo (Jeram, 2021, str. 68–69). Za odkrivanje sebe v odnosu z drugimi se z otroki lahko igramo igro Pozdrav. Otroci ob glasbi hodijo po prostoru. V prvem delu igre se ne pogledajo in ne dotaknejo z drugimi otroki. V drugem delu igre se pozdravijo z očmi. V tretjem delu igre pa si dajo roko in se objamejo. Na koncu povedo, v katerem delu igre so se najbolje počutili. V drugi igri Velikanska kača otroci po skupinah dobijo nalogo, da iz duplo kock naredijo dolgo kačo. Tako so primorani sodelovati. (Turnšek, 2004, str. 71).

Turnšek (2004) predstavlja Igro pripadnosti Poiščimo tiste, ki jim pripadamo. Vzgojitelj nariše otrokom na čelo barvno piko. Kote igralnice označi z različnimi barvami. Otroci se morajo brez besed povezati v skupine s pikami enakih barv, na koncu pa se postavijo v ustrezni barvni kot v igralnici. Druga igra pripadnosti je Balon v zraku, ko otroci sodelovalno poskušajo balon zadržati čim dlje v zraku (Jeram, 2021, str. 73). V igri za razreševanje konfliktov Mi vsi različno razmišljamo s kredo označimo v prostoru področje za, področje proti in področje nevtralnó. Otrokom zastavljamo različna vprašanja in otroci se postavijo v določen prostor, ki jim odgovarja glede postavljena vprašanja. Otroci se v tej igri naučijo, da imajo ljudje različna mnenja in prepričanja (Jeram, 2021, str. 77). Schneider (2015) pravi, da otrokom veliko pomeni sproščanje, zato vzgojitelj ne sme pozabiti na različne igre, ki izboljšajo razpoloženje in blagodejno vplivajo na sprostitev telesa in duha. Priporoča igrico Dopustniška vaja iz knjige Kako naj se (ne) prepiramo? Ko vzgojitelj zazna slabo klimo v igralnici, si nadene počitniški klobuk in z njim obdrži dobro razpoloženje. Za otroke je klobuk znak, da razmislijo, kako se počutijo in kaj se dogaja v skupini. Z otroki se potem pogovarjajo, zakaj je prišlo do motečega vzdušja. V starejših skupinah je lahko klobuk na voljo tudi otrokom (Jeram, 2021, str. 54).

2.5 Pomen branja pravljíc za čustveno-socialni razvoj otroka zgodnjem otroštvu

Ljudje so si že v preteklosti sporočali življenjske resnice v obliki pravljíc, zato imajo pravljice drugačna sporočila kot druge literarne zvrsti, ki so plod domišljije avtorja. Otrok pravljico notranje podoživi in dobro razume njeno sporočilno vrednost. Pravljíčne motive doživlja kot čudežne, ker v njih čuti razumevanje sebe in svojih misli. Ob večkratnem branju pravljíce se otroku odpirajo nova spoznanja, ki otroka pripravljajo na zunanji svet in prepoznavanje dobrega in zla v njem (Divjak, 2000, str. 46). Za otroka so pravljíce čarobne, njihova moč je veličastna. Večina sporočil v pravljicah je poučnih, navdihujejo nas z življenjsko modrostjo. Otrok to občuti posredno, vendar globoko preko dogodivščin knjižnega junaka. Z njim se identificira, išče v njem tolažbo, se sprosti in poišče zase rešitev, ki jo v tistem trenutku potrebuje (Mashedera, v Thomson, 1995, str. 160).

Pravljíce otroku omogočajo, da notranje konflikte intuitivno dojame in jih s pomočjo fantazije izživi in razreši. So nekakšna potovanja, ki oblikujejo notranji svet otroka, ga pri tem tolažijo in mu kažejo pravo pot. S pomočjo pravljíc otrok odkrije lastno identiteto in razvija svoj značaj (Bettelheim; Goljevšček, 1991, str. 28). Otrok s pomočjo pravljíc razume svoj domišljíjski svet.

Potrebuje pravljice, da se nekaj nauči o sebi ter o drugih. Zgodbe postanejo temelj njegovega čustvenega in intelektualnega razvoja, še posebej v zgodnjem otroštvu (Cooper, 1999, str. 9–10). Pravljice niso enkratne le kot literarna zvrst, ampak tudi zato, ker so otroku razumljive. Pod vplivom vtisov vsak otrok pravljico različno sprejema, saj je vsak osebnost zase, s svojim načinom razmišljanja in z različnimi pogledi na svet. Najgloblji pomen pravljič je za vsakega drugačen, razlikuje se celo za istega človeka v različnih življenjskih obdobjih (Bettelheim, 1999, str. 18–19).

Pravljice so odlično vzgojno sredstvo. Ko otrok sprejme pravljice v svoj svet, vstopi v magično življenjsko obdobje. Otrokov in pravljичni način dojetanja sta takrat vzporedna. Ni jasne ločitve med čudežnim in realnim. Otrok ne dojema realnosti po stvarni razsežnosti, ampak v povezavi s svojimi željami in potrebami. Pravljice razvijajo otrokove notranje moči, spoznanje, čustvovanje, pozunanajajo konflikte in osvobajajo otroka čustvene napetosti (Gutter, Psaar, Klein, Perrar, Gerstl, Meves; Goljevšček, 1991, str. 33). Otrok pogosto izraža razumevanje besedila preko vživljanja v različne pravljичne junake. Tukaj je pomembna predvsem kreativnost odraslega, ki otroku omogoči, da svoje doživljanje v celoti izživi. Pri sami igri vlog mu ponudimo za izražanje še lutke, kostume, različne pomožne rekvizite, pripravimo mu gledališko sceno ter tako književno didaktiko vpeljemo v gledališko vzgojo (Kranjc in Saksida; *Otrok v vrtcu*, str. 102). Med pravljicami za otroke in pravljicami za odrasle je samo ena temeljna razlika. Otrok se v pravljici čustveno identificira z junakom, se z njim žalosti, veseli, vendar pravljice ne podaljšuje v realnost. Npr. ne pričakuje, da se bo sam spremenil v čudovito bitje iz pravljice. Odrasli pa v svoje pravljice slepo verjamejo, pretvarjajo jih v ideologije, te pa postanejo orodje za obvladovanje stvarnosti, še posebej če obljublajo rešitev po bližnjici (Goljevšček, 1991, str. 176). Pravljice vedo več, kot mislijo, da vedo. Prav zato so tudi pravljice izmišljene, a obenem tako izkušene in resnične. In tako večno mlade (prav tam, 1991, str. 190).

2.6 Pomen likovne umetnosti za čustveno-socialni razvoj otroka v zgodnjem otroštvu

Čadež Lapajne (2000) meni, da vse tisto, česar ne moremo izraziti z mimiko, z glasom, s telesno držo in z gibi, lahko izrazimo z likovno umetnostjo – s črtami, barvami, svetlobo in sencami. Buhu (2017) predstavlja umetnost sredstvo za izražanje čustev, z njo rešujemo čustvene konflikte in pozitivno vplivamo na svojo samopodobo (Želimorski in Potočnik; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 56–57). Otrok po Ščuka (2007) veliko lažje izrazi doživetja z barvo, s črto, z gibom ali zvokom kot pa z besedo. Likovna umetnost je zanj zunanje dogajanje, ki je izhodišče za iskanje notranjega doživetja. Oaklander (1995) pojasnjuje, da otroci najraje likovno ustvarjajo takrat, ko lahko uporabijo svojo domišljijo. Kariž (2010) se strinja z njim, saj pravi, da imajo spontane zgodbe, ki nastanejo pri ustvarjanju likovnega dela pogosto največjo sporočilno vrednost (Cecco, Čop in Vidrih; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 71). Risanje in slikanje ima Tušak (1992) za najbolj neposredni obliki izražanja posameznika. Pravi, da lahko skozi likovno ustvarjanje otroka spremljamo njegov napredek. Otroška risba je ena izmed pomožnih tehnik za ugotavljanje otrokovih intelektualnih in čustvenih značilnosti. Mcnift (1988) podaja,

da posameznik skozi likovni proces povezuje svoj notranji svet z zunanjo stvarnostjo in življenjskimi izkušnjami. Vogel (1996) nadaljuje, da likovne dejavnosti omogočajo izražanje nezavednih čustev, povečajo zadovoljstvo, veselje, sprostitve ter imajo pomirjajoč vpliv. Umetnost obogati prosti čas in pomaga sproščati (Babič in Kobalt; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 30). Pri raziskovanju likovne umetnosti v zgodnjem otroštvu je Cox (2005) prišla do različnih spoznanj. V tem času otrok usvaja številne motorične zmožnosti, kar mu omogoča, da se začne tudi likovno izražati. Ena do dve leti staremu otroku likovni materiali predstavljajo igrače. Otroku v tem času spozna barve in oblike. Od drugega do tretjega leta starosti sledi obdobje čečkanja. Otroku riše po papirju, pesku, blatu ... V tem času se seznanja s papirjem in pisali. Nastajajo različne čačke, cikcak linije ali krožne spirale. Te nenamerne linije so izraz otrokove notranje energije in težnje po gibanju roke in telesa. Ob koncu drugega leta postanejo te linije bogatejše, niso še odraz otrokovega notranjega doživljanja sveta, temveč izražajo njegov značaj. Linije so lahko močne, šibke, odločne, nežne, trde ... Oblike, ki jih rišejo otroci, niso naključne. Krogi, klobčiči in spirale izražajo otrokov občutek za razsežnost lastnega telesa. Cikcak črte in ponavljajoče se lise, pike, črtice izvirajo iz doživetja ponavljajočega se delovanja telesa, kot so hoja, dihanje, srčni utrip. Otroške čačke prično kmalu pridobivati določen pomen. Med tretjim in šestim letom starosti otrok preide iz stopnje čečkanja na stopnjo simbolnega risanja. Krožne črte, ki jih nariše, postanejo simbol za različne oblike, kot so živali, predmeti in ljudje, in jih otrok tudi poimenuje. Skozi likovno umetnost se prične izražati, prikazuje sebe in svet okrog njega (Tacol in Supšakova, 2019, str. 20).

Človeška figura je najpogostejša prvina, ki jo najprej nariše predšolski otrok. Otroku, staremu od dveh do treh let, predstavlja krog osnovo za risanje človeške figure. Krogu doda le še eno ali več črt. Prva prepoznavna človeška figura je glavonožec. Otroku, star dve leti, praviloma še ne nariše prepoznavnih čustev na obraz človeške figure, deloma je že uspešen triletnik, štiriletniku pa to že v večini primerov uspeva (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 141). V četrtem letu starosti se vedno več otrok zavestno zanima za ljudi, živali, predmete in prostor. Dele človeškega telesa (srce, trebuh) že prikaže v okrogli ali pa v oglati obliki med dvema navpičnima linijama nog. Takrat človeška figura ne upodablja več glavonožca, saj otrok že začne sestavljati posamezne telesne dele. Ob koncu četrtega leta na glavo že uvršča lase in ušesa, na obraz pa oči, usta in nos. Med glavo in trup namesti vrat. Človeški figuri že naredi obleko, odebeli roke in noge, nariše prste. Glede na pomembnost osebe so figure tudi različno velike (Tacol in Supšakova, 2019, str. 29).

Med četrtem in petim letom prehaja otrokovo risanje telesa od risanja glavonožca do risanja konvencionalne človeške figure. Posamezni deli telesa so lahko pri človeški figuri na začetku še precej nesorazmerni (Marjanovič Umek; v Marjanovič Umek in Zupančič et al., 2004, str. 397). Pri petletnem otroku figura na začetku plava na nebu, potem jo želi narisati na tleh in ji doda hribček, šele nato figuro nariše na dno lista. Zraven figure v tem obdobju prične risati še hiše, rastline, živali, pojavijo se različni motivi iz zgodb. Otroku figuro vedno bolj izpopolnjuje, barva

že površino, ki je v njenem ozadju (Valdes, 2013, str. 41). Načini, kako malček ali starejši otrok riše človeške figure, ki kažejo različna razpoloženja, so po Cox (2005) razmeroma stalni. Veselje riše tako, da črto za usta obrne navzgor. Malček riše enojno črto, starejši otrok pa dvojno. Žalost nariše mlajši otrok tako, da so usta obrnjena navzdol z enojno črto, starejši otrok pa to nariše z dvojno črto. Jezen obraz nariše otrok z vijugasto črto za usta ali pa nariše usta z zobmi. Lahko nariše tudi privzdignjene obrvi. Strah upodobi z navpičnimi črtami za lase in z vijugasto črto za usta. Presenečen človek ima na široko odprta usta in velike oči (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 142).

V raziskavi je Golomb (1992) ugotovil, da je solze za žalost narisalo 10 % šestletnih otrok in 90 % otrok, starih osem let. Glede barv podaja, da se mlajši otrok pri slikanju ne ozira toliko na realistično vrednost, pri starejšem otroku pa poteka razvoj uporabe barve že v smeri večjega realizma. V raziskavah, kjer so proučevali, katere barve uporabljajo otroci različnih starosti, so ugotovili, da dvoletniki in triletniki uporabljajo pri risanju večinoma le eno barvo. Mlajši otroci izberejo eno barvo predvsem zato, ker jim je pomembnejše prikazovanje oblik in figur kot barv. Risbe štiriletnih otrok pa že kažejo na to, da otroci želijo z barvami reprezentirati npr. modra voda, rumeno sonce, zelena trava ... Pri petletnikih postane uporaba barv odvisna od teme risanja in ima že nek pomen in predstavno vrednost. Tvorijo že prostorski okvir, kot je nebo in trava, in med njima narišejo določene predmete in dogodke (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 142–144). Prikaz čustev po Jolley (2010) lahko starejši otrok v risbi prikaže tudi vsebinsko, kot je npr. veselje predstavlja cvetoče drevo, prijazne osebe so narisane večje, svetle barve kažejo na pozitivna in temne barve na negativna čustva (Marjanovič Umek; Zupančič in Kavčič, 2019, str. 143).

2.7 Pomen glasbeno-plesnih dejavnosti za čustveno-socialni razvoj otroka v zgodnjem otroštvu

Š. Loti Knol (2011) navaja, da ima glasba aktivno in receptivno smer. Aktivna temelji na izvajanju glasbe, ki ima sporočilno podzavestno vrednost. Glasbene izkušnje v tej smeri omogočajo izražanje čustev in trenutnega razpoloženja. Z glasbo izražamo in premagujemo različne težave. Receptivna smer pa temelji na poslušanju glasbe z namenom spodbujanja in doživljanja različnih čustvenih vsebin ter usmerjanja pozornosti na lastno čustveno odzivnost (Prelog; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 8). Buh (2017) meni, da glasba pomaga posamezniku pri raziskovanju njegovih čustev, rešuje različne čustvene konflikte in odpravlja tesnobna stanja. Razvija socialne veščine, izboljša samopodobo in samozavest (Želimorski in Potočnik; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 56).

Smisel življenja vidi Mandič (1993) v gibanju. Pravi, da se skozi gibanje odraža naša življenjska zgodba, filozofija, identiteta, osnovne vrednote, opredelitve in odnos do sveta (Caf; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 88). Vsak naš premik in gib se razlije po celotni naši osebnosti po Bartemief in Lewis (1990). V nadaljevanju pojasnjujeta, da smo povezani med našimi mislimi, čustvi in

dejanji, med zunanjo realnostjo in notranjim doživljanjem (Caf; Vidrih in Potočnik, 2022, str. 88).

Ples ni le telesno odzivanje, temveč skozi ples izražamo tudi naše počutje, sprosti se naš duševni in duhovni svet. Gibanje in čustvovanje imata veliko skupnega, saj se vsa čustva kažejo v govorici telesa. Otrok najde posebno zadovoljstvo v plesu, kajti tako si lahko osvobodi občutja, ki bi jih s pomočjo besed težko spravil na površje. Otrok skozi gibanje spoznava sebe in svet okrog njega (Zagorc, 2006, str. 18). V predšolskem obdobju se otrok prilagaja okolju, pridobiva si nove prijatelje, z njimi komunicira, se igra in v različnih situacijah izraža različna čustva. Postopoma se z vrstniki tudi uvaja v svet glasbe in plesa (Ogrinec, 1999, str. 7). S pomočjo glasbene umetnosti si otrok gradi pozitivno samopodobo, pripadnost skupini, rešuje konflikte, prepozna in izraža čustva, s pomočjo glasbe začuti sebe in drugega (Jeram, 2021, str. 65). Preko gibalnih iger, plesa, dotikov, dialoga z vrstniki in odraslimi s pomočjo različnih zvokov, glasbe in pripomočkov otrok v zgodnjem obdobju spoznava zavedanje svojega telesa, razširja skupno dejavnost, bogati komunikacijo, integracijo v skupini, integracijo čustev in uma ter telesa. Otrok domišljivo živi. Gibalno ustvarja sam, odrasli smo otroku pri ustvarjanju le v pomoč (Kralj in Videmšek, 1919, str. 71).

Ugledni pedagogi, kot so Komensky, Rousseau, Pestlozzy, Krupske in drugi, so menili, da sta glasba in ples pomembno vzgojno sredstvo, rezultati pa so toliko večji, če je delo zasnovano tako, da so otroci pri tem ustrezno motivirani. Dobre spodbude otroke pritegnejo, vzbujajo njihovo zanimanje, radovednost, pojavlja se želja po odkrivanju neznanega (Zagorc, 2006, str. 86). Gibalne dejavnosti spodbujajo otrokov motorični, emocionalni, socialni in intelektualni razvoj. Ples je povezava med telesnim in duševnim. Spodbuja prosocialne lastnosti, kot je npr. empatija, stabilnost, mentalna odprtost in iskanje novih rešitev (Kroflič, 1999; v Zagorc, Vihtelič Kralj in Jeram, 2013, str. 80).

Z biološkega vidika s plesom pri otroku razvijamo gibalne spretnosti, senzomotorične sposobnosti, dojemljivost za ritem in otrokovo večjo zavzetost za odnose v paru ali skupini. Z psihološkega vidika otrok s plesom izraža čustva, izraža svoja občutja, doživljanja in spoštuje čustva drugih. Bogati se njegov notranji svet, samopodoba in samozaupanje. Ples mu omogoča spodbujanje ustvarjalnosti in svobodno izražanje. Z kognitivnega vidika pri plesu rešujemo različno prostorsko predstavljenost, sposobnost za razumevanje, predstavljanje, presojanje in reševanje problemov. Ples je s sociološkega vidika pomemben za vzpostavljanje stikov z drugimi, sodelovanje, zaupanje, reševanje problemov, empatijo, vodenje in podrejanje (Zagorc, Vihtelič et al., 2013, str. 10). Razvoj vsakega otroka poteka individualno in v odvisnosti od telesnega, čustvenega in socialnega razvoja. Otrok preko gibanja spoznava sebe, ozavešča svoj osebni prostor, sprošča svoje telo, preko opisovanja načinov gibanja si bogati besedni zaklad. Otrok se igra z gibanjem lastnega telesa. V gibalnem izrazu je rad svoboden, saj je zanj to naraven način izražanja. Z gibanjem je vedno prisotno notranje dogajanje, sporočanje in

čustveno doživljanje. Otrok se poleg gibalnih izkušenj zaveda tudi svojih čustev, občutij in se uči spoznavanja čustev drugih. To vpliva tudi na razumevajoče medsebojne odnose, ki si jih pridobiva v skupinskih dejavnostih. Ples je namreč tudi skupinsko delo kljub individualnosti, saj otrok vzpostavlja stike z drugimi, se prilagaja skupini, z njimi sodeluje, spoštuje različnost in premaguje sramežljivost (Kralj in Videmšek, 1919, str. 69).

Najprej je otrok egocentričen. Rad je v središču pozornosti in se izpostavlja pred vrstniki. Kmalu otrok preide na drugo stopnjo plesnega spoznavanja, kjer že izbira soplesalca. Z njim zapleše, se mu prilagodi ali ga vodi. V tretji stopnji pojmovanja plesnosti nastopa otrok kot individualni plesalec, sposoben je zaplesati v dvoje ali se vključiti v vsebino skupnega plesa (Ogrinec, 1999, str. 8).

Po kurikulumu si lahko otrok, star od enega do treh let, že izmišlja gibe, giba se lahko že z celim telesom in preizkuša gibanje posameznih delov telesa. Poskuša izvajati hitra in počasna gibanja v različnih smereh in na različnih ravneh. Preizkuša razliko med gibanjem in mirovanjem, med gibanjem na mestu in skozi prostor. Rad opazuje ples vzgojitelja in ga doživlja. V starosti od tri do šest let se otrok rad izraža z gibanjem in plesom, v plesu komunicira z vrstniki in odraslimi ter individualno in skupno ustvarja. Razlikuje že med telesnim delovanjem in sproščanjem. Izvaja dejavnosti v različnem tempu, ritmu, si zamišlja plesne vložke ter posamezne prvine sestavlja v plesno celoto. Pri plesu razlikuje odnose med deli telesa, odnos s soplesalcem v paru ali skupini (Kurikulum za vrtce, 1999; Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 17).

Dvoletnik se ob poslušanju glasbe ziba levo in desno, naprej in nazaj, v ritmu se giba tudi z rokami. Triletnik se ob glasbi spontano giba in pri izvajanju včasih potrebuje tudi pomoč vzgojitelja. Njegova pozornost je kratkotrajna, zato naj plesne dejavnosti zajemajo vaje, ki se ponovijo samo nekajkrat. Po tretjem letu otrok že lahko izvaja določene plesne sekvence. Sledi lahko navodilom, posnema določene gibe in izvede določene naloge, kot npr. dotakne se glave, kolena, rame ... V četrtem letu že razvija domišljijo. Otrok se že zna gibalno izražati po pripovedovani pravljичni vsebini, ki mu je ostala v spominu. Pri petih letih se otrok na glasbo gibalno odzove z različnimi telesnimi gibi, kot je hoja po prstih, postavljanje stopala pred stopalo, hoja z dolgimi koraki, izvajanje različnih poskokov, teka ... Od petega leta otroku domišljija pojenja postaja vse bolj realen (Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 13).

Pri šestih letih se že začnejo pojavljati razlike med dečki in deklicami. Koordinacija je bolje razvita pri deklicah. Želijo si biti baletke, so kreativne in ustvarjalne. Dečke bolj zanimajo različni športi, ki v njih prebujajo željo po tekmovalnosti. Tako deklicam in dečkom pa je še vedno skupno, da se uživljajo v različne vloge in se identificirajo z različnimi pravljичnimi junaki. Radi se učijo plesnih korakov, figur in sami ustvarjajo ples (Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 14). Ples in igra sta povezana. Improvizacija plesa lahko temelji na prebranih zgodbah. Otrok si na podlagi prebranega nekaj predstavlja in to na podoben način gibalno prikaže. Otrok s pomočjo

plesa in svoje domišljije daje živim bitjem in predmetom pomen. Posebno resnična in izmišljena bitja (Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 20).

Renata Srebot in Kristina Menih (1996) v knjigi Potovanje v tišino razlagata, da danes otroku primanjkuje tišine in umirjenosti. Otrok se ne poglablja toliko v igro, da bi jo doživel z vsemi čuti, ker je preobremenjen z drugimi stvarmi. Sčasoma spozna, da niso zanimivi le zunanji dražljaji z raznolikostjo, barvitostjo in napadalnostjo, ampak obstaja tudi notranji svet, v katerega se lahko zateče in iz katerega lahko srpa nove moči. Prej ko otrok to dojame, prej osvaja svet in se lažje zavaruje pred njegovimi negativnimi platmi (Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 99). Ples je zlasti pomemben za otroka, ki se obnaša nasilno. Zanj so sprostivne vaje z dotikom novo doživetje, s katerimi spozna, da je tudi on lahko nežen. Ugotovi, da je s prijaznim dotikom pri drugih ljudeh doseže več kot z grobostjo (Srebot in Menih, 1996; Zagorc, Vihtelič at al., 2013, str. 82).

V zgodnjem otroštvu se otrok giblje svobodno, sposoben je improvizirati na spontan in ustvarjalni način. Starejši kot je, težje se odpira. Prav je, da otrok spozna, kakšne občutke sprošča gib v njem. Zna čustveno odreagirati in ta občutja izraziti na različne načine – tenkočutno, ekspresivno, dramatično oz. se v plesu izraža na svojevrsten način (Zagorc, 2006, str. 45).

2.8 Tehnike sproščanja, ki blagodejno vplivajo na čustveno-socialni razvoj otroka v zgodnjem otroštvu

Masaža nam omogoča pogovor preko kože, preko otipa, kjer prehaja energija človeka na drugega človeka. Blagodejno vpliva na naše počutje in nas sprošča. Če želimo masažo uporabljati pri otroku, jo moramo nujno prilagoditi njemu. Uporabo masaže lahko vključimo v vrtcu kot dodatek k različnim dejavnostim in služi kot sprostitvena dejavnost. V predšolskem obdobju poteka izvajanje masaže preko igre, kjer otroci masirajo drug drugega (Wilmes Mielenhause, 1999, str. 56).

Joga nas uči izključiti zunanji svet, se osredotočiti nase in najti pot do samega sebe. Zajema različne telesne vaje, tehnike dihanja in sprostivne. Vaje, ki se imenujejo asane, izvajamo počasi in natančno. Smisel teh vaj je usklajenost našega telesa in našega duha. Joga se otrokom zdi zabavna. Že sama imena za posamezne vaje so slikovita in otrok jih hitro poveže s konkretnimi predstavami. Posebno zadovoljstvo otrokom predstavlja pravljurna joga, kjer otrok preko pravljurne pripovedovane vsebine izvaja različne vaje, v katerih v vsakem položaju nekaj časa vztraja (prav tam, 1999, str. 58). Fantazijska potovanja so ena izmed tehnik sproščanja, kjer uporabljamo domišljijo in jo razvijamo. Zgodbe se poslušajo sede ali leže. Beremo počasi in mirno. Ob koncu otroku damo možnost, da se pogovori o občutkih, ki jih je doživel ob branju zgodbe (prav tam, 1999, str. 66).

Risanje in barvanje mandale predstavlja eno izmed tehnik sproščanja in iskanja svojega lastnega miru. Mandala je meditativna slika, ki ima različne geometrijske oblike, kot so krog, trikotnik in kvadrat, in predstavlja pot v lastno zavestno središče. Skozi mandalo lahko jasneje prepoznamo notranje konflikte, neskladnosti med konflikti in harmonijo ter jih izrazimo s pomočjo barv in oblik (prav tam, 1999, str. 82). Mandale so sestavljene iz različnih barv. Običajno so živo rdečih barv, ki so prepletene z nežno smaragdno in oranžno-rjavkasto barvo, pogosta je še biserno bela kombinacija. Vsi vzorci in barve imajo simboličen pomen (Brauen, 1998, str. 11).

Ustvarjanje z mandalo pri otroku vzpodbudi najčudovitejša čustva, kot so ljubezen, sočutje in lepota. Preko likovnega izražanja otroci sprostijo svoje zadržke in razvijajo svojo pozitivno samopodobo. Mandala je namenjena individualnemu izražanju. Posameznik izraža preko nje sebe, lahko pa jo ustvarja tudi skupina, kar pomeni, da je potrebno medsebojno sodelovanje in prilagajanje. V skupinskem ustvarjanju dovolimo, da se nam drugi približajo in se nas čustveno dotaknejo (Wilmes Mielenhause, 1999, str. 93).

3 PRAKTIČNI DEL

3.1 Problem, namen in cilji

Dobro počutje otroka je temelj za uspešno izvajanje vseh aktivnosti, ki potekajo doma in v sklopu vrtca. Vzgojitelji včasih v težnji, da otrok usvoji čim več znanja, pozabimo na to pomembno čustveno vrlino, ki vpliva na zdravje vsakega posameznika in na kvalitetne medsebojne odnose. Otroek svojo notranjo stisko velikokrat v svoji nemoči izraža z neželenim vedenjem ali pa se zapre vase. Zato je pomembno, da v vrtcu izvajamo različne dejavnosti, kjer otroci preko igre izražajo svoja čustva, kot so veselje, strahovi, jeza in žalost ter se o njih tudi pogovarjamo.

Namen naloge je, da otroci preko različnih dejavnosti izražajo svoja čustva, jih prepoznavajo pri sebi in drugih ter sprejemajo njihovo podobnost in drugačnost. S pomočjo različnih strategij učenja čustev otroci pridobivajo še na komunikacijskih veščinah in vseživljenjskih spretnostih.

Cilji raziskovalne naloge so:

- ugotoviti zmožnosti izražanja čustev, empatije in socialne vključenosti 4–5 let starih otrok,
- ugotoviti zmožnosti izražanja čustev, empatije in socialne vključenosti 2–3 leta starih otrok,
- ugotoviti razlike pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti pri otrocih iz drugega starostnega obdobja in pri otrocih iz prvega starostnega obdobja,
- ugotoviti razlike med spoloma pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti.

Časovni potek raziskave

Raziskava pri 4–5 let starih otrocih poteka skozi šolsko leto 2022/23.

Raziskava pri 2–3 let starih otrocih poteka v šolskem letu 2023/24.

3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskovalni vzorec sta vključeni dve vrtčevski skupini, in sicer ena iz drugega starostnega obdobja in ena iz prvega starostnega obdobja. Iz drugega starostnega obdobja je vključena skupina 4–5 let starih otrok. V skupini je 12 dečkov in 8 deklic. V skupini iz prvega starostnega obdobja so otroci stari 2–3 leta. V njej je 8 dečkov in 6 deklic.

3.3 Raziskovalna vprašanja

1. V kolikšni meri že prepoznajo osnovna čustva, izražajo empatijo in občutijo socialno pripadnost otroci, stari 4–5 let?
2. V kolikšni meri že prepoznajo osnovna čustva, izražajo empatijo in občutijo socialno pripadnost otroci, stari 2–3 leta?
3. Ali obstajajo razlike med otroki iz drugega starostnega obdobja in med otroki iz prvega starostnega obdobja glede izražanja čustev, empatije in socialne vključenosti?
4. Ali obstajajo razlike pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti med dečki in deklicami?

Načrt dela

Skupino otrok iz drugega starostnega obdobja in skupino otrok iz prvega starostnega obdobja bomo s pomočjo zgodb, glasbe, likovnega ustvarjanja in gibalnih iger popeljali k izražanju notranjega počutja, spodbujali k razvoju empatije in k oblikovanju različnih vrednot, ki pripomorejo k boljši socializaciji na oddelku.

Metoda dela

Uporabili smo kvalitativno metodo praktičnega dela preko evalvacije načrtovanega dela.

4 IZVAJANJE DEJAVNOSTI PRI OTROCIH, STARIH 4–5 LET

4.1 Tomo Kočar: Storžek v težavah – spodbujanje izražanja čustev, empatije in komunikacijskih veščin preko zgodbe

Namen:

Dejavnost smo izpeljali z namenom, da ugotovimo, če otroci, stari 4–5 let, prepoznajo osnovna čustva, jih znajo ubesediti ter neverbalno prikazati. V ta namen smo uporabili kot pripomoček štampiljke Čustva in zgodbo Storžek v težavah.

Cilji:

- pogovor o čustvih in počutju otrok z motivacijskim sredstvom šampiljke Čustva,
- zgodba kot spodbuda za otrokovo učenje čustev,
- identifikacija otroka z pravljичnim junakom,
- prepoznavanje različnih čustev glavnega junaka,
- izražanje svojih misli in občutkov z besedo in s telesom v igri vlog,
- medsebojno sodelovanje in sprejemanje različnosti.

Motivacija:

Z otroki se pogovarjamo o čustvih. Med pogovorom jim ponudimo šampiljke Čustva. Na desetih šampiljkah so narisani otroški obrazi z različnimi čustvi. Spodbudimo jih, da razmislijo, katero čustvo na šampiljki ustreza njihovem počutju. Vsak otrok si potem izbere eno šampiljko, ki si jo odtisne na roko. Pove, kako se počuti ta dan in zakaj se tako počuti. Otroku prisluhnemo, sprejmemo njegova prijetna ali neprijetna čustva, skupaj se pogovorimo in iščemo rešitve za različno nastale situacije. Pomembno je, da otroka spodbujamo, da izraža tudi svoja neprijetna čustva, da se nam zaupa, saj tako razbremeni sebe in svojo notranjo stisko. Ključna je vloga odrasle osebe, ki z svojim vzgledom spodbuja druge otroke, da ji sledijo in se primerno čustveno odzovejo na izpovedi otrok. Po pogovoru otroke povabimo, da prisluhnejo zgodbi.

Osrednji del:

Otroci poslušajo zgodbo Storžek v težavah. Zgodbo ob ilustracijah obnovimo. Veverička Storžek in Zobek sta bila najboljša prijatelja. V jeseni je Zobek pomagal Storžku nabirati lešnike za ozimnico, zato se je začasno preselil k njemu. Ko je dela zmanjkalo, se Zobek ni spomnil, da bi odšel domov. Storžek je bil zato jezen. Zlagal se mu je, da so v njegovem duplu črvi, saj je vedel, da se jih Zobek zelo boji. Zobek je od strahu res pobegnul iz dupline. Na poti proti svojem domu sta ga ustavila žolna in detel. Povedal jima je, kakšna nesreča je doletela Storžka. Žolna in detel sta mu obljubila, da bosta odšla k Storžku poiskati črve. S kljunom sta skljuvala vso deblo, vendar črvov nista našla. Kako žalosten je bil Storžek, ko je prišel domov in videl, da je njegov dom uničen. Kmalu je prišel k njemu tudi Zobek, ki je uvidel, da kljub temu, da je želel Storžku pomagati, mu ni naredil prav velike usluge. Storžka je povabil k sebi domov. Vsak večer mu je spekel palačinke z lešnikovo kremo. Storžku je rekel, da lahko pri njemu ostane, kakor dolgo želi. Storžek mu je veselo prikimal in rekel, da samo pod pogojem, če vsaki drugi dan on peče palačinke. Po končani pravljici poiščemo odgovore na naslednja vprašanja:

Kdo sta bila Storžek in Zobek? Prijatelja.

Kako je Zobek pomagal Storžku? Pomagal mu je nabirati lešnike za ozimnico.

Kje je Zobek stanoval, ko je pomagal Storžku? Zobek je stanoval pri Storžku.

Kaj se je zgodilo potem, ko je dela zmanjkalo? Zobek ni želel zapustiti Storžkovega doma.

Kako se je počutil Storžek, ko se Zobek ni hotel vrniti domov? Bil je jezen.

Zakaj je Storžek Zobku rekel, da so v njegovi duplini črvi? Zlagal se mu je, da bi ga spodil iz svojega doma, ker je vedel, da se Zobek boji črvov.

Kaj je storil Zobek, ko mu je Storžek rekel, da so v duplini črvi? Zbežal je, ker se je bal črvov.

Zakaj je Zobek povedal Žolni in Detelu za črve v duplini Storžka? Želel je pomagati Storžku, da bi se le-ta znebil črvov, saj je vedel, da jih imata Žolna in Detel zelo rada.

Sta Žolna in Detel težavo rešila ali ne? Ne. Pri iskanju črvov sta mu uničila dom.

Kakšen je bil Storžek, ko je videl svoj uničen dom? Bil je žalosten in je jokal.

Kakšen je bil Storžek potem, ko mu je Zobek ponudil svoj dom? Bil je vesel, da je imel znova dom in dobrega prijatelja, ki mu je ponudil pomoč.

Zaključek:

Otroci se igrajo igro vlog. Uprizorijo zgodbo Storžek v težavah. Poskušajo se vživeti v vlogo obeh glavnih junakov. V igri vlog nastopata po dva otroka. Povezovalni element je odrasla oseba, ki oba otroka preko pripovedovanja zgodbe spodbuja, da se verbalno in neverbalno čustveno izražata.

Evalvacija:

Otroke preko pogovora in s pomočjo štampiljk Čustva motiviramo, da izražajo svoje počutje in navedejo razloge, zakaj se tako počutijo. Otroci izražajo predvsem pozitivne misli o svojem počutju, razen dveh deklic, ki povesta, da sta ta dan žalostni. Ena deklica pogreša svojo mamo, druga pa si želi domov k svoji mali mucici. Za tolažbo ju vzamemo v naročje in pocrkujemo. Tudi druge otroke vzpodbudimo, da ju objamejo in jima povedo kaj lepega. Deklici se hitro potolažita in pokažeta pripravljenost za sodelovanje v dejavnosti. V osrednjem delu ugotovimo, da večina otrok v zgodbi Storžek v težavah prepozna osnovna čustva, kot so jeza, strah, žalost in veselje. Pri odgovorih na zastavljena vprašanja otroci utemeljijo vzroke in okoliščine, zakaj oba glavna junaka izražata določeno čustvo. Otroci se vživijo v oba literarna lika in doživeto pripovedujejo, kaj vse preživljata in kako rešujeta nastale probleme. Z njima delijo veselje, žalost, strah, jezo ... Potem nadaljujemo dejavnost z igro vlog, ki poteka v parih. Opazimo, da obstaja nekaj razlik med dečki in deklicami glede izražanja čustev. Deklice se v nekaterih situacijah izražajo z nežnejšim in toplejšim tonom glasu kot dečki. Uporabljajo različne čustvene izraze, ki nakazujejo empatijo do glavnih likov (joče, ker je žalosten, strah ga je, ker se boji črvov, vesel je, da ima nov dom ...). Pri neverbalnem izražanju se deklice več telesno odzivajo z gibi in kretnjami ter obrazno mimiko kot dečki.

4.2 Kdo mi bo pomagal sešiti srajčico – vzpodbujanje individualnosti, sprejemanje različnosti in medsebojno sodelovanje preko gibalne zgodbe

Namen:

Otroci z gibanjem skozi pripovedovano vsebino ustvarijo skupinsko srajčko sreče.

Cilji:

- otrok posluša zgodbo in jo gibalno ponazarja po vsebini,
- medsebojno sodelovanje, iskanje rešitev, upoštevanje individualnosti in sprejemanje različnosti,
- spodbujanje otrokovega samozavedanja, lastne vrednosti in pripadnosti skupini.

Motivacija:

Z otroki se pogovarjamo o prijateljstvu. Kako lepo je, da si med seboj pomagamo in smo prijazni drug do drugega. Dan smo si polepšali tako, da smo se posedli v krog in vsak otrok je povedal nekaj lepega o vrstniku, ki je sedel zraven njega. Večina otrok je povedala, da jim je všeč, da se lepo igrajo skupaj ali da jim je všeč oblačilo, v katerega je oblečen njihov vrstnik ta dan. Otroke povabim k igrici, Mi posodiš svoje oblačilo, ki je nastala spontano ob pogovoru z otroki. Otroci si slečejo majice in jih dajo na kup. Izbrani otrok pristopi k oblačilom in si izbere majico, ki mu je všeč. Potem vpraša: «Čigava je ta majica?» Lastnik majice se oglasi: »Moja.« Izbran otrok nadaljuje: »Ali si jo lahko malo izposodim, ker me zebe.« Lastnik majice pritrди ali zanika na vprašanje. Igra poteka tako, da igro nadaljuje lastnik majice, ki jo je posodil drugemu otroku in traja toliko časa, da pridejo na vrsto vsi otroci. Na koncu imajo vsi otroci oblečene majice, ki pa niso njihove. Potem otroke povabimo, da sedejo na preprogo. Poteka pogovor o tem, kako nastane oblačilo in koliko truda je potrebno, da ga šivilje naredijo. Vzpodbudimo jih, da si s skupnimi močmi naredimo svoje oblačilo in postanemo mali vrtčevski krojači.

Osrednji del

Otroke motiviramo s pomočjo prirejene zgodbe Kdo je napravil Vidku srajčico? Dogajanje se odvija v telovadnici. Otroci se v »raztrgani« srajčki odpravijo v svet, da si poiščejo novo. Preko pripovedovane zgodbe jih spodbujamo, da izvajajo različne gibalne dejavnosti, kjer je potrebno medsebojno sodelovanje, prepoznavanje različnih težav in reševanje le teh. Za sredstva uporabimo razpoložljive športne rekvizite. Kot nagajivi otroci poskakujejo po hribčkih in dolinicah (poskoki gor in dol na polivalentnih blazinah). Po mostu (ležeča lestev) pridejo na cvetoč travnik. Tam se spremenijo v ovčke. Na tleh leži volna. Otroci se postavijo v pare. En

otrok ovija drugemu otroku volno okoli telesa in mu jo kasneje tudi odvijte. Pari se zamenjajo in dejavnost ponovijo. Gibalno aktivnost nadaljujejo tako, da postanejo grmi. Uležejo se na tla, dvignejo noge in jih skrčijo. Na noge si dajo volno in jo izmikajo (migajo s skrčenimi nogami). V nadaljnji aktivnosti postanejo pajki. Vzpenjajo se po stenski lestvi in se spustijo po drugi prislonejni lestvi navzdol. Kot pajki hodijo po vseh štirih in stkejo tkanino za srajčko (na tleh blago različnih oblik, velikosti in barv). Potem postanejo raki. Uležejo se na tkanino in z rokami in nogami »režejo« blago (noge in roke skupaj – narazen ...). Postanejo še ptički in sestavijo srajčko (rokavi, vratna odprtina, sprednji in zadnji del) ter jo z cik-cak poskoki ob robu tkanine tudi »zašijejo«. Spet se spremenijo v otroke. Presrečni so, da imajo novo srajčko. Skupaj zarajajo in zapojejo.

Zaključni del:

Igra Poišči svojo majico. Otrokom damo navodilo, da si slečejo majice, ki so si jih v uvodni motivaciji sposodili od vrstnikov, in jih položijo na kup. Oblačila malo premešamo. V nadaljevanju damo nalogo, da si poiščejo svoje oblačilo in ga oblečejo. Igra se konča, ko vsi otroci najdejo svojo majico.

Evalvacija:

Z otroki se v motivacijskem delu pogovarjamo na temo medsebojne pomoči in o tem, da se vsak kdaj znajde v težavah in potrebuje nekoga, ki mu prisluhne in se mu lahko zaupa. Kako pomembno je, da smo prijazni drug do drugega, si povemo kaj lepega in si med seboj pomagamo. Z igro Mi posodiš svoje oblačilo spodbujamo pri otrocih empatijo, saj otroci odstopijo svoje oblačilo vrstniku, ki ga zebe in s tem pokažejo pripravljenost deliti svoje stvari z drugimi. Za osrednji del priredimo zgodbo Kdo je napravil Vidku srajčico? Otroci se preko pripovedovanja odrasle osebe gibalno izražajo in ustvarijo skupinsko srajčico sreče. Med samim ustvarjanjem srajčice se otroci med seboj dogovarjajo, dopolnjujejo in usklajujejo ter tako krepijo medsebojne odnose in razvijajo komunikacijske veščine. Naredijo si srečno srajčico, ki je tako velika, da lahko vsi zlezejo vanjo. V zaključnem delu otroci slečejo majico, ki so si jo sposodili od svojega vrstnika in jo položijo na kup. Potem si poiščejo svojo majico in jo oblečejo. Otroci si vzamejo tako čas zase, posvetijo se sebi, se opazujejo in razmišljajo o izgledu oblačila, ki ga nosijo ta dan.

4.3 Mira Voglar: Živalski karneval – glasba za različna čustvena razpoloženja, spodbujanje izražanja empatije do različnosti in krepitev medsebojnih odnosov

Namen:

Naš namen je, da z glasbo za različna razpoloženja pri otrocih spodbudimo, da se otrok individualno giba in spoznava sebe ter se hkrati giba tudi v skupini in spoznava vrstnike.

Cilji:

- sposobnost poslušanja in usmerjanja pozornosti na glasbo,
- občutenje izraza in razpoloženja v glasbi,
- sposobnost gibanja telesa v koordinaciji z glasbo ter spoznavanje lastne zmogljivosti,
- vzpostavljanje čustvene in socialne povezanosti med otroki s pomočjo glasbe.

Motivacija:

Vizualizacija – Potovanje na puhastem oblaku. Otroci se uležejo na hrbet. Zaprejo oči. Globoko vdihnejo in izdihnejo. Prisluhnejo besedam: Ležimo na puhastem belem oblaku. Čutimo njegovo mehko, ko nas nežno dvigne v višave. Pozibava nas sem in tja. Dviga nas višje in višje, vse do modrega neba. Počutimo se lahkotno. Popelje nas na čudovit kraj, kjer je veliko pisanih barv, mamljivega vonja, iz ozadja se slišijo prijetni zvoki. Počasi se spušča in nas položi na mehko travo. Pomirjeni smo in sproščeni. Prisluhnemo zvokom in poskusimo začutiti, kako nam je lepo in kako srečni smo. Globoko vdihnemo in izdihnemo. Počasi odpremo oči in vstanemo.

Osrednji del:

Otroke povabimo, da prisluhnejo glasbeni pravljici Mire Voglar: Živalski karneval – glasba za različna razpoloženja (Camill Saint Saens). Pravljica je sestavljena iz pripovedovanega besedila in glasbe, ki portretira različne živali, fosile, pianiste, njihovo gibanje ter oglašanje. Za vsako žival je uporabljeno drugo glasbilo. Otroci se po vsaki kratki pripovedovani vsebini gibalno-plesno izražajo na predvajano glasbo.

Živalski karneval:

- Introdukcija,
- Kenguru,
- Petelin in kokoši,
- Ptičja spreletalnica,

- Fosili,
- Koračnica kralja leva,
- Antilopa,
- Kukavica v gnezdu,
- Slon,
- Želva,
- Akvarij,
- Labod.

Zaključek:

Otroci igrajo na MRI in se svobodno glasbeno kreativno izražajo. Svojo osebnost in čustva izražajo z igranjem na instrument – umirjeno igranje, impulzivno, jezno, veselo, preplašeno ...

Evalvacija:

Z vizualizacijo Potovanje na puhastem oblaku se otroci sprostijo, doživljajo prijetne občutke, osredotočajo se na lepe misli, stimulirajo svojo domišljijo in si najdejo svoj varen domišljjski kraj, kjer so lahko svobodni, lahkotni in srečni. V osrednjem delu otroci prisluhnejo glasbeni pravljici Živalski karneval. Svoje občutke in razpoloženje izražajo s plesom in ustvarjalnimi gibi. Vživijo se v glasbo in se nanjo primerno čustveno in razpoložensko odzovejo. Pri umirjeni glasbi izvajajo počasne in lahke gibe, ob živahni glasbi postanejo poskočni in veseli. Pripovedovane vsebine, ki so vključene pred vsako glasbo, otrokom nakažejo zgodbo o tem, kdo vse nastopa v glasbi in kako se giba. Pri plesno-gibalnem izvajanju so v ospredju deklice, ki so zelo kreativne in domišljjsko izvirne. Nekaj deklic hodi k baletu in na gimnastiko, kar se odraža tudi v njihovi gibčnosti, vztrajnosti in pri izbiri plesnih motivov. Med dečki izstopa otrok, ki se zna izrazito vživeti v glasbo. Zanimivo je opazovati njegovo obrazno mimiko, ki sovпада z predvajano glasbo. Rad vzbudi pozornost še pri drugih dečkih, ki ga posnemajo. V zaključnem delu imajo otroci MRI. Vsak otrok igra na instrument, s katerim se individualno izraža. Pri igranju izraža svoje karakterne lastnosti, trenutno razpoloženje, izliva svoja čustva ter kaže navzven svoja notranja doživetja. Otroci pri tem uporabljajo različna čutila, skozi glasbeno izvajanje se izraža njihov temperament, pri medsebojni izmenjavi glasbenih izkušenj in instrumentov se kaže socialna integracija in razvijanje pozitivnih medsebojnih odnosov. Izvajanje glasbe na njih vpliva blagodejno. Otroci so ob koncu dejavnosti sproščeni in umirjeni, saj svoje misli, želje in sanje potešijo preko glasbenega izražanja.

4.4 Čarobne karte plešejo – spodbujanje samozavedanja, empatije in socialne pripadnosti v skupini s pomočjo kartic Plešem in MRI

Namen:

Otroke želimo s pomočjo Čarobnih kart motivirati, da preko gibanja spoznavajo svoje telo, spoznavajo druge in si med seboj izražajo naklonjenost.

Cilji:

- otrok izraža naklonjenost do drugih s predstavljanjem in pozdravljanjem,
- otrok spoznava dele svojega telesa v gibalni igri,
- otrok navezuje preko gibalne igre stike z drugimi.

Motivacija:

Otroke z motivacijo popeljemo na temo pozdravljanja, poslavljanja in predstavljanja. Kako se predstavimo? Kakšne pozdrave poznamo? Ali pozdravljamo samo z besedami ali še kako drugače? Kako se predstavimo? Vsak otrok se predstavi s pomočjo ploskanja. Zloguje svoje ime in v enakem ritmu zaploska svoje ime. Ponovimo še vsi skupaj. Zaploskamo in zlogujemo otrokovo ime. Dejavnost poteka tako dolgo, dokler se ne predstavijo vsi otroci. Spodbudimo jih še, da vsak otrok z gibi pokaže, kako on pozdravlja, ko prihaja in odhaja. To naredimo še v parih.

Osrednji del:

Otrokom predstavim Čarobne karte. Povem jim pravila igre. Na svetlo roza karticah so označeni deli telesa, s katerimi plešemo in se gibamo. Na temno roza karticah je prikazano, če se dotikamo drug drugega ali ne. Oranžne kartice nakazujejo, ali se gibamo na mestu ali pa po prostoru. Da je igra bolj zanimiva, vključimo še male ritmične instrumente in otroke razdelimo na dve skupini. Ena skupina pleše na Čudežne karte, druga pa igra na instrumente. Tisti otroci, ki igrajo na instrumente, opazujejo plesalce in ugotavljajo, s katerim delom telesa plešejo. Potem se skupini zamenjata. Otroci izžrebajo kartice in v skupini preizkušajo gibanja.

Zaključek:

Masaža Spoznaj moje telo. Otroci jo izvedejo v paru. En otrok leži, drugi pa masira. Odrasla oseba je povezovalni element, ki ob umirjeni glasbi pripoveduje skozi zgodbo, katere dele telesa masiramo in kako.

Evalvacija:

Na temo pozdravljanja, predstavljanja in poslavljanja se otroci doživeto odzovejo. Predstavljajo se tako, da povedo svoje ime, si podajajo roke, se pozdravljajo z dober dan, nasvidenje, adijo, goodbye, z rokami mahajo v pozdrav, prikimavajo z glavo, se poljubljajo na lica, si dajejo »petke« ... Domišljija otrok je neizmerna in otroci jo znajo v polni meri izkoristiti. V osrednjem delu otrokom predstavimo kartice Plešem. Otroci se razdelijo med plesalce in glasbenike, ki igrajo na male ritmične instrumente. Vsak otrok izmed plesalcev ima možnost izbire ene svetlo roza, temno roza in oranžne kartice. Otroci se glede na izbiro kartic lahko gibajo z različnimi deli telesa, se lahko med seboj dotikajo ali ne, plešejo lahko na mestu ali po prostoru. Glasbeniki za gibanje plesalcev uporabljajo boben, zvončke in ropotulje. Opazujejo še, s katerim delom telesa se otroci gibajo. Pri sami izbiri kartic za ples z različnimi deli telesa so bili enakovredno izbrani vsi deli telesa, glede tega, ali se otroci dotikajo drug drugega ali pa ne prevladuje kartica dotiki, kar dokazuje, da si otroci želijo telesne bližine in topline vrstnikov. Prevladuje tudi kartica gibanja po prostoru, kar nakazuje na to, da so otroci polni energije, da potrebujejo gibanje in prostor. V zaključnem delu otroci spoznavajo svoje telo s pomočjo masaže. Otroke masaža sprosti, umirijo se, otroci se naučijo sprejemati dotike in bližino drugega. Masaža je za otroke zabavna sprostitevna igra, ki ima zdravilne in razvojne učinke.

4.5 Plešemo po afriško – sprejemanje drugačnosti

Namen:

Seznanjanje otrok z različnostjo in vzpodbujanje otrok k sprejemanju drugačnosti.

Cilji:

- otrok se seznanja z drugačnostjo,
- otrok spoznava različne običaje,
- otrok se giblje po značilnih ritmičnih afriške glasbe.

Motivacija:

Z otroki se pogovarjamo o drugačnosti. Pogledamo si videoposnetek o življenju Afričanov. Potem jih povabimo, da se nam pridružijo pri afriškem plesu.

Osrednji del:

Najprej se usedemo v krog. Na sredini kroga imamo prižgano svečko. Izbrani otrok vzame svečko in jo poda vrstniku, ki sedi zraven njega. Podajamo si jo tako dolgo, dokler ne pridejo na vrsto vsi otroci. Potem jo damo nazaj v krog. Po svečki potuje še afriški boben. Vsak otrok

zloguje svoje ime in udarja še v enakem ritmu po bobnu. Ime povemo tiho, glasno in zakričimo, prav tako tudi udarjamo po bobnu. Potem otrokom ponudimo afriške kostume in lasulje, da lahko bolje občutijo in se uživajo v drugačnost. Otroci izvedejo improvizirani plesu ob afriških ritmih in ob goreči dišeči svečki.

Zaključek:

Zaključek izvedemo z masažo Pismo iz Afrike. Otroke porazdelimo v dvojice tako, da eden od otrok v paru gleda drugemu otroku v hrbet. Smo otroci, ki smo na počitnicah v Afriki in pišemo pismo babici o življenju Afričanov, njihovih običajih ... Pismo narekuje odrasla oseba, eden od otrok v paru pa s palcem in kazalcem piše po hrbtu drugega otroka.

Evalvacija:

V uvodnem delu se z otroki pogovarjamo o tem, kako se ljudje med seboj razlikujejo. Otroci povedo, da se razlikujemo po barvi las, po barvi oči, velikosti ... Pogovarjamo se tudi o tem, da imajo ljudje po svetu drugačne običaje in navade kot pri nas. V nadaljevanju si ogledamo videoposnetek o življenju Afričanov. Otroci si z zanimanjem ogledajo videoposnetek, določene situacije v posnetku jih presenetijo, saj je njihovo življenje preprosto in obenem hkrati tudi zahtevno. Prisluhnemo še njihovi glasbi. Ob predvajanju afriške glasbe se otroci gibajo, njeni živahni ritmi jih prevzamejo, začutijo njeno odprtost, ki seže do srca ljudi ne glede na pripadnost, spol in barvo kože. Osrednji del pričnemo s svečko. Otroci se usedejo okoli nje in izbrani otrok prične s podajanjem svečke, ki potuje v krogu med otroki. Svečka kroži tako dolgo, dokler je ne dobijo vsi otroci. Njeno toplino sprejmejo vsi otroci, najpomembnejše pa je, da so otroci to toplino pripravljene deliti tudi z drugimi. Potem svečko postavimo na sredino kroga. Vzamemo afriški bobnen. Otroci udarjajo po bobnu in izgovarjajo svoje ime. Najprej srednje glasno, potem tiho, glasno in prav tako tudi udarjajo po bobnu. Najbolj jim je všeč, ko močno udarijo po bobnu in zakričijo svoje ime na ves glas. Zraven se smeji. V vrtcu imamo pustne kostume za Afričane. Spomnimo se na njih in jih prinesemo otrokom. Otroci se v afriških ritmih gibajo po plesišču, se prepogibajo, migajo z boki, poigravajo so se s cvetočim venčkom in izmenjaje igrajo na bobnen. V zaključnem delu izvedemo masažo, Pismo iz Afrike. Ugasnemo luč, prižgemo svečko in se prepustimo umirjeni glasbi. Otrok, ki je na počitnicah v Afriki, piše pismo babici o svojem počutju in doživetjih v tej prekrasni daljni deželi. Otroci prisluhnejo pripovedovanju odrasle osebe, ki jih vodi k izvedbi masaže, Pismo iz Afrike. Otroci preko zgodbe spoznajo zanimivosti o življenju v Afriki, ob umirjeni glasbi, si sproščajo svoje telo z masažo, z dotiki se zblížajo in si zaupajo.

4.6 Čustva, empatija in socialna pripadnost skozi likovno umetnost – slika Različni smo, skupaj se igramo in radi se imamo

Namen:

Otrok se z barvami in svobodno tematiko slikanja čustveno in razpoloženjsko izrazi. Izražanje čustev, nezavednega in vseh procesov, ki se zgodijo na neverbalni ravni, preko likovnega ustvarjanja.

Cilji:

- izražanje otrokovega razpoloženja z barvnimi karticami,
- izražanje otrokovega notranjega doživljanja preko likovnega ustvarjanja,
- spodbujanje otroka, da preko slike bolj »varno« izrazi svoje občutke, misli in razpoloženje,
- preko umetniškega procesa spodbujati pri otroku samozavest, samospoštovanje in komunikacijske veščine,
- sproščanje, osvobajanje in spodbujanje veselja z likovnim ustvarjanjem.

Motivacija:

Otrokom ponudimo kartice različnih barv – modra, zelena, rdeča, rumena in črna. Otrok izbere barvno kartico, s katero se poistoveti v danem trenutku. Na vsaki kartici je narisana simbol in napisan pomen barve za razpoloženjsko počutje. Modra barva s simbolom morja daje občutek sproščenosti in miru. Zelena barva s simbolom borovca ponazarja osebno zadovoljstvo, sočutje in pripravljenost pomagati. Rdeča barva s simbolom krvi in ognja ima tako pozitivne kot tudi negativne lastnosti. Povežemo jo lahko s pogumom in ljubeznijo ali pa z agresivnostjo in jezo. Rumena barva je barva sonca in na nas vpliva razigrano, ustvarjalno, komunikativno in radovedno. Črna barva s simbolom črne obleke je najtemnejša barva in predstavlja znake potrtosti.

Osrednji del:

Otroke povabimo k mizi s pripomočki za likovno ustvarjanje – vodene barvice, voda, čopiči in risalni listi. Damo jim navodilo, da naslikajo na temo Različni smo, skupaj se igramo in radi se imamo. Po končanem slikanju vsakega otroka vprašamo, kaj je naslikal, zakaj je to naslikal in kako se je počutil ob slikanju. Spodbujamo ga, da pri opisovanju slike spozna sebe kot oblikovalca in ustvarjalca, izrazi in predstavi svoja skrita počutja, čustva ter preko pripovedovanja skozi sliko razvija komunikacijske veščine.

Zaključek:

Po končani likovni dejavnosti otroci izrežejo motive, ki so jih naslikali, in jih prilepijo na palice. Poistovetijo se z motivom na palici, se kreativno izražajo, sproščajo se in izpovedujejo svoja čustva ter medsebojno sodelujejo.

Evalvacija:

V motivacijskem delu si otroci izbirajo barvne kartice glede na njihovo trenutno počutje. Izbrane so vse kartice razen črne. Večina otrok pove, da so tisti dan dobre volje in temu primerna je bila tudi izbira kartic. To se je odražalo tudi v osrednjem delu, kjer se otroci likovno izražajo. Uporabljajo svetle barve, srčke, motive svojih domačih, travnik s cveticami in metulji, različne domače živali ... Veliko je modre barve, ki je z vidika barvne psihologije barva razuma in predstavlja varnost in zaupanje. Rdeča barva je barva čustev, ki v nas vzbuja ljubezen ali pa nemir in agresijo, če je rdeče preveč. V likovnih upodobitvah otrok ni opaziti njene pretirane uporabe. Zelena barva je čustveno pozitivna barva, ki nam daje sposobnost imeti rad samega sebe in druge. V slikovnem prikazovanju je uporabljena predvsem za barvanje podlage. Otroci uporabijo tudi veliko rumene barve, ki je najsvetlejša med vsemi osnovnimi barvami. Rumena barva prebudi v nas živahnost, rada ima duševne izzive in osvobaja pred strahovi. V likovnem ustvarjanju otrok ni uporabljeno veliko črne barve, ki pomeni skrivnost, depresivnost, utesnjenost in strah. Opazili smo, da so otrokom pomembnejši od barv motivi, ki jih želijo narisati. V naši dejavnosti otroci slikajo npr. zelene obraze, modro sonce, rumeno muco ... V zaključku otroci svoje slikovne motive izrežejo in si jih pritrdijo na palice. Naredijo si ploske lutke in se vživijo v podobe, ki jih imajo na palici. Otroci se med seboj družijo, izkazujejo svoje počutje preko lutke na palici in si bogatijo svoj besedni zaklad preko komunikacije z vrstniki.

4.7 Mandala kot likovna vzpodbuda za izražanje občutij, empatije in vzpodbujanje socializacije

Namen:

Otrok s pomočjo mandale odkriva svoj notranji svet, raziskuje svoje telo in se povezuje z ostalimi otroki v celoto.

Cilji:

- otrok se ob slikanju mandale sprošča,
- otrok s pomočjo mandale spoznava svoje telo, se povezuje z vrstniki in jih preko telesnega stika začuti.

Motivacija:

Otrokom ponudimo mandale. Barvanje mandal poteka ob umirjeni glasbi. Po končani likovni dejavnosti izberemo mandalo, s katero se otroci kreativno izražajo v osrednjem delu.

Osrednja dejavnost:

Otroke povabimo, da si ogledajo mandalo. Otroci opazujejo mandalo in z lastnim telesom prikazujejo gibe, ki ponazarjajo različne simbole na mandali. Vsak otrok pokaže svoj gib, ki se lahko večkrat ponovi, posamezni gibi med otroki se dopolnjujejo, da nastane koreografija, ki se med seboj spaja. Vzorec na mandali je identičen ali približen z vzorcem, ki ga otroci naredijo s svojimi telesi.

Zaključek:

Dejavnost zaključimo z vizualizacijo Morje. Ležimo na hrbtu in imamo zaprte oči. Dihamo umirjeno. Otroci prisluhnejo odrasli osebi, ki jih popelje v svet uživanja morskih radosti.

Morje

Smo na morju. Morje je obarvano s čudovito modro-zeleno barvo. Veter rahlo pihlja. Ležimo na plaži, kjer drobci peska blagodejno vplivajo na naše telo in nam dajejo občutek sproščenosti. Začutimo vonj borovcev in vonj morja. Vonj je prijeten, lažje zadihamo, počutimo se svobodni. Morje nas povabi, da z nogami stopimo vanj in začutimo, kako nam njegova slanost odžene vse bolečine in prinaša zadovoljstvo ter umirjenost. Občutek je prijeten, kot da nas morje želi pozdraviti. Na blazini nas valovi nežno ponesejo in pozibavajo, igrajo se z našimi telesi in mislimi. Morje je čudovito, umirja nas, sončni žarki pa božajo in pojejo uspavanke. Valovi se še nekaj časa igrajo z nami, potem pa nas ponesejo proti obali. Počasi odpremo oči, se pretegnemo in sproščeno vstopamo v nov dan.

Evalvacija:

V uvodnem delu otroci barvajo mandale ob umirjeni glasbi. Mandala je že dolgo znana kot terapevtsko sredstvo. Njeno barvanje učinkovito vpliva na naš um, sproščenost, povezanost in harmonijo. Ko barvamo mandalo izbiramo barve glede na naše počutje. Kontrasti, ki pri tem nastajajo, predstavljajo nasprotja in nas učijo, da ima vsak od nas svetle in temne strani ter da je potrebno sprejeti sebe in druge v tej popolni nepopolnosti. Otroci so navdušeni nad barvanjem mandal prav zaradi čarobnih učinkov, ki jih prinaša le-ta. Zelo radi jih imajo, vzamejo si čas zanje in se jim popolnoma posvetijo. Pri barvanju so vztrajni, po navadi izbirajo živahne barve, ki mandalam dajejo posebno energijo in moč vesolja. Za osrednji del izberemo

mandalo, ki izstopa s svojimi preprostimi simboli in odlično izbranimi barvnimi kontrasti, ki vsak simbol postavljajo v ospredje. Z otroki se postavimo v krog, mandalo postavimo na sredino in vsak otrok pokaže gib, ki je usklajen z simbolom na mandali. Otroci zelo dobro opazujejo detajle na mandali, med seboj se dopolnjujejo, njihovi posamezni gibi se združujejo. Simbol na mandali se prezrcali v gib, ki ga otrok prikaže s svojim telesom. Otrok ustvari unikatno umetnijo iz svojega telesa, ki se s telesi drugih otrok zlije v celoto. V zaključnem delu se sprostimo z vizualizacijo Morje. Otroci v svoji domišljiji doživljajo vse radosti, ki jim jih predstavljajo počitnice na morju – pozibavanje na valovih, omamljiv vonj slane kopeli z dodatkom vonja po borovcih in žgečkanje toplih sončnih žarkov po telesu.

5 IZVAJANJE DEJAVNOSTI PRI OTROCIH STARIH 2–3 LET

5.1 Piščanček Pik – zgodba o čustvih

Namen:

Naš namen je otroke spodbuditi, da uporabljajo knjigo kot vir informacij in jih potem preko zgodbe seznaniti z različnimi čustvi.

Cilji:

- otrok si ogleduje knjige na temo o čustvih,
- otrok preko zgodbe spoznava različna čustva,
- otrok izraža svoje počutje preko čustvenih simbolov iz zgodbe,
- otrok poskuša posamezni čustveni simbol iz zgodbe opisati.

Motivacija:

Otrok si ogleduje različne knjige na temo o čustvih. Ob ogledu ilustracij poteka pogovor o čustvih. Razmišljamo o tem, kdaj smo žalostni, veseli, jezni in prestrašeni. Otroke poskušam preko pogovora spodbujati k izražanju čustev.

Osrednji del:

Otrokom doživeto preberemo zgodbo Piščanček Pik. Zgodbo ob ilustracijah obnovimo. Sonce potrka na jajčno lupino, kjer spi piščanček Pik in ga bodri, naj se končno izvali, saj je že predolgo v jajcu in bi ga rad spoznal. Piščanček Pik se pretegne in s kljunčkom odpre jajčno lupino. Ozira se naokrog in išče svojo mamo. Sonce mu pove, da mame ni doma in da je šla morda iskati

zajtrk. Piščanček Pik je neučakan in se odloči, da jo pojde poiskati. Na vrtu se spotakne ob črno nogo. S kljunčkom jo pikne in vpraša, če je njegova mama. Bitje mu odgovori, da ni njegova mama, da mu je ime strah Ah in da se je zelo prestrašil, ko ga piknil v nogo. Piščanček si sam pri sebi reče, da ne želi prestrašene mame, in se odpravi dalje. Ustavi se pred veliko zeleno nogo, pikne jo in vpraša, če je morda ona njegova mama. Bitje mu odgovori, da je jeza Grr in da je jezna, ker jo je piknil v nogo. Piščanček si ni želel jezne mame in se odpravi dalje. Kmalu zagleda pred sabo veliko sivo nogo, pikne jo in vpraša, če je njegova mama. Bitje pove, da je žalost Joj in da je žalostna, ker jo je piknil v nogo. Piščanček si ni želel žalostne mame in se je odpravil dalje. Obstane pred veliko pisano nogo, pikne jo in vpraša, če je ona njegova mama. Bitje mu odgovori, da je veselje Haha in da je vesela, ko jo je počegetal. Piščanček si želi vesele mame, zato jo vpraša, če bi bila njegova mama. Veselje mu odgovori, da je pravi šaljivec, in ga počegeta. Piščanček se zasmee in veselo poskoči. Glasno hihitanje prikljče kokljo, ki že ves dan išče piščančka. Veselje piščančku pove, da je to njegova mama, ki jo je tako dolgo iskal. Piščanček se stisne k mami in ji pove, da je vesel, da jo je končno spoznal. Potem koklja vzame Pika pod perut, zraven vzameta še Veselje in vsi skupaj se odpravijo proti domu. Skupaj si privoščijo dober zajtrk.

Zaključni del:

Otrokom pokažemo sličice čustvenih bitij iz zgodbe – strah, jeza, žalost, veselje in piščančka, ki išče mamo. Vsakega otroka posebej povabimo, da izbere po eno sličico. V drugem izboru dodamo še sličico piščančka, ki najde svojo mamo. Tudi tokrat si vsak otrok izbere po eno sličico. Otroke spodbujamo, da povedo, zakaj so se odločili za svoj izbor.

Evalvacija:

V uvodu si otroci ogledujejo knjige o čustvih in o človeškem telesu. Ob ilustracijah v knjigi poteka pogovor med odraslimi in otroki o različnih čustvih, njihovih značilnostih in situacijah, ki nas pridejo do njihovega izražanja. V osrednjem delu preberemo zgodbo Piščanček Pik in otroci jo z zanimanjem poslušajo. Zgodbo ob ilustracijah obnovimo, da otroci večkrat slišijo različne čustvene izraze, s katerimi se glavni junak srečuje v zgodbi, in si jih tako lažje zapomnijo. V zaključnem delu otrokom ponudimo, da izbirajo med sličicami, ki jih povzamemo iz zgodbe – sličica piščančka Pika, ki išče svojo mamo, in sličice štirih čustvenih bitij, ki jih je srečal na svoji poti (jeza, strah, veselje in žalost). Večina otrok izbere sličico piščančka Pika, ki išče svojo mamo, le ena deklica izbere žalostno bitje, ker pogreša svojega »atija.« V drugi izbiri, kjer smo dodali ostalim sličicam še sličico piščančka, ki je našel svojo mamo, so vsi otroci razen enega otroka izbrali piščančka, ki je našel svojo mamo. Deklica je znova izbrala žalostno bitje, ker pogreša svojega »atija.« Iz izbranih sličic je mogoče razbrati, da otroci pogrešajo svojo mamo in da so najbolj veseli, ko je njihova mama zraven njih. Prav tako si je enako želel tudi piščanček Pik. Izjema je le ena deklica, ki je zelo navezana na svojega očeta, čeprav živi v

skupnosti z obema staršema. Zanimiva je tudi njihova interpretacija različnih čustvenih simbolov – jeza je grda, ima take zobe, strah tako gleda, ima velike oči, žalost joče in veselje se smeji.

5.2 Gibalna igra Zakaj pa joče – izražanje čustva žalosti

Namen:

Preko gibalne igre, Zakaj pa joče, želimo otroke osveščati o tem, da imajo tudi živali čustva, da jih izražajo tako kot ljudje in da so pri rešitvi svojih težav bolj nemočni kot ljudje. V dejavnosti smo se opredelili na čustvo žalosti.

Cilji:

- prepoznavanje čustva žalosti preko gibalne igre Zakaj pa joče.

Motivacija:

Otroke animiramo s pomočjo plišastih živali, zajčka in ptička. Oba se potožita otrokom, da sta žalostna. Ptiček pove, da je žalosten, ker ne zna leteti, zajček pa potarna, da je žalosten, ker ne zna poskakovati. Otroke preko pogovora, s pomočjo plišastega zajčka in ptička spodbujamo, da odgovarjajo na vprašanja: »Kako lahko pomagamo ptičku in zajčku?« Kaj lahko naredimo, da ne bosta več žalostna? Ali smo tudi mi kdaj žalostni? V nadaljevanju otroke povabim k gibalni igri Zakaj pa joče?

Osrednji del:

Z otroci izvedemo novo gibalno igro Zakaj pa joče (M. Voglar), kjer se otroci seznanijo z čustvom žalosti in kako lahko žalost premagamo.

Zakaj pa joče (M. Voglar)

Zakaj pa joče zajček?

Ker skakati ne zna?

Hopa sem in hopa tja,
tako po zajčje se skaklja.

Zakaj pa joče ptiček?

Vzleteti se boji.

Krila ptiček moj razpni,
tako po ptičje se leti.

Zakaj pa joče Mojca?
Ker jo boli močno.
Trikrat pihni, glej tako,
pa te bolelo več ne bo.

Zaključni del:

Otroci se v prosti igri igrajo s plišastimi igračkami in z dojenčki v kotičku Dom.

Evalvacija:

V uvodnem delu so otroci animirani s pomočjo plišastega ptička in zajčka, ki sta se znašla v težavah in sta žalostna. Zajček pove, da ne zna skakati, ptiček, da ne zna leteti. Iščemo različne ideje za rešitev njunih težav. Potem predstavimo gibalno igro Zakaj joče? (Mira Voglar), kjer se nam odgovori kar sami ponujajo. Najprej otrokom doživeto preberemo besedilni tekst. V zgodbi nastopajo zajček, ptiček ter deklica. Potem besedilni tekst znova preberemo in ga ponazorimo s slikovnimi motivi zajčka, ptička in deklice. Sledi utrjevanje zgodbe, pogovor in iskanje rešitev. Zajček je žalosten, ker ne zna skakati, ptiček ker ne zna leteti, in deklica joče, ker se je udarila in jo boli. In kako jim lahko pomagamo? Skozi pripovedovano vsebino poiščemo odgovore. Zajčka lahko razveselimo tako, da ga naučimo skakati, ptička razvedrilo, ko ga naučimo leteti, in deklico potolažimo, ko ji popihamo boleče mesto. Gibalno igro potem izvedemo tako, da pripovedujemo vsebino in gibalno prikažemo, kako se giba zajček, ptiček, ter popihamo na svojo »bolečo« roko. Otroci doživeto posnemajo naš gibalni prikaz zajčka, ki skače, ptička, ki leti in popihajo na svojo »bolečo« roko. Čustvo žalosti pri živalih in otroku premagamo z iskanjem rešitev za njegovo premostitev, z nudenjem nesebične pomoči in z izražanjem sočutja do pomoči potrebnih. Preko gibalne igre otroke osveščamo, da imajo tudi živali čustva, ne samo ljudje. V našem primeru je izpostavljeno čustvo žalosti. V zaključnem delu se otroci igrajo v kotičku Dom s plišastimi igračkami in dojenčki. Otroci izražajo sočutje in empatijo do plišastih živali in dojenčkov z božanjem, ljubkovanjem in pestovanjem. Deklice se večinoma igrajo z dojenčki, dečki imajo raje plišaste igrače ali pa svoje igrače od doma. Dojenčke in plišaste igrače si otroci izposodijo tudi za počitek in s pomočjo le-teh stopijo v svoj svet sanj. Opazimo, da tujejezični otrok v dejavnosti in pri igri še ne komunicira z vrstniki, išče pa že stike z njimi in jih posnema.

5.3 Prstna igra Nagajiva biba – hudomušno izražanje čustva jeze

Namen:

Naš namen je otrokom skozi prstno igro Nagajiva biba prikazati čustvo jeze na hudomušen način.

Cilji:

- otrok se preko prstne igre Nagajiva biba seznanja s čustvom jeze na hudomušen način.

Motivacija:

Otrokom predstavimo prstno lutko gosenico, ki pove, da rada nagaja otrokom in jih jezi. Otroke vzpodbujamo, da sami povedo kaj jih jezi in kakšni so takrat. Potem se otroci seznanijo z novo prstno igro Nagajiva biba.

Osrednji del

Izberemo otroka, po katerem se sprehaja nagajiva biba in ga jezi.

Nagajiva biba

Biba buba baja

po (ime otroka) se sprehaja
in nagaja.

Pa se (ime otroka) razjezi:

»Čakaj, čakaj, biba ti!«

Biba pač ni kriva, če je nagajiva.

Zaključek:

V zaključku otrokom damo barvne kroge iz trše lepenke. Otroci kroge lepijo drug zraven drugega in nastaja biba, kateri s flomastrom narišejo še noge, oči in tipalke.

Evalvacija:

Na začetku so otroci motivirani z prstno lutko, nagajivo gosenico, ki rada jezi otroke. Pogovarjamo se o tem, kdaj smo jezni in z obrazno mimiko prikažemo, kako izgledamo takrat.

V osrednjem delu vsakega otroka obišče nagajiva biba in ga jezi. Biba se sprehaja po telesu otroka, mu skoči na glavo, nos, ga povleče za hlačnico ... Ko biba otroka že preveč jezi, ji zažugamo s prstom in jo okaramo z besedami: »Čakaj, čakaj, biba ti!« Biba v nadaljevanju pravi, da ni sama kriva, ker je je nagajiva, opraviči se in požgečka vsakega otroka po trebuščku, da privabi smeh iz njega. Biba najprej otroka jezi. Potem uvidi, da otrokom to ni všeč in išče rešitve, kako pri otroku jezo premostiti in ga spraviti v dobro voljo. Rešitev najde tako, da otroka požgečkala po trebuščku in iz njega privabi smeh in dobro voljo. V sami dejavnosti želimo otroke osveščati o tem, da lahko jezo, ki jo povzročimo pri sebi in pri drugih premagamo z dobro voljo in s pripravljenostjo, da se potrudimo, da se prijetno počutimo sami in ljudje v naši bližini. V sami dejavnosti je jeza predstavljena na hudomušen način in otroci niso jezni v pravem pomenu besede. Opaziti je, da igra ni všeč vsem otrokom, saj nekaj otrok ne želi, da se biba sprehaja po njihovem telesu in se ji odmika. Tiste otroke biba ni jezila, temveč jih je samo požgečkala po trebuščku, da je privabila dobro voljo na njihove obraze. Med samo dejavnostjo otroke spodbujamo, da sodelujejo, zlasti v tistem delu, ko bibi z besedami in s prstom žugajo naj jih preneha jeziti. V zaključnem delu so otroci likovno ustvarjali bibo iz barvnih krogov. Otroci so krogce lepili na podlago in potem bibi z flomastrom narisali še noge, oči in tipalke. Nastale so zanimive bibe, vsaka drugačna, posebna, tako kot otroci, ki so jih ustvarjali.

5.4 Rajalna igra Biba buba baja – hudomušno izražanje čustva strahu

Namen:

Naš namen je otrokom preko rajalne igre Biba raja prikazati čustvo strahu na hudomušen način.

Cilji:

– otrok se preko rajalne igre seznanja s čustvom strahu na hudomušen način.

Motivacija:

Motivacija otrok poteka s Črnim mucem, ročno lutko. Potem otroke popeljemo preko deklamacije in gibanja v svet Črnega muca.

Črni muc kaj delaš?

Črni muc kaj delaš?

Pusti me, zdaj spim!

Črni muc, kaj delaš?

Zdaj se pretegujem.

Črni muc, kaj delaš?
Zdajle se umivam.
Črni muc, kaj delaš?
Zdajle zajtrkujem.
Črni muc, kaj delaš?
Zdajle se igram.
Črni muc, kaj delaš?
Pusti me, zdaj spim!

Osrednji del:

V osrednjem delu izvedemo rajalno igro Biba raja. Otroci naredijo krog. V sredini kroga dremlje Črni muc (izbran otrok). Zarajamo okrog Črnega muca. Ko ga s petjem prebudimo, se razbežimo, ker se ga bojimo.

Biba raja

Biba buba baja
pleše ringaraja.
Malo sem in malo tja,
biba stopa ena, dva.
Sredi kroga buci buc,
dremlje, dremlje črni muc.
Črni muc se prebudi
Bibe ni, ni, ni!

Zaključni del:

V zaključnem delu se otroci igrajo z ročnimi lutkami, vključno s Črnim mucem.

Evalvacija:

Otrokom najprej predstavimo Črnega muca, ročno lutko. Skozi pogovor le-ta otroke sprašuje, kaj vse radi počenjajo in česa ne. Pove jim, da se on zelo rad preteguje, umiva, zajtrkuje, igra, najraje pa spi in ne mara, če ga kdo zbudi. V nadaljevanju otrokom preko deklamacije in s pomočjo ročne lutke prikažemo, kaj vse muc rad dela. Potem z otroki zaplešemo rajalno igro Biba raja. Otroci rajajo v krogu, na sredini pa spi črni muc (izbrani otrok). S petjem prebudimo muca, ta nas grdo pogleda, prestrašimo se in zbežimo na vse strani. V sami dejavnosti je strah predstavljen na hudomušen način. Otroci se vživijo v samo igro. Ko muc spi, otroci rajajo. Razbežijo se, ko se muc zbudi, saj vedo, da je jezen, ker so ga zbudili. V zaključnem delu se

otroci igrajo z ročnimi lutkami, med njimi je tudi Črni muc. Preko igre z ročnimi lutkami otroci spoznajo, da je Črni muc zelo prijazen in se jim ga ni potrebno bati. Z njim se pogovarjajo, ga božajo, nahranijo ga in ga peljejo na sprehod. V sami dejavnosti želimo otroke osveščati, da nas je včasih strah in da ta strah lahko premagamo, če se soočimo z njim. Velikokrat se bojimo stvari, čeprav zato ni vzroka oz. je vzrok samo v naših glavah in v mislih.

5.5 Biba torto meša – izražanje čustva veselje

Namen:

Naš namen je preko prstne igre Biba torto meša pri otrocih vzbuditi in prepoznati čustvo veselja.

Cilji:

– otrok izraža čustvo veselja pri igri z baloni in pri izvajanju prstne igre Biba torto meša.

Motivacija:

Motivacija otrok poteka s pomočjo glasbe in pisanih balonov, na katerih so narisana različna čustva. Otroci se poigravajo z baloni in z njimi plešejo.

Osrednji del:

Z otroki sedemo na preprogo. Otroke povabimo, da se pridružijo bibi pri peki torte. Vsak otrok pove, kakšno torto ima rad. Potem poteka individualna igra z vsakim otrokom.

Biba torto meša (M. Voglar)

Biba torto meša, vija, vaja, vija, vak.

Biba torto reže, šlik, šlak, šlik, šlak.

En kos torte ti dobiš, drugega pa mala miš.

Bibina kuhinja je otrokova dlan. Krožimo s kazalcem in po otrokovi dlani. S kazalcem režemo torto po otrokovi dlani. Primemo navidezen kos torte in ga ponudimo otroku. Vživimo se v vlogo male miši, odpremo usta in pojemo kos torte.

Zaključek:

Otroci se igrajo v kotičku Dom, kjer imajo na razpolago sredstva iz kuhinjskega kotička.

Evalvacija:

Otroke najprej motiviramo z glasbo in baloni. Otroci se poigravajo z baloni, glasba poskrbi za veselo vzdušje. Potem otroke povabimo, da se nam pridružijo pri peki torte. Izvajamo prstno igro Biba torto meša. Poteka individualna igra z vsakim otrokom, ki pripravi skupaj z bibo torto. Ko je torta gotova jo postrežemo. Otroku ponudimo kos torte, odrasla oseba prevzame vlogo male miši, ki tudi dobi svoj delež torte. Namen igre je, da se posvetimo vsakemu otroku, da ga opazimo in da začuti, da je pomemben. V zaključnem delu se otroci igrajo v kuhinjskem kotičku, kjer imajo različne kuhinjske pripomočke in slano testo. Otroci pripravljajo svojo torto po bibinem receptu. Vživijo se v igro vlog, v katero vpeljejo svojo domišljijo, razvijajo pozitivne socialne odnose v skupinski igri in razvijajo svoj besedni zaklad v medsebojnem komuniciranju.

5.6 To sem jaz – igra za spodbujanje otrokovega samozavedanja, pozitivne samopodobe

Namen:

Preko igre otroke spodbuditi, da se zavedajo sebe, svojega telesa.

Cilji:

- otrok prepozna svoje telo,
- otrok se zaveda svojih podobnosti z drugimi in hkrati z različnostjo.

Motivacija:

Otrokom pokažemo ogledalo. Vsak otrok se pogleda vanj. Otroka spodbujamo, da si pogleda barvo svojih oči, las, ušesa, nos, usta ... Pove nam, če si je všeč ali ne.

Osrednja dejavnost:

V osrednji dejavnosti otroci poslušajo moje pripovedovanje in me posnemajo v gibalnem prikazu.

To sem jaz

To je moja glava,
to je moj obraz.
Vrat in pa ušesa,
glejte, to sem jaz!

Zadaj imam hrbet,
spredaj pa srce.
Zgoraj imam roke,
spodaj pa noge.

Pokažemo na svojo glavo, pobožamo se po obrazu in se gladimo po vratu in ušesih. V nadaljevanju se pogladimo od glave do nog. Potem pokažemo na hrbet in srce, dvignemo roke in se pobožamo po nogah.

Zaključek:

Otrokom pripravimo na krožnikih različno sadje – limone, kivi, pomaranče, jabolka, banane, grenivke, soljeni paradižnik ... Pred otroka postavimo ogledalo. Otrok sadje okuša in se ogleduje v ogledalu. Opazuje svojo obrazno mimiko ob okušanju različnih okusov – kislo, sladko, grenko, slano.

Evalvacija:

Otroci najprej spoznavajo sebe s pomočjo ogledala. Opazujejo svojo podobo v ogledalu, svoje obrazne poteze, barvo oči, las ... Med opazovanjem poteka pogovor o njihovem vizualnem izgledu in o tem, kako je vsak drugačen, a hkrati smo si tako podobni. Potem spoznamo novo gibalno igro To sem jaz. Preko nje otroci spoznavajo svoje telo, si ga ogledujejo in se tipajo. Z nežnim božanjem posameznih delov telesa otroci sebi izkazujejo ljubezen, krepijo svoje samozavedanje in pridobivajo na svoji pozitivni samopodobi. V zaključnem delu se pogovarjamo o tem, da imamo ljudje različna razpoloženja in da so ta odvisna od situacije, v kateri smo. Naše razpoloženje pogosto prikazujemo z obrazno mimiko in z gibi telesa, z govorom in z našim vedenjem. Otrokom nadalje ponudimo krožnike, na katerih je različno sadje. Otroci sadje okušajo in prikazujejo različne obrazne grimase glede na vrsto sadja, ki ga poskusijo. Ogledujejo se v ogledalu. Poteka pogovor o temu, kakšen obraz ima otrok v ogledalu in kakšen okus ima določena vrsta sadja. En otrok se ne želi pogledati v ogledalo in umika pogled v stran. Drug otrok si je ob pogledu v ogledalo zakrije oči z rokami. Ostalim otrokom je igra všeč in se z zanimanjem opazujejo.

5.7 Pika, pika, pikica – prepoznavanje sebe preko likovnega izražanja

Namen:

Prepoznavanje sebe preko likovnega izražanja.

Cilji:

– otrok preko risbe spoznava sebe, izraža svoja čustva in razpoloženje.

Motivacija:

Otroke motiviramo z igro Pika, pika, pikica. Ob pripovedovanju besedila hkrati tudi rišemo. Deklamacijo večkrat ponovimo, da so narisani obrazi vseh otrok.

Pika, pika, pikica,
to je moja slikica,
velika ušesa,
kratek vrat,
in po glavi ves kosmat.

Narišemo tri pikice, dve za oči in eno za nos. Pike obkrožimo in narišemo obraz. Narišemo še ušesa in vrat ter lase.

Osrednji del:

Otrokom damo na mize flomastre in risalne liste ter jim damo navodilo, da se narišejo. Otroci se svobodno izražajo z barvami. Za motivacijo jim je risba, ki jo naredimo v uvodnem delu.

Zaključek:

Z otroki gremo v park, kjer na asfaltni površini rišejo z barvnimi kredami.

Evalvacija:

Z otroki se v uvodni motivaciji igramo bibarijo Pika, pika, pikica, kjer preko besedne igre s pomočjo flomastra narišemo otroški obraz na risalni list. Na koncu še dodamo izmišljeno kitico: »Poglejte, to je ... (ime otroka).« Igro večkrat ponovimo, da so narisani vsi obrazi otrok. Z igro spodbujamo pri otroku njegovo samozavedanje, otrok spozna dele svojega telesa in se počuti sprejet, ko ga vključujemo v skupinsko sliko. V osrednjem delu otrokom ponudimo flomastre različnih barv. Damo jim navodilo, da se narišejo. Priložimo jim še sliko, ki smo jo naredili v uvodni motivaciji. Nastajajo različni klobčiči, spirale, neprekinjeno kroženje, zaprte oblike, vertikalne, horizontalne črte, zvezdaste oblike in loki. Opaziti je, da otroci uživajo, ko se poigravajo z barvami. Pri njih se čuti sproščenost, risanje jih umiri. V zaključnem delu rišemo s kredo v naravi. Otroci si po želji izberejo barvo krede, nekaj časa z njo rišejo po asfaltni površini, potem pa pri risanju večkrat zamenjajo barvo. Otroke motiviramo še tako, da sami rišemo različne motive in se z otroki pogovarjamo o njih. Med risanjem poimenujemo tudi barve.

5.8 Miha Pavliha, Bela lilija, Rdeči tulipan – gibalna in rajalna igra za boljše socialne odnose in razvijanje empatije

Namen:

Naš namen je, da izvedemo dejavnosti, kjer bodo otroci pridobili občutek pomembnosti in hkrati občutek, da so tudi drugi pomembni. V ta namen smo izbrali gibalno igro, rajalno igro in vizualizacijo.

Cilji:

- otrok pridobiva občutek pripadnosti v igri z milnimi mehurčki in v socialni igri Miha Pavliha,
- otrok se počuti pomembnega in sprejetega v rajalni igri Bela lilija in Rdeči tulipan,
- otrok se sprosti in umiri misli z vizualizacijo Sem metulj.

Motivacija:

Otroke naprej motiviramo z milnimi mehurčki. Poskušajo jih uloviti, dotikajo se jih, občudujejo njihovo barvitost in mehko. Dejavnost nadaljujemo s socialno igro pripadnosti Miha Pavliha.

Miha Pavliha

Miha Pavliha balonček napiha,
Miha poskoči,
balonček pa počí.

V majhnem krogu se držimo za roke. Proti sredini kroga začnemo pihati in povečevati krog. Ko krog postane vse večji, se spustimo. Potem z nogo udarimo ob tla in plosknemo.

Osrednji del:

V osrednjem delu izvajamo rajalno igro Bela lilija in Rdeči tulipan, kjer postavimo v ospredje vsakega otroka tako, da stoji na sredini kroga in si izbere prijatelja, s katerim želi zaplesati skupaj.

Bela, bela lilija

Bela, bela lilija,
v krogu pleše deklica,

deklica se okrog vrti,
pa si enga izvoli.
Poskoči enkrat,
poskoči dvakrat,
zapri oči,
pa si en ga izvoli.

Rdeči tulipan

Rdeči, rdeči tulipan,
v krogu pleše deček sam,
deček se okrog vrti,
pa si enga izvoli.
Poskoči enkrat,
poskoči dvakrat,
zapri oči,
pa si enga izvoli.

Zaključek:

V zaključnem delu izvedemo vizualizacijo Sem metulj. Otroci se uležajo na tla in ob umirjeni glasbi prisluhnejo pripovedovanju odrasle osebe, ki jih popelje na cvetoč vrt.

Sem metulj

Zunaj je pomlad in vse cveti. Si metulj, ki poletava nad vrtom. Ogleduješ si pisane cvetlice, ki rastejo na njem. Spustiš se malo nižje in nežno pristaneš na liliji. Pozdraviš jo in odletiš naprej. Srečaš pikapolonico, ki se veselo poigrava s čebelo, ki lovi prve tople sončne žarke. Pred sabo zagledaš deklico, ki nabira tulipane za svojo mamo. Približaš se ji in pristaneš na njenem nosku. Deklica te poskuša ujeti, ti pa odletiš visoko v nebo, kjer se zazibaš na modrem puhastem oblaku in zaspiš. Sedaj počasi odpri oči, vstani in preživi dan čim bolj lepo.

Evalvacija:

V uvodnem delu se otroci najprej poigravajo z milnimi mehurčki. To v otrocih odraža smeh in dobro voljo. Med njimi prevladuje prijateljsko vzdušje, ko se skupaj podijo za mehurčki in jih poskušajo ujeti. Mehurčke želijo obdržati na dlani, a se jim hitro razpočijo, od njih ostane le majhna mokra sled. V nadaljevanju izvedemo socialno gibalno igro Miha Pavliha, s katero pri otrocih vzpodbujamo socialno pripadnost, občutek sprejetosti, preko igre krepimo pozitivne medsebojne odnose. Otroci občutijo telesno bližino vrstnikov, ko stojijo v manjšem krogu in se

hkrati počutijo svobodno, ko se oddaljujejo v večji krog. Na koncu se osvobodijo, ko balonček počí, in postanejo spet posamezniki z vsemi svojimi lastnostmi, zaradi katerih so posebni in enkratni. V osrednjem delu izvajamo rajalno igro, ki v ospredje postavi vsakega otroka tako, da ta stoji v sredini kroga in na koncu zapleše z otrokom, ki si ga izbere. Otrok s takšno pozornostjo pridobiva na svoji samozavesti, samozavedanju in občutku lastne vrednosti. V zaključnem delu se sprostimo z voden vizualizacijo, kjer se spremenimo v metulje, ki lahko letajo od cveta do cveta, srkajo sladko medico in prijateljujejo z različnimi drugimi živalmi, ki jih srečajo na svoji poti.

6 RAZPRAVA

V raziskovalni nalogi smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri že prepoznajo osnovna čustva, izražajo empatijo in občutijo socialno pripadnost otroci, stari 4–5 let?

Med samim izvajanjem dejavnosti smo ugotovili, da se otroci v tej starosti že zavedajo svojih čustev, saj je njihov kognitivni razvoj na takšni stopnji, da čustva že prepoznajo, jih notranje začutijo in jih poskušajo konstruktivno izražati navzven, čeprav je njihovo obvladovanje čustev še v razvoju. Njihov govorni aparat je že toliko razvit, da lahko svoja čustva ubesedijo in opisujejo. Znajo že toliko komunicirati s čustvi, da so se pripravljene z nekom pogovoriti o svojem čustvenem počutju in doživljanju. V dejavnosti, kjer so jim bile na voljo štampiljke čustva, so izrazili svoje čustveno razpoloženje in tudi navedli razloge za njihovo čustveno stanje tistega dne. Večina otrok, starih štiri do pet let, je že sposobna prepoznati osnovna čustva, kot so veselje, žalost, jeza in strah pri sebi in pri drugih. Otroci so v zgodbi Storžek v težavah prepoznali osnovna čustvena stanja dveh glavnih junakov. Navedli so tudi vzroke, zakaj sta se tako počutila. V drugi dejavnosti, kjer smo predvajali glasbo za različna razpoloženja, so se otroci vživeli v različno razpoložensko glasbo in se nanjo tudi primerno čustveno odzvali. Kreativno so se ritmično gibali in z telesom izražali svoja doživetja in počutje po glasbeni vsebini. Glasba je spodbudila čustva otrok, kot so sreča, veselje, mir in varnost. Otroci so se počutili sproščeno tudi takrat, ko so izražali občutke, kot so jeza, strah in žalost, saj jih v vsakdanjem življenju po navadi potlačijo ali izražajo na neprimeren način. V različnih igrar, ki smo jih izvajali z otroki, in pri opazovanju proste igre otrok smo zasledili, da ima pomembno vlogo domišljajska igra, ki je ena izmed najboljših načinov sproščanja čustev. To se je kazalo predvsem v igri vlog, katera ima pri otrocih v tej starosti poseben pomen. Otroci so se identificirali z različnimi osebami in pravljičnimi junaki, jih oponašali ter posnemali. S pomočjo lutk, ki so prav tako priljubljene pri otrocih, so premagovali različne strahove in stiske ter navzven izkazovali svoja čustva, ki jih drugače skrivajo v sebi. V likovni dejavnosti so otroci izražali svoja občutja s slikovnim ustvarjanjem. Različne čustvene vsebine in dogodke so otroci predstavili preko slike, narejene z vodenimi barvami. Večina barv je bila svetlih in toplih (oranžna, rumena, rdeča, zelena, svetlo modra). Pri slikanju človeških figur smo opazili, da so

bili na obrazih kotički ust obrnjeni navzgor v nasmeh, tudi roke so bile kot znak veselja obrnjene navzgor oz. stran od telesa. Drža telesa je bila pokončna, večina figur na sliki je imela približno enako velikost, kar pomeni, da so bile v enakovrednem položaju. Ozadje so krasile cvetlice, trava, sonce, svetli oblaki, različne živali, iz katerih je bilo razvidno veselje. Zelo malo je bilo črne, temno modre in rjave barve, ki predstavljajo žalost, nezaupanje in otožnost. Na slikovnih obrazih človeških figur smo le na eni sliki opazili spuščene kotičke ustnic, vendar nismo zasledili solza, saj otroci v tem obdobju solze zelo redko ali sploh nikoli ne narišejo. Pri slikah ni bilo opaziti pojava jeze in strahu, kar naj bi bilo pogojeno z rdečo, črno in vijolično barvo oz. prikazano z barvo obraza in obraznim izrazom. Pred slikanjem je sicer večina otrok izbrala razpoloženjsko kartico veselja in dva otroka razpoloženjsko kartico žalosti.

Pri različnih socialnih integracijah otrok je bilo zaznati, da se otroci pri tej starosti že zavedajo, da njihova dejanja vplivajo tako nanje kot na druge. Trudijo si vzpostaviti odnos, kjer so sami zadovoljni, poskušajo pa ustreči in pomagati tudi drugim. Otroci so že zmožni pogledati z vidika drugega ter v različnih situacijah sočutno odreagirati. V igri Mi posodiš svoje oblačilo so nesebično odstopili svoje oblačilo vrstniku, kar nakazuje na to, da se znajo vživeti v potrebe drugih in so pripravljeni pomagati drugemu. Empatijo so izražali vsi otroci, saj so ob koncu igre bili vsi oblečeni v oblačilo, ki pa ni bilo njihovo. Med samim izvajanjem praktičnih dejavnosti je bilo začutiti, da se otroci z veseljem udeležujejo timskih dejavnosti, kjer je potrebno medsebojno dogovarjanje in usklajevanje, ter se trudijo v takšnih interakcijah vzpostaviti pozitivne odnose, ki temeljijo na empatiji, sočutju in spoštovanju. Otroci pri teh letih vse bolj zaznavajo lastno samozavedanje, da imajo svoje misli, želje in potrebe, ter se zavedajo, da imajo tudi drugi potrebe, ki pa se lahko razlikujejo od njihovih. V medsebojni skupinski interakciji so otroci postavili v ospredje svojo integriteto in samozavedanje, hkrati pa so znali prisluhniti drugim in so bili odprti za njihovo različnost. Med potekom dejavnosti, ki so se izvajale skozi igro, so otroci v medsebojnem komuniciranju poskušali različne ovire in težave rešiti na konstruktivno sprejemljiv način, v pomoč pa so jim bili tudi odrasli. V gibalni igri Kdo mi bo pomagal sešiti srajčico? so si otroci skozi zgodbo, ki jo je pripovedoval vzgojitelj, naredili skupinsko srajčico. Z dogovarjanjem, sprejemanjem kompromisov in s skupnim sodelovanjem so si preko gibalne dejavnosti »sešili« srajčico sreče, ki je bila tako velika, da so lahko vanjo zlezli vsi. V dejavnosti s Karticami plešem so si v večini primerov izbrali kartici, kjer je bil prisoten telesni stik in gibanje po prostoru, kar dokazuje, da si otroci želijo medsebojne bližine in potrebujejo veliko prostora za gibanje in druženje.

2. V kolikšni meri že prepoznajo osnovna čustva, izražajo empatijo in občutijo socialno pripadnost otroci, stari 2–3 leta?

Pri otrocih starosti 2–3 leta smo v začetku šolskega leta opazili, da so njihova čustva kratkotrajna, večkrat se spreminjajo glede na različne situacije, v katerih se znajdejo. Otroci že kažejo v tem razvojnem obdobju velik spekter emocij. Hitro prehajajo iz enega čustvenega

stanja v drugega. Čustva so izražena nezadržno in takoj. Na njihovo vedenjsko odzivanje vpliva bolj njihovo čustveno razpoloženje kot pa razum. Otroci so v tej starosti precej egocentrično usmerjeni. Nekateri so se ob joku vrstnika pričeli jokati tudi sami, saj so se v nastali situaciji neprijetno počutili. To je bil čas, ko smo se medsebojno spoznavali in so otroci pri odraslih osebah iskali še zaupanje in varnost. Ugodje so doživljali predvsem takrat, ko smo jih pestovali, pozibavali in jim govorili prijazne spodbudne besede, ki so jih pomirile. Ob koncu koledarskega leta so otroci že pridobili zaupanje odraslih oseb. V vrtec so prihajali sproščeni in dobre volje. Ob joku otroka, ki je bil v njihovi bližini, so odraslim osebam nekateri otroci že postavljali vprašanja o tem, zakaj vrstnik joka. Pomembno je, da smo se v nastalih situacijah z otroki pogovarjali o čustvih, jih vzpodbujali, da prepoznajo različna čustva in da znajo zanje poiskati primerne besede. V zgodbi Piščanček Pik so se otroci seznanili z osnovnimi čustvi, kot so jeza, strah, žalost in veselje. Zgodbo smo najprej prebrali, potem pa smo jo s prikazom sličic čustvenih simbolov tudi obnovili. V nadalje smo sličice položili na mizo. Otroke smo povabili, da si izberejo eno izmed sličic – piščanček, ki išče svojo mamo, čustveni simbol za jezo, čustveni simbol za strah, čustveni simbol žalost in čustveni simbol za veselje. Vsi otroci so izbrali sličico piščančka, ki išče svojo mamo, razen ene deklice, ki je izbrala simbol za žalost, ker je pogrešala svojega »atija.« V drugi izbiri smo še dodali sličico piščančka, ki je našel svojo mamo. V slednji izbiri so vsi otroci izbrali sličico piščančka, ki je našel svojo mamo, razen deklice, ki je znova izbrala simbol za žalost, ker pogreša »atija.« Iz izvedene dejavnosti je razbrati, da so otroci pri tej starosti še vedno egocentrično usmerjeni, saj so izbirali sličice iz lastne perspektive oziroma iz svojih želja in potreb. Njihov govorni aparat in kognitivni razvoj še ni na takšni stopnji, da bi posamezno čustvo lahko sami ubesedili, definirali in opisali. Ko smo jim ponudili možnost izbire s vprašanji ali je na sliki žalost, veselje, strah in jeza, je bil njihov odgovor usklajen s prikazano sličico. Zanimiva je bila tudi njihova interpretacija posameznih čustev. Jeza ima take zobe. Žalost joka. Strah tako gleda. Veselje se smeji. Otroci se še niso sposobni besedno realistično izražati in utemeljiti posamezna čustva, kar pa ne pomeni, da jih nimajo. Izražajo jih posredno s svojim vedenjem. Z bibarijami, ki smo jih izvajali, smo želeli otroke osveščati o različnih čustvih, z njimi smo spodbujali sprejemanje različnosti in krepili medsebojno povezanost in pripadnost skupini. Pri otrocih smo vzpodbujali njihovo samozavedanje in zavedanje, da obstajajo tudi drugi v njihovi podobnosti ter različnosti. Otroci so pri tej starosti dobri opazovalci, radi posnemajo obnašanje drugih, še posebej odraslih. V tem razvojnem obdobju so zainteresirani za sodelovanje ter sprejemanje usmeritev in navodil odraslih. Pri izvajanju dejavnosti je bilo opaziti, da so otroci na začetku bolj opazovali, kot pa sodelovali. Ob večkratni ponovitvi bibarij se je njihovo sodelovanje povečalo. Prikaz različnih čustev je potekal z izvajanjem gibalnih iger, ki so pri otrocih zelo priljubljene, saj si le-ti želijo nežnih dotikov, toplih besed, petja in pristnih prijateljskih odnosov. Čustvo žalosti smo otrokom prikazali z bibarijo, Zakaj pa joče? Otroke smo na začetku animirali s pomočjo plišastih živali, ki so pri otrocih zelo priljubljene. Preko bibarije, v kateri nastopajo živali in ljudje, smo jih želeli osveščati, da so vsa živa bitja včasih žalostna, tudi živali. Otrokom smo v samem besedilu bibarije predstavili nekaj razlogov, zakaj so živali in ljudje žalostni. Med dejavnostjo so otroci v pogovoru navajali tudi

svoje razloge za žalost. Največ otrok je povedalo, da joka in je žalostnih takrat, ko ni v bližini njihovih domačih oziroma mame. Otroci so povezali žalost z jokom in z osebami, ki so jim blizu in so odsotne. Nekaj otrok je povedalo, da so žalostni takrat, ko padejo in se udarijo. Različni strokovnjaki so mnenja, da se ljudje veliko bolje počutimo, če imamo ob sebi prijatelja ali družinskega člana, ki nam prisluhne, ko smo žalostni in jočemo, kot pa če žalost premagujemo v osami. Pomembno je, da se z otroki pogovarjamo tudi o neprijetnih čustvih, kot je npr. žalost in jeza ter poskušamo poiskati rešitve za premostitev težav, ki se porodijo. V nadaljevanju izvajanja dejavnosti smo se pogovarjali o čustvu jeze. V prosti igri je bilo zaznati, da otroci pri tej starosti največkrat izrazijo čustvo jeze pri odvzemu ljubljene igrarice ali pri neuspešnih poskusih, da oblečejo svoje oblačilo in obužejo obutev. Otroci so v tem razvojnem obdobju še precej egocentrično usmerjeni, zato so jim posebej všeč igre, kjer se z njimi individualno igramo. Čustvo jeze smo otrokom prikazali s pomočjo prstne igre Nagajiva biba, in sicer tako, da smo se z palcem in kazalcem sprehajali po telesu otroka in mu nagajali. Nekaj otrok ni želelo telesnega stika z bibo, saj jim ni bilo všeč, da se je nagajiva biba sprehajala po njihovem telesu. Ti otroci so jo sprejeli šele takrat, ko smo jim povedali, da je bibi žal, da nagaja in da jih bo v opravičilo požgečkala. Čustvo strahu smo otrokom predstavili s pomočjo gibalne igre Biba buba baja. Najprej smo se z otroki pogovarjali o tem, kdaj nas je strah. Največ otrok je povedalo, da občutijo strah, ko ni mame in ostanejo sami. Povedali smo jim, da mi poznamo muca, ki se ga vsi bojijo, ker postane siten, ko ga prebudijo. Potem smo jim predstavili bibarijo Biba buba baja. Plesali in peli smo okrog spečega črnega muca (izbrani otrok). Zbudili smo ga in ker je bil nenaspan se je zapodil proti nam. Prestrašili smo se in se razbežali. Skozi igro z ročnimi lutkami, med katerimi je bil tudi črni muc, smo spoznali, da muc ni tako strašen in da zna biti zelo prijazen, če je le naspan in sit. Za čustvo veselja smo uporabili prstno igro Biba torto meša. Čustvo veselja smo otrokom predstavili s peko torte, ki je potekala na dlani vsakega otroka in preko igre z baloni. Otroci so torto in balone povezali s praznovanjem rojstnega dne in z veseljem, ki se poraja ob praznovanju. Za otrokovo prepoznavanje samega sebe in lastnega telesa smo uporabili deklamacijo To sem jaz in Pika, pika, pikica, ki je bila predstavljena še s pomočjo risanja. Otroci so potem preko slikanja s flomastri upodobili sebe z različnimi vijugami, krogi, klopčiči in ravnimi črtami. Uporabili so flomastre različnih barv. Za spodbujanje socializacije smo izvajali rajalne igre Bela lilija, Rdeči tulipan in Miha Pavliha. Z opisanimi dejavnostmi smo pri otrocih razvijali sposobnost prepoznavanja različnih čustvenih stanj in jih spodbujali k besednemu izražanju le-teh. Otroke smo spodbujali še k razvoju empatije, k prepoznavanju različnosti med njimi in h kreptvi pozitivnih medsebojnih odnosov.

3. Ali obstajajo razlike med otroki iz drugega starostnega obdobja in med otroki iz prvega starostnega obdobja glede izražanja čustev, empatije in socialne vključenosti?

Med samo raziskavo smo ugotovili razlike med 2-3 letnimi otroki in otroki, starimi 4–5 let, ki se kažejo v izražanju čustev, empatije in socializacije in so pogojene z razvojnimi mejniki, ki so značilni za otroke določene starosti.

Na začetku so bili 2–3-letni otroci še precej egocentrično usmerjeni, saj se niso ozirali veliko na druge, kar se je kazalo na primer pri govoru, ko so otroci veliko govorili o sebi ter o svojih mislih in doživljanju. Takšen govor še ni bil namenjen pravi komunikaciji z drugimi, saj niso prisluhnilo drug drugemu in so se na pripoved drugega otroka odzvali z besedami, ki so imele malo skupnega z vrstnikovo pripovedno vsebino. Pri spremljanju otrok tekom leta je bilo opaziti napredovanje v kognitivnem ter govornem razvoju otrok. Ko so se približevali tretjemu letu starosti, so že uporabljali tri do štiri besede, ki so se že povezovale v stavke. Zato smo se z otroki v tej razvojni fazi veliko pogovarjali o čustvih in občutjih, jih opisovali ter jim predstavili določene vzorce in strategije za prepoznavanje le-teh. Naš namen je bil, da otroci našo razlago o občutjih prenesejo še v različne igralne situacije in jih prepoznavajo preko lastnih izkušenj. Želeli smo, da otroci pričnejo dojemati svoja čustva, so dojemljivi za čustva drugih, jih prepoznavajo in o njih govorijo. Nekaj otrok se je v poznejših mesecih že odzvalo na čustveno reakcijo vrstnikov. Spraševali so na primer zakaj otrok joče, nekateri so jokajočega otroka celo pobožali in objeli. Nekaj otrok si je med seboj pomagalo tudi pri oblačenju. V tem času smo tudi izvajali različne dejavnosti, ki so zahtevale razvoj miselnosti in pridobivanja spretnosti komuniciranja. Pri tem je bila zaznana razlika med otroki glede izražanja čustev, empatije, v govornem razvoju in v socializaciji. Nekateri otroci so bili zgovorni, živahni in družabni, drugi so bili bolj vase zaprti in redkobesedni, kar je verjetno delno pogojeno tudi z njihovim temperamentom in drugimi specifikami. Opazili smo tudi razlike v igri. Najprej je bila pri otrocih opaziti vzporedna igra, ki pa se je med letom spreminjala. Nekateri otroci so že začeli svojo igro deliti z vrstniki in se za kratek čas tudi poigrali skupaj. Stkala so se že nekatera prijateljstva. Pogosto je bila zaznana simbolna igra, igra pretvarjanja in igra vlog. Otroci so imeli radi tudi skupinske igre, ki jih je vodila odrasla oseba. Na začetku so bili samo opazovalci, kasneje pa jih je že večina tudi sodelovala in posnemala odraslo osebo in druge otroke. Otroci se v tem obdobju že navajali na osebno higieno in samostojnost pri oblačenju. Za počitek so še vedno potrebovali ninico ali pa igračko od doma, ki jim je nudila varnost. Navadili so se že na stalne odrasle osebe na oddelku in jim je vsaka sprememba kadra predstavljala čustveno vznemirjanje.

Otroci, stari 4–5 let, že prepoznavajo in razumejo tako temeljna čustva, kot tudi nekatera sestavljena, in jih znajo pojasniti. To jim omogoča njihova naravna pot razvoja, saj imajo svoj govor že tako razvit, da je razumljiv, uporabljajo že cele stavke in so zmožni pripovedovanja. Njihov kognitivni razvoj je že na takšni stopnji, da razmišljajo o svojem razpoloženju in ga opisujejo. Pojavljajo se različna čustva med njimi tudi čustva sramu in ponosa ter prvi estetski občutki. Opazijo različna počutja drugih, iščejo tujo pomoč zase in jo nudijo drugim. Znajo že prepoznati svoja čustva in nadzorovati čustveno doživljanje ter izražanje, kar ima tudi pomembno vlogo v socialnih odnosih. Otrokova čustva se kažejo v načinu odzivanja v različnih situacijah, med tem, ko socialni razvoj povezujemo v sodelovanju z vrstniki in z oblikovanjem odnosov, ki nastajajo med njimi. So socialno bolj zreli, saj vzpostavljajo in dolgotrajno ohranjajo

odnose z drugimi. Otroke pozivajo k igri, si delijo vloge in aktivnosti ter organizirajo skupne dejavnosti. Otroci že občutijo svojo pripadnost spolu in izbirajo temu primerne igre. Pojavljajo se že prve simpatije med spoloma. Postajajo vse bolj družabni in domiselni. Raje se igrajo z drugimi otroki kot pa sami. Krepijo se socialni stiki, saj so se otroci že pripravljene igrati skupinske igre, kjer so jim pomembni vrstniki in medsebojno sodelovanje. Otroci so v tem obdobju že sposobni odložiti svoje potrebe in dati prednost potrebam drugih. Na stvari so zmožni gledati z vidika drugega. Znajo že deliti stvari z drugimi in počakajo na vrstni red. Sprejemajo že enostavna pravila igre. V tem razvojnem obdobju so zelo ustvarjalni. Radi pripovedujejo zgodbe in se udeležujejo dramskih dejavnosti, kjer se vživijo v vloge različnih pravljičnih bitij ter jih poskušajo posnemati. Ločijo že med resničnim in domišljijo. Ko pripovedujejo, že spreminjajo ton svojega glasu, da bi se prilagodili poslušalčevi stopnji razumevanja. Prve njihove zgodbe so opisi dogodkov, kasneje pa že vključujejo probleme in čustvene teme.

4. Ali obstajajo razlike pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti med dečki in deklicami?

Pri deklicah in dečkih, starih 4–5 let, obstajajo tako podobnosti kot razlike pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti. Otroci obeh spolov v tej starosti že prepoznajo osnovna čustva pri sebi in pri drugih ljudeh in se nanje odzovejo. Tako dečki kot deklice največ veselja izražajo pri prosti igri, kjer se družijo z vrstniki in se igrajo z svojimi najljubšimi igračami. Veselje pokažejo tudi ob dosežkih pri posebnih dogodkih. Žalost izražajo ob zavrnitvi otroka, ki se ne želi igrati z njim, ali ob jutranjem slovesu od staršev. Največ jeze pokažejo pri odvzemu igrače, ki jim je ljuba ali pri neuspehu. Pri dečkih in deklicah je prisoten skupen strah pred nastopi, različnimi živalmi, namišljenimi junaki ... Pri samem izvajanju in spremljanju dejavnosti pri 4-5 let starih otrocih smo ugotovili, da se otroci pri tej starosti radi igrajo z vrstniki istega spola in da se že formirajo skupine, kjer prevladujejo pristni prijateljski odnosi. Opazili smo, da so tako dečki kot deklice pripravljene pomagati. Razlike med dečki in deklicami se kažejo predvsem v intenzivnosti izražanja čustev. Za deklice smo opazili višje verbalne sposobnosti, širši besednjak in večjo neverbalno ustvarjalnost. Deklice so bolj čustveno odzivne z besedami, s prikazom čustvenih izrazov na obrazu, s kretnjami telesa in v iskanju naklonjenosti, kot so objemi, sedenje v naročju in ljubkovanje. Spretnejše so v prepoznavanju čustev in spletanju čustvenih vezi ter imajo bolj razvito fino motoriko. Deklice se intenzivneje odzivajo na očesni stik, nasmeh in komunikacijo iz oči v oči. Znajo biti bolj prijazne, skrbne in sočutne, dečki pa so bolj tekmovalni in radi strmijo k dosežkom. Dečki so nekoliko bolj aktivnejši, ter se hitreje spopadejo z oviro, ki se jim postavi pred zastavljeni cilj. Dečki se pogosto udeležujejo skupinskih dejavnosti ter so zelo predani odnosom s prijatelji. Raven testosterona je pri dečkih višja, slabše se spopadajo s stresom in so pogosteje nagnjeni k neprimernemu vedenju kot deklice. Deklice se zatekajo k manj neposrednim oblikam agresije, na primer tako, da izključijo vrstnico iz skupinske igre ...

Pri otrocih, starih 2–3 leta ni bilo opaziti večjih razlik med deklicami in dečki pri izražanju čustev, empatije in socialne vključenosti. Otroci so na začetku šolskega leta v večini primerov izražali predvsem čustvo žalosti pri prihodu v vrtec in ob ločitvi od staršev. Potrebovali so telesni stik, objeme in prijazne besede odrasle osebe, ki jih je prevzela v varstvo. Tolažili so se z igračkami od doma, kot so različne plišaste igrače ali pa so jih pomirile »ninice.« Otroci so se v tem času privajali na nove vzgojiteljice in igralnico. Vse te novosti so pri njih vzbujale vznemirjenost in strah pred neznanim. Z otroki smo kmalu vzpostavili odnos, ki je temeljil na zaupanju in občutku varnosti. Pri otrocih smo prepoznavali čustva glede na njihovo vedenjsko izražanje. Govorni in kognitivni razvoj otrok namreč še ni v takšni razvojni fazi, da bi lahko otroci sami izrazili svoja čustva in jih pojasnili. Pozorni smo bili na njihove odzive, kot so jok, nemirnost, umikanje, cepetanje, ki ponazarjajo neugodna čustvena stanja in jih poskušali prebroditi z različnimi strategijami za regulacijo čustev. Skozi igro smo se veselili, se družili in vzpostavili spoštljiv odnos drug do drugega. Otroci so poleg osredotočenosti na lastno počutje začeli opazovati tudi razpoloženje in počutje ter situacije drugih. Vendar so otroci v tem razvojnem obdobju še vedno dokaj egocentrični, predvsem izhajajo iz lastnega videnja, saj je njihov stik z drugimi kratkotrajen in površinski. Pri samem opazovanju otrok pri igri je prevladovala vzporedna igra. Pojavlja se že igra, kjer si otroci izbirajo igralne partnerje istega spola in se za kratek čas tudi poigrajo skupaj. Otroci v tej starosti radi posnemajo odrasle in se igrajo različne igre vlog. Opazili smo, da je v igro z dojenčki bilo vključenih več deklic kot dečkov. Dečki so se raje igrali z avtomobilčki in sestavljali kocke. Oboji si radi ogledujejo knjige, slikajo z barvnimi svinčniki in sestavljajo posamezne dele v celoto. Priljubljene so tudi različne vtikanke in zvočne igrače. Tako dečki kot deklice se radi igrajo igre, povezane rajanjem, plesom in petjem, kjer se med seboj družijo, si delijo telesne dotike in tkejo pristne medvrstniške odnose.

7 ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo otroke preko vodenih dejavnosti popeljali v njihov svet čustev. Spodbujali smo jih, da so ta čustva prepoznali, se z njimi seznanili in jih sprejemali. Naše vodilo je bilo, da otroci izražajo vsa čustva, tudi neprijetna, se bolje spoznajo med seboj in začutijo. Z različnimi strategijami uravnavanja čustev smo poskušali čustva tudi regulirati in jih besedno konstruktivno izražati. Namen naloge je bil tudi ugotoviti, pri kateri starosti otroci prepoznajo lastna čustva in kdaj se pri otrocih pojavi empatija oz. prepoznavanje čustev pri drugih.

S pomočjo raziskovalnih vprašanj, ki so smo si jih zastavili, smo ugotovili, da otroci že zelo hitro preidejo iz egocentrične faze v fazo, kjer postajajo pomembni tudi drugi. Okrog dveh do treh let se malčki že odzovejo v skladu s čustvenim stanjem sočloveka. Žalostnega in jokajočega vrstnika začutijo in prično jokati tudi sami, saj se ob njem neprijetno počutijo. Poskušajo mu pomagati in mu nudijo pomoč gledano z lastne perspektive. Pri štirih do petih letih otroci že razumejo, da imajo ljudje drugačne želje in misli od njih. Takrat se pojavi sočutje. Pri otrocih se

pojavi samozavedanje, sposobnost, da prepoznajo lastna čustva in čustvena stanja drugih. Pri tej starosti že znajo čustva ubesediti in se trudijo samouravnnavati neprijetna čustva. Najprej uravnnavajo lastne stiske, njihov kognitivni razvoj pa jim že omogoča, da se povežejo še z izkušnjo drugih. V tem času se že poveže kognitivna komponenta z emocionalno, ki prevladuje v prvem letu življenja. Pojavijo se že prvi temelji povezani z moralnimi in etičnimi vprašanji.

In kako postati čim boljši? Najprej spoznaj sebe, svoj značaj in svoje lastnosti. Nauči se izražati svoje občutke. Izberi tako, kot je najboljše zate in za druge, predvsem pa tako, kot se ti zdi, da je najbolj prav. Pokaži ljudem, da se lahko zanesejo nate. Le tako ti bodo zaupali. Drugim ljudem lahko pomagaš, ne nosiš pa odgovornosti za njihove besede in dejanja (Lewis, 2002, str. 48). Ti si zvezda svojega življenja. Odločaš o scenariju, režiji in igralcih. Izbiraš svoje misli, besede in dejanja. Že danes lahko spremeniš stvari, ki so odvisne od tebe, in to takoj, ko se jih zaveš (Harrill, 1999, str. 7).

8 VIRI IN LITERATURA

1. Bettelheim B. (1991). Rabe čudežnega: o pomenu pravljic. Ljubljana. Studio Humanitatis.
2. Biddulph, S. (2003). Skrivnost srečnega otroštva. Mladinska knjiga, d. d. Ljubljana
3. Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 24–47). Cambridge University
4. Cooper, P. (1993). When stories come to school: telling, witting and performing stories in the early childhood classroom. New York: Teachers & Writers Collaborative.
5. DeYoung, Patricia A. (2003). Relational psychotherapy: A primer. New York: Brunner-Routledge.
6. Divjak Zalokar, Z. (2000). Vzgajati z ljubeznijo. Krško. Gora.
7. Fekonja Peklaj, U., Kavčič, T. in Marjanovič Umek, L. (2002). Ravni, področja in kazalci predšolske vzgoje v vrtcu. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 39–53). Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
8. Fekonja, U. (2004). Razvoj otroške igre. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 382–391). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
9. Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana. Mladinska knjiga.
10. Harrill, S. E. (1999). *Ti si zvezda svojega življenja*. Institut za razvijanje osebne kakovosti. Ljubljana. Tiskarna Optima.
11. Hohman, M. in Wekart David P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. Ljubljana. DZS.
12. Jeram, K. (2021). *Iz malega zraste veliko. Čustveno opismenjevanje vzgojitelja kot temelj čustvenega opismenjevanja otrok – priročnik za vzgojitelje in tiste, ki delajo z njimi*. Nova Gorica. Educa.

13. Kavčič, T. (2004). Igra dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 278–287). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
14. Kavčič, T. in Fekonja, U. (2004). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 334–360). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
15. Kompan Erzar, K. (2006). Vloga primarnih odnosov in navezanosti v razvoju posameznika. Bogoslovni vestnik, letnik 66, številka 1, str. 137–150.
16. Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jauševac, N. (2001). Psihologija – spoznanja in dileme. Ljubljana. Državna založba Slovenije.
17. Kralj, N., Videmšek, M. (2019). Plesni program Gibalni dialog z otroki do tretjega leta starosti. Šport : revija za teoretična in praktična vprašanja športa.
18. Lewis, B. A. (2002). Kako postati čim boljši. Priročnik o oblikovanju značaja. Ljubljana. Mladinska knjiga Založba, d. d.
Marjanovič Umek, L., Kroflič, R., Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Denac, O., Zupančič, T., Krnel, D., Japelj Pavešič, B. (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulu za vrtce. Založba obzorja.
19. Marjanovič Umek, L. (2004). Razvoj otroške risbe. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 394–405). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
20. Marjanovič Umek, L. (2004). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 291–311). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
21. Marjanovič Umek, L. (2019). Otroška risba. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2019). Razvojna psihologija. Izbrane teme (str. 127–154). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
22. Marjanovič Umek, L. (2019). Psihologija spolov. Podobnosti in razlike med dečki in deklicami. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2019). Razvojna psihologija. Izbrane teme (str. 184-194). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
23. Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 315–378). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
24. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), Razvojna psihologija (str. 363–330). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
25. Nemeč, B., Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana. Grafenauer založba.
26. Ogrinec, M. (1999) Z gibanjem telesa ustvarjamo ples. Debora. Ljubljana.

27. Preston, Stephanie D., in Frans B. M. de Waal. (2002). Empathy. Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25, št. 1:1–20.
28. Retužnik Bezovičar, A. in Krajnc, M. (2010). V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Madart Velenje
29. Sears, W. in Sears M. (2004). Uspešen otrok. Didakta Radovljica.
30. Stein, E. (1989). On the problem of Empathy. Washington: ICS Publications.
31. Sunderland, M. (2008). Kaj bi morali vsi starši vedeti o vzgoji: praktični nasveti na podlagi znanstvenih raziskav. Didakta. Radovljica.
32. Šadl. Z. (1999.) Usoda čustev v zahodni civilizaciji. Znanstveno in publicistično središče Ljubljana
33. Tacol, T., Subšakova, B. (2019). Likovni razvoj in simbol v vizualni komunikaciji otroka. Ljubljana. Debora
34. Thompson, Ross A. (1987). Empathy and emotional understanding. V: Nancy Eisenberg in Janet Strayer, ur. Empathy and it's development, 119–145. Cambridge: Cambridge University Press
35. Thomson, John B., Kahn, T., Masheder, M., Oldfield, L., Glockler, M., Meighan, R. (1995). Naravno otroštvo – praktični vodnik za prvih sedem let otrokovega življenja. Didakta. Radovljica.
36. Valdes, Irena (2013). Likovni razvoj predšolskega otroka. Vzgoja, letnik 15, številka 60, str. 39–41. Društvo katoliških pedagogov Slovenije. Ljubljana.
37. Vidrih, A., Potočnik, R. (2022). Pomoč z umetnostjo z ranljivimi posamezniki in skupinami. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
38. Wilmes Mielenhause, B. (1999). Kje je doma tišina? Didakta. Radovljica.
39. Zagorc, M. (2006). Ples – ustvarjanje z gibom in ritmom. Ljubljana. Fakulteta za šport. Inštitut za šport.
40. Zagorc, M., Vihtelič, A., Kralj, N., Jeram, N. (2013). Ples v vrtcu. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana.
41. Zipes, J. (2013). The irresistible fairy tale: the cultural and social history of a genre. Princenton; Oxford: Princenton University Press.
42. Zupančič, M. (2004). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija (str. 232–254). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana:
43. Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija (str. 350–360). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
44. Zupančič, M. in Kavčič, T. (2019). Zgodnji razvoj socialnega vedenja. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M., Razvojna psihologija. Izbrane teme (str. 78–99). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

45. Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Temperament in osebnost v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija (str. 255–287). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.