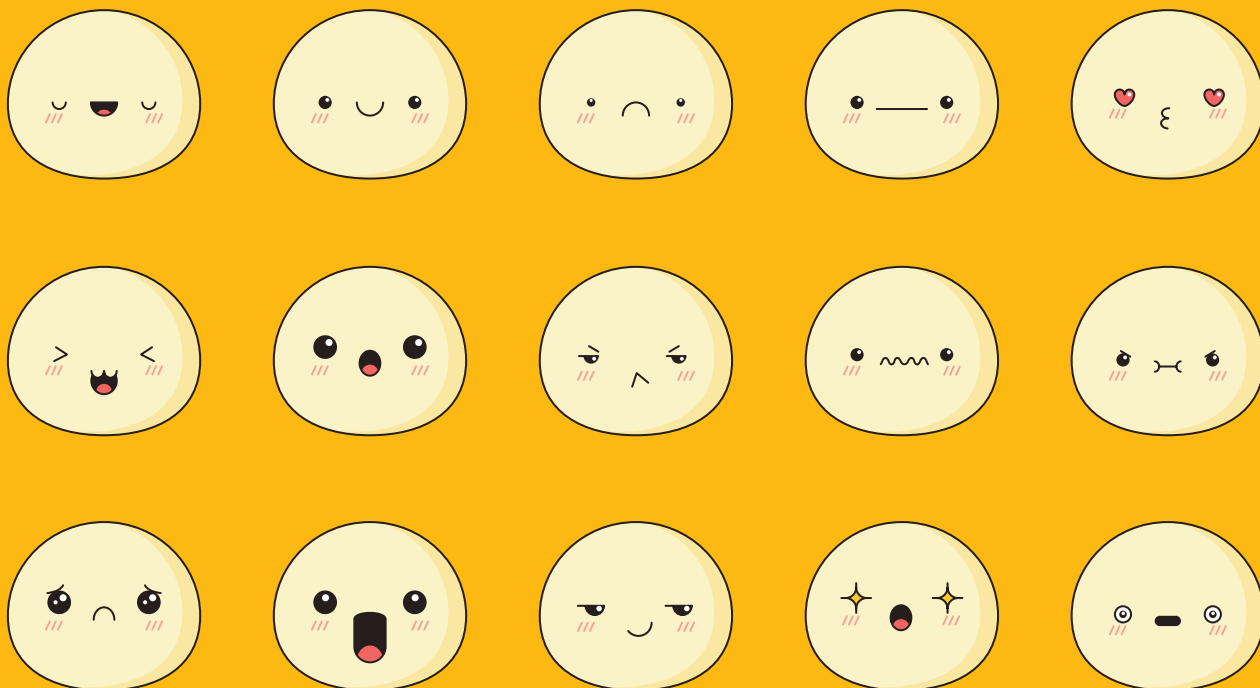




SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILDREN

MIB d.o.o.
MIB EDU
ITEI

ZBORNİK/Book of papers

XVI. on-line mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Romunija, Turčija, Velika Britanija, Finska) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih/XVI. online international (Slovenia, Croatia, Montenegro, Romania, Turkey, Great Britain, Finland) conference of educators in kindergartens

SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

**SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF THE PRESCHOOL CHILDREN**

ZBORNİK/Book of papers

XVI. on-line mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Romunija, Turčija, Velika Britanija, Finska) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih/XVI. online international (Slovenia, Croatia, Montenegro, Romania, Turkey, Great Britain, Finland) conference of educators in kindergartens

SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILDREN

ZBORNIK/Book of papers

XVI. on-line mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Romunija, Turčija, Velika Britanija, Finska) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih/*XVI. online international (Slovenia, Croatia, Montenegro, Romania, Turkey, Great Britain, Finland) conference of educators in kindergartens*

Glavna urednica/Editor in chief: mag. Maruška Željeznov Seničar

Uredniški odbor:

Dr. Melissa Malen (ZDA)

Mag. Milica Jelić (Črna Gora)

Borut Seničar (Slovenija)

Hans van Elten (Nizozemska)

Oblikovanje in postavitev/Design: MIB d.o.o.

Založba/Publishing house: MIB d.o.o., Podreber 12a, 1355 Polhov Gradec, Slovenija

Za založbo/For publishing house: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@mib.si

Spletni portal/Website: www.mib.si

Izid/Date: 9. 3. 2023, Ljubljana

Naklada: on-line, pdf

Izdaja/Format: zbornik

Zbornik se izdaja tudi kot periodična pedagoška revija z vsebinami iz področja pedagogike ter vsebuje strokovne avtorske prispevke (vsebujejo naslov, povzetek s ključnimi besedami v slovenskem in v nekaterih primerih v angleškem jeziku, uvod, jedro z obravnavo ključnega vprašanja ali raziskavo ter zaključek in navedbo relevantne literature), ki so predstavljeni na konferenci in tudi tiste, ki so izbrani po zunanjem postopku prijave.

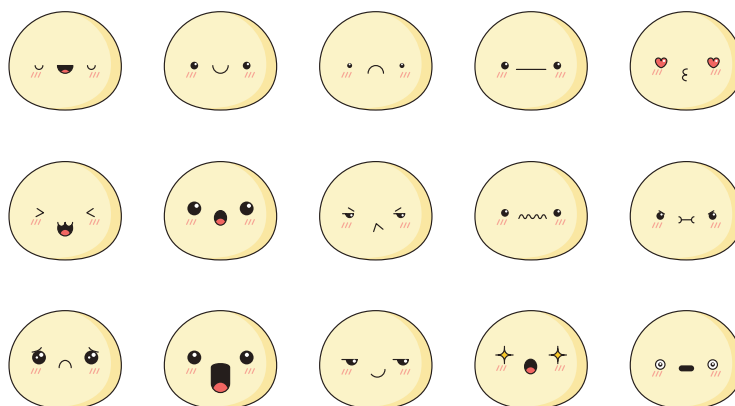
Organizacijski odbor konference:

Člani organizacijskega odbora konference: Maruška Željeznov Seničar (vodja, MIB EDU, MIB d.o.o., Slovenija), Milica Jelić (SUVCG), Petra Grubelnik, Mirela Svirać, Eva Firšt Murnik, Sanja Bast, Barbara Bednjički Rošar, Petra Fijan, Jasna Klančičar, Barbara Medvešek, Vita Pergovnik, Ema Pigac, Leona Krasna Glad, Anija Kokot.

- 6 Developing me: learner identity in the early years - *Margaret Sutherland*
- 6 Can I play with you?" - Social and emotional skills as the foundation of lifelong wellbeing and happiness - *Sylvia Hakari*
- 8 Vpliv uporabe strategij mediacije na čustveni in socialni razvoj otrok v vrtcu/The effect of using the mediation strategy on the emotional and social development of a child in kindergarten - *Ana Trafela*
- 12 Čustveno in socialno učenje otrok v gozdu/Emotional and social learning of children in the forest - *Špela Novak*
- 13 Čustvena inteligenca predšolskega otroka/Emotional intelligence of preschool children - *Eva Firšt Murnik*
- 18 Razumevanje čustveno-vedenjskih izzivov pri predšolskem otroku/Understanding emotional-behavioural challenges in a pre-school child - *Jerneja Škerbina Božič*
- 19 Igre, ki razvijajo socialne veščine v predšolskem obdobju/Games that develop social skills in the preschool period - *Ana Kasunič*
- 23 Pomembnost čustvenega in socialnega razvoja predšolskega otroka/The importance of the emotional and social development of the preschool child - *Janja Voželj*
- 27 Programa za spodbujanje prijaznosti v vrtcu in šoli/Implementation of the kindness curriculum in kindergartens and schools - *Melita Gnezda Petrič*
- 32 Slikanica kot izhodišče za čustveni in socialni razvoj v predšolskem obdobju/Picture books as a starting point for emotional and social development in pre-school - *Barbara Bednjički Rošar*
- 32 Vloga lutke v zgodnjem socialno-emocionalnem razvoju predšolskega otroka/The role of the puppet in the early socio-emotional development of the preschool child - *Jožica Šipraga*
- 36 Od segregiranih do integriranih/From segregated to integrated - *Jasna Klančičar*
- 40 Čustveno opismenjevanje otrok z avtistično motnjo/Emotional literacy of children with autistic disorder - *Vesna Nemec*
- 44 Socialni razvoj otroka z aspergerjevim sindromom v vrtcu/Social development of a child with asperger syndrome in kindergarten - *Mateja Marussi*
- 47 Vpliv pravljice na čustveni in socialni razvoj otroka v prvem starostnem obdobju/The influence of storytelling on emotional and social development of young children - *Helena Fučik*
- 54 Gibalne igre za krepitev čustveno-socialne kompetence otrok/Movement activities for strengthening the emotional and social competence of children - *Vita Pergovnik*
- 60 Razvijanje strategij v spodbudnem okolju vrtca za razvoj otrokovega zavedanja sebe in svojih čustev v odnosu do hrane/Developing strategies in a stimulating kindergarten environment to develop children's awareness of themselves and their emotions in relation to food - *Nina Bezenšek*
- 66 Srečen otrok/happy child - *Leona Krasna Glad*
- 70 Majhen otrok pred ekranom/Small child in front of screen - *Maja Trunkelj*
- 75 Uporaba principov teorije izbire v zgodnjem otroštvu/The application of the principles of the choice theory in early childhood - *Tanja Mansar Popovič*
- 79 Spodbujanje socialno-čustvenega razvoja otrok v vrtcu/Promoting of social and emotional development of preschool child - *Anija Kokot*
- 83 Dovolim si čutiti jezo/I allow myself to feel anger - *Petra Strmšek*
- 88 Nemirni otroci v predšolskem obdobju ter vpliv socialnega učenja na kvaliteto njihovih interakcij z vrstniki/Restless children in preschool age and influence of social learning on quality of their interactions with peers - *Simona Obšteter*

- 92 Vloga pomembnih odraslih v zgodnjem otroštvu na oblikovanje otrokovega samospoštovanja in samozaupanja/ The role of significant adults in early childhood in shaping children's self-esteem and self-confidence - *Urška Salajko*
- 96 V družbi ni vedno prijetno/The company your child keeps isn't always pleasant - *Karmen Četina*
- 100 Razvijanje socialnih kompetenc otroka v prvem starostnem obdobju/Development of children's social competences in the first age period - *Katarina Povše*
- 104 Zmoreš. Uspelo ti bo!/You can do it. You will make it! - *Irena Novak*
- 108 Skozi socialne igre do vpogleda vase in odnose z drugimi/To insight into yourself and relationships with others through social games - *Sandra Valda*
- 112 Pomembnost socialnih iger v predšolskem obdobju/ The importance of social games in the preschool period - *Nina Meden*
- 115 Prvič v vrtec First time in kindergarten - *Mojca Lukančič*
- 120 Razvoj empatije v predšolskem obdobju/The development of empathy in preschool - *Bojana Jeram*
- 124 Od joka do smeha in vse vmes/From crying to laughing and everything in between - *Tina Šentjerc*
- 128 Mami, oči, zakaj!/ Mom, dad, why! - *Katja Kamnar*
- 131 Kako pomagati predšolskemu otroku prepoznavati in upravljati s svojimi čustvi/How to help a preschool child recognize and manage their emotions - *Bernarda Keber*
- 135 Happy children – pozitivni učinki projektnega dela za otrokovo samozavest in samopodobo/ Happy children – positive effects of project work for children's self-confidence and self-esteem - *Barbara Medvešek*
- 139 Današnji otroci – kako jih razumeti in podpirati?/Today's children - how to understand and support them? - *Renata Beguš, Katja Slivnik*
- 143 Čustveni in socialni razvoj predšolskega otroka (mejniki, izkušnje, ugotovitve, sodobni otroci, čustvene stiske otrok)/Emotional and social development of a preschool child (milestones, experiences, findings, modern children, emotional distress of children) - *Jožica Libman*
- 147 Izazovi odgojno - obrazovnog rada u mješovitum vrtičkim skupinama/Challenges of educational - mixed kindergarten groups - *Mirela Svirac*
- 148 Razvoj otpornosti/Development of resilience - *Bernardica Horvat Petravić*
- 152 Vrtić kao mjesto poticanja socio-emocionalnog razvoja djece rane i predškolske dobi/ Kindergarten as a place to encourage the socio-emotional development of early and preschool children- *Željka Požgaj, Ivana Mladan, Višnja Vidović*
- 153 Predškolsko dijete i prirodoslovlje/A pre-school child and natural sciences - *Anita Mustać, Zrinka Klarin*
- 155 Otkrivamo školski svijet/Discovering the school world - *Ivana Sedlar, Fani Vidović*
- 158 Iz vrtića u školu/From kindergarten to school - *Sanja Basta*
- 161 Poticanje socio – emocionalnog razvoja kroz bajku snjeguljica i sedam patuljaka/Encouragement of socio-emotional development through the fairy tale of snow white and the seven dwarfs - *Petra Fijan, Jelena Šošić*
- 163 Obogaćivanje socijalnog i emocionalnog života djece pomoću lutke/Enriching the social and emotional life of children in kindergarten using a doll - *Tamara Dorić, Danka Gojić Kajžić*
- 165 Lutka u primjeni/Doll in application - *Iris Glamuzina*
- 166 Rescur: kurikulum otpornosti u dječjem vrtiću budućnost/Rescur: resilience curriculum at budućnost kindergarten - *Renata Karaman*
- 170 Povezanost socio-emocionalnog razvoja kod djece i pozitivnih oblika suradnje s roditeljima/ The connection between socio-emotional development in children and positive forms of co-operation with parents - *Jasmina Knežević, Petra Telinec, Maria Raspudić, Dinka Vujatović*
- 171 Socio emocionalni razvoj predškolskog djeteta/Socio-emotional development of the pre-school child - *Tanja Njegovec, Kristina Kos*

- 179 Razvoj socijalne kompetencije djece kroz igru/ Development of children's social competence through play - *Marijana Liović*
- 182 "Socijalni i emocionalni razvoj predškolskog djeteta/Social and emotional development of pre-school children - *Bojana Ščepanović*
- 184 Socio-emocionalna priprema djece za polazak u vrtić/ školu/ Socio-emotional preparation of children for kindergarten/school - *Nataša Medojević, Marija Lazvić, Željka Vasiljević, Ana Radoičić*
- 188 Istraživači osjećaja – prikaz iskustvenih radionica za razvoj svjesnosti o sebi i okolini, emocionalne regulacije i socijalnih vještina predškolske djece/Researchers of feelings - presentation of experiential workshops for the development of awareness of oneself and the environment, emotional regulation and social skills of preschool children - *Eva Jagić Vasilčić, Sonja Srebačić*
- 189 Socio-emocionalno osnaživanje djeteta od najranije dobi/Socio-emotional empowerment of preschool age child - *Anamarija Tudić Dokman, Helena Miloš, Boris Ložnjak*
- 193 Socijalni i čuvstveni razvoj predškolskog djeteta/Social and emotional development of a preschooler - *Ivanka Ivančić, Danijela Vrbetić*
- 195 Usporedba socio-emocionalnog razvoja djece jasličke i vrtićke dobi/The difference of social and emotional development between toddlers and preschool children - *Martina Hrgović, Ema Pigac, Antonela Ivanović Radoš*
- 198 Pravlјica in razvoj samozavesti pri predšolskem otroku/A fairy tale and the development of self-esteem in a preschool child - *Martina Benedečić*
- 199 Pomen pravljic za celostni razvoj predšolskega otroka/The value of fairy tales for the development of a preschool child" - *Maja Klančar*
- 200 Approaches for promoting social-emotional development in kindergarten - *Dr. Emine ŞAHİN*
- 205 Otvoreni kurikulum kao pretpostavka za efikasno planiranje u praksi predškolskih ustanova/ Open curriculum as a prerequisite for effective planning in the practice of preschool institutions - *Milica Jelić, Sanja Janjić*



SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF THE PRESCHOOL CHILDREN

DEVELOPING ME: LEARNER IDENTITY IN THE EARLY YEARS

Understanding who you are, what makes you “tick” and how these impact on you and those around you is highly complex. The formation of identity is dynamic and may change in different contexts and over time. Early years educators play a significant role in helping young children to form a positive view of themselves. This session will consider some of the key things we can do as educators as we support young children in our care. It will conclude by thinking about the educators’ professional identity and the role this plays in creating secure, happy and confident young learners.

*Sylvia Hakari, Metropolia University of Applied Sciences, University of Helsinki, Finland
E-mail: Sylvia.Hakari@metropolia.fi*

CAN I PLAY WITH YOU?” - SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS AS THE FOUNDATION OF LIFELONG WELLBEING AND HAPPINESS

Without any doubt, social relationships are the basis for well-being. In an optimal early education environment, professionals must recognize need of communicative and social support and scaffold every child when necessary. The focus in my speech is to address the value of peer relationships for transversal learning, development and wellbeing of children. I will also point out some pedagogical practices the teachers can utilize in fostering and supporting positive peer relationships between children within group settings. It is the teacher’s responsibility to offer scaffolding methods for those children who are not fully competent or do not experience both participation and sense of belonging in their peer relationships. On the other hand, bullying and social isolation is a serious risk for wellbeing, learning and development.

As focusing on young children and their learning, the developmental environment is first and foremost a social environment. Children are focused on understanding their social world, to maintain social relationships, having the need to bond with others. According to Stern (2002), researcher of early childhood interactions, a child’s smile brings him or her into the social world. At the end of their first year, children realize that they possess their own mind and thoughts, which can be shared with others. Through their first main caregivers, children also begin to learn how to manage their own emotions and learn whether to laugh or cry (Stern, 2002). From brain research we understand, that the development of emotional and social intelligence continues throughout our lives, but the first seven years are crucial (eg. Köngäs 2018; Köngäs & al. 2021). Teaching and learning of young children is conceptualized as a collaborative and co-constructed process where peers have a significant role. Teacher’s role is crucial because without adequate scaffolding, some children might be silently excluded from group.

High-quality inclusive education in early childhood means that all children participate with involvement in various activities and social relations throughout the whole day. Involvement is characterised by intrinsic motivation, fascination, openness to stimuli, and an intensity of experience at both the physical, social and cognitive level, and it has strong effect on children’s learning (Kuutti & al. 2022; Laevers 2000). High involvement is also an indicator of deep processing of the zone of proximal development (Vygotsky 1978). Teachers have to understand how infants and toddlers co-construct a shared reality and shared rules, and

how she or he can foster positive peer relationships. From the perspective of the children, the best thing in day care centers is playing with other children (Singer & al. 2007; Hännikäinen, 1999). Therefore, as ideal, positive peer relationships for every child are seen as an important characteristic of high quality early childhood education and care. Scaffolding peer relations should be one of the main focus in the intentional pedagogical planning of the early educational environment, activities and the actions of the teacher.

I want to also point out the importance of peer humor, hyper fun and super play in my speech. In studies of peer interactions of young children, researchers often mention the children's joy and laughter in joint play. Humor seems to be an important tool for young children to feel and construct togetherness, as well as to feel agency of the self and to test limits and boundaries in social relationships (eg. Stenius & al. 2022; Köngäs & al., 2021). With the positive, supporting, intentional and playful pedagogical perspective, we can offer children environments where they can reach their full social potential and emotional intelligence.

References

- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness. A manifestation of early day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19–28.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, 37:4, 587-602, DOI: 10.1080/08856257.2021.1920214
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja": etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa ["But kids don't even have nerves" – An ethnographic study of children's emotional intelligence in everyday lives of kindergarten]. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Köngäs, M., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2022). Participation in play activities in the children's peer culture, *Early Child Development and Care*, 192:10, 1533-1546, DOI: 10.1080/03004430.2021.1912743
- Ferre Laevers (2000). Forward to Basics! Deep-Leve-Learning and the Experiential Approach, *Early Years*, 20:2, 20-29, DOI: 10.1080/0957514000200203
- Singer, E. and de Haan, D. (2007). Social Life of Young Children Coconstruction of Shared Meanings and Togetherness, Humor, and Conflicts in Child Care Centers. *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*, (p.309–332)
- Stenius, T. H., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2022). Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 396-410. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869084>
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship. Infant and mother*. Cambridge: Harvard University press.

VPLIV UPORABE STRATEGIJ MEDIACIJE NA ČUSTVENI IN SOCIALNI RAZVOJ OTROK V VRTCU

Povzetek: Med otroki v vrtcu dnevno prihaja do »sporov« zaradi igrac, razlicnih pogledov na izbiro igre, vkljucevanja (ali izlocanja) v igro vrstnikov, kdo bo prvi v koloni ... Pogosto je prvi nacn za dosego cilja posameznika udarec, ugriz, scipanje ... na drugi strani pa umik, jok, prihajanje po pomoč k vzgojiteljici, kar jasno kaže sliko čustvenega in socialnega razvoja posameznega otroka in njegovo odzivanje na situacijo, ki mu ni všeč. Vzgojitelj se ne hote velikokrat postavi v vlogo sodnika, ki razsodi v sporu, zaščiti ali kaznuje, s čimer pa otroke prikraja za napredek v čustveno-socialnem razvoju. Otroci pri tem doživljajo jezo, strah, nemoč, potlačijo lastna občutja, čustva. Če je vzgojitelj sposoben zamenjati vlogo razsodnika z vlogo mediatorja, da otrokom možnost pojasnitve situacije brez doživljanja strahu, možnost vpogleda v lastna čustva in občutenja, razvija sposobnost empatije, prevzemanja odgovornosti otroka za lastna dejanja, pa tudi iskanje načinov za popravilo škode in učenja nadzorovanja lastnih čustev in reakcij, ko se bo naslednjič spet znašel v podobni situaciji.

Ključne besede: čustveno-socialni razvoj predšolskih otrok, spori med otroki, mediacija, vrtec.

THE EFFECT OF USING THE MEDIATION STRATEGY ON THE EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF A CHILD IN KINDERGARTEN

Children in kindergarten daily have "disputes" over toys, different views on the choice of play, inclusion (or exclusion) in the game of peers, who will be the first in the column ... Often the first way to achieve an individual's goal is to hit, bite, pinch... on another on the other hand, withdrawal, crying, coming to the teacher for help, which clearly shows the picture of the emotional and social development of an individual child and his reaction to a situation he does not like. The educator often unintentionally puts himself in the role of a judge who decides in a dispute, protects or punishes, thereby depriving children of progress in their emotional and social development. In doing so, children experience anger, fear, helplessness, suppress their own feelings and emotions. If the educator is able to replace the role of arbiter with the role of mediator, to give children the opportunity to explain the situation without experiencing fear, the opportunity to gain insight into their own emotions and feelings, develop the ability to empathize, take responsibility for the child's own actions, as well as find ways to repair damage and learn to control one's own emotions and reactions, the next time he finds himself in a similar situation.

Keywords: emotional and social development of preschool children, conflict, mediation, kindergarten.

Uvod

Vedno bolj se zavedamo, kako pomembna je čustvena in socialna zrelost za življenje in delo posameznika in kako pomembno je, da ju začnemo bolj zavzeto in načrtno graditi že v vrtcu. Eno od orodij za doseganje tega cilja je lahko tudi uporaba strategij mediacije (uporabimo lahko vse strategije), do okrnitve pa pride le pri nekaterih fazah in načelih mediacije. Ob prebiranju literature o čustvenem in socialnem razvoju otrok, sem naletela tudi na zelo podoben pristop imenovan Ustvarjalno reševanje sporov, katerega avtorica je Linda Lantieri (Goleman 2006). V njem se otroci prav tako kot skozi mediacijo naučijo postaviti za svoje pravice brez uporabe nasilja. Da bi lažje razmišljali o vplivu uporabe strategij mediacije med otroki v vrtcu na njihov čustveno-socialni razvoj, bom v prvem delu članka najprej na kratko opredelila termina čustveno-socialni razvoj predšolskih otrok in mediacija. V nadaljevanju pa bom opisala (svoje izkušnje), v kolikšni meri je v vrtcu mediacija »uporabna« in kakšen je njen doprinos k rasti otrok na čustveno-socialnem področju pa tudi k splošni klimi v skupini tako med otroki samimi, kot tudi med otroki in zaposlenimi.

Čustveno-socialni razvoj predšolskih otrok

Razvoj čustev se začne že z rojstvom in je dolgotrajen proces (Papalia, Wendkos Olds in Dustin Feldman 2003). Otrok pa se mora še naučiti pravil izražanja in usklajevanja čustev

z ljudmi okrog sebe (Marjanovič Umek 2004). Čustveni in socialni razvoj sta tako ves čas tesno povezana drug z drugim in se nenehno prepletata. Zupančič (2004) pri tem poudarja preplet spoznavnih procesov, temperamenta, telesnega delovanja in socialnega vedenja. Milivojevič (2008) pravi, da čustva nastajajo kot posledica posameznikove ocene pomembne spremembe v odnosu med njim in svetom, istočasno pa stremljeva k temu da med seboj in svetom vzpostavi novo skladnost. Pri tem pa poudarja, da bolj kot je za posameznika neka situacija pomembna, bolj intenzivna čustva bo ob tem doživljal in skladno s tem od drugih pričakoval odziv. Izražanje čustev pred drugimi po besedah Milivojeviča pomeni isto, kot bi hoteli povedati, da se nam dogaja nekaj pomembnega.

Goleman (2006) razvrsti v družino čustev jezo, žalost, strah, veselje, ljubezen, presenečenje, gnev in sram. Ob tem pa poudarja, da je poleg učenja prepoznavanja čustev pomembno, da otroci usvojijo t.i. čustvene spretnosti: čustveno samozavest (prepoznavanje in poimenovanje svojih čustev, razumevanje vzrokov za občutke, prepoznavanje razlike med občutki in dejanji), izražanje in obvladovanje občutkov/čustev (obvladovanje jeze, frustracij, neuporaba žaljivk, izražanje jeze brez pretepa, manj osamljenosti, zaskrbljenosti), obvladovanje dražljajev, odlaganje zadovoljitve (otrok »zna počakati«) ter obvladovanje stresa in občutkov strahu. Zrelost se odraža tudi na ravni medosebnih odnosov, kot je prepoznavanje osnovnih socialnih in čustvenih znakov (večja odgovornost, zbranost in pozornost, manj impulzivnosti, več samonadzora ...), poslušnost za druge (večja sposobnost ocene okoliščin s stališča drugega, izkušnost v empatiji in dovzetnost za občutke drugih, pripravljenost prisluhniti drugim), zmožnost upreti se negativnim vplivom, dojemanje sprejemljivega vedenja v določenih okoliščinah, sposobnost da se postavimo na stališče drugih. Pravi tudi, da so to osnove socialne in čustvene pismenosti, ki veljajo za vse življenje in vsebujejo zdravilne učinke za skoraj vse težave.

Mediacija

Mediacija je v Priročnem slovarju tujk opredeljena kot »... posredovanje za sporazum ali pomirjenje v sporu ...« (2005, str. 496). Betetto (2011) pa jo opredeli kot obliko alternativnega in strukturiranega reševanja sporov ob pomoči tretje osebe, ki mora biti nevtralna, s svojim sodelovanjem pa pomaga med strankami v sporu doseči sporazum, ki bi rešil spor. Temeljno pravilo mediacije je spoštovanje dostojanstva in spoštovanja vsakega udeleženca, kar je tudi nujno potrebno za uspešno komunikacijo in iskanje rešitve. Udeleženci se morajo med seboj poslušati in biti enakopravno vpleteni v pogovor, ki mora potekati brez žalitev, groženj, sovražnosti ali nasilja (Iršič 2010).

Mediator je oseba, ki s pomočjo mediacije posreduje med sprtima stranema. Vsa literatura, ki se nanaša na mediacijo (izpostavila bom: Betetto 2011, Jäger 2020, Prgič 2010) poudarja, da je osnovni pogoj za opravljanje vloge mediatorja nevtralnost mediatorja (ni na strani enega ali drugega medianta oz. stranke v sporu). Jäger (2020, str. 11) glede nepristranskosti mediatorja pravi tudi, da je mediatorjeva dolžnost »... da ves čas postopka vzdržuje svoj nevtralni oz. nepristranski položaj /.../ da se subjektivno ne nagiba k eni od strank, če spozna, da med postopkom ne more zagotavljati svojega nepristranskega položaja, je prav, da odstopi od mediacije.« Prgič (2010) opredeli vlogo mediatorja, kot tistega, ki ne posega v vsebino in ne daje nasvetov, ne komentira, ne presoja ampak usmerja pogovor, pomaga definirati problem, izpostavlja skupne točke; skratka pomaga mediantoma, da prisluhneta drug drugemu in najdeta skupno rešitev, ki bo za oba sprejemljiva. Mediator tudi ni pooblaščen za sprejemanje odločitev, lahko pospešuje pogajanja med mediantoma, sam pa ne sme odločiti v sporu. Torej mediator predvsem ustvarja varno pogajalsko okolje, pospešuje pogajanja in usmerja pogovor k iskanju vsem udeležencem sprejemljive rešitve, po potrebi daje pa tudi udeležencem moč ali uravnoteža moči. Mediacija poteka po določenih korakih oz. fazah, skozi katere skuša mediator voditi mediante k razmišljanju o njihovih stališčih do zavedanja njihovih interesov, šele nato pride lahko do iskanja rešitev v sporu, kar je cilj mediacije

(Prgič, 2010).

Faze mediacije (Prgič 2010):

1. uvod: izpostavimo temeljna pravila: prostovoljnost/strinjanje z mediacijo, nevtralnost mediatorja, zaupnost, pravila spoštljive komunikacije (ne segaš v besedo sogovornika, aktivno poslušanje).
2. začetna faza – definicija problema: vsak mediant zase pove videnje problema.
3. osrednja faza – raziskovanje problema: mediator uporabi tehnike mediacije: povzemanje (Če sem prav razumel...), preokvirjanje (privede do razumevanja čustev in doživljanja nasprotni strani), iskanje informacij pod površino (če je v ozadju še kaj drugega), osredotočanje na eno temo, umazano perilo (ne dovolimo odpiranja nepotrebnih tem, odvrčanja pozornosti iz teme problema), pomembna pa je tudi tehnika Jaz sporočil. Jäger (2020) in Auer (2020) pa poleg že omenjenih tehnik dodajata še tehnike ločenih sestankov, »lupljenja čebule«, iskanje skupnih točk (iz preteklosti, sedanjosti, prihodnosti ...).
4. zaključna faza – iskanje rešitve in sklepanje dogovora: če otroci ne najdejo rešitve, lahko mediator ponudi predloge rešitve, lahko pa se to odloži na dogovorjeni čas.
5. spremljanje dogovora: ga zapišejo in podpišejo. Dogovor se po potrebi tudi preverja, ali se ga medianta držita, ali bi morda bilo potrebno kaj spremeniti.

Ko torej udeleženca (-ci) v sporu najdeta (-jo) in sprejmeta (-jo) sporazumno rešitev, ki ustreza vsem vpletenim v spor, je mediacija uspešno zaključena. Načela mediacije so: prostovoljnost, zaupnost, nevtralnost mediatorja, mediator ne posega v vsebino in ne svetuje, odločitev sprejmeta medianta, ustvarjanje varnega pogajalskega okolja, pospeševanje pogajanja, mediator daje moč udeležencem in uravnoteža moči, če je to potrebno, mediator ima v mislih temeljni cilj mediacije, ki je sporazumna rešitev. Prgič (2011) ugotavlja, da imajo otroci po 4. letu starosti že dovolj razvite čustvene, moralne in spoznavne sposobnosti, da je uporaba mediacije pri njih že možna. Mediacija pa mora biti izvedena takoj po dogodku, sicer otroci pozabijo, kako so se stvari zgodile (Iršič 2010). Mediacija v vrtcu/šoli je lahko formalna (udeleženci vedo, da so udeleženi v mediaciji) in neformalna (udeleženci ne vedo, da so vključeni v mediacijo npr. pogovor na igrišču) (Prgič 2010). Pozitivni učinki mediacije (Prgič 2010): spodbujanje pozitivne komunikacije, zmanjšanje nasilja, spodbujanje k prevzemanju odgovornosti za reševanje svojih konfliktov tako, da drug drugemu prisluhnejo, pri tem pa razvijajo veščine kritičnega mišljenja in reševanja konfliktov, učenje mirnega soočanja z razlikami in drugačnostjo, privzganje občutka za pravičnost.

Kako poteka mediacija v (naši) Modri skupini

V Modro skupino so vključeni otroci stari od 11 mesecev do 5ih let. Ko sem se udeležila izobraževanja iz mediacije, sem sprva pomislila, da je mediacijo v kombinirani skupini zelo težko, tako rekoč nemogoče izvajati. Kljub temu pa sem se odločila, da vsaj poskusim.

Mediacija v naši skupini poteka na neformalni ravni, torej otroci ne vedo, da so vključeni v mediacijo. Pravila mediacije (spoštovanje dostojanstva vsakega udeleženca, aktivno poslušanje, enakopravna vpletenost v pogovor, brez žalitev, groženj ...) upoštevam dosledno, le da nekatere prilagajam starosti in zrelosti vključenih otrok. Primer: starejši otrok vzame igračo mlajšemu; soočim oba in poskusim od starejšega izvedeti, kaj se je pravzaprav zgodilo, po potrebi pa vključim udi otroke, ki kaj o težavi vedo. Mlajši otrok se še sicer ne zna pogovarjati, starejši otrok, ki je vpleten v spor, pa se vseeno pri tem, ko se pogovarjava o težavi, ki je nastala, nauči opazovati in se ustrezno odzivati na neverbalne izraze čustvovanja/doživljanja mlajšega otroka. Pove, kako se sam počuti in kaj misli, kako se počuti otrok, ki je ostal brez igrače. Razmisli in pove tudi, kako bi lahko ukrepal sedaj in kako bo ravnal v takem primeru naslednjič, če bi do tega prišlo. Kot mediator ne posegam v vsebino, ne komentiram, ne presojam, ampak usmerjam pogovor, pri čemer uporabljam predvsem tehniko preokvirjanja, osredotočanja na eno temo in otroke učim Jaz sporočil. Skrbno pazim, da vprašanje, ki ga zastavim enemu otroku, zastavim tudi drugemu. Ne toleriram pranja umazanega perila, pa tudi ne izgovorov v smislu »ne spomnim se več«, sploh če se pri

tem otrok zadovoljno smehlja, ker misli, da mu ne bo treba prevzeti odgovornosti za svoje ravnanje. V tem primeru včasih uporabim tudi tehniko ločenega pogovora (rečem mu npr. naj sede k mizi in razmisli, kaj se je pravzaprav zgodilo in mi tako pomaga razumeti nastalo situacijo. Jaz pa bom medtem npr. previla mlajšega otroka.). Kasneje se z njim pogovorim, k dokončanju mediacije pa potem povabim tudi drugega otroka. Vedno se potrudim, da ustvarim varno pogajalsko okolje. Otroke spodbujam, da drug drugemu prisluhnejo tudi na način, da ponovijo, kar je drugi otrok povedal (seveda to naredita oba drug za drugega). Pogajanja pospešujem, da bi čimprej našla sprejemljivo rešitev za oba, saj otroci pri predolgem pogovoru niso sposobni ostati skoncentrirani. Ko jih namreč mine jeza ali žalost ... je za njih pogosto situacija že »rešena«. Sploh za tiste, ki so drugemu kaj naredili in bi to na hitro pometli pod preprogo. Prvo fazo mediacije oz. uvod izpustim in začnem takoj z drugo fazo - definiranjem problema. Ko sta v spor vključena dva starejša otroka, dam vsakemu posebej možnost, da pove svoje videnje situacije. Nadaljujem s tretjo fazo, kot je opisana zgoraj in ves čas težim k jedrnatemu pogovoru in čimprejšnjemu uspešnemu zaključku. Otroka predlagata rešitve. Če jih ne najdeta, jih včasih kar predlagajo drugi otroci ali pa jaz. Otroka se potem odločita, katera rešitev je za njiju sprejemljiva. Ponavadi spor zaključijo z opravičilom, objemom, vrnjeno igračko, povabilom k skupni igri ... Pogosto nato še spremljam otroke, da se prepričam, da dogovor drži in se morebiti šibkejši stranki v sporu ne bi takoj zgodila nova neprijetnost. Načela prostovoljnosti pri tem ne upoštevam, tudi jim posebej ne razlagam pravil mediacije.

Zaključek

Po vsakodnevni uporabi strategij mediacije pri svojem delu v vrtcu opažam veliko pozitivnih učinkov predvsem na področju razvoja čustvenih in socialnih kompetenc otrok. Otroci pristopajo k reševanju nastalih konfliktov sproščeno. Brez strahu pojasnijo situacijo, ki se je zgodila, vsak iz svojega zornega kota. Ne čutijo potrebe po tem, da bi se zlagali, če pa se že zlažejo, to mirno priznajo in se naprej trudijo pri iskanju rešitve problema. Znajo prepoznati in poimenovati čustva/občutja, ki so jih pri tem doživeli in opaziti tudi čustva/občutenje drugih. Poslušajo drugega. Naučili so se tudi slišati, kaj jim drugi sporoča. Vsak dan znova se učijo iskati rešitve v nastalih konfliktih, kako zgladiti spor, kako deliti, sprejemati drugega v njegovi drugačnosti (tudi potrebe dojenčkov), paziti drug na drugega ... Otroci se počutijo bolj sprejete, slišane, ljubljene. Manjkrat so užaljeni, če kaj ni po njihovo, znajo tudi popustiti, bolj se znajo vključiti v igro vrstnikov, jezik pesti počasi zamenjuje jezik besed. Naučijo se tudi sprejemati odgovornost za svoja dejanja, so bolj zdravo samokritični in samozavestni. Komunikacija cele skupine, tako med otroki kot med otroki in odraslimi, postaja veliko bolj spoštljiva in topla. Otroci zaupajo, da bodo slišani, upoštevani, pravično obravnavani in enakovredno sprejeti pri vzgojiteljih. Na koncu pa naj priznam, da je uporaba strategij mediacije zelo prispevala tudi k mojemu osebnostnemu in profesionalnemu razvoju; mojim odnosom z otroki in sodelavkami je dodala močnejše samozavedanje in nov, širši pogled.

Literatura

- Auer, A. (2020). Tehnike mediacije skozi prakso. Maribor. Kulturni center Maribor, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Betetto et al. (2011). Mediacija v teoriji in praksi. Veliki priročnik o mediaciji. Ljubljana. Društvo mediatorjev Slovenije.
- Goleman, D. (2006). Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana. MK
- Iršič, M., Borštnar, I., Lorber, K. (2010). Šolska in vrstniška mediacija. Ljubljana. Zavod RAKMO.
- Jäger, N. A. (2020). Ne kričim. Ne molčim. Jaz se pogovarjam. Praksa in teorija mediacije v šoli. Ljubljana. Pravna pisarna in mediacija, dr. Nina Ana Jäger, s.p.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Razvojna psihologija. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Milivojević, Z. (2008). Emocije: Razumevanje čustev v psihoterapiji. Novi Sad. Psihopolis institut.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Ljubljana. Educy.
- Prgič, J. (2010). Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže. Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgič, J. (2011). Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta. Griže. Svetovalno-izobraževalni center MI.

Beranek, M. (ur.). Priročni slovar tujk (2005). Ljubljana. Cankarjeva založba, d.o.o.

Zupančič, M. (2004). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, (str. 232 – 254).

Špela Novak, Vrtec Antona Medveda Kamnik, Slovenija
E-mail: spelafit@googlemail.com

ČUSTVENO IN SOCIALNO UČENJE OTROK V GOZDU

Povzetek: V svojem prispevku bom predstavila kako lahko otroke v naravnem učnem okolju – gozdu – naučimo, da svoja čustva lažje izražajo. Gozd je naša prva učilnica, saj ga redno 3x tedensko obiskujemo. Iz izkušenj vem, da otroci zelo neradi izražajo svoja čustva, kajti mislijo, da povedo narobe, ne vedo katero čustvo bi poimenovali, jih je sram, ali se ponavljajo med seboj. V gozdu čudežno vse zapreke izginejo. Otroci so bolj umirjeni, sproščeni, koncentracija je daljša in kar je najpomembnejše med otroki ne prihaja do konfliktnih situacij. Mnogo več je igre vlog v gozdu kot v igralnici in to brez rekvizitov. V gozdu ob sebi ne potrebujejo toliko pomoči odrasle osebe. Ob rednem obisku gozda so otroci pridobili na samozavesti, bolj so samostojni, pomagajo si med seboj, opažena je sodelovalna igra in tudi bolj so empatični.

Ključne besede: gozd, izražanje čustev na drugačen način, učenje, gibanje, stimulativno okolje

EMOTIONAL AND SOCIAL LEARNING OF CHILDREN IN THE FOREST

Abstract: In my contribution, I will present how we can teach children in a natural learning environment - the forest - to express their emotions more easily. Gozd is our first classroom, as we regularly visit it 3 times a week. I know from experience that children are very reluctant to express their feelings, because they think that they are slaves, they don't know which emotion to name, they are ashamed, but they repeat themselves. In the forest, all obstacles miraculously disappeared. The children are calmer, more relaxed, their concentration is longer, and most importantly, there are no conflict situations between the children. It's much more like a vlog game in the forest than in a game room without props. In the forest, they do not need so much help from adults. During regular visits to the forest, the children gained self-confidence, became more independent, helped each other, cooperative play was observed, and also became more empathetic.

Key words: forest, expressing feelings in a different way, learning, movement, stimulating environment

ČUSTVENA INTELIGENCA PREDŠOLSKEGA OTROKA

Povzetek: V prispevku bom predstavila teoretični vidik čustvene inteligence predšolskega otroka. Le-ta je skupek veščin, ki otrokom pomagajo prepoznati svoja čustva ter jih v današnjem svetu oziroma družbi znajo izraziti in se z njimi soočiti. Čustva niso vedno prijetna. Ljudje imamo in izražamo tudi neprijetna čustva. Ob tem je pomembno, da se jih znamo zavedati in prepoznati ter ustrezno z njimi delovati v družbi, nikakor pa ne prezreti ali potlačiti vase. Velikega pomena pri vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok so tudi socialne veščine in medsebojni odnosi, ki jih kot vzgojiteljica lahko v razvojno-vzgojnem procesu vključujem v vsakdanje življenje otrok v vrtcu. Le-te bom v prispevku predstavila skozi praktični vidik predšolskega otroka.

Ključne besede: otroci, čustva, čustvena inteligenca, empatija, socialne igre.

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The following paper presents the theoretical aspects of emotional intelligence in preschool children. This comprises an array of skills that help children recognize their emotions, the ability to express them in today's world or society, and deal with them. Emotions aren't always pleasant. People experience and express negative emotions as well. In this case, it is important that we are aware of them, are able to recognize them, and properly function with them in society but in no case dismiss or suppress them. In the education of preschool children, the social skills and interpersonal relationships, which I as a preschool teacher can incorporate into the everyday life of kindergarten children within the developmental and educational process, also have great significance. This aspect will be presented on a practical example of a preschool child.

Key words: children, emotions, emotional intelligence, empathy, social games.

1 Teoretični uvod – Čustvena inteligenca

Po Golemanu (1997) se čustvena inteligenca »nanaša na sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in odnosih z drugimi«.

Identificiral je pet področij oziroma dejavnikov čustvene inteligence:

1. poznavanje lastnih čustev,
2. obvladovanje čustev,
3. spodbujanje samega sebe,
4. prepoznavanje in razumevanje čustev drugih,
5. uravnavanje odnosov – upravljanje s čustvi.

Čustvena inteligenca je torej sposobnost zavedati se lastnih čustev in občutkov ter jih hkrati uporabiti pri sporazumevanju s samim seboj in z drugimi. S pomočjo razumevanja čustev znamo oziroma se naučimo upravljati in razumeti sebe in druge.

Ljudje smo socialna bitja in živimo vzajemno z drugimi, zato se moramo prilagoditi eden drugemu. Moč komunikacije pa nam omogoča, da se lahko o lastnih občutjih in občutjih drugega tudi pogovorimo ter dosežemo cilj čustvene inteligence, ki jo je opredelil Goleman.

Čustvena inteligenca je skupek veščin, ki pomagajo otrokom:

- prepoznati svoja čustva, jih ustrezno izraziti in uporabljati,
- razvijati uspešne odnose,
- obvladati stres,
- se prilagajati spremembam,
- se dobro odločati (Konoy, 2014).

Otrok se bo v prvi vrsti čustvene inteligence priučil iz svojega primarnega okolja, torej v družini, kasneje tudi v vzgojno-izobraževanih zavodih, ki jih bo obiskoval. Ko otroci vidijo, da starši ali vzgojitelji umirjeno razpravljamo o težavi, presojo zadeve in tehtamo različne rešitve, začnejo naravno posnemati naše vedenje. Če pa se naučijo, da se razjezimo in se prepiramo, sprejmemo informacijo, da smo dovolili težavam, da nas premagajo.

Že v predšolskem obdobju moramo postopati tako, da otroci rešujejo težave z izkustvi.

Otroke spodbujamo, da sami rešujejo težave, namesto da bi jih posredovali staršem, vzgojiteljem, ki bi jih reševali namesto njih. Pomembno je, da se oblikuje prijetno vzdušje za reševanje težav z družinskimi srečanji in zgledom, kako rešujemo resnične težave v vsakdanjem življenju (Shapiro, 1999).

2 Empatija

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) navaja: »Empatija je vživljanje v drugega človeka (do drugih čuti veliko empatije) ali zmožnost takega vživljanja (malokateri otrok je v zgodnjih letih zmožen velike zbranosti in empatije).« Zmožnost empatije je prirojena – nevrologi pravijo, da se pri normalni osebi začne razvijati pri dveh letih in se dokončno razvije v najstniških letih. Vendar je sam razvoj empatije zelo odvisen od razvoja posameznika ter dejavnikov. Razvoj empatije se lahko tudi ustavi (Wharam, 2012). Empatija je čustvena veščina, pri kateri se moramo v določenem trenutku bolj posvečati drugemu kot pa sebi. Biti moramo pripravljeni samo poslušati in razumeti. Pri empatiji gre torej za kognitivno oziroma spoznavno sposobnost osebe. V predšolskem obdobju je empatija še slabše razvita, saj otroci na kognitivni ravni niso sposobni dojemati ali se vživeti v doživljanje drugega. Empatija omogoča, a ne zahteva, da spremenimo svoje vedenje ali čustva. Zahteva pa, da razumemo čustva druge osebe in da nam zanjo ni vseeno, tako da jo lahko podpremo in pokažemo razumevanje. V različni starosti so otroci različno empatični. Na to vpliva razvoj kognitivnih sposobnosti. Zelo pomembno je, da se zavedamo pomembnosti empatije pri otrocih, saj lahko nizko empatičen otrok na svet vedno gleda skozi sebe. Njegovi odnosi bodo ostali na mrtvi točki ter bo oropan temeljne zmožnosti povezovanja z ljudmi (Kanoj, 2014). Otroke je potrebno že v času predšolskega obdobja aktivno učiti empatije. Vživljati se je potrebno v otrokova čustva, učiti jih je treba, da se opravičijo, kadar storijo kaj narobe. Ob tem je zelo pomembno poudariti čustveno ali telesno bolečino tistega, ki ga je otrok prizadel. Skozi like v pravljicah se otroci hitro vživijo in poistovetijo s čustvi. Zelo pomembno je, da otroke ob prebrani pravljici povprašamo po počutju določenega lika v pravljici. Skozi pravljice otrok vadi vživljanje v like, le-to pa mu bo zelo prav prišlo v resničnem življenju. Vprašanja, ki jih otroku postavimo ob prebrani pravljici, mu oblikujejo občutek, da je pomembno biti pozoren na to, kaj počnejo drugi in zakaj.

3 Izražanje čustev

Izražanje čustev se lahko kaže na dva načina:

- besedno – predstavlja vrsto temeljnih čustev (npr.: veselje, jeza, presenečenje, strah, žalost, sram, gnus in frustriranost),
- nebesedno – predstavlja 90 % celostnega čustvenega izražanja (npr.: očesni stik, izraz obraza, ton glasu, telesna drža, kretnje).

Običajno sta si besedno in nebesedno izražanje čustev skladna, ni pa vedno nujno. Lahko nam oseba pove, da je vse v redu, a nam nebesedno izražanje kaže, da to ni res, da se nekaj dogaja in nekaj ni v redu (Kanoj, 2014). Pomembno je osebi dati prostor, da je slišana, da smo tam za njo in jo resnično poslušamo. Čustva pridejo na plano v vsakem primeru (v obliki nebesednih sporočil), četudi se jim skušamo izogniti ali ne izraziti. Čustva moramo izraziti, pomembno pa je, da jih izrazimo primerno in znamo z njimi upravljati. Kadar se otrok nauči, da je besedno izražanje čustev v redu ter da mu odrasli dovolimo, ga vodimo in damo možnost, da se izrazi tudi v okolici. Takšen otrok bo odrasel v osebo, ki bo obvladovala čustva, kakršna vzniknejo v napornem pogovoru, tj. življenjska razočaranja, padci v družinskih odnosih. Otroku poskušamo pomagati razumeti, kaj doživlja, veliko vlogo igra tudi naš zgled ter odkrit pogovor o občutkih, ki jih doživljamo. Nič ni narobe, pravzaprav je celo nujno, da nas tudi otrok vidi, kako se počutimo in kakšna je naša neverbalna komunikacija, kadar imamo slab dan, se počutimo »majhne, šibke«, jokamo. Otrok bo videl, da čustva, ki jih doživljamo, lahko pridejo na plano in je prav, da jih izrazimo. Tako bomo otroku ustvarili zgled, da lahko tudi oni sami izražajo neprijetna čustva.

Dejavnost, ki jo z otroki vsakodnevno opravimo v jutranjem krogu in pri kateri se vsak otrok s smeškom označi oziroma še dodatno ubesedi (če želi) svoje počutje, nakazuje zelo pomembno izhodišče. Otrok, ki je sposoben ubesediti svoje počutje, ga prepoznati ter ga brez sramu tudi deliti z drugimi, kaže na veliko razumevanje in čustveno inteligenco otroka. Vzgojitelju otrokovo razkritje svojega počutja, čustev poda zelo pomembno informacijo. Vzgojitelj, ki je zaznal otrokovo počutje, mu je dal občutek slišane, bo delovanje oziroma potek življenja v vrtcu oblikoval v največji optimalni meri, da se otroka čustva razvijejo in sprostijo. Pomembno je tudi, da se glede počutja opredeli tudi vzgojitelj, saj je le-ta zgled otrokom. Nič ni narobe, če otroci vedo, da je njihov vzgojitelj kakšen dan utrujen, slabe volje ipd.

4 Primeri dejavnosti iz prakse

Kot vzgojiteljica se s čustvenimi izbruhi in konflikti med otroki vsakodnevno srečujem. Pri delu sem uporabljala različne metode in pristope do otrok. Izvajala pa sem tudi različne socialne igre in dejavnosti, pri katerih smo z otroki neposredno usvajali socialne veščine, utrjevali medsebojne odnose, empatijo, izražanje čustev ter krepili čustveno inteligenco posameznika. Pri otrocih sem želela vzbuditi njihovo samoregulacijo in zavedanje svojih čustev. Da so vsa čustva, ki jih vsakodnevno doživljamo, v redu, le da se z njimi na primeren način spoprimemo ter jih primerno izrazimo. Otroka naučimo izražati čustva po formuli »jaz sporočilac: čutim (navedemo čustvo), ker (opišemo to čustvo, kar je nekdo naredil, da smo prišli do tega čustva). Npr.: Jezen sem, ker si mi vzel igračo. Odvisno od otrokove starosti pa se lahko poslužujemo tudi predelovanja čustev, in sicer, da otrok nariše, kar ga je razjezilo, se umakne v poseben kotiček, kjer se lahko umiri, gre brcat žogo, poslušat glasbo. Šele ko se dovolj umiri, se pogovorimo o čustvu, vedenju ali težavi. Pomembno je, da otroku ne dajemo pozornosti, dokler se ne umiri.

V nadaljevanju bom navedla nekaj dejavnosti, ki sem jih uporabljala pri delu s predšolskimi otroki. Za le-ta so čustva zelo abstraktni pojem in si težje predstavljajo, kaj čustvo sploh je. Veliko motivacijsko sredstvo pri doživljanju in izražanju čustev pri predšolskem otroku je knjiga, ki je most med vzgojiteljem in otrokom. Preko različnih pravljič ter pravljičnih likov znotraj knjige smo vsebinsko spoznavali določeno vsebino in jo preko ciljno usmerjenega pogovora o vsebini zgodbe, socialnih iger utrjevali. Otrok s pomočjo likov izrazi svoja čustva, saj se lahko z njim poistoveti in krepí čustveno inteligenco.

4.1 Dejavnost – zgodbica z naslovom Brin spozna spoštovanje, iz knjige Zdravilne zgodbe, 2. del

Kratek povzetek zgodbe:

Zgodbica govori o štiri leta in pol starem dečku Brinu. Le-ta se je doma in tudi v vrtcu velikokrat razjezil in zato je prvo stvar ali osebo, ki mu je prišla pod noge, močno brcnil. Starša sta ga velikokrat karala, da je njegovo vedenje grdo in da mora biti prijazen deček. Nekega dne sta ga starša po njegovem neprimernem vedenju poslala v sobo. Tam je bil jezen in je zelo močno boksnil svojega plišastega konjička v trebuh. V tem trenutku pa se je zgodilo, kar Brin sploh ni pričakoval. Konjiček je spregovoril in Brina karal, da ga to zelo boli. Konjiček je Brina naučil, kaj pomeni SPOŠTOVANJE. To je občutek, ki ga imaš, ker ti je mar za druge ljudi. Predstavil mu je veliko primerov iz življenja, kako je lahko spoštljiv do drugih ter kaj naj naredi s svojo jezo, ko jo bo občutil. Ob občutku jeze z levo nogo udari ob tla in tako bo vsa jeza šla preko noge ven iz telesa. Brin je res poskušal nadzorovati občutek jeze in z brco ob tla mu je uspevalo. Vesel je bil, da mu je s konjičkovo pomočjo uspelo in tudi starša sta opazila njegovo spremembo v vedenju. Brina sta pohvalila, da se sedaj bolje vede in sta vesela, da ni več toliko jezen (Bone, 2015).

Z otroki smo pravljičico večkrat prebrali, da so vsebino dodobra osvojili. Pogovorili smo se o vsebini in o tem, kaj se je dogajalo z Brinom. Oblikovali smo vprašanja:

- Kako se je počutil Brin?

- Kaj je Brin naredil, ko se je razjezil? Kakšno je bilo njegovo vedenje?
- Ali je Brin vedel, da njegovo vedenje ni ustrezno? Kdaj je to spoznal?
- Kako so se počutili drugi (mama, oče, sestra), kadar se je Brin razjezil?
- Kaj je Brin storil, ko so ga drugi opozorili, da njegovo vedenje ni ustrezno ter ob tem izrazili svoja čustva?
- Smo tudi mi kdaj takšni, da se prehitro razjezimo in užalimo drugega prijatelja?
- Kaj lahko ob občutku jeze storimo?
- Kaj za nas pomeni biti spoštljiv?

Izdelali smo miselni vzorec z naslovom Brin spozna spoštovanje. Okrog pa smo zapisali, kaj smo ob prebrani zgodbi spoznali in se naučili.

Z otroki smo se posluževali podobnega pristopa, kadar smo zaznali občutek jeze. Igrali smo se skupinsko vodeno vizualizacijo. Vzgojiteljica je prosto pripovedovala izmišljeno zgodbi-co. Preko prostega gibanja otrok po igralnici in zgodbi smo skupinsko prišli do konfliktov, težav (spotaknili smo se ob kamen, ob igri z vodo ob jezeru nas je prijatelj poškrpil z vodo ipd.). Z levo nogo smo trikrat udarili ob tla ter nogo stresli, da je padla jeza iz nas, tako kot je to naredil Brin. Cilj vaje je bil, da bi otroci usvojili, da ob občutku jeze zaznajo napetost v svojem telesu ter ga s preprostim udarcem ob tla poskušajo odpraviti. Otroke sva kasneje med igro z vrstniki opozorili na sprostitve jeze z brcami ob tla ter s stresanjem noge.

V skupini smo pričeli tudi z izvajanjem vodenih vizualizacij za umirjanje otrok iz priročnika profesorice Gordane Schmidt. Glavni cilj pa je bil zaznavanje delov našega telesa ter poto-vanje lastnega diha skozi telo.

4.2 Dejavnost Semafor

V igralnici sem najprej pripravila velik plakat s semaforjem, kasneje sem izdelala še semafor. Luči na semaforju ponazarjajo korake, kako mora otrok pravilno postopati v primeru, ko se znajde v okoliščinah, ki ga razjezijo, vznejevoljijo ali razbesnijo. Otrokom sem razložila tudi s primerom prometnega znaka semafor. Avtomobil se mora pri rdeči luči obvezno ustaviti, pri rumeni luči se pripravi na vožnjo in pri zeleni luči se odpelje dalje.

Opisani koraki:

Rdeča luč: Ustavi se. Ne vpij, ne žali. Vzemi si nekaj sekund za razmislek.

Rumena luč: Globoko dihaj toliko časa, dokler tvoje misli ne postanejo spet jasne.

Zelena luč: Razloži težavo in svoje občutke ob tem. Osebi, ki te je razjezila, poveš, kakšno težavo imaš in kako se ob tem počutiš ter poskušaš najti rešitev.

Cilj, da se otrok nauči obvladovati negativna čustva. Dejavnost semafor smo z otroki spoznali in jo vsakodnevno uporabljali. Semafor je bil izdelan iz debelejšega kartona (siva podlaga) ter na podlagi pobarvani trije krogi (rdeč, rumen, zelen). Sprva smo semafor povezovali s primernim in z neprimernim vedenjem otroka, nato pa vedenje povezali še s čustvom otroka v določeni situaciji. Semafor je bil aktivno uporabljen v skupini. V začetku smo semafor uporabljali skupaj ter ustvarili navidezni konflikt med otroki ali pa sva konflikt vzgo-jiteljici odigrali med seboj oziroma s pomočjo lutke. Glede na stopnjo prikazanega konflikta smo skupaj z otroki pokazali na ustrezni krog na semaforju. Korake postopanja, ki smo jih na semaforju upodobili z rdečo, rumeno in zeleno barvo, smo povezali s čustvi. Tako so otroci dobili konkretno izkušnjo preko konflikta s prijateljem in tudi preko lika v zgodbi. Po usvojenih čustvih sva semafor postavili v središče igralnice, tako da je bil viden vsem, in opazovali otroke pri igri ter njihove čustvene odzive na semafor.

4.3 Dejavnost Sproščanje občutkov/čustva jeze

V skupino sem prinesla mehke blazine. Le-teh je bilo več, kakor je otrok v skupini. Otrokom sem podala navodila, da si vsak izbere svojo blazino in si poišče svoj prostor v skupini. Blazino smo nato metali ob tla. Met blazine ob tla smo postopoma povečevali ter na koncu prišli do stopnje moči meta blazine ob tla, kolikor je vsak največ zmožel. Ob tem, ko smo metali blazine ob tla, smo sproščali napetost v telesu ter negativna čustva v nas. Na koncu pa

se otroci uležijo na tla in vsak objame svojo blazino. Naredimo še poljubno sprostilno vajo ali jogo za otroke. Otroci dobijo navodilo, da med igro ne smejo nikogar udariti ali biti kako drugače nasilni do drugega. Vsak si mora priskrbeti dovolj prostora zase. Otroci, ki imajo težave z regulacijo jeze, pri tej igri potrebujejo več prostora. Otroci morajo biti seznanjeni še z omejitvijo igre na prostor in čas, v katerem se igramo. Igro se igramo vsi, tako vzgojitelji kakor tudi otroci. Otroci so na začetku previdno opazovali, do kakšne mere so lahko aktivni in si »dajo duška«. A vendar je tudi to pomembno, da otroku damo vedeti, da se čustvo jeze lahko izrazi, kakor ga vsak posameznik doživlja in ga želi izraziti. Pomembno ob tem pa je, da vedno pazi na varnost drugega prijatelja. Pri igri smo bili vsi sproščeni. Blazine, ki sproščajo čustvo jeze, imamo vedno shranjeno na doseg roka otrok, in sicer v posebnem kotičku.

4.4 Dejavnost – socialna igra Avtopralnica

Otroke sem naključno razdelila v dve koloni. Postavljeni so bili eden proti drugemu. Nato pa smo naključno izbrali še dva otroka, ki sta stopila iz kolon. Otroka izven kolone sta čakala ob robu, ostali otroci v koloni pa so dobili navodilo in eno minuto časa, da se za vsakega otroka, ki sta stopila iz kolone, spomnijo eno prijazno misel ali besedo. Otroka se sprehodita skozi tunnel, se pomikata proti izhodu »avtopralnice« in prisluhneta pozitivnim mislim svojih prijateljev. Če otroka dovolita dotik, ju lahko prijatelji še nežno pobožajo (tako kot krtače umivajo avto v avtopralnici) ter izrečejo prijazne besede. Cilj te igre je, da se otrok osveži, »povalja« in nadišavi s pozitivnimi, prijaznimi besedami in z gestami prijateljev. Omenjeno igro ponovimo le enkrat na dan, saj ne želimo, da pride do ponavljanja spodbudnih besed, ki so namenjene otroku. Otroci se igro zelo radi igrajo in se jim je zanimivo sprehoditi skozi tunnel ter se »povaljati, nadišaviti« od prijaznih besedah prijateljev, ki mu jih namenijo. Po izkušnjah otroci komaj čakajo, kdaj bodo prišli na vrsto za sprehod skozi avtopralnico, t. i. tunnel, ki ga oblikujejo njegovi prijatelji.

Zaključek

Menim, da je čustvena inteligenca zelo pomemben člen v razvojnem procesu predšolskega otroka. Sposobnost prepoznavanja lastnih čustev ter se znati vživeti v čustva drugih zahteva veliko mero izkustev skozi življenje nasploh. Sprva je glavni zgled družina, kasneje pa se vključi še vzgojno-izobraževalna ustanova. V vrtcu se vsakodnevno srečujemo z različnimi konflikti med otroki ter vzgojitelji. Vsak ima pravico, da se kdaj slabo počuti, ima slab dan. Pomembno je le, da znamo čustva oziroma počutje ubesediti skladno s svojim vedenjem ter se pokažemo okolici, v kateri delujemo. Čustva najlažje izražamo v varnem okolju, kjer smo sprejeti in se počutimo varne, zato menim, da smo vzgojitelji tisti, ki ustvarimo varno, pristno okolje za celotno skupino otrok. Le v takšnem okolju lahko dobro delujemo ter v najvišji meri razvijemo lastno čustveno inteligenco. Vsak dan je nova uganka in imamo nove izzive, tako mi, vzgojitelji, kakor tudi otroci v procesu notranje rasti. Velika mera empatije, čuječnosti ter pozitivna naravnost je krasna iztočnica, da lahko korak za korakom priučimo otrokom veliko mero lastne čustvene inteligence. Le tako jim podamo odskočno desko za plovbo po valovih življenja.

Literatura

- Bone, M. in Julia Ujave, P. (2015). Zdravilne zgodbe. Radovljica: Didakta.
- Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kanoy, K. (2014). Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke. Ljubljana: Vita.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=empatija&hs=1> (9. 1. 2023).
- Shapiro, L. E. (1999). Čustvena inteligenca otrok: kako vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wharam, J. (2012). Čustvena inteligenca: potovanje v središče samega sebe. Ljubljana: Tiskarna Formatisk.

RAZUMEVANJE ČUSTVENO-VEDENJSKIH IZZIVOV PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

Povzetek: V zgodnjem otroštvu smo pozorni in spremljamo otrokov napredek skozi različne razvojne stopnje. Pomembnejši med njimi je socialni in čustveni razvoj, ki otroka opolnomoči s kompetencami za vzpostavljanje stikov in interakcijo z vrstniki. Preprosto in neznansveno lahko rečemo, da so naši možgani razdeljeni na dve polovici. Desno in levo. Desna stran je stran čustev, izkušenj, neverbalnega izražanja, kot so izraz obraza, stik z očmi, kretnje. Predvsem je ta stran bolj nagona in intuitivna. Leva stran pa je logična, besedna, rada ima red. Znano je, da je najbolje, kadar obe polovici delujeta skupaj, vendar pa v zgodnjem otroštvu prevladuje le odziv na desno polovico možganov. Otroci tako niso zmožni uporabljati logike, prav tako jim je težko ubesediti svoje občutke. Z zavedanjem čustvenih izzivov pri trenutnem razvoju otrokovih možganov je pomembno, da le-tim ponudimo dovolj izkušenj, da se bodo lahko razvijali. Najpomembnejše izkušnje v predšolskem obdobju so zaznavne in senzorične. Zelo pomembno vlogo ima pri tem odrasla oseba. Ustvariti mora varno okolje, biti mora odziven, pozoren na občutja, tako svoja kot otrokova, ter na ta način poskrbeti za otrokovo varno raziskovanje in zadovoljevanje potreb, kar je tudi namen predstavitve.

Ključne besede: predšolski otrok, razvoj možganov, čustveni razvoj, socialni razvoj, vloga odraslega

UNDERSTANDING EMOTIONAL-BEHAVIOURAL CHALLENGES IN A PRE-SCHOOL CHILD

In the early childhood we pay attention to, and we monitor a child's progress through different developmental stages. The more important one among them is the social and emotional development which empowers the child with competences for establishing contacts and interaction with peers. We can simply and unscientifically say that our brains are divided into two halves. The right and the left one. The right side is the side of feelings, experiences, non-verbal conveyance, like facial expressions, eye contact, gestures. This side is more instinctive and intuitive. The left side is logical, verbal, it likes order. It is a known fact that it is best when both halves work together, yet in the early childhood only the response to the right half of the brain prevails. The children are therefore not capable of using logic and it is also difficult for them to describe their feelings in words. Being aware of the emotional challenges in the current development of a child's brains, it is important to offer them enough experiences to develop. The most important experiences in the preschool period are perceptible and sensory. An adult person has a very important role in this. He must create a safe environment, he must be responsive, attentive of the feelings, his own as well as the child's and in this way take care of the child's safe exploration and satisfaction of needs— which is also the purpose of the presentation.

Key words: pre-school child, brain development, emotional development, social development, role of the adult

IGRE, KI RAZVIJAJO SOCIALNE VEŠČINE V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: Socialne veščine so veščine, ki jih vsak dan uporabljamo za interakcijo in komunikacijo z drugimi. Vključujejo verbalno in nebesedno komunikacijo, kot so govor, kretnje, mimika in govorica telesa. Socialne veščine niso prirojene, temveč naučene. Prav zaradi tega je učenje socialnih veščin zelo pomemben proces. Danes otroci v vrtcu preživijo večji del dneva, zaradi tega ima vrtec zelo pomembno vlogo v procesu otrokove socializacije. Proces učenja socialnih veščin v vrtcu poteka med vrstniki, v interakciji z vzgojitelji ter skozi raznovrstne dejavnosti ter igre. Socialne igre so metodični pristop vzgojnega dela, ki na igriv način preko igre omogoča otrokom boljši vpogled vase, različna čustva in v svoje odnose z drugimi. Vse igre oz. dejavnosti so vodene in skrbno načrtovane ter otroci se vanje vključujejo prostovoljno. Cilji pa so doseženi samo v primeru, da otrok po igri ali dejavnosti pripoveduje ali se pogovarja o svojih doživetjih, občutkih, stališčih.

Ključne besede: predšolski otroci, igra, socialne veščine, socialne igre

GAMES THAT DEVELOP SOCIAL SKILLS IN THE PRESCHOOL PERIOD

Abstract: Social skills are skills which we use every day for interaction and communication with others. This includes verbal and non-verbal communication, such as speech, gestures, facial expressions and body language. Social skills are not are not congenital, but learned. For this reason, learning social skills is a very important process. Today, children spend most of the day in the kindergarten, which is why kindergarten plays an extremely important role in the process of a child's socialization. The process of learning social skills in a kindergarten takes place among peers, in interaction with educators and through various activities and games. Social games are a methodical approach to educational work, which gives children a better insight into themselves, different emotions and relationships with others in a playful way. All the games and activities are guided, carefully planned and children participate in them voluntarily. After the game or activity, the goals are achieved only if the child talks about his experiences, feelings, point of view.

Keywords: preschool children, play, social skills, social games

Uvod

Socialne igre omogočajo socialno učenje, zato jih vzgojiteljice in vzgojitelji zelo radi in pogosto vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces. Ne samo, da krepijo odnose med posamezniki, omogočajo sproščenega odnosa med sovrstniki, vzgojitelji in starši. Čas, ki ga vložimo v te dejavnosti, se zanesljivo obrestujejo. S socialnimi igrami skušamo otroku razviti čim več socialnih kompetenc, kot so sodelovanje, razumevanje, poslušanje, upoštevanje sebe in drugih, razvoj samokontrole, emocionalni razvoj – sproščanje in izživeljanje čustev, usvajanje družbenih pravil in norm, premagovanje težav ali konfliktov, uresničevanje želja, razvoj avtonomnosti, spoznavanje samega sebe in sveta ... Pomembno vplivajo na razvoj lastne identitete. Pomagajo pri razvoju spoštljive in kulturne komunikacije, ne samo s sovrstniki in odraslimi osebami, temveč tudi s samim seboj ter pri dajanju in sprejemanju povratnih informacij oz. sporočil. V socialnih igrah sta zastopana dva vidika, in sicer vidik komunikacije, ki je nebesedna in besedna, in vidik igre. Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za otroka prijetna (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 19). Otrok se igra zaradi zadovoljstva, veselja, radovednosti in odkrivanje novega, ki mu ga nudi igra in ne zaradi zunanje prisile. Ob vsaki igri imamo vzgojiteljice in vzgojitelji možnost odkriti močna in šibkejša otrokova področja ter pomembne posameznikove lastnosti in s tem posredno tudi potreben način dela z njim. V socialnih igrah se sprošča veliko različne čustvene energije, zato moramo biti previdni pri načrtovanju in izbiri iger ter dobro premisliti o izvedbi le teh. Vedno moramo spoštovati načelo prostovoljnosti, kar pomeni, da se otrok v igro vključi, le če to on sam želi. Socialne igre razvijajo solidarnost, medsebojno pomoč in omogočajo, da se otrok sprošča, ker otrok lahko izraža svoja čustva, prepričanja in otrok ve, da bo slišan, sprejet in da bo razumljen. Tudi odraslim pomagajo in omogočajo vzpostavljene bolj neposrednega, enakovrednega in prijateljskega odnosa z otroki.

Otroci v vrtcu

Otroci dnevno v vrtcu preživijo od šest do devet ur. Zato ima vrtec pomembno vlogo v procesu otrokove socializacije. Otroci si pridobijo vrsto novih pozitivnih in negativnih izkušenj pri navezovanju stikov z otroki, odraslimi in pridobivanja novih izkušenj. Odrasli v vrtcu delujemo s svojim vedenjem spodbudno in pomirjujoče, hkrati pa smo otrokom zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Med pomembne elemente interakcije med otroki ter med otroki in odraslimi sodijo pogostost pozitivnih interakcij, kot so nasmeh, dotik, govorjenje v višini otrokovih oči, odzivanja na otrokova vprašanja, spodbujanje otrok k pogovoru, delitvi idej in počutja, pozornemu poslušanju ter reševanju konfliktov, ki prispevajo k ugodni socialni klimi v skupini (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 22).

Pomen socialnih iger v našem oddelku

Socialne igre so v našem oddelku in tudi vrtcu izredno priljubljena vzgojeno-izobraževalni metodični pristop, še posebej pa se jih poslužujemo ob začetku šolskega leta in ob vključevanju novo sprejetih otrok med letom. Menim, da ravno socialne igre, ne samo otrokom, vendar tudi vzgojiteljicam in vzgojiteljem v tem času omogočajo, da se med seboj spoznavamo in poslušamo drug drugega, vključujemo v oddelek, navezujemo stike, pridobivamo občutek varnosti, sprejetosti in povezanosti ter gradimo odnose prijateljstva. Ugotavljam, da se otroci ob tovrstnih igrah lažje sprostijo, umirijo, se odprejo in začnejo razmišljati ne samo o sebi, vendar tudi o drugih otrocih in vzgojiteljicah. Kot vzgojiteljici mi socialne igre omogočajo, da sem pozorna do vseh otrok, pa naj so si otroci še tako različni. Vedno se k igri z otroki pridruživa, ker menim, da je to za otroke pomembnejše, bolj zanimivo in se otroci ob tem več naučijo o nama, sebi in drugih. Ker se otroci v socialne igre vključijo prostovoljno, se pogosto zgodi, da na začetku marsikdo se ne priključi, vendar najpogosteje opazuje. Tekom šolskega leta, pa se pridružijo vsi otroci, tudi če morajo sodelovati z vrstnikom, s katerim ne preživi veliko časa.

Igre, ki razvijajo socialne veščine

Moja slikanica

Namen: Z izdelavo slikanice o sebi želim spodbuditi otroke, da spoznavajo samega sebe in odkrivajo svoja močna področja, o svojih značajskih in telesnih lastnosti, željah, pričakovanj ... Potek igre: Otroke sem spodbudila, da so si ustvarili svojo slikanico. Najprej sem fotografirala otroke in fotografijo je nalepil na platnico. Izhodišče za njihovo ustvarjanje sem uporabila vprašanja, kot so: »Kje stanujem?«, »Moja družina: mami, ati, sestra, brat, hišni ljubljenček ...«, »Moj prijatelj«, »Kaj rad jem?«, »Česa ne maram?«, »Kaj rad delam?«, »Katera je moja najljubša igrača?«, »Kaj že znam?«, »Katera žival mi je všeč?« ... Na te temo so otroci risali, lepili fotografije in slike iz revij itd.

Jaz pa to že znam

Namen: Spodbuditi otroke, da razmišljajo o sebi in spoznavajo svoja močna področja ter kako prikazati te močna področja.

Potek igre: Vsi skupaj se usedete v krog na tla ali stole. Otrokom povejte, da ima vsak od nas sposobnost, na katero je lahko ponosen. Eden zna dobro risati, drug peti, tretji igrati košarko, četrti sestavljati sestavljanke itd. Žoga ali plišasta igrača je povezovalni člen. Vsak, ki prejme žogo, z gibi (pantomimo) prikaže stvar, za katero meni, da jo dobro obvlada. Ostali skušajo uganiti, katero dejavnost prikazuje. Igro začnete tako, da vržete žogo izbranemu otroku in pazite, da vsi otroci dobijo žogo.

Veriga mojih uspehov

Namen: Otrok doživlja uspeh in se uči dojemati sebe kot uspešnega.

Potek igre: Otroke povabite k izdelavi verige uspehov, tako da otrok vsak uspeh ali dogodek, na katerega je ponosen, pove na glas, vi pa ga zapišite na listke v obliki traku, otrok pa na

drugi strani lista likovno ponazori. Liste z zapisi in risbami otrok zalepi in jih niza v verigo. Pomembno je, da podarimo, da to ni tekmovanje, pač pa prikaz, da se pri vsakem otroku veriga postopoma daljša.

Zrcalo

Namen: Otrok se zaveda prostora, kje se telo gibá, načina, kako se telo gibá, spoznava različne položaje in odnose med deli lastnega telesa, med premeti in ljudmi, med ljudmi.

Potek igre: Igra poteka v parih. Par se dogovori, kdo je ogledalo. Tisti otrok, ki prvi izvaja gibe, se postavi dva koraka od soigralca in začne z gibi. Soigralec ta gib zrcalno ponovi. Med igro ni dovoljeno govoriti in v igro naj postopoma vključijo vse dele svojega telesa in tudi hitrost gibanja.

Jezero medu

Namen: Spodbujati domišljijo, otrok občuti mir in spodbujati vztrajnost ta premagovanje ovir in težav.

Potek igre: Otroci si najdejo prostor in se udobno namestijo. Nato pa jih vodimo: »Predstavljate si, da hodite po plitvem jezeru, v katerem ni vode, ampak ogromno rumenega, sladkega medu. Na drugi strani jezera vas čaka vaš najboljši prijatelj. Pomahate prijatelju in ga pokličete po imenu. Odpravite se k prijatelju. Med se sveti na soncu in tako zelo lepo diši. Vi pa počasi hodite po medu. Včasih je tako globok, da vam sega do kolen. Lepi se vam na noge in postaja vedno težje. Da greste naprej, morate nabrati mnogo moči, da noge povlečete iz medu. Zato je vaša hoja počasna ... čutite, kako vam med nežno polzi po nogah. Hoja je težka, a vendar se počutite veselo, saj je tako zelo mehak, prijetno diši in se lesketa na soncu. Počasi se bližate koncu medenega jezera, kjer vas čaka prijatelj. Tako, prišli ste do prijatelja in od veselja se objameta. Zdaj ste prijetno utrujeni in veseli, saj vam je uspelo premagati to naporno pot. Počasi se vrnite v igralnico, kjer smo vsi.« Po igri stopite do vseh otrok in jih vprašajte, kako se je počutil med igro, ali je bilo težko hoditi po medu, kako se je počutil, ko mu je uspelo.

Ujemi žogo

Namen: Otrok razvija komunikacijske veščine.

Potek igre: Dejavnost izvajamo, ko otroci lahko pripovedujejo utrinkih nekega doživetja (lutkovna predstava, pohod ali izlet, pripovedovana pravljica itd.). Otroci se usedejo v krog. Prvi vrže žogo strokovni delavec, nato nadaljujejo otroci. Otrok, ki je ujel žogo, pove npr. kaj je opazil na izletu, kaj mu je bilo všeč, kaj mu je bilo smešno itd.

Vlak

Namen: Otrok razvija odgovorno ravnanje v skupini.

Potek igre: Zapoje pesem Vlak in povabite otroke k skupnemu plesu. Vsak otrok si izbere svoje mesto »železniško postajo« in po prostoru nastavite ovire. Začnemo tako, da krožite po prostoru med otroki in prepevate pesem. Ob besedi »vlak« položite roko na rame otroku, ki je tisti trenutek ob vsa ali najbližje vas. Nato otrok prevzame vašo vlogo, vi pa se spremenite v vagon. Otrok in »vagon« krožita med otroki in prepevata pesem. Ko zapoje besedo vlak, povabi za vodjo novega otroka. Igra traja tako dolgo, dokler ne pridejo vsi otroci na vrsto.

Kralj in kraljica

Namen: Otrok se preizkusi v vlogi vodenja, kjer spoznava, da njegova navodila vplivajo na druge, in v vlogi sledenja, kjer razvija veščine upoštevanja navodil, umetnost čakanja in tudi odpovedovanja.

Potek igre: Otrokom povemo navodila, da bodo plesali tako, kot bodo dobili navodila od izbranega otroka, se pravi kralja ali kraljice. Ta otrok se usede na poseben stol »prestol«. Izbrani kralj ali kraljica da navodila za določen pleni gib, nato pa gib tudi pokaže. Ko reče »3,

2, 1 – plešite« prižgemo glasbo in ga/jo vsi začnejo posnemati. Ko glasbo utišate, to je znak, da bo prišlo menjave kralja ali kraljice.

Vremenska napoved

Namen: Otrok razvija občutek skupinske pripadnosti in sodelovanja.

Potek igre: Skupaj naredite krog in začnite z gibanjem, kateri ponazarjajo neki vremenski pojav (dež, veter, toča, strele, vročinski val ...). Ponavljamo ga v ritmu. Otrok na vaši desni naj gibe povzame in ga ponavlja, takoj zatem naslednji otrok in tako naprej. Vsak prevzame gibanje od svojega levega sosedu, takrat ko giba prispejo do njega. Ko pridejo giba ponovno do vas, pokažite nov gib ali gibe. Igra je zanimiva tudi z zvoki.

Nagajivi most

Namen: Otroci razvijajo timsko delo, razvijajo strategije skupnega reševanja problematike.

Potek igre: Otroci se razdelijo v skupine po pet ali šest in svoji skupini izberejo ime. Na tla položimo debelo vrv. Otroci v skupini naj se razporedijo na vrv. Nato otrokom povemo, da je vrv nagajivi most in morajo paziti, da ne padejo z njega. Prosimo jih, naj bodo na ozkem mostu zelo previdni in naj pazijo drug na drugega, saj je pod mostom deroča reka. Most pa je zelo navihnan in si neprestano izmišljuje nova pravila, kot so: »Varno me lahko prečkate le, če se boste razporedili od največjega do najmanjšega.« ali »Varno me lahko prečkate le, če se boste razporedili, tako da bodo deklice pred dečki.«. Otroci se nato razporedijo po vrvi in ne smejo stopiti z nje.

Zaključek

V vzgoji-izobraževalni program pogosto vključujem socialne igre. Ob tovrstnih igrah se otroci spoznavajo, ne samo drug drugega in odraslih, vendar tudi sami sebe, krepijo samozavest, medsebojne odnose in občutek sprejetosti. Poleg tega pa so igre otroke spodbudile k spoštljivi komunikaciji, povezovanju, izražanju svojih čustev, želja in občutkov. Otroci so se tudi sproščali in zabavali ter naučili poslušati drug drugega, kar pa je privedlo do tega, da je bilo manj konfliktov in konflikte so reševali bolj zrelo.

Literatura

Bahovec, A. in drugi (2004). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministerstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bergant, M. (1974). Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka. Zveza prijateljev Mladine.

Krnel, D. (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor, Obzorja.

POMEMBNOST ČUSTVENEGA IN SOCIALNEGA RAZVOJA PREDŠOLSKEGA OTROKA

Povzetek: Ob vstopu v šolo se vsako leto učitelji srečujemo z vedno večjim številom otrok z različnimi potrebami, največ pa s čustvenimi oziroma vedenjskimi. Otroci ne znajo oziroma ne zmorejo več slediti bremenom in odgovornostim, ki jih prinaša tempo življenja. Nekateri otroci s težavami so že iz vrtca vključeni v različne obravnave, nekateri pa dobijo pomoč in posamezne prilagoditve šele v šoli. Do takrat pa pomagajo takim otrokom, v največji meri, razredniki. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter šibkim socialnim razvojem mi predstavljajo velik izziv. Učitelj s srcem je namreč tisti učitelj, ki rad dela z otroki in mu nudi pomoč pri vsem, kar v določenem trenutku le-ta potrebuje. Največkrat je to pogovor, topla beseda, posluš in razumevanje otroka ter svetovanje. Posebno pozornost pa je potrebno usmeriti tudi na dobro vključevanje otroka v razredno skupino, da se otrok dobro počuti. Potrebno je vzpostaviti tudi pristen odnos s strokovnim timom ter s starši. Če je pa še to premalo, pa se vzpostavi stik tudi z zunanjimi vzgojno - izobraževalnimi institucijami. Res je, da če želimo otroku le vse najboljše in mu resnično dobro pomagati pri reševanju njegovih težav, potrebujemo veliko volje in energije. Ampak na koncu je vse poplačano, če so vidni rezultati. Samo vsi skupaj (učitelj razrednik, starš ter po potrebi strokovni tim), v sodelovanju, lahko zmagamo.

Ključne besede: osebnostni razvoj, predšolsko obdobje, samostojnost, upoštevanje pravil, vedenjske težave, temperament in osebnostne značilnosti otrok

THE IMPORTANCE OF THE EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILD

Abstract: At the beginning of a new school year teachers usually meet more and more pupils with special needs, especially with emotional and behavioral needs. Pupils cannot or are not able to keep track of burdens and responsibilities brought about by the pace of life. Some children with special needs are already treated at kindergarten, many others with emotional and educational needs are helped with adjustments later at primary school. Until then, such children are helped, to the greatest extent, by class teachers. Children with emotional and behavioral disorder and weak social development represent a challenge to me. I take great joy in my work and am passionate about helping pupils whenever they need help. Most of the time, this is a conversation, a warm word, listening and understanding the child, and giving advice. Special attention should also be directed to the good integration of the child into the class group to make him or her feel good. It is also necessary to establish a genuine relationship with the professional team and with the parents. But if that's not enough, contact is also established with external educational institutions. It is true, if we want to help the child and do all the best for him or her with solving his or her problems, we need a lot of will and energy. But it's all paid off in the end when you see good results of your work. Only all of us together (class teacher, parents and, if necessary, a professional team), in cooperation, can win.

Key words: personality development, preschool period, independence, compliance with rules, behavioral problems, temperament and personality characteristics of children

Uvod

Glede na vrsto let poučevanja, v različnih razredih (od 1. do 6. razreda) imam že kar nekaj izkušenj v razredu – dobrih in manj dobrih. Poučevala sem še v osemletki, z devetletko pa smo učiteljice dobile v pomoč še vzgojiteljice, ki so zelo dobro poznale specifične značilnosti predšolskih otrok. To nam je bilo v veliko pomoč, kajti poučevanje v 1. razredu, z eno leto mlajšimi otroci, ni bilo enako, kot prej. Sproti, med urami, sem pridobivala določene izkušnje ter se prilagajala novim situacijam. Na prehodu iz vrtca, so se morali otroci prilagoditi na novo, neznano učno okolje. To pa lahko povzroči pri nekaterih otrocih tudi zelo stresno situacijo. Pri prehodu v novo (šolsko) okolje, imajo veliko vlogo učiteljice in vzgojiteljice, ki lahko s svojim vedenjem in odnosom vplivajo na to, kako bo posamezen otrok odreagirjal ob prvih dneh šolanja. Odvisno pa je tudi od osebnostnega razvoja posameznega otroka pred vstopom v šolo. Nekateri so še zelo šibki na socialnem področju in se ne znajo prilagoditi novim obrazom in novim situacijam. Večkrat so tudi starši tisti, ki zavirajo osebnostni razvoj otroka s svojo pretirano ljubeznijo in skrbjo. Ne pustijo svojemu otroku, da sam raziskuje in se uči iz svojih napak. Marsikaj naredijo namesto otroka zato, da je delo hitreje in lažje

opravljeno. Starš bi moral otroku pokazati, ga naučiti, kako se kaj naredi in na kaj mora biti pozoren, da bo uspešno opravil določeno nalogo. Če pa pride do težave, naj mu pokaže, svetuje, kako naj problem razreši, popravi.

Socialni, čustveni in moralni standardi

Mnogi učitelji mislijo, da če se preveč ukvarjajo z doseganjem socialnih, čustvenih ter moralnih standardov tvegajo, da ne bodo izpolnili oz. dosegli izobraževalnega vsebinskega načrta. Predpostavljajo, da skrb za moralnost ovira izobraževalni uspeh. V resnici pa uresničevanje vzgojnih ciljev ne le omogoča, temveč celo povečuje izobraževalno učinkovitost. Če otrok ne bo imel težav z upoštevanjem pravil discipline, se bo tudi uspešno izobraževal. Najvišje izobraževalne cilje namreč dosežemo le, če si pri pouku prizadevamo za celovit razvoj otrokove osebnosti (vzgoja in izobraževanje). Čustvene, socialne in vedenjske težave sodijo med tisto vrsto motečega vedenja, ki ga danes, v šolskem prostoru, najtežje obvladujemo. Zakaj je sploh prišlo do teh težav pri otroku – kakšni so razlogi?

Vzgojitelji in učitelji, pa tudi drugi strokovni delavci, so večkrat v situaciji, ko ne vedo, kaj narediti. Vsak posameznik ima različne težave, ki se kažejo na različne načine.

Večkrat se vprašamo: Na kakšen način ponuditi ustrezno pomoč posamezniku? Kdo je tisti, ki bo konstituirano spremljal otroka in njegovo socialno okolje (družino, vrtec, šolo, vrstnike) skozi celotno predšolsko oz. osnovnošolsko obdobje?

Čustvene in socialne kompetence predšolskega otroka, ki jih otrok uspe razviti do vstopa v osnovno šolo, imajo definitivno velik vpliv na otrokovo šolsko uspešnost.

Socialne kompetence so tiste, ki nam kažejo, kako je nekdo prilagodljiv v družbi. Otroci se začnejo razvijati že v najzgodnejšem obdobju. Že predšolski otroci izkazujejo določen odnos do sebe in svoje okolice ter z zanesljivostjo lahko govorimo o njihovih socialnih kompetencah.

Zelo pomembne so navade otrok do 3. leta starosti, kjer se otrok navaja na osnovne oblike kulturnega obnašanja. Vedeti mora, kaj je primerno, da lahko v družbi dobro funkcionira. Osnovni obliki sta spoštovanje sebe in drugih, prav tako pa je izrednega pomena vljudnost ter spoštljivost do drugih.

Vsak od nas je individuum - nekaj posebnega. V našem dednem zapisu smo dobili možnosti za razvoj sposobnosti, vendar pa lahko zelo veliko pridobimo s pravilno vzgojo.

Socializacija je namreč proces vraščanja posameznika v družbeno okolje. Definitivno je to dolgotrajen proces, ki sega tudi v obdobje odraslosti.

Socializacijo nekateri ločijo na:

- *Primarno* – poteka od rojstva do 6. leta starosti. Temelji na ljubezni staršev do otrok. Otrok se razvija na čustvenem, socialnem in intelektualnem področju. V tem obdobju je pomemben razvoj jezika, prek katerega osvaja pojme, predstave, spoznanja in mišljenje.

- *Sekundarno* – pogoj za uspešno sekundarno socializacijo, je uspešna primarna socializacija. Ko se začne sekundarna, primarna še traja. Ta temelji na medsebojni komunikaciji. V tem obdobju močno vplivajo na intenzivnost socializacije še vrstniki, mediji, društva ...

- *Terciarno* – obdobje adolescence. Prisotna je puberteta in z njo povezana kriza identitete. Mladostniki premišlujejo o tem, kdo sploh so, kaj je smisel življenja, zakaj živijo ... mladostnik se v tej fazi že čustveno osamosvoji.

Ko je otrok še dojenček, je njegovo čustveno življenje preprosto. Čustva so nestalna, se hitro menjavajo in so vedno bolj odvisna od njegove okolice. V predšolskem obdobju, poleg joka in skakanja, otroci razlikujejo tudi med čustvenimi stanji, kot so: srečen, žalosten, jezen, prestrašen, prijazen, neprijazen.

Po raziskavah so ocene otrokovih osebnostnih značilnosti dober napovednik, kakšno bo otrokovo socialno vedenje tudi kasneje. Pri spremljanju 3-letnega otroka lahko zanesljivo napovemo njegovo socialno vedenje pred vstopom v šolo.

Zato je moralna vzgoja v zgodnjem otroštvu izredno pomembna. To je dolgotrajen proces sprememb v otrokovem razumevanju vrednot, pravil in problemov. Otroci se vrednot ne

učijo, temveč jih vsrkavajo oz. pridobivajo z vzgledom svojih najbližjih in njegovega socialnega okolja. Spodbujati moramo osebnostno rast (vzpostavljanje integritete) in postopno osamosvajanje otroka. Pomemben je čustveno stabilen in pozitiven odnos med staršem in otrokom, kasneje med vzgojiteljem in otrokom ter na koncu med učiteljem in otrokom.

Lahko bi povedali tudi drugače:

- Otroci se naučijo, kar živijo.
- Otroci, ki so deležni spoštovanja, ravnajo z drugimi spoštljivo.
- Otroci, ki so deležni skrbi, skrbijo za druge.
- Otroci, katerim integriteta ni poškodovana, ne škodujejo integriteti drugih.

Na razvoj zdrave samopodobe otrok vpliva veliko dejavnikov. Najpomembnejšo vlogo imajo v prvi vrsti starši od otrokovega rojstva dalje, nato pa vzgojitelji, učitelji in vsi tisti, ki otroka obdajajo (širše socialno okolje). Vsi zgoraj našteti oblikujemo otrokovo samopodobo s svojim zgledom (dejanji). Otrok je takrat zelo dovzeten tudi za ocene ostalih ljudi o sebi, zato mora biti otrokovo okolje v obdobju otroštva zdravo in spodbudno. Starši ne smejo biti pretirano zaščitniški do svojega otroka. Ne smejo dovoliti, da otrok postane središče vsega. Otroka pohvalijo, kadar si to zasluži, vendar ne pretiravajo s pohvalami (ne za vsako malenkost). Določene stvari mu tudi prepovejo. Prepovedi morajo biti jasne, razumljive in konkretne. Včasih pride tudi do kaznovanja (če je otrok dobro seznanjen s pravili, pa še vedno svoja neustrezna dejanja ponavlja). Kaznujemo ga takoj in ne v fizični obliki.

Po drugi strani pa moramo otroku omogočiti, da sam raziskuje, spoznava svet, da ob neuspehu sam najde rešitev, da deli stvari z ostalimi, da prenese poraz ter se iz svojih napak tudi kaj nauči. V nasprotnem primeru postane otrok zelo razvajan in nesocializiran, s tem pa že v predšolskem in v začetku osnovnošolskega obdobja, lahko vedenjsko problematičen.

Vsak otrok velikokrat išče meje, do kam lahko gre s svojim obnašanjem, zato je potrebno otroku že v najzgodnejšem obdobju postaviti primerne omejitve. Lahko se zgodi, da otrok mejo prestopi in pri tem ni nič narobe. Pomembno je, da ga mi takrat ustavimo in spomnimo na dogovore in pravila. Pomembna je doslednost starša/vzgojitelja/učitelja, da pri postavljenih pravilih ne popusti in da jih dosledno upošteva pri vseh otrocih (je pošten in pravičen).

Pri vsem tem pa se vzgojitelj/učitelj večkrat počuti nemočnega. Kako naj vzgojitelj/učitelj postopa, ko dobi takšnega otroka v skupino ali razred? Kako ga naj socializira, da bo v skupini čim bolje in čim lažje deloval z ostalimi vrstniki? Kaj naj naredi, da se bo njegovo moteče vedenje izboljšalo?

- Ko zazna težave pri otroku, se nanje odzove in obvesti šolsko svetovalno službo.
- Z otrokom mora vzpostaviti dober odnos.
- S starši mora vzpostaviti dober odnos – jih ne skuša spremeniti, temveč s pogovorom doreči stvari v dobro otroka.
- Otroku mora postaviti pravila, meje.
- Otroka navadi na spoštljivost, solidarnost, pomoč.
- Otroku da občutek odgovornosti – mu dodeli različne zadolžitve v razredu.
- Otroka pohvali ob trudu, uspehu, pomoči drugim ... (pozitivna samopodoba).
- Skozi celo šolsko leto nameni pogovor o primernem/neprimernem vedenju in posledicah slednjega.
- Se sproti pogovori z otrokom ob njegovem izbruhu, negativni vedenjski reakciji, ob grdem obnašanju do vrstnikov ali odraslih.

Takoj, ko učitelj ali drug strokovni delavec opazi, da je otrok problematičen, bi ga moral konstituirano opazovati ter obravnavati. Delo s takimi učenci je težko, ker so ti otroci največkrat nesramni, napadalni, nemotivirani za delo ... Vložiti je potrebno ogromno energije in časa, da pridemo do vidnih rezultatov. To je dolgotrajen postopek in šele korak za korakom prihajamo do vidnega napredka. Na koncu je ves trud poplačan in to nas motivira za vnaprej. Kot že prej omenjeno, že od dveh do treh leta starih otrocih, lahko zaznamo različne vidike

njihove socialne prilagojenosti, ki se kažejo skozi čustveno izražanje doma oz. z odraslimi osebami ali v skupini z vrstniki. Obnašanja do vrstnikov, posebno v konfliktnih situacijah, so pomemben pokazatelj otrokovih socialnih kompetenc. Nekateri otroci so zelo pozitivni - imajo odlično sposobnost povezovanja z drugimi otroki na skrben in pozoren način ter so največkrat v dobrih odnosih s svojimi vrstniki. Taki otroci so bolj strpni, spoštljivi, pripravljeni pomagati, so nekonfliktni - nadzorujejo svoja čustva, ne izražajo agresivnega vedenja. So spoštljivi in zaupljivi tudi do odraslih.

Nasprotno pa so otroci, ki so nagnjeni k nasprotovanju in ključovalnosti, k škodovanju vrstnikov, jih ustrahujejo oz. celo tepejo, uničujejo njihovo lastnino ter želijo biti nenehno v središču pozornosti. Kljubujejo tudi zahtevam odraslih. Take opisujemo kot zlobne, agresivne, hitro vzkipljive, škodljive drugim. Taki otroci so manj priljubljeni med vrstniki, so vsakodnevno in to pogosto v konfliktih s svojimi vrstniki, zato imajo tudi težave pri vključevanju v igro. Socialne kompetence se kažejo tudi v tem, kako so eni otroci bolj prilagodljivi, sodelovalni - se zelo radi igrajo v skupini oz. družijo z vrstniki, kako so samostojni, drugi pa se ne želijo vključevati v skupne dejavnosti ali pa so pogosto osamljeni, ločeni od svoje vrstniške skupine in so popolnoma odvisni od odraslega ter za svoje vsakodnevno funkcioniranje potrebujejo stalen nadzor. Samostojni otroci lahko delujejo sami brez oz. z malo pomoči odraslih. Če jim kaj ne gre dobro oz. niso uspešni, sami poskušajo rešiti težavo – ne iščejo pomoči odraslega. Če se udarijo ali padejo, ne jokajo in nadaljujejo z delom (igro ...) Vsaka stvar jim je izziv in jo poskušajo razrešiti sami – samostojno, aktivno učenje, pa je najboljše učenje. Nesamostojni otroci pa potrebujejo stalni nadzor ali pomoč odraslega. Ko naletijo na manjšo težavo ali neuspeh, jokajo. Ne poskušajo najti rešitve za problem, ampak čakajo na pomoč odraslega. Po navadi so ti otroci tudi zelo boječi, saj so bili vajeni nenehne prisotnosti in skrbi odraslega.

Starši lahko v najzgodnejšem obdobju otroka veliko pripomorejo k temu, kako se bo otrok vključeval v skupino. To pa vpliva na otrokova čustva, ki posledično vplivajo tudi na njegovo pozornost, motivacijo za delo ter druge procese učenja.

Zaključek

Socialne, čustvene in vedenjske motnje so težje prepoznane in zato je otrokom premalokrat oziroma prepozno nudena ustrezna vrsta pomoči. Poleg učenja, bi morali velik del časa usmeriti v moralni razvoj otroka. To pa pomeni pogovor o pozitivnem vedenju otroka, o njegovih čustvih ter učenju socialnih veščin za razvijanje primernejšega vedenjskega vzorca. Pridobivanje ustreznih socialnih kompetenc, ki jih spodbujamo pri otrocih v najzgodnejšem obdobju, je dober napovednik za kasnejši otrokov osebnostni in učni razvoj. To jim pa v prvi vrsti lahko ponudijo starši, kasneje vzgojiteljice v vrtcu in nazadnje učitelji v osnovni šoli. Že ko nekateri starši otroka pripravljajo na vstop v vrtec ali šolo, delajo otrokom veliko škodo. Sprašujejo druge starše, kakšne so njihove izkušnje z določenim vrtcem ali s šolo, kakšne so vzgojiteljice ali učiteljice, kako bo otrok »revček«, ko bo moral od doma... Vsa ta negotovost in pretirana skrb se nehote prenašata tudi na njihove otroke. Pomembno je, da starši pri vsaki stvari spodbujajo otroka, ga motivirajo, izkazujejo navdušenje. Le tako bo otrok z veseljem opravljal različne stvari, ne da bi pri tem pomislil, kaj vse hudega ga čaka oz. s kakšno težavo bo opravljal nove dejavnosti, ki ga čakajo ob všolanju.

Literatura

- Zupančič, M., Kavčič, T. (2007). Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: ZRI Filozofske fakultete
- Retuznik Bozovičar, A., Krajnc, M. (2010). V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Ljubljana: Modart
- Nemec, B., Krajnc, M. (2011): Razvoj in učenje predšolskega otroka. Ljubljana: Grafenauer
- Kroflič, R. (1999). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba Vija
- Hohmann, M., Weikart, D.P. (2005): Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: DZS

PROGRAMA ZA SPODBUJANJE PRIJAZNOSTI V VRTCU IN ŠOLI

Povzetek: V prispevku predstavljamo potek Programa za spodbujanje prijaznosti, ki smo ga izvajali v vrtcu in v šoli. Glavni elementi programa so čuječnost, krepitev osebne prožnosti pri otrocih, čustva ter kako jih prepoznavamo, ozavešamo in izražamo. Na delavnicah se sistematično seznanjamo z načini, kako lahko umirimo sebe, svoje misli in telo, kako čutimo in izražamo hvaležnost za dejanja, osebe in vse, kar nas obdaja. Delavnice so strukturirane in smiselno povezane. Zahtevne pojme podkrepimo z igro vlog, ki so oblikovane iz konkretnih primerov vsakdanjih življenjskih situacij, z različnimi pripomočki in materiali. Ugotavljamo, da na uspešnost izvedbe in prenos v vsakdanje življenje največ pripomore vzgojiteljev oz. učiteljev značaj in dejstvo, da v vse, kar otrokom predstavlja in nanje prenaša, tudi verjame in živi.

Ključne besede: Program, otrok, socialne veščine, vrtec, šola.

IMPLEMENTATION OF THE KINDNESS CURRICULUM IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS

Abstract: This article presents the implementation of the Kindness Curriculum in kindergartens and schools. The main elements of the programme are mindfulness, the cultivation of flexibility in children, recognising and expressing emotions, and being aware of them. In the workshops, we systematically learn different methods that help us calm down, calm our thoughts and bodies, and learn how to feel and express gratitude for actions, people, and everything that surrounds us. The workshops are well-structured and coherent. They reinforce challenging concepts with role-playing, with roles based on different examples of real-life situations, using various tools and materials. We have concluded that the success of the implementation and transferring of the gained knowledge into everyday life depends on the teacher's character and the fact that he or she believes in and lives everything that he or she presents and transfers to children.

Key words: programme, child, social competences, kindergarten, school.

1 Uvod

V današnjem tempu življenja ter različnosti, ki jo živimo, se strokovni delavci v vrtcih in šolah zavedamo, da moramo posebno pozornost večkrat posvečati socialnim veščinam. Tem bi lahko rekli tudi življenjske veščine. Gre za veščine, ki jih razumemo v kontekstu vsakodnevnih interakcij med posameznikom in okolico. Z njimi posameznik uresničuje oz. zadovoljuje svoje potrebe v socialnem okolju (Collins, 1992). Lawrence Shapiro (2004) je identificiral kar dvajset različnih socialnih veščin, od enostavnejših do tistih kompleksnejše narave. Izpostavljamo nekaj socialnih veščin, ki so bile rdeča nit pri izvajanju delavnic: vljudna interakcija in vljudna komunikacija, navezovanje prijateljstev, pripravljenost pomagati in empatija, zavedanje in obvladovanje čustev, samozavedanje, pozitivno mišljenje, odgovornost, zavedanje drugačnosti, soočanje s težavami in njihovo premagovanje, spoštovanje.

2 Program za spodbujanje prijaznosti

V prispevku predstavljamo A Mindfulness-based Kindness Curriculum For Preschoolers (2017), v slovenščino preveden kot Program za spodbujanje prijaznosti. V sodelovanju z ISA inštitutom (2019), kjer so poskrbeli za prevod v slovenščino, smo ga testno izvajali najprej v vrtcu. Na podlagi seznanjanja s temami in delavnicami smo se pozneje odločili tudi za izvajanje v šoli. Program temelji na načelih čuječnosti in spodbuja krepitev osebne prožnosti pri otrocih. Razvili so ga v organizaciji Healthy Minds Innovations, Inc. iz ZDA. Program sestavlja 24 kratkih delavnic, na katerih smo se pogovarjali, igrali in učili o čuječnosti, čustvih in njihovem prepoznavanju, načinih, kako smo lahko prijazni, kako lahko umirimo svoje misli in telo, o hvaležnosti. V nadaljevanju predstavljamo vsebino in potek delavnic ter izpeljavo v vrtcu in šoli. Predstavili bomo vlogo vzgojitelja oz. učitelja ter poudarili pomembnost izvajanja delavnic na podlagi opazovanja otrok, njihovih socialnih interakcij, izjav in implementacijo v vsakdanje življenje. Za lažjo predstavo o temah posameznih delavnic in ciljih, ki smo jim sledili, smo vse zbrali v preglednici.

Preglednica 1

Prikaz posameznih tem, delavnic in ciljev, ki so smo jim sledili

Tema	Delavnica	Cilji, pri katerih bodo otroci:
1. Čuječa telesa in sejanje semen prijaznosti	1. Čuječa telesa in zavedanje pozornosti in dihanja	• pozorni navzven (na zvok zvonca) • in navznoter (dihanje)
	2. Sejemo semena	• znali povedati, kaj semena potrebujejo za rast • znali zaznati ter poimenovati čustva navdušenja, veselja in nelagodja
	3. Gradimo in skrbimo za prijateljstva s prijaznostjo	• se seznanili s pesmijo (Želja za dobra prijateljstva) • znali prepoznati in naštet prijazna dejanja za razvijanje prijateljstev
2. Čustva čutim znotraj (v sebi)	4. Tiha čustva znotraj	• znali spremljati svoje dihanje ležečem ali sedečem položaju med poslušanjem sproščujoče glasbe
	5. Stvari lahko opazimo, ko smo v sebi mirni	• zmogli zaznati in poimenovati zvoke in občutke
	6. Različna čustva v sebi čutimo drugače	• znali reflektirati in izraziti, povedati o občutkih v telesu • znali povedati, kako so nam čustva, ki so nam všeč in čustva, ki nam niso všeč, v pomoč
3. Kakor se počutim v sebi, se kaže navzven	7. Čustva, ki jih čutim v sebi, se kažejo navzven	• znali s svojim obrazom in telesom izraziti različna čustva
	8. Ravnanje s čustvi na prijazen način	• dobili in pod vodstvom vzgojitelja (učitelja) uporabljali palčke miru • govorili iz srca in poslušali kot zvezda
	9. Čustva se spremenijo večkrat na dan	• znali izraziti prijaznost do sebe, ko imajo težavo • znali izraziti prijaznost do nekoga, ki ima težavo
4. Skrb za močna čustva	10. Zaposlen um in miren um	• znali uporabljati kozarce za umiritev misli • znali osredotočiti pozornost, ko se bleščice v kozarcu umirijo

11. Izdelamo in uporabljamo kozarce za umiritev misli
 - znali reči »čakam« in povedati, kako se počutijo, ko pridejo na vrsto
 - znali uporabljati kozarec, za umirjanje misli
12. Kaj še lahko naredimo, ko smo razburjeni?
 - znali naštetih tri stvari, ki jim lahko pomagajo, da se da se umirijo
 - znali povedati, kje je njihov varen prostor
5. Umirjanje in razreševanje težav
 13. Čuječe gibanje
 - si bodo zapomnili in vodili igro gibanje živali
 - bodo razumeli, da se je po gibanju lažje umiriti
 14. Odpustimo sebi
 - znali priklicati dogodek, ko se jim je kaj ponesrečilo
 - znali sebi dati domišljjski objem
 15. Odpustimo drugim
 - znali reči »Oprosti. Ni bilo namerno. Si do bro?«
 - znali povedati, kako se počutijo, ko ne komu oprostijo in odpustijo
6. Hvaležnost
 16. Hvaležnost za stvari in ljudi v mojem življenju
 - znali naštetih eno stvar/osebo, za katero so hvaležni in povedati, zakaj
 - znali povedati, kako se počutijo, ko so hvaležni
 17. Hvaležen/hvaležna sem za svoje telo
 - znali ozavestiti čutila in biti hvaležen za občutke, ki nam jih daje naše telo
 18. Hvaležnost za druge ljudi
 - znali poimenovati ljudi v njihovi skupnosti, ki jim pomagajo
 - reči »hvala«, ko nekdo nekaj stori zanje
7. Vsi ljudje smo odvisni drug od drugega in od Zemlje
 19. Ljudje po svetu si želijo mir
 - znali povedati eno stvar, v kateri so podobni drugim, in eno stvar, v kateri se razlikujejo od njih
 - reči mir v več jezikih
 20. Povezanost z drugimi
 - znali povedati, kako se lahko zanesemo na druge ljudi
 - znali povedati, kako se v sebi počutijo, ko je nekdo prijazen do njih
 - znali nameniti (podariti) nasmeh ljudem, ki jih ne poznajo
 21. Skrb za živali in žuželke
 - znali povedati, kako se počutijo v sebi, ko so hvaležni za živali
 - znali povedati, kako lahko skrbijo tudi za

8. Hvaležnost in skrb za naš svet ter zaključek

22. Hvaležnost in skrb za naš svet

- znali imenovati tri darove, ki nam jih daje Zemlja
- znali imenovati tri načine, na katere lahko skrbimo za Zemljo

23. Povežimo se skupaj

- znali uporabiti za sprostitvev in umiritev kotiček prijaznosti, ki so ga vzpostavili v igralnici/v razredu
- znali uporabiti različne pripomočke v igralnici/v razredu, ki jih spomnijo na to, kako so lahko prijazni do sebe, do drugih ljudi, živali in planeta Zemlje

24. Zaključimo

- znali povedati, katera aktivnost, ki smo jo izvedli na delavnicah, jim je bila najbolj všeč

Potek delavnic je točno določen in smiselno oblikovan. Vsako delavnico začnemo z umiritvijo telesa in duha. K temu nas spodbudi zvok zvončka. Po nekaj delavnicah otroci že vedo, kaj sledi, in se umirijo že ob napovedi. Bistvo delavnic se skriva v obdobju med delavnicami, torej v času, ko živimo tisto, kar smo na delavnici spoznali, in tisto, kar vnašamo v vsakdanje življenje. Otroci so temo delavnic podoživljali tudi med spontano igro, v obliki igre vlog. Na palčke miru so se spomnili ob konfliktnih situacijah, kjerkoli smo bili (na igrišču, v gozdu, na prehodu). S tega vidika so delavnice v vrtcu bistveno lažje izvedljive, saj smo jih lahko v vsakdanje življenje bolje implicirali preko prikritega kurikulumuma (Kroflič, 2005). Lahko smo tudi prosto določali čas, dolžino in intenziteto izvajanja. V šoli, kjer je šolski dan bolj ločen na pouk in druge dejavnosti, je bil večji izziv najti čas za izvajanje delavnic, poleg tega se v razredu čez dan zamenja več učiteljev in je enotno vnašanje veščin v prakso večji izziv.

Zaključek

Na podlagi izvedbe delavnic ugotavljamo, da so bile te nadvse koristen prispevek k vsesplošnemu razvijanju socialnih veščin tako v šoli kot tudi v vrtcu. Čeprav so sicer oblikovane za predšolske otroke, je bilo izvajanje v prvem in tretjem razredu osnovne šole izjemno koristno. V skladu s starostjo so se razlikovale reakcije in odgovori ob nekaterih delavnicah. Tretješolci, na primer, so ob nekaterih spodbudah razmišljali širše in globlje. V vrtcu smo se, zaradi stalnejše in daljše navzočnosti vzgojiteljice v skupini, o vsebini pogovarjali in jo udeleževali skozi ves dan in v različnih situacijah, medtem ko smo se v šoli o tem pogovarjali le ob navzočnosti tistega, ki je delavnice vodil. Menimo, da je bila osebna naravnost vzgojitelja oz. učitelja ključnega pomena za to, da so otroci socialne veščine spontano krepili in prenašali v vsakdanje življenje.

Literatura

- A mindfulness-based Kindness Curriculum For Preschoolers (2017). https://www.earlychildhoodmental-health-sandiego.com/wp-content/uploads/2021/09/G-6-Soto-and-Bolanos_Handout_-_Kindness-Curriculum-English-PART-1.pdf
- Collins, J. in Collins, M. (1992). Social skills training and the professional helper. Chichester: John Wiley and Sons Ltd. Baffins Lane.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikrita kurikulumuma v vrtcu. <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/vzgojiteljica-prikriti-kurik-supra.pdf>
- Shapiro, L. (2004). 101 Ways to Teach Children Social Skills: A ready-to-use, reproducible activity book.

Barbara Bednjički Rošer, Vrtec Ivana Glinska Maribor, Slovenija
E-mail: barbara.bednjički.roser@vrtec-ivanaglinška.si

SLIKANICA KOT IZHODIŠČE ZA ČUSTVENI IN SOCIALNI RAZVOJ V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: Čustveno-socialni razvoj se prične takoj po rojstvu in predstavlja eno pomembnejših področij v razvoju predšolskega otroka. Nanj je mogoče vplivati, zato je pomembno, kakšne spodbude in možnosti nudimo otrokom vzgojitelji v vrtcih pri načrtovanih dejavnostih in v različnih spontanah situacijah, ki se dnevno pojavljajo v vrtcu. Slikanica kot najpogostejša oblika knjige v predšolskem obdobju lahko ob didaktičnih igrah predstavlja izhodišče za čustveni in socialni razvoj otrok. Bralna gradiva, ki so tematsko-motivno povezana s čustvi, glede na vrsto besedila delimo na informativna (poučna) dela, leposlovne slikanice in hibridna besedila, ki se med seboj zelo razlikujejo po načinu ubeseditve. Predstavljene slikanice in didaktične igre (Čarobni svet čustev, Vrtiljak čustev, ipd.) so lahko pomemben doprinos za spodbujanje čustvenega in socialnega razvoja predšolskih otrok.

Ključne besede: čustveni in socialni razvoj, čustveno opismenjevanje, socialne kompetence, slikanice o čustvih, didaktične igre

PICTURE BOOKS AS A STARTING POINT FOR EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN PRE-SCHOOL

Abstract: Emotional-social development begins immediately after birth and constitutes one of the most important areas in the development of a pre-school child. As it can be influenced, it is therefore important what stimulations and opportunities are offered to children by kindergarten educators in planned activities and in the various spontaneous situations that occur daily at the kindergarten. The picture book, as the most commonly used type of book in pre-school, can constitute a starting point for the emotional and social development of children, alongside didactic games. Depending on the type of text, reading materials thematically and emotionally linked to emotions are divided into information (educational) works, fiction picture books and hybrid texts, which widely vary in their wording. The picture books and didactic games presented (The Magic World of Emotions, The Wheel of Emotions, etc.) can make an important contribution to promoting the emotional and social development of pre-school children.

Keywords: emotional and social development, emotional literacy, social competences, picture books on emotions, didactic games

VLOGA LUTKE V ZGODNJEM SOCIALNO-EMOCIONALNEM RAZVOJU PREDŠOLSKEGA OTROKA

Povzetek: Redna uporaba lutke v vrtcu nam v prvem starostnem obdobju omogoča lažje razumevanje otrokovih interesov in potreb ter lažje prepoznavanje otrokovih stisk oziroma emocij, ki jih doživlja. V prvem delu prispevka se bomo dotaknili otrokovega emocionalnega in socialnega razvoja. Pomembno vlogo pri razvoju otroka ima prav gotovo odrasla oseba; na otroka najbolj vplivajo starši in ožje sorodstvo, sledijo pa jim strokovni delavci v vrtcih in vrstniška skupina. Vloga vzgojitelja je tudi, da pozna socialno-čustveni razvoj in kaj lahko otrok v posameznem obdobju zmore. Lutko smo predstavili kot didaktično sredstvo, ki ga lahko na različne načine uporabimo v vrtcih. Vlogo lutke in način njene uporabe smo prikazali kot sredstvo povezovanja med odraslim in otrokom ter med vrtcem in domom.

Ključne besede: predšolski otrok, prvo starostno obdobje, socialno-emocionalni razvoj, lutka.

THE ROLE OF THE PUPPET IN THE EARLY SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILD

Abstract: Regular use of a puppet in kindergarten in the first age period makes it easier to understand the child's interests and needs, and to identify the child's distress or emotions in general. In the first part of this paper, we will look at children's emotional and social development. The adult certainly plays an important role in a child's development; parents and close family are the most influential, followed by kindergarten professionals and peer groups. The role of the kindergarten teacher is also to know the child's socio-emotional development and what he or she can do at each stage. The puppet was introduced as a didactic tool that can be used in different ways in kindergartens. The role of the puppet and the way it is used is shown as a means of connection between adult and child, and kindergarten and home.

Key words: preschool child, first age, social-emotional development, puppet.

Uvod

Emocionalni in socialni razvoj imata pomembno vlogo v otrokovem celovitem razvoju. Pozornost odraslih ni prvenstveno usmerjena v to področje, saj se nam včasih zdi pomembnejše, da otrok razločno govori, prešteje do deset, pozna barve in podobno. Socialno-emocionalni razvoj predšolskega otroka je namreč manj oprijemljiv in konkreten kakor nekatera druga področja, ki jih lahko tudi objektivneje opazujemo ali merimo pri razvoju otroka. Vendar pa je spodbujanje le-tega zelo pomembno, saj vpliva na nadaljnje življenje otroka.

V vrtec se uvajajo različni otroci, vsak s svojimi potrebami, načinom izražanja čustev in seveda s sebi lastnim načinom navezovanja socialnih interakcij. Kadar v vrtec vstopajo otroci, ki so odprti za vplive okolja, nimajo težav z navezovanjem stikov z drugimi odraslimi osebami ali vrstniki. Tako kot oni tudi mi z njimi nimamo težav pri oblikovanju dnevnega življenja v vrtcih. Da pa bi se v vrtce vključevali izključno takšni otroci, se le redkokdaj zgodi, pravzaprav nikoli. V vsaki skupini se najde kakšen ali več posameznikov, ki prag igralnice prestopi z nelagodjem, jokom, pri tem doživljajo manjšo ali večjo stisko in ne dovolijo odraslemu v igralnici (vzgojitelju), da bi se jim približal in jih potolažil. Iskanje načina, kako se otroku, ki želi le eno (imeti ob sebi svojega starša), najlažje približati, najti pot do sodelovanja, igranja, komuniciranja itd., je težko in preprejeno z veliko osebnimi ter strokovnimi izzivi. Ena izmed možnosti, ki se nam ponuja za delo z otroki, je vsekakor lutka. Kot posrednik med odraslim in otrokom se zna malčkom približati na drugačen način in jih spodbuditi za lažje vključevanje v skupino. Otroci se z lutko lažje poistovetijo in ji tudi zaupajo. Zanimalo nas je, kako se bo obnesla uporaba lutke kot pripomoček pri uvajanju na novo sprejetih otrok v prvem starostnem obdobju. Ugotoviti smo želeli, ali se bo takšen način uvajanja pokazal kot pozitivna izkušnja in kako ter v kolikšni meri ga bodo sprejeli starši ter otroci. Lutko smo predstavili kot didaktično sredstvo, ki ga lahko na različne načine uporabimo v vrtcih. Želeli smo ugotoviti, kakšen vpliv ima lutka na čustven razvoj otroka in kako se to kaže pri njegovih socialnih stikih.

Otrok kot socialno bitje

Otrok se rodi kot socialno bitje, popolnoma je odvisen od odzivanja svojih skrbnikov in drugih odraslih. Razvojna psihologija se torej ne ukvarja več z vprašanjem, kako se otrok razvije iz nesocialnega v socialno bitje, temveč z opisovanjem, razlago in napovedovanjem sprememb v otrokovi porajajoči se socialnosti, ki pa je notranje motivirana (Lešnik in Marjanovič Umek, 2005). Prvi stik s socialnim okoljem predstavlja otroku intimna vez z materjo in očetom. Otrok se rodi z različnimi mehanizmi, ki mu omogočajo, da se s starši sporazumeva na način, ki ga lahko sam obvladuje (potrebo po nečem izraža z jokom, kmalu pa se pojavi izraz ugodja, ki se kaže z nasmehom). Naloga staršev, kasneje pa tudi ostalih oseb v njegovem okolju (bližnji in daljni sorodniki, vzgojitelji in učitelji, vrstniki), je otroka postopoma vpeljati v družbo, ga socializirati in kultivirati. Običaji in norme se posredujejo prek različnih mehanizmov socializacije, kar otroku omogoča delovati na nivoju individuum, hkrati pa so sestavni del širše družbene skupnosti. Vključitev v vrtec predstavlja otroku pomemben mejnik. Iz ozkega, družinskega okolja se prestavi v širše družbeno okolje, ki je polno novih ljudi (strokovnih delavcev, sprva tudi drugih staršev, vrstnikov) in ne nazadnje tudi prostorov. Zelo pomembno je, na kakšen način odrasli pristopajo k otroku in na kakšen način je urejeno novo okolje (igralnica z drugimi prostori).

Emocionalni razvoj otroka

Emocionalni razvoj otroka je zelo pomemben. V okviru tega razvoja se otrok nauči zaznavanja čustev, regulacije čustev in prepoznavanja čustev pri drugih.

Na otrokovo ravnanje in vedenje v predšolskem obdobju imajo večji vpliv čustva kot razum, kar se kaže predvsem v mlajših letih. Pri otroku moramo razvijati in spodbujati pozitivna čustva, kot so ljubezen, veselje, zadovoljstvo, zaupanje in varnost. Če bomo razvijali ta čustva, se bodo razvila nova, kot so obzirnost do drugih, dobrota, sočutje in podobno. Poleg razvijanja pozitivnih čustev pa ne smemo pozabiti na negativna čustva, kot so strah, jeza, trma, žalost, ljubosumje, maščevanje, osamljenost. Ta čustva poskušamo zavirati in odstranjevati vzroke za njihove pojave. Otroka moramo naučiti, da obvlada tudi izbruhe svojih težkih čustev, ko se ta pojavijo (Benkovič, 2011).

Lutka

Lutke imajo pri otroku poseben pomen, zato ne smemo pozabiti nanje. Lutke hitro pritegnejo otroke k igri, opazovanju, poslušanju, jih motivirajo in navdihujejo. Otroci se brez težav vživijo v pravljичne lutkovne junake, z njimi sočustvujejo in se srečujejo z različnimi situacijami pravljичnega sveta. Poleg tega otroci ob lutki podoživljajo svoje občutke, strahove, konflikte in težave ter tako z njeno pomočjo spoznavajo in iščejo njihove rešitve. Lutke spodbujajo ustvarjalnost, domišljijo, socialni čut in komunikacijo. Plašen otrok si bo z lutko upal komunicirati. Lutka zbližuje, pomeni manj stresno situacijo med odraslim in otrokom. Otroci bolj verjamejo lutki kot odraslemu, čeprav lutka oživi šele, ko jo ista odrasla oseba animira s pogledom, gibom in glasom. Oživljena lutka ima dušo, življenje, v katerega otroci brezpogojno verjamejo. Nobena igrača ne more nadomestiti lutke, še posebno to velja za otroke prvega starostnega obdobja.

»Lutka je namreč tisti magični predmet, ki mu otroci mnogo lažje zaupajo, ob katerem se bolj sproščeno pogovarjajo, pomaga jim, da lažje osvajajo prostor, saj se na nek način njihova osebnost skriva za lutko; zleze vanjo, se z njo poistoveti.« (Varl, 1998, str. 10)

Lutke se lahko uporabljajo za zadovoljitev socialnih, čustvenih in intelektualnih potreb. So vizualne metafore, ki predstavljajo »resnično življenje«, ki pa je korak odmaknjeno od resničnega sveta. S pomočjo lutk lahko rešujemo nekatere občutljive zadeve ali tabu teme, ki so manj obremenjujoče in zavezujoče za občinstvo kot živa igra (Šinko, 2008, str. 133).

Otroci se prek igre učijo z lutko komunikacije, socializacijskih spretnosti in reševanja konfliktov. Med njimi se razvijajo medsebojna pomoč, solidarnost in dopuščanje različnosti. Stigmatizacija in socialne razlike so pozabljene s ciljem deliti ideje in improvizirati prizore.

Otroci so prek takšne dejavnosti tudi aktivno in enakovredno vključeni v sam proces in prispevajo pomemben delež h končnemu produktu, kar seveda vpliva na njihovo pozitivno samopodobo (Borota, Geršak, Korošec in Majaron, 2006).

Uporaba lutke v skupini

Lutka se nam je pridružila že na prvem spoznavnem roditeljskem sestanku, na katerem sva s sodelavko seznanili starše s postopnim uvajanjem otrok, v katerega sva vključili tudi ročno lutko, ki sva jo poimenovali Mojca. Staršem sva opisali, da bo naša Mojca tretji povezovalni člen skupine. Lutko so z navdušenjem sprejeli. Povedali sva jim, da nam bo pomagala pri uvajanju, in jih povabili k sodelovanju. Najpomembnejše nam je, da se otroci navadijo na vrtec, da sprejmejo način življenja v vrtcu, rutino, ljudi, delali bomo predvsem na socializaciji. Z osebno naravnostjo in zavedanjem, s kom delamo, sva obe strokovni delavki s pomočjo lutke skrbeli za jasno, razločno in prijazno komunikacijo z otroki.

Prek lutke smo uresničevali naslednje cilje:

- iskanje načinov za interakcijo med otrokom in odraslim;
- doživljanje vrtca kot okolja, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje za vse;
- otrok uporabi lutko kot sredstvo za tolažbo drugega ali sebe;
- spodbujanje verbalne in neverbalne komunikacije med otrokom in odraslim ter med otroki.

V skupino je vpisanih štirinajst otrok; pet deklic in devet dečkov. Starostna razlika med otroki je pri nekaterih kar velika, saj imajo rojstne dneve od januarja do decembra. Uvajanje je potekalo postopno; septembra se je uvajalo sedem otrok, ostali so se nam pridružili oktobra, novembra in decembra. Otroke smo uvajali v dveh skupinah. Prvi dan so se uvajali trije otroci, ki so bili z nami od zajtrka do malice. Po malici so se nam pridružili še ostali štirje otroci, ki so bili z nami do kosila. Drugi dan sta se skupini zamenjali. Tretji dan je bilo prisotnih vseh sedem otrok skozi celo dopoldne in poskušali smo že s počitkom. Pri vpeljavi lutke v vrtčevski vsakdan sva s sodelavko s svojim lastnim zgledom pokazali, da je lutka enakovreden član skupine. Vnašali sva veliko veselja, čustvene varnosti, enakovrednega sprejemanja vseh otrok ter spodbujali razvoj otrokovih motoričnih in kognitivnih spretnosti ter samostojnosti. Lutko sva objeli, jo pobožali, ljubkovali, hranili, uspavali ter jo vključevali v dejavnosti in igro. Na ta način sva spodbujali otroke, da bodo tudi oni prijazni do igrac in vrstnikov, in jih tako seznanjali z rutino ter potekom dneva v vrtcu. Začetki uvajanja so bili težavni, saj so se otroci (po pričakovanjih) z ločitvijo od staršev težko soočali. Različne navade in bioritem otrok smo spoznavali skozi celoten proces, se jim po potrebi prilagajali ter tako omilili stisko in omogočili nemoten dnevni ritem oddelka. Za nekatere otroke je bil prvi stik z ročno lutko stresen, niso se ji želeli ne približati ne dotakniti. Ko so lutko oživel tudi starši, je bilo to odlična premostitev za navajanje novih stikov, spoznavanje igralnice in ostalih prostorov vrtca. Otroci so jo sprva ogledovali, nato prijeli, vlekli in prenašali po igralnici, kasneje pa jo tudi stisnili in z njo komunicirali. Igra z lutko je potekala individualno, le redko so se oblikovale manjše skupine otrok, ki so posegale po isti dejavnosti. Ko je prihajalo do nezaželenih oblik vedenja (jemanje igrac, potiskanje, grizenje ipd.), sva s sodelavko uporabili lutko in prek nje umilili situacijo ter preusmerili pozornost na drugo dejavnost. Lutka je otrokom povedala, da se tega ne počne, in jih povabila, da se igrajo z njo nekaj drugega, ali pa pozornost preusmerila s pesmico. Postopoma so otroci raje sodelovali pri dejavnostih, v katerih je sodelovala tudi Mojca, in počasi so se privajali strpnosti. Deček, ki je med starejšimi v skupini, je izrazil željo, da bi lutko vzel s seboj domov, in to smo mu tudi omogočili. Starši so naslednji dan povedali, da so otroka s pomočjo lutke lažje uspavali. Naslednji dan je deček sam veselo prikorakal v skupino, v rokah pa je držal Mojco. Dečkova mati je bila zelo presenečena in hkrati neizmerno zadovoljna. Mojca je odšla domov še s tremi starejšimi otroki, ostali pa niso pokazali želje ali interesa. Na začetku so samostojno jedli samo trije otroci, ostali so potrebovali pomoč in zopet se je vključila Mojca, ki je na široko odpirala usta in jedla ter s tem motivirala otroke. Pri hranjenju so se z demonstracijo

Mojce kmalu navadili na sedenje za mizo in uporabljanje pribora. Naša Mojca nam je bila v izredno pomoč pri hranjenju; zelo veliko je pojedla, ko so jo poskušali hraniti tudi otroci. Ker je bila umazana, je bila tudi odličen zgled pri umivanju, s čimer nam je pomagala premagovati strah pred vodo. Otroci so jo pomagali očistiti in pri tem neizmerno uživali. Z njo smo premagovali in premostili marsikatero stisko in ovire, ki so se nam pripetile med vsakdanjimi opravili. Pomagala nam je tudi pri prehodih iz igralnice v druge prostore vrtca in skupaj z nami raziskovala bližnjo okolico vrtca. Decembra so se nam pridružili zadnji trije otroci. Pri njihovem uvajanju so nam s pomočjo lutke pomagali starejši že uvedeni otroci. Prinesli so jim lutko v naročje, jih božali in poskušali z njimi komunicirati prek lutke. Otroci so od doma prinašali tudi svoje lutke in se z njimi igrali, vendar je Mojca postala naša zvesta spremljevalka, ki je v uvajalnem obdobju in v skupini nasploh pustila neizmerno lep pečat.

Zaključek

Vloga lutke pri uvajanju se je pokazala kot pozitivna izkušnja, ki deluje povezovalno ne samo med vzgojiteljem in otroki, temveč tudi med starši in vzgojiteljem. Ocenjujemo, da je lutka zelo dober didaktični pripomoček pri delu vzgojiteljev, zato je treba otrokom ponuditi in razširiti svet lutk, ki jih imajo otroci tako radi in za katere kažejo vedno znova velik interes. Širok izbor bogatih vsebin z uporabo lutke v uvajalnem obdobju in v vrtčevskem okolju nasploh otroku omogoča celostno učenje in je popotnica za vesele, radovedne in igrive načine spoznavanja ter vključevanja v vrtčevsko okolje. Lutka je po mnenju staršev zadovoljevala potrebe po varnosti, ljubezni, govoru in seveda zabavi. Otroci so imeli možnost prek lutke razvijati veliko sposobnosti, ki so izrednega pomena tako na socialnem, čustvenem, spoznavnem in jezikovnem področju, predvsem pa lutka vpliva na spoštovanje in samozavest. Otroci so prek nje sporočali svojo stisko, veselje, jo stisnili ali zgolj opazovali. Lutka je torej za otroke neke vrste igrača za dušo. Opažamo, da se otroci s pomočjo lutke razvedrijo, sprostijo in umirijo. Menimo, da bi lahko strokovni delavci za delo z otroki v prvem starostnem obdobju redno in s pravo mero uporabljali lutko, saj gre za idealno sredstvo, s katerim močno spodbujamo otrokov razvoj. Lutko kot obliko povezovanja med otrokom in starši v prvem starostnem obdobju bom pri svojem delu uporabljala tudi v prihodnje, k vključevanju pa si želim spodbuditi tudi ostale strokovne delavce.

Literatura

- Benkovič, B. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V: M. Željeznov Seničar in E. Šelih (Ur.), Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka (STR. 7-13) Ljubljana: MiB.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. In Majaron, E. (2006). Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta.
- Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. Psihološka obzorja, 14(4), 107-128.
- Šinko, S. (2008). Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok. Revija za elementarno izobraževanje, 1 (3-4), 131-138.
- Varl, B. (1998). Igrajmo se z lutkami. Ljubljana: Mohorjeva družba.

OD SEGREGIRANIH DO INTEGRIRANIH

Povzetek: Do sprejetja Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, je bilo to področje zelo neustrezno in skromno pravno urejeno s številnimi anomalijami, katere so po dolgih in vztrajnih prizadevanjih dobile svojo pravno noto. Tako so bili tudi predšolski otroci s posebnimi potrebami v zakonodaji prepoznani, zakonsko opredeljeni in dobili pravno ureditev, ki je dala možnost, da jim je že v zgodnjem otroštvu omogočen optimalen, celostni razvoj ter strokovna podpora in pomoč. Pravna ureditev je pomenila korak naprej k udeležanju načel integracije in inkluzije, ki sta omogočili varno in uspešno vključitev predšolskega otroka s posebnimi potrebami v skupino vrstnikov. Otrok gre tekom razvoja čez pomembne, ključne in velike razvojne mejnike, ki si sledijo v točno oziroma relativno določenem sosledju. Nekateri otroci posamezne korake, razvojne stopnje dosegajo in usvajajo počasneje, drugi hitreje, spet tretji nekaj vmes. So pa otroci, ki se drugače razvijajo, izražajo in imajo drugačne potrebe. To so otroci z motnjami avtističnega spektra. MAS so vseživljenjska ter najhitreje naraščajoča kompleksna razvojna in nevrološka motnja, ki se odraža v netipičnem delovanju možganov oziroma njihovem nepravilnem, neobičajnem razvoju. Zato ti otroci drugače razmišljajo, razumejo in občutijo, predvsem pa se morajo vsega, tudi tistega, kar je drugim nevrotipičnim otrokom predisponirano in spontano usvojeno, sistematično naučiti, vaditi in utrjevati.

Ključne besede: otrok, MAS, spremljevalec, čustveni razvoj, socialni razvoj.

FROM SEGREGATED TO INTEGRATED

Abstract: Until the adoption of the Act on Integrated Early Treatment of the Preschool Children with Special Needs, this area was very inadequately and modestly legally regulated with many anomalies, which after long and persistent efforts got their legal note. Thus, even the preschool children with special needs have been recognized in the legislation, legally defined and have been given a legal arrangement that gave them the opportunity to have optimal, holistic development and professional support and assistance already in the early childhood. The legal regulation meant a step forward towards the implementation of the principles of integration and inclusion, which enabled the safe and successful inclusion of a preschool child with special needs into the peer group. In the course of development, the child goes through important, key and major developmental milestones, which follow each other in an exact or relatively specific sequence. Some children reach and adopt individual steps and stages of development more slowly, others more quickly, and still others something in between. But there are children which develop differently, express themselves differently and have different needs. These are children with autism spectrum disorders. ASD is lifelong and the fastest growing complex developmental and neurological disorder, which is reflected as the atypical functioning of the brain or its irregular, unusual development. Therefore these children understand and feel differently and above all, everything, including what is predisposed and spontaneously adopted by other neurotypical children, must be systematically learned, practiced and consolidated.

Key words: child, ASD, companion, emotional development, social development.

Uvod

Pri obravnavanju in pregledu dinamičnega procesa otrokovega razvoja zasledimo tako v monografijah kot svetovnem spletu različne analize teoretskih konceptov, vsem pa so skupni razvojni mejniki starostnih obdobj oziroma časovnih okvirjev, ki potekajo v točnem oziroma relativno določenem zaporedju, od obvladovanja osnovnih znanj, sposobnosti in spretnosti do razvoja tistih zares kompleksnih. Obsegajo temeljna, medsebojno povezana področja: gibalni, spoznavni, čustveni in socialni razvoj. Te je potrebno spremljati, saj vsak otrok raste, zori in se razvija na njemu svoj in lasten način, postopno, z manjšimi in večjimi odstopanji, razkoraki. Spremljanje pričakovanih mejnikov je potrebno in pomembno tudi za razumevanje znanj, sposobnosti in spretnosti, ki so predvidena in pričakovana kot usvojena, avtomatizirana v posameznem starostnem obdobju. Ko pride do razlik oziroma razkoraka na področjih, komponentah razvoja in znatnih odstopanj od pričakovanih mejnikov, so te zgoden pokazatelj in indikator, da se v otrokovem razvoju nekaj ne odvija pravilno. (Eror, 2015) 14. 7. 2017 je stopil v veljavo Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP), kateri ureja celostno zgodnjo obravnavo otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju. Zakon poudarja pomen zgodnje obravnave (od rojstva dalje), doslednejše pomoči (strnjene,

sistematične), pravočasnega prepoznavanja razvojnih zaostankov (evidentiranje, identifikacija, diagnostika) ter pomoč za oblikovanje spodbudnega, varnega in optimalnega okolja za razvoj (obravnave, terapije). Omenjeni zakon opredeljuje otroke s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju »otroke, ki imajo razvojne zaostanke, primanjkljaje, ovire, motnje na telesnem, spoznavnem, zaznavnem, socialno-čustvenem, sporazumevalnem področju ter otroke z dolgotrajnimi boleznimi«. (ZOPOPP, 2017, 3. člen)

Od 1. 1. 2019 se je ZOPOPP, ki ureja javno politiko kakovostne zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami, začel uporabljati v vseh vzgojno-varstvenih zavodih in je trenutno v prvih letih udejanjanja. Pred tem je predšolsko obdobje urejal krovni Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (ZOUPP-1, 2011) Kakšna je politika izvajanja, uresničevanja, upoštevanja in izvajanja zastavljenih ukrepov tega zakona in ali imajo zapisane zakonske določbe sploh osnovne možnosti udejanjanja in uresničevanja v praksi? Pereč problem zadnjih let je povezan z epidemijo koronavirusa, njenim preteklim in aktualnim položajem, ki je dodobra načel in ohromil delovanje državnih sistemov vzgoje, šolstva, zdravstva in sociale ter povzročil velik zaostanek pri diagnosticiranju, obravnavah, dodelitvi ustreznih prilagoditev in dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. In te posledice še kako občutimo tudi danes. Ko starši/skrbniki pri svojem otroku zaznajo odklone in spremembe v razvoju, se z napotnico pediatra obrnejo na eno od razvojnih ambulant s centrom za zgodnjo obravnavo, kjer razvojni zdravnik specialist pediater opredeli sum na motnjo in starše/skrbnike usmeri, napoti na nadaljnje preiskave in preglede k specialističnemu izvajalcu zdravstvene dejavnosti, kjer prostih terminov ni. Ne samo nedopustne in predolge čakalne dobe specialističnih pregledov, temveč tudi dostopnost specialistov in velika kadrovska podhranjenost so številne anomalije, ki onemogočajo uresničevanje zapisanih zakonskih predpisov v praksi. Vse naloge in dolžnosti tako padejo na pleča staršev in skrbnikov, ki jim življenje tako ali tako ne prizanaša in se morajo soočiti z brezizhodnimi situacijami, ko nimajo ustreznega znanja, pripomočkov, da bi lahko svojega otroka vodili skozi ustrezen razvoj in mu celostno pomagali ter tako le z negotovostjo vztrajajo in upajo, da njihov otrok ne bo utrpel prevelikega pomanjkanja. Otrok se znanja in spretnosti ne nauči čez noč, temveč gre za proces intenzivnega socialnega in čustvenega učenja ter za pomembno obdobje, ko govorimo o občutljivih obdobjih razvoja, ko ima otrok možnost, da določeno sposobnost in spretnost razvije, da formira svojo identiteto in se opremi za življenje avtonomne osebnosti, osebno zadovoljive in hkrati družbeno sprejemljive in sprejete. (Volaš, 2022)

Čustveni in socialni razvoj predšolskega otroka

Čustveni in socialni razvoj v predšolskem obdobju imata velik pomen in pomembno vlogo. Posamezna področja razvoja so med seboj tesno prepletena in povezana, njihov razvoj poteka sočasno, vzporedno, zato je pomembno, da je otrok deležen strokovne obravnave in enakovrednih, uravnoteženih spodbud na vseh področjih razvoja, ne samo na nekaterih. Stremimo k načelu celostnega razvoja in celostno naravnanih dejavnosti, aktivnosti, ki so namenjene optimalnemu, harmoničnemu razvoju in vsestranskemu napredku. (Hodaj, 2019) Ob iskanju informacij na svetovnem spletu pod ključnimi besedami čustveni in socialni razvoj pogosto naletimo na smernice, tabele zakonitosti razvoja ali alineje značilnosti, ki so predvidena in pričakovana za posamezno starostno obdobje in to že od obdobja dojenčka oziroma novorojenčka dalje. Pri nevrotičnih otrocih razvoj poteka skladno s smernicami, pri otrocih z MAS pa se čustveni in socialni razvoj razvijata ne le nekoliko, temveč bistveno drugače. Otrok z MAS ima zaradi nevroloških posebnosti specifične socialne in čustvene odzive in ne more razumeti, da se posamezniki razlikujemo v doživljanju, izražanju čustev ter razumeti socialne situacije in kontekste. Poleg razvojnih težav imajo še druge pridružene motnje, zato znotraj vrtčevske vzgojno-varstvene skupine potrebujejo ustrezno vodenje, usmerjanje, primerno, ustrezno odzivanje okolja in stalnega spremljevalca, ki je za to vlogo in opravljanje dela ustrezno usposobljen in opremljen tako s strokovnim kot s specifičnim znanjem.

Motnje avtističnega spektra

Mediji poročajo in izpostavljajo srh zbujajoče podatke - eden od desetih dečkov in ena od petdesetih deklic ima eno od oblik spektroatistične motnje. To so številke, s katerimi se soočamo ne samo v Sloveniji, temveč povsod po svetu. Kljub temu, da številke iz leta v leto eksponentno rastejo in da so se v zadnjih dveh desetletjih pojavnost, prevalenca in pogostost motnje povečale tako na tujem kot tudi v Sloveniji, MAS še vedno niso predmet proučevanja, saj pri državnih odločevalcih, ki bi tovrstne študije izvajali in proučevali ni prave volje, interesa, niti zadostnih finančnih sredstev in tako se MAS sistematično ne spremljajo in raziskav z vidika teh motenj ni oziroma jih je razmeroma malo. Motnje avtističnega spektra so vseživljenjska, najpogostejša ter v zadnjih letih ena od najhitreje naraščajočih kompleksnih razvojnih nevroloških motenj, ki vpliva na delovanje možganov, ki skrbijo za kognitivne funkcije, govor, komunikacijo, čustveni in socialni razvoj. (Smernice ..., 2009)

Otroci z MAS imajo predisponirane težave na treh področjih, ki otežujejo otroštvo, odraščanje ter pomembno vplivajo tudi na kasnejše vžolanje, izobraževanje, vključevanje in participacijo v širše socialno (družbeno) življenje. To so težave s socialno komunikacijo (komunikacija, govorno-jezikovne veščine), težave s socialno interakcijo (prepoznavanje, razumevanje čustev, ritualna in obsesivna vedenja) ter težave na področju fleksibilnosti mišljenja (domišljija, simbolna igra). Druge značilnosti in pridružena stanja, ki se sopoljavljajo z MAS in otežujejo vzgojno-varstveno delo so: odvisnost otroka od rutine, ritualov, motnje v senzorni integraciji, senzorna občutljivost na določene senzorne zaznave, težave s čutnim zaznavanjem in zavedanjem lastnega telesa, motnje pozornosti in hiperaktivnosti, govorno-jezikovne težave, zaostanek v zgodnjem razvoju, motnje v duševnem razvoju ter motnje presnove in hranjenja. (<https://www.avtizem.net/kaj-je-avtizem>)

Spremljevalec otroka z motnjami avtističnega spektra v vrtcu

Z vstopom iz primarnega okolja družine v vrtec, se otrokovo socialno okolje dodobra razširi. Predšolsko obdobje je čas, ko se otrok čustveno in socialno najbolj intenzivno razvija, zato ima vrtec neprecenljivo vrednost za celotni otrokov razvoj. Predšolski otrok s posebnimi potrebami dobi dodatno strokovno pomoč v vrtcu na podlagi zapisnika multidisciplinarnega tima centra za zgodnjo obravnavo, kjer so opredeljene otrokove motnje, primanjkljaji in kjer so zapisani napotki in priporočila za delo z otrokom. Vrtec in strokovne delavci so nato odvisni od lastne iznajdljivosti, kako takemu otroku zagotoviti prilagojene dejavnosti, obenem pa skrbeti za zdrav celostni razvoj, zmanjševati razvojne zaostanke, ustvarjati spodbudno in stimulatívno okolje, ki dopušča, omogoča in zagotavlja najboljše pogoje za odkrivanje, učenje in razvoj na vseh področjih, s takšno hitrostjo in tempom, da otrok napreduje ob zanj primernem času. (Duša, 2018) V novem okolju vrtca, ki stremi v smeri integracije in inkluzije vseh otrok, se lahko zaradi spremembe prostora, okoliščin in novih oseb čustvene stiske, negotovost, neuspeh, nerazumevanje, nevodljivost, težave s socialnim prilagajanjem, nezaželenost, neprimernost, ključovalna in moteča vedenja ter druge vedenjske posebnosti pri otroku z MAS še poglobijo in ga usodno zaznamujejo. Vrtčevski spremljevalec otroka s posebnimi potrebami je otrokov zagovornik, usmerjevalec, klančina na poti, strategija pomoči, oblika podpore v vrtcu in varovalni dejavnik, ki nudi otroku stalno pomoč, vodenje, usmerjanje in je ključnega pomena za otrokovo uspešno vključevanje v skupino. Je oseba, ki je neposredno vključena v vzgojno-varstveni proces in ki otroka z MAS spremlja v vrtčevskem vsakdanjiku, ker ta zaradi posebnih potreb in (zmernih, težjih) primanjkljajev na področju vedenja, interesov, aktivnosti, socialne komunikacije in interakcije, potrebuje posebno pozornost, konstantno podporo in individualno pomoč pri dejavnostih. (Doroslovac, 2008) ZOPOPP spremljevalca otroku z MAS ne omeni niti z besedo. Pa je izjemnega in izrednega pomena njegov prispevek in položaj, ne samo pri nujenju fizične pomoči, temveč njegova podporná vloga kot pomoč pri socializaciji, komunikaciji, doživljanju, čustvovanju, vedenju in vključitvi, saj so primanjkljaji in problemi na tem področju pogosto največji. Je otrokova opora in edina stalnica, ki mu nudi toplino, pomoč, zgled, usmeritve, spodbude,

da premaga (razvojne) in druge izzive ter ga uči kako se spopadati z izzivi, si prizadeva odkriti, razviti in v najboljši meri izkoristiti otrokove potenciale, prilagoditvene sposobnosti in prenesti naučene veščine naprej v šolo, druženje in življenje. Je aktivni snovalec, sooblikovalec in soustvarjalec otrokovega vedenja in razvoja, ki je pozitivno naravnano do posebnih potreb otroka. Si v največji meri prizadeva za njegov optimalen, celosten razvoj, tolerantnost, strpnost, sožitje, inkluzijo, skrbi in izbira ustrezen način, da otrok z MAS ni niti preveč izpostavljen niti izrinjen iz družbe (so)vrstnikov ter otroka uči, kako krepiti šibke socialne veščine, prisvajati socialno sprejemljive standarde, vzorce obnašanja, vzpostavljati prijateljstva, družabne stike in socialne odnose. (Radoja 2018)

Zaključek

Vsaka vlada RS se ukvarja z medijsko najbolj izpostavljenimi in prodajanimi temami, prejšnja z epidemijo, zdajšnja z draginjo in energetske krizo. Kdaj bodo na vrsti otroci s posebnimi potrebami in otroci z MAS? Potrebna je njihova prioritarna obravnava, saj so otroci z MAS ena od najranljivejših skupin otrok s posebnimi potrebami. Na videz so kot nevrotični otroci, navznoter pa bijejo bitko ne samo s samim seboj, temveč tudi z okolico in družbo. V Sloveniji si prizadevamo in se radi zgledujemo po najbolj razvitih državah, a kaj naj pravna ureditev posameznega področja pomeni in prinese, če je njena učinkovitost nepopolna, neurejena in vprašljiva, saj ne moremo vsaj minimalno zadostiti zapisanim priporočilom, ukrepom, določbam, načelom in jih uspešno prenesti v naš predšolski sistem. Do vključevanja otrok z MAS v redne vrtce oziroma v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo moramo biti zelo pozorni in kritični, ker je to njihova pravica in nuja. Predšolsko obdobje ima izjemen pomen za učenje ključnih znanj in spretnosti ter velik vpliv na kasnejši razvoj, hkrati pa bomo otrokom z MAS le tako okrepili zmogljivost, omogočili čim boljše pogoje in spodbude za razvoj, odraščanje, kasnejše vsolanje, izobraževanje ter spodbudili socialno vključenost in vključitev v širšo družbo, v kateri bo živel človeku spodobno življenje. Otroci z MAS se ogromno (na)učijo od vrstnikov, dobijo tako temeljno znanje kot socialne veščine, ki so pomembne in potrebne, saj se socialno dovolj večji lažje znajdejo tudi kasneje v šolskem prostoru in življenju, hkrati pa ostali otroci in celotna vrtčevska skupina socialno zorijo, se učijo, pridobivajo na učenju spoznavanja, spodbujanja medsebojne pomoči, odnosa do skupnega dobrega, spoštovanja, sprejemanja drugačnosti, solidarnosti, strpnosti, empatičnosti ter oblikovanju pozitivno naravnane, sprejemajočega odnosa do različnosti in drugačnosti.

Literatura

- Doroslovac, Tatjana (2008): Otroci s posebnimi potrebami in njihove spremljevalke. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo: diplomsko delo.
- Duša, J. (2018): Vloga začasnega spremljevalca v razvoju predšolskega otroka z motnjo avtističnega spektra: študija primera. Univerza na Primorskem: Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije: diplomsko delo.
- Erar, A., Pristavec Đogić, M. (2015): Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: RS Državni zbor, Raziskovalno-dokumentacijski sektor.
- Hodaj, T. (2019): Potrebe po zgodnji multidisciplinarni obravnavi pri starših otrok z avtistično motnjo. Fakulteta za zdravstvo Angele Boškin: diplomsko delo.
- Ministrstvo za zdravje (2009): Smernice za oblikovanje zdravstvene, vzgojno-izobraževalne in socialne mreže na področju celostne skrbi za osebe s spektroavtističnimi motnjami (SAM). Ljubljana: Tiskarna Littera picta d.o.o.
- Volaš, K. (2022): Javna politika predšolskih otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji: vrednotenje Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede: diplomsko delo.
- Radoja, D. (2016): Posebnosti učenja pri motnjah avtističnega spektra. Univerza na Primorskem: Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije: diplomsko delo.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami – ZOPOPP (2017): <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681> (pridobljeno, 1. 2. 2023).
 - Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1. (2011): <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (pridobljeno, 1. 2. 2023).
 - Svetovalnica za avtizem: <https://www.avtizem.net/kaj-je-avtizem> (pridobljeno, 13. 2. 2023).

ČUSTVENO OPISMENJEVANJE OTROK Z AVTISTIČNO MOTNJO

Povzetek: V prispevku predstavljamo program čustvenega opismenjevanja za otroke s socialnimi motnjami. Program se izvaja v igralnih skupinah, v katere so vključeni otroci z avtistično motnjo in razvojno normativni vrstniki. V program smo integrirali različne pristope in metode, ki so dokazano učinkovite za delo z otroki z avtizmom. V delavnicah otroci spoznavajo osnovna čustva, njihova izrazna sredstva, povežejo čustva s telesnimi občutki in reakcijami, pričnejo razumevati vpliv čustev na vedenje, intenzivnost čustev in osvojijo preproste strategije za uravnavanje čustvenih odzivov oziroma vedenja.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, otrok z avtistično motnjo, igralna skupina

EMOTIONAL LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDER

Abstract: The article presents an emotional literacy program for children with social disorders. The program is implemented in playgroups for children with autistic disorders and with peers. We have integrated various approaches and methods into the program that have been proven effective for therapy work with children with autism. In the workshops, children learn about basic emotions and their means of expression, connect emotions with bodily sensations and reactions, begin to understand the influence of emotions on behavior and the intensity of emotions, and master simple strategies for regulating emotional responses or behavior.

KeywordS: emotional literacy, a child with autistic disorder, playgroup

1 Uvod

V prispevku predstavimo program čustvenega opismenjevanja (v nadaljevanju ČO), ki ga izvajamo v specializiranem oddelku za otroke z avtistično motnjo (v nadaljevanju SOOAM) v Vrtcu Pedenjped Ljubljana. V program ČO smo integrirali različne terapevtske pristope in znanja. Nekateri reference in ideje za vzpostavitev in izvajanje programa smo pridobili v mobilnostih v okviru projektov Erasmus+ "Tudi SAM bi se rad igral" in Akreditacija Erasmus, saj so programi socialno – emocionalnega učenja že integrirani v precej evropskih šolskih kurikulumih.

2 Čustveno opismenjevanje in otrok z avtistično motnjo

ČO izhaja iz teze, da čustva vplivajo na vedenje. Gre za je proces, v katerem se učimo prepoznati čustvena stanja pri sebi in drugih, spoznavamo osnovna čustva, sprejemamo odgovornost za lastna čustva, se srečamo s procesom razumevanja porajanja čustev in njihove vloge, nenasilnim izražanjem čustev in ustreznega ravnanja s čustvi. Tekom procesa ČO se razvijajo tehnike za obvladovanje stresa, osebno prožnost, odpornost in prilagodljivost, konstruktivna čustva do sebe in zaupanje v svoje zmožnosti (Rutar Ilc et al., 2019). Čustveno pismena oseba zna izraziti svoja čustva v vsakem socialnem kontekstu na ustrezen način. Takšna oseba razume, kako čustva vplivajo na druge in za to sprejema odgovornost ter ima razvito zdravo mero empatije. ČO je kompleksen in dolgotrajen proces.

Izvajanje programa ČO v predšolskem obdobju je pomembno, saj z vsebinami otrokom ponudimo podporo in jih opremimo s spretnostmi, ki jim omogočajo boljše socialno vključenost, preprečujemo pojav sekundarne vedenjske problematike, razvijamo odpornost in jih opremljamo z veščinami za lažje soočanje s stresom.

2.1. Program čustvenega opismenjevanja za otroke z AM

Otroci z AM »izkazujejo primanjkljaje, ovire oziroma motnje na področjih socialne komunikacije in socialne interakcije ter na področjih vedenja, interesov in aktivnosti« (Bergauer et al., 2017, str. 3). Otrok z AM je izpostavljen večji stopnji vznburjenosti in nizki frustracijski toleranci, ki ju ne zmora regulirati. S svojim odzivanjem tako sovpliva na slabši razvoj socialnih interakcij, proces učenja in družinsko dinamiko. (Scarpa et al., 2013) V strokovni literaturi se izpostavljajo tudi motnje izvršilnih funkcij, ki v kombinaciji z ostalimi težavami otrokom z AM še dodatno otežujejo razvoj emocionalne regulacije. Posebno področje raziskav otrok z AM opredeljuje njihovo »slabo razvito teorijo uma, kar pomeni slabše

zavedanje, da imajo drugi ljudje svoje miselne procese, čutijo občutke in čustva (...). Zato niso zmožni razumeti načina razmišljanja drugih in posledično razumeti njihovih odzivov in sporočil v konkretnih situacijah» (Bergauer et al., 2017, str. 4) »Problem pa ni samo v razumevanju čustvenih izrazov drugih. Tudi otrokovo lastno izražanje čustev je nenavadno, brez fines in natančnosti.« (Atwood, 2007, str. 41). Pri osebi z AM so pogosta napačna tolmačenja izkazovanja naklonjenosti in empatije. »Ena izmed značilnosti Aspergerjevega sindroma je pomanjkanje empatije, vendar to ne pomeni, da otrok ni koga zmožen imeti rad. Lahko pa ga čustva drugih zmedejo in ima težave pri izražanju svojih občutij. Čeprav ima otrok z Aspergerjevim sindromom ponavadi povsem naravne obrazne poteze, ob pogovoru ali med igro njegov obraz deluje nekoliko leseno. Otrok ne pokaže pričakovanega obsega in globine obraznih izrazov.« (Atwood, 2007, str. 40)

3 Program čustvenega opismenjevanja v specializiranem oddelku za otroke z avtistično motnjo

V SOOAM v vrtcu Pedenjped Ljubljana se izvaja prilagojeni program specializiranega oddelka za otroke z AM. V oddelok se usmerja populacija otrok, ki imajo znižane prilagoditvene spretnosti, a obenem povprečne ali nadpovprečne kognitivne sposobnosti. Umestitev SOOAM v redni vrtec omogoča otroku z AM, da naučene tehnike in veščine generalizira v igri z razvojno normativnimi vrstniki. V oddelku lahko zaradi tega uspešno razvijamo komunikacijo in socialne veščine, saj del programa poteka v sodelovanju z vzgojiteljicami rednih oddelkov. V SOOAM se za otroke z AM izvaja različne dejavnosti za doseganje ciljev s področja ČO, komunikacije in socialnih veščin. Aktivnosti izvajamo na različne načine: individualno, v majhnih podskupinah znotraj oddelka ter v igralnih skupinah z vrstniki rednega oddelka. Izvajanje dejavnosti v igralnih skupinah z vrstniki rednega oddelka je zelo pomembno, ker so primanjkljaji otroka z AM v največji meri izraženi ravno v spontanah igralnih priložnostih z vrstniki. V igralnih skupinah z vrstniki rednih oddelkov je otrok z AM deležen razvojno zdravih odzivov in perspektiv, ki mu podajo ustrezno povratno informacijo o konstruktivni socialni situaciji, doživljanju čustev in odzivanju v recipročni komunikaciji. V celotnem programu SOOAM težimo, da zmore otrok z AM v zadnji fazi obravnave tehnike regulacije vedenja uporabiti v spontanah igralnih priložnostih vrtca. Otrok namreč potrebuje za aktivno participacijo pri igri v rednem oddelku, na igrišču, ter na obiskih kulturnih in športnih prireditvah ustrezno regulacijo (senzorni nivo). Program ČO se vpleta v celotno dnevno rutino specializiranega oddelka SOOAM. Ključno je, da se prilagajamo otrokovemu razvojnemu nivoju, ter nivoju njegovih prilagoditvenih spretnosti. Program ČO se izvaja v obliki delavnic. Delavnice potekajo v majhni igralni skupini, ki jo sestavimo skupaj z vzgojiteljico rednega oddelka. Vključenih je eden ali dva otroka z AM in dva do pet vrstnikov rednega oddelka. Posamezna delavnica traja eno šolsko uro in jo izvajamo enkrat tedensko. Za vsakega otroka z AM se izdelata profil senzornega procesiranja, individualni program osvajanja socialnih veščin, komunikacijskih tehnik in ciljev s področja ČO po posameznih sklopih. Opredeli se učenje določene tehnike sproščanja, ki jih bo otrok spoznaval (primerno razvojnemu nivoju), vedenjske tehnike za uspešnejše soočanje s kritičnimi socialnimi situacijami tekom vrtčevske dnevne rutine, nivo empatije in zmožnost regulacije vedenjskih odzivov. Generalizacija novih znanj in veščin, ki jih je otrok pridobil tekom posamezne delavnice poteka dnevno. Je skrbno načrtovana in poteka v različnih aktivnostih dnevne rutine in v prehajanjih med programi vrtca. Delavnice ČO obsegajo štiri vsebinske sklope, ki se tesno prepletajo med seboj. Cilji posameznih sklopov so naslednji:

- 1) Otrok spozna pomen in izrazna sredstva neverbalne komunikacije.
- 2) Otrok se nauči določene tehnike sproščanja.
- 3) Otrok spozna, da lahko vpliva na lastno vedenje in se seznanja s socialno sprejemljivimi vedenji v različnih socialnih situacijah.
- 4) Otrok spozna strategije reševanja konfliktnih situacij v komunikaciji z vrstniki po

“teoriji uma”.

3.1. Prvi vsebinski sklop delavnic čustvenega opismenjevanja

V prvem sklopu delavnic otrok spozna pomen in izrazna sredstva neverbalne komunikacije. Otrok z AM opazuje ekspresije vrstnikov in spozna različne odtenke le-te, jih komentira in selektivno posnema neverbalno govorico razvojno normativnih vrstnikov. V tem sklopu otroku ponudimo različen slikovni ali didaktičen material. V prvem delu otrok poveže telesne znake z določenim čustvenim stanjem. Sledi učenje poimenovanj za čustvo, ki ga otrok priredi določenim telesnim znakom. Otroci spoznajo, da se pri različnih čustvih nasmeh, lega obrvi, odprtost oči, drža rok in telesa razlikujejo. Delavnice za spoznavanje lastne obrazne in telesne ekspresije potekajo pred ogledalom. Na prvih srečanjih raziskujemo znake vznemirjenja v telesu, mislih in dejanjih. Zaznavanje sprožilcev čustvenega vznemirjenja je temelj učenja regulacije in s tem pravočasnega preprečevanja čustvenih izbruhov. V različnih igralnih situacijah in pogovorih otrok ozavešča, katere socialne situacije sprožajo določeno čustvo in kakšni so ti občutki/ zaznave v telesu. Ustavimo se ob zaznavi tona verbalnih sporočil in pri kretnjah. Npr. “pridi sem” ima različen pomen, če besedi izgovorimo z različno višino, melodijo glasu. Ali, ozaveščanje kaj pomenijo telesne kretnje (mimika obraza ali gibi rok in telesa) in ali jih razumemo tudi brez verbalnega sporočila. Npr. kretnje “pridi k meni”, “gremo”, “stop”, “ne” itd.

3.2. Drugi vsebinski sklop delavnic čustvenega opismenjevanja

Drugi sklop delavnic je namenjen učenju preprostih tehnik sproščanja, ki se nato načrtno treniramo v stresnih igralnih situacijah dnevne rutine, izven usmerjenih delavnic ČO. Učenje regulacije in sproščanja temelji na učenju otrokove prepoznave predmeta ali dogodka, ki v otroku vzbudi pozitivna čustva. V ta namen preigravamo različne gibalne igre, ki v otroku vzbujajo občutke zadovoljstva in veselja (srčni utrip, smeh, gibanje telesa), ali pa se poslužimo pogovora o “lepih” trenutkih, ki so jih otroci preživeli doma / v vrtcu. Otrok ozavešča vlogo igrač ali aktivnosti, ki ga umirijo in pritegnejo v tolikšni meri, da se jim lahko preda kljub telesnemu nelagodju ali stresu, ki ga doživlja. Igre v tem sklopu vključujejo še različne vaje za zavedanje lastnega telesa in masažo (taktilna integracija). Razvijamo otrokovo zaznavo razlike med napetimi in sproščenimi mišičnimi skupinami in se jih učimo sproščati. Otrokom ponujamo različne dejavnosti za stimulacijo posameznih senzornih sistemov. Tem vsebinam namenimo zaključni del delavnic.

3.3. Tretji vsebinski sklop delavnic čustvenega opismenjevanja

V tretjem sklopu delavnic spoznavamo primerna vedenja v različnih socialnih situacijah (izkazovanje čustvenih stanj na socialno sprejemljiv način). V tem sklopu otrok poveže čustva in njihovo telesno ekspresijo z vedenjskim odzivom. Spoznati mora, da lahko vpliva na izbiro lastnega vedenjskega odziva, ki bo primerno določeni socialni situaciji. Sobivanje v skupini otrok je za otroka z AM stresno, tako z vidika njegovih senzornih težav kot z vidika primanjkljajev na področju socialne interakcije in komunikacije. Otrok se najlažje sooča z uvidom v lastno vedenje in njegovim vplivom na okolico takrat, kadar se odzovemo v konfliktnih tekom dnevne rutine oddelka. V delavnicah uporabljamo igro vlog ali slikovni material z vsebinami iz vrtčevskega življenja, ter socialne zgodbe o pričakovanem vedenju. Tu imajo za otroka z AM razvojno normativni vrstniki pomembno vlogo kot model za posnemanje in učenje njihovih vedenjskih strategij. Pomembna informacija za otroka z AM je, da so vsa čustva ustrezna, le vedenja, s katerimi jih izražamo občasno niso.

3.4. Četrty vsebinski sklop delavnic čustvenega opismenjevanja

V četrtem sklopu delavnic izolirano obravnavamo konflikte v komunikaciji po “teoriji uma”. Ukvarjamo se z odzivanjem in ozaveščanjem otroka o sprožilcih, vzrokih in perspektivi udeležencev konflikta ter socialno sprejemljivih alternativnih vedenjih (odzivih na konflikt) vseh udeležencev. V delavnicah ČO z vrstniki ima otrok z AM priložnost učenja perspektive

sogovorca in spoznava, da imajo drugi otroci različna pričakovanja in miselne perspektive o določenem dogodku. Spoznava, da vsi različno razmišljamo in tudi drugače občutimo, da vsak vidi zgodbo s svoje perspektive in je tako prav. Sklop delavnic je primeren za najstarejše otroke vrtca.

3.5. Evalvacija programa čustvenega opismenjevanja

V evalvaciji zastavljenega programa ČO ugotavljamo, da so otroci uspešno osvojili naslednja znanja in veščine. Otroci po zaključku programa poznajo poimenovanja za osnovna čustva in prepoznajo obrazno ekspresijo ter telesno govorico pri sebi in vrstniku. Otrokove risbe so se dopolnile s podrobnostmi obraza (obrvi, usmerjenost ust, oblika oči). Otroci z AM se v večji meri ustrezno odzovejo ob žalostnem vrstniku in ga npr. nagovorijo z dotikom ali verbalno tolažbo (to vedenje nadomesti predhodno pasivno opazovanje otroka, ki izkazuje žalost). Vsi otroci izkažejo jasno prepoznavo obrazne in telesne ekspresije udeležencev konfliktnih socialnih situacij na slikovnem materialu. Povečajo se ustrezni vedenjski odzivi otrok v preprostih konfliktnih situacijah z vrstniki v igri (uspešna uporaba obravnavanih alternativnih rešitev). Otroci se naučijo in smiselno uporabijo preprosto tehniko umirjanja ali miselne rekonstrukcije. In najpomembneje, vsi otroci uspešno nadgradijo in generalizirajo naučene tehnike in kompetence v dnevni rutini vrtca.

Zaključek

Otroci z AM in razvojno normativni vrstniki po zaključenem programu ČO izkazujejo višji nivo čustvene pismenosti, pomembno se dvigne nivo razvitosti empatije, zmožnost čustvene (senzorne) regulacije, ter izkažejo bolj prilagojeno vedenje v sobivanju. Pomembna razlika v prilagojenem vedenju in komunikaciji je zaznana tudi v rednem oddelku med otroki, ki so obiskovali delavnice in ostalimi otroki, ki delavnic niso obiskovali. Pri izvajanju delavnic je ključnega pomena, da strokovni delavec oddelka (ali SOOAM ali rednega oddelka) spodbuja in razvija naučene tehnike in aplikacijo novih znanj o neverbalni komunikaciji, tehnikah regulacije in reševanju konfliktov v dnevni rutini oddelka, ob različnih priložnostih. Pomembno je, da čustveno opismenjevanje ni vezano le na en vsebinski sklop načrtovanja, temveč, da se ga po obravnavi čustev, usmerjeno razvija in nadgradi. Pogosto opazimo v igralnicah vrtcev slikovne materiale o počutju otrok ter o primernem in pričakovanem vedenju v skupini. Vzgojiteljice obravnavajo številne zgodbe s področja čustev in vedenja. Če želimo celostno razvijati čustveno pismenost, posebno za otroke s socialnimi motnjami in otroke z AM, pa je potrebno te vsebine nadgraditi z učenjem tehnik in znanjem, na kakšen način in kako spremeniti komunikacijo, kaj sporoča vedenje druge osebe in kako vplivati na lastne vedenjske odzive in kako se senzorno regulirati.

Literatura

- Atwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom: priročnik za starše in strokovne delavce. Radomlje. Megaton.
- Bergauer, S., Cotič Pajntar, J., Doplihar, D., Filipčič Mrak, T., Rogič Ožek, S., Zadavec, A. in Werdonig, A. (2016). Dopolnitev Kurikuluma za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke – za otroke z avtiističnimi motnjami. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc J. (2019). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Scarpa, A., Wels, A., Atwood, T. (2013). Exploring Feelings for Young Children with High-Functional Autism and Asperger Disorders. London. Jessica Kingsley Publishers.

SOCIALNI RAZVOJ OTROKA Z ASPERGERJEVIM SINDROMOM V VRTCU

Povzetek: Aspergerjev sindrom ali Aspergerjeva motnja je motnja avtističnega spektra. Otrok z Aspergerjevim sindromom izkazuje posebnosti na področju socialne interakcije, socialne komunikacije, senzorne občutljivosti, motorike, govora in fleksibilnega mišljenja. Posebna zanimanja ga spremljajo celo življenje. Potrebuje strokovno obravnavo s strani različnih strokovnjakov. Če je vključen v predšolsko varstvo, mu lahko strokovni delavci vrtca nudijo potrebno podporo in spodbudo za čim boljši socialni razvoj. To mu omogočijo s primernim okoljem, ki upošteva otrokove senzorne potrebe, z učenjem socialnih veščin ob pomoči socialnih zgodb, socialnih iger, iger vlog in video posnetkov socialnih spretnosti, z ustrezno vizualno podporo in s spodbujanjem fleksibilnega mišljenja. Otrokove vrstnike podučijo o značilnosti Aspergerjevega sindroma in jih spodbujajo k sprejemanju otroka v igro in socialne odnose.

Ključne besede: otrok v vrtcu, Aspergerjev sindrom, socialni razvoj, senzorna občutljivost, socialna komunikacija, socialna interakcija

SOCIAL DEVELOPMENT OF A CHILD WITH ASPERGER SYNDROME IN KINDERGARTEN

Abstract: Asperger syndrome or Asperger disorder is an autism spectrum disorder. A child with Asperger syndrome shows abnormalities in the areas of social interaction, social communication, sensory sensitivity, motor skills, language and flexible thinking. Special interests accompany him throughout his life. He needs professional treatment by various specialists. If he is admitted to pre-school care, the professionals in the kindergarten can give him the necessary support and encouragement for the best possible social development. They enable him to do this by providing a suitable environment that takes into account the child's sensory needs, by learning him social skills through social stories, social games, role-playing and social skills videos, with appropriate visual support, and by encouraging flexible thinking. The child's peers are educated about the characteristics of Asperger syndrome and encouraged to accept the child in playful social relationships.

Key words: child in kindergarten, Asperger syndrome, social development, sensory sensitivity, social communication, social interaction

Uvod

Aspergerjev sindrom (AS) je razvojna motnja, ki sodi v skupino motenj avtističnega spektra (MAS). Od ostalih oblik MAS se razlikuje po ohranjenih kognitivnih in jezikovnih sposobnostih oseb z AS. Motnjo je v štiridesetih letih 20. stoletja prvi opisal dunajski zdravnik Hans Asperger, ki je opazoval in opredelil ponavljajoče se vzorce obnašanja otrok. Izraz AS je pred štiridesetimi leti prva uporabila Lorna Wing (Atwood, 2007). Osebe z AS vse življenje spremljajo težave na področju socialne interakcije in komunikacije. S svojimi zanimanji se ukvarjajo obsesivno. Srečujejo se tudi s težavami na motoričnem in govornem področju, na področju fleksibilnega mišljenja ter s senzorno občutljivostjo. Pogosto jih spremljajo specifični primanjkljaji na področju učenja. Kljub temu lahko osebe z AS ob primerni podpori živijo samostojno življenje.

Otrok z Aspergerjevim sindromom v vrtcu

Dandanes lahko srečamo otroka z AS malodane v vsakem vrtcu. Vrstniki ga opišejo kot drugačnega, da se ne igra kot oni, da čudno govori ali da ne upošteva pravil pri igri. Velikokrat so prav vzgojiteljice tiste, ki staršem povedo, da se njihov otrok razlikuje od otrok z značilnim razvojem. Diagnozo AS postavi zdravnik specialist, strokovni delavci in starši pa so zdravniku pomemben vir informacij o otroku. Otroci dobijo diagnozo AS v povprečju pri starosti šestih let in dveh mesecev (Jurišić, 2016). Pri nekaterih otrocih, predvsem pri deklicah, pa je AS običajno prepoznan kasneje.

Otrok z AS potrebuje veliko podpore pri vključevanju v skupino in pri učenju (Klemenc, Jurišić in Kompan Erzar, 2015). V predšolskem obdobju je največkrat deležen individualne

obravnave s strani specialnega pedagoga, logopeda ali inkluzivnega pedagoga. Tudi vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice, ki preživita z otrokom največ časa, lahko pripomoreta k njegovemu boljšemu socialnemu razvoju.

Spodbujanje socialnega razvoja otroka z Aspergerjevim sindromom v vrtcu

Otrok z AS je senzorno preobčutljiv, bodisi premalo ali preveč. Prav zaradi senzorne občutljivosti postane pogosto tesnoben, burno ali celo nasilno reagira in se pomiri šele s svojimi rituali. Senzorna preobčutljivost na taktilnem področju se kaže na različne načine. Otroku ne ustrezajo obleke iz določenih materialov, se neprestano sezuva, ne občuti, da se mora sleči, če mu je toplo, ali obleči, če ga zebe. Hitro se umakne ali odriva ljudi, ko se ga želijo dotakniti. Z ljudmi in živalmi lahko grobo rokuje. Odklanja mazanje s kremo, igre s peskom ali gnetenje plastelina. Lahko ga moti, če ima umazano obleko ali če je umazan. Pri hranjenju je izbirljen in ne mara okušati novih jedi.

Če je otrok preobčutljiv na vizualnem področju, ne opazi, da je nekdo vstopil v prostor, ne najde določenega predmeta na sliki ali v prostoru, težko sestavi sestavljanke ali mogoče rad opazuje stvari, ki se premikajo in vrtijo.

Avditivno preobčutljiv otrok ne mara glasnih in nenadnih zvokov ter pokov (npr. pok balonov), lahko je preglasen in povzroča hrup, ne reagira na svoje ime, se boji ropota gospodinjskih aparatov ali pa obožuje zvočne igrače.

Če otrok ne zazna bolečine ali je preobčutljiv za bolečino, ne razume pomena telesnih omejitev, ima rad močne prijeme, pogosto zlomi ali pokvari igrače in se zaletava v otroke. Pravimo, da je proprioceptivno preobčutljiv.

Vestibularno je preobčutljiv, če se pogosto guga, skače ali vrti, visi z glavo navzdol, lahko se boji vožnje z dvigalom ali tekočih stopnic, ne mara višine, ne mara umivanja las (z glavo naprej in navzdol), ima slabše ravnotežje, ne čuti strahu pred nevarnostjo ali ne mara spremenjati položaja glave.

V igralnici prilagodimo svetlobo in zvoke. Pozornost namenimo tudi vonjavam: odstranimo parfume, čistila, mehčalce ali pripravimo dišeče stekleničke in posode z začimbami. Poskrbimo, da v prostoru ni preveč ali premalo vizualnih elementov. Otroku naj ima na razpolago blazino ali žogo za sproščanje, sedenje in valjenje ter prostor za odmik, kjer se lahko umiri. Pred hrupom se lahko zaščiti s slušalkami, obenem pa ga postopno navajamo na zvoke. Omogočimo mu delo pri skupinski ali individualni mizi, če potrebuje več samote. Izdelamo senzorne kartice, s pomočjo katerih nam sporoči, kako se počuti in ali kaj potrebuje. Če se pred počitkom težko umiri, mu ponudimo obtežilno odejo ali telovnik. Nekaterim otrokom ustreza zavijanje v rjuhe ali vreče. S pomočjo antistresne žogice ali elastike na stolu zadovoljuje svojo potrebo po gibanju. Omogočimo mu uporabo senzornega materiala za dotikanje in uporabo različnih žvečil.

Otrok z AS ima težave v socialni komunikaciji, saj težko razbere geste in mimiko ljudi ter intonacijo glasu, obenem pa tudi sam uporablja malo mimike in kretenj. Izogiba se očesnemu stiku in med pogovorom raje gleda v usta, da lažje predela jezikovne informacije. Če ga vprašamo po čustvih, pogosto odgovori z »ne vem«, saj težko izrazi svoje notranje doživljanje. Razmišlja dobesedno in ne razume besednih zvez ali šal. Zelo rad govori o svojih priljubljenih temah in pri tem ne prepozna namigov, kdaj naj s to temo zaključi. V pogovoru z vrstnikom ne vpraša po njegovem imenu. Če otroka z AS vprašamo, naj opiše človeka, ga bo opisal po zunanjih značilnostih in ne po značajskih lastnostih.

Otroku z AS je v pomoč, da v pogovoru uporabljamo kratke in jasne povedi ter prav taka navodila. Pri vprašanjih mu nudimo več časa za odgovor in odziv. Spodbujamo ga k očesnemu kontaktu. S pomočjo odštevalnika časa (ure) omejimo, koliko časa lahko govori o priljubljeni temi. Predlagamo mu, naj se izraža tudi s pomočjo glasbe ali risanja.

Težave na področju socialne interakcije se kažejo na naslednje načine - otrok z AS se želi družiti z vrstniki, a težko vzpostavi primeren stik. Ker ne pozna meja v socialnih odnosih

in se ne prilagaja skupinski igri, se mu vrstniki lahko posmehujejo ali ga zavračajo. Prijatelja si lasti in pričakuje, da se bo igral samo z njim. Pogosto so prijateljstva v tem obdobju kratkotrajna. Vrstniki ga izločajo, ker se ne drži pravil igre. Počuti se osamljenega, zato si pomaga z begom v igro z namišljenimi prijatelji in živalmi. Pogosto ga zaradi neupoštevanja socialnih pravil ljudje označijo za nevzgojenega.

Učenje socialnih spretnosti naj se začne že v predšolskem obdobju. Poteka naj v manjših skupinah v prijetnem vzdušju. Otroka pohvalimo za primerno vedenje takoj po uspešno opravljeni dejavnosti, ne kaznujemo pa neprimernega vedenja. V igralnici postavimo na vidno mesto piktograme - vizualno podporo pri učenju socialnih veščin.

Pri učenju socialnih pravil si lahko pomagamo tudi z video posnetki. Otrok z AS si pogleda posnetek, kako se pozdravi, prosi za igračo ali naredi kretnjo, in kasneje to tudi sam ponovi. Primerne vzorce vedenja in komuniciranja mu lahko prikažejo tudi vrstniki.

S pomočjo socialnih zgodb, ki jih beremo v skupini ali samo otroku z AS, pojasnimo socialne navade. Otrok spoznava, kako se v določenih situacijah vedemo. Primerne socialne zgodbe najdemo v knjižnicah in na spletu. Otrok z AS se rad druži z odraslimi ljudmi. Čas druženja z odraslimi ljudmi izkoristimo tudi za učenje socialnih pravil: kako pozdravimo in se zahvalimo, kdaj moramo počakati, kako se dogovorimo za igračo, kako povabimo prijatelja v igro itn. Vzgojiteljica otroka z AS opogumi, da osvojene socialne veščine uporablja tudi med vrstniki. Spodbuja ga k igri vlog in k novim načinom uporabe igrač.

Otrok z AS ima veliko enciklopedičnega znanja, dobro mehansko pomni in je lahko še posebej nadarjen na specifičnih področjih (glasba, števila, računalništvo, vesolje...). Obenem težko pa predvidi posledice, ne mara sprememb in rad se igra vedno na enak način. Potrebuje več časa za procesiranje informacij. Pravimo, da ima težave na področju fleksibilnega mišljenja. Zaradi slabših prilagoditvenih sposobnosti pogosto doživlja stres. Odreagira z jokom, s kričanjem, z agresijo do sebe ali drugih (Atwood, 2007).

Vzroki za čustvene in vedenjske izbruhe so različni: strah, utrujenost, čakanje, hrup, visoke zahteve do otroka, bolečina, ki jo otrok čuti itn. V takih trenutkih ostanemo mirni, otroku pa nudimo varno okolje, kjer se lahko pomiri. V pomoč so mu lahko rituali in aktivnosti, ki mu dajejo občutek varnosti. Otroku pripravimo slikovni urnik, da bo vedel, kako si sledijo dejavnosti v dnevu. Pred koncem določene dejavnosti in pred začetkom nove dejavnosti vedno naznamo spremembo. Vizualna podpora naj bo prilagojena otrokovim potrebam. Lahko jo uporabljamo tudi za učenje socialnih veščin, za komunikacijo, za razvijanje samostojnosti pri osebni higieni in druge aktivnosti. S pomočjo vizualne podpore je otroku z AS svet bolj predvidljiv in doživlja manj čustvenih izbruhov.

Zaključek

Strokovni delavci v vrtcu imajo pomembno vlogo pri spodbujanju socialnega razvoja otroka z AS. Z njim preživijo veliko časa in ga poznajo v različnih socialnih situacijah. S primernim senzornim okoljem, s pomočjo učenja socialnih veščin, s potrpljenjem in z vero v otroka se bo tak otrok lažje vključil v družbo vrstnikov.

Literatura

- Atwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom: priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana: Megaton.
- Jurišič, B. D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.
- Klemenc, A., Jurišič, B. in Kompan Erzar, K. (2015). Juretovo leto. Ljubljana: Center Janeza Levca Ljubljana.
- Oder, N. (2021). Senzorno zaznavanje otrok z avtizmom: pot do spodbudnega in senzorno prijaznejšega učnega okolja. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.
- Korošec Zavšek, S. (2020). Senzorna integracija – zbirnik težav. Interni zapiski iz izobraževanja. Neobjavljeno gradivo.
- Korošec Zavšek, S. (2022). Metode dela z otroki z avtizmom. Interni zapiski iz izobraževanja. Neobjavljeno gradivo.
- <https://www.zveza-avtizem.eu/> (pridobljeno 30. 1. 2023)

VPLIV PRAVLJICE NA ČUSTVENI IN SOCIALNI RAZVOJ OTROKA V PRVEM STAROSTNEM OBDOBJU

Povzetek: Razvoj čustev in socialnih odnosov je pri otrocih zelo pomemben. Nenazadnje otroci svoja čustva zrcalijo skozi doživljanje v igro in vsakdanje življenje. Le ta jim pomagajo graditi medsebojne odnose in se učiti, kako se odzivati v določenih situacijah. In nenazadnje, kakšno vlogo ima pri tem pravljica? V kolikšni meri predstavlja motivacijsko sredstvo za izvedbo načrtanih dejavnosti na vseh področjih otrokovega razvoja?

THE INFLUENCE OF STORYTELLING ON EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPEMENT OF YOUNG CHILDREN

Abstract: The development of emotional and social relationships is very important among young children. Kids mirror their emotions through engaging in playtime and everyday life. That helps them improve relationships with their peers and learn how to properly react to certain situations in life. What is the role of storytelling in their development? To what extent does it provide a motivational tool for carrying out the activities planned in all areas of the child's development?

Uvod

Čustva in socializacija sta področji, ki sta v času odraščanja v medsebojnem sožitju, se tesno prepletata in razvoj enega področja ima močan vpliv na razvoj drugega. Značilno je, da se pri otrocih razvijata postopoma in pri vsakem otroku na svojstven način, velik vpliv na to pa imajo starši, vzgojitelji in drugi pomembni ljudje v otrokovem okolju. In če dobro poznamo otrokov čustveni in socialni razvoj, lahko vzgojitelji v vrtcu kvalitetno načrtujemo in izvajamo dejavnosti iz različnih področij Kurikuluma za vrtce (1999), le ta pa posledično spodbujajo dotični področji razvoja otrok. Mene pa je najbolj zanimalo, kako razvijati socialno čustveni razvoj otrok v prvem starostnem obdobju, če je pravljica tista, ki predstavlja osnovno izhodišče vseh načrtanih dejavnosti.

Čustveni razvoj otroka v predšolskem obdobju

Socialni in čustveni razvoj sta pri otroku tesno povezana, navaja Goleman (1997) in pravi, da mora otrok pred vzpostavljanjem socialnih odnosov z drugimi predvsem znati obvladovati samega sebe. Kar pa pomeni, da ko je otrok sposoben nadzirati svoje misli, vedenje ter lastne čustvene reakcije, šele takrat je zmožen uglaševanja z vrstniki in primerne odzivanja na njihove čustvene odzive. Razvoj čustev je torej dolgotrajen in urejen proces, ki poteka od rojstva, skozi otroštvo pa se otrok uči pravil izražanja in usklajevanja čustev tudi v odnosu z drugimi ljudmi (Marjanovič Umek, 2004). Kljub številnim različnim teorijam o tem, kdaj otroci začnejo izražati svoja čustva, M. Zupančič (2011) po trditvah nekaterih psihologov navaja, da otroci že v najzgodnejšem obdobju izražajo vsa temeljna čustva. Torej tista, ki jih lahko neposredno prepoznamo glede na njihove izraze na obrazu. Ne glede na različna mnenja pa vsekakor velja, da starejši kot je otrok, več različnih čustev lahko pri njem tudi opazimo. Prepoznavanja in izražanja čustev se otrok nauči v času odraščanja, kako in na kakšen način, pa je v precejšnji meri odvisno od otrokove interakcije z drugimi ljudmi v njegovi okolici (Marjanovič Umek, 2004).

Otroci izražajo čustva s celim telesom, zato je mogoče preko njihovega vedenja, zunanosti, dobro ugotoviti, kakšno je njihovo notranje doživljanje, saj otrok tega ne zna prikriti oziroma skriti (Zupančič, 1996). So pa, kot navajata Toličič in V. Smiljanič (1979; v Marjanovič Umek, 2004) čustva pri otrocih bolj in pogostejše izražena kot pri odraslih. Dodajata še, da so glede na način izražanja bolj površinska, saj se pojavljajo nenadzorovano in jih glede na to, kako se otrok odziva ni težko določiti oziroma odkriti, tudi če jih le ta skuša skriti ali prikriti (npr. jok, smeh). So pa tudi bolj površinska in zelo intenzivna (predvsem jeza, žalost

in strah). E. Stokes Szanton (2001) navaja, da je čustveni razvoj otrok mogoče pospešiti, če imajo vzgojitelji oziroma odrasli naslednje lastnosti:

- Samozaupanje: odrasli mora otroku omogočiti možnost, da raziskuje, poskuša biti neodvisen oziroma samostojen (pri čemer je pomembno, da se mu omogoča možnost izbire), da se sam odloča in uči obvladovati različne spretnosti, da ima možnost samostojnega raziskovanja in odkrivanja okolja ter da ima dovolj časa za dejavnosti in podobno;
- Toplina: ki jo odrasli v odnosu do otrok izkazujejo na različne načine, kot na primer s prijaznimi pogledi, ljubkovanjem, pogovori v višini otrokovih oči in podobno;
- Odzivnost: da se odrasli odziva na pobude otroka, mu zagotavlja prijetno počutje, kar daje otroku občutek varnosti in predvidljivosti;
- Vživljanje v čustva otrok: z drugo besedo empatija, ki zahteva od odraslega, da se vživi v načine odzivanja otrok, odgovarja na glasove otrok, ubesedi in vrednoti čustvena stanja ter spodbuja razvoj čustev do drugih otrok;
- Odobravanje: otroci morajo čutiti odobravanje odraslih, saj se le tako lahko normalno čustveno razvijajo;
- Spoštovanje: odrasli spoštovanje otroku izkaže s tem, ko verjame vanj kot človeško bitje, ki je zmožno učenja, ga spodbuja v njegovi kreativnosti in pri razvijanju, govorjenju in otrokovih zamisli.

Vzporedno z razvojem čustev se pojavljajo tudi čustvene potrebe (Horvat in L. Magajna, 1987). Če so te zadovoljene, dajejo otroku možnost, da se razvije v zdravo in prilagojeno osebnost. Po mnenju M. Sunderlanda (2009) je pomembno, da odrasli otroka vzgaja tako, da upošteva njegove čustvene potrebe. Pri tem igrajo pomembno vlogo tako starši kot vzgojitelji ter druge osebe, ki vstopajo v stik z otrokom, ko otroka poslušajo, ga tolažijo, se nanj odzivajo, se z njim igrajo, pogovarjajo. Pomembno je tudi, da krepijo otrokova pozitivna čustva (veselje, ljubezen, varnost, zaupanje), ter da zavirajo oziroma odstranjujejo vzroke, ki bi lahko povzročili razvoj neprijetnih čustev in posledično zakoreninjenje le teh v otroku (M. Bergant, 1977).

Čustvene potrebe, kot že navedeno, pomagajo otroku zadovoljevati odrasle osebe, mednje pa Horvat in Magajna (1987) uvrščata naslednje potrebe:

- Potreba po izkazovanju in prejemanju ljubezni: Otrok mora čutiti, da ga imajo starši radi, da je ljubljen in zaželen, da ga sprejemajo. Otrok mora imeti tudi možnost, da svojo nežnost in naklonjenost izraža tudi sam.
- Potreba po varnosti: Otrok potrebuje občutek, da je varovan in da nekomu pripada ter da drugi skrbijo zanj
- Potreba po uspehu: otrok potrebuje dejavnosti, ob katerih bo lahko uspešen in bo ob tem občutil ugodje.
- Potreba po spoštovanju in priznavanju: otrok potrebuje pohvalo ter občutek, da so njegova dejanja dobra in da jih drugi odobravajo.
- Potreba po koristnosti: otrok potrebuje občutek, da je koristen in potreben član svoje družine in drugih skupnosti.
- Potreba po osamosvajanju: otrok postopno preide od začetne odvisnosti in neboljnosti na samostojnejše ravnanje.
- Potreba po disciplini in omejitvah: otrok potrebuje omejitve, da se počuti varnega. Občutiti mora, da mu odrasli pri njegovem vedenju ne bo dovolil, da bi šel predaleč in s tem poškodoval sebe ali druge oziroma kaj uničil.

Socialni razvoj otroka v predšolskem obdobju ter vloga vzgojitelja

Razvoj otroka se začne v družinskem okolju, ki otrokom določi prve smernice za oblikovanje socialnih kompetenc. Odnos, ki ga imata mati in otrok, močno vpliva na njegov socialni in moralni razvoj. Otrokovi najzgodnejši socialni stiki so tako čustveni kot telesni. Dojenček že od tretjega meseca dalje kaže znake socialnega vedenja tako, da je rad v družbi drugih ljudi, kar pokaže s tem, da se jim smehlja in z njimi telesno ter glasovno komunicira (Župančič in

Justin, 1991). Približno od leta in pol do treh let pa otroke vedno bolj zanima, kaj počnejo drugi otroci in vse bolj tudi razumejo, kako z njimi ravnati (Papalla, Wendoks Olds, Duskin Feldman, 2003). Družina je torej za otroka prvo in najbolj naravno okolje, ko otrok vstopi v vrtec, pa se njegov svet razširi, otrok začne vzpostavljati nove interakcije in sprejemati nova pravila (Krajnc, 2011).

Otroci so družbena bitja, saj so nenehno v stikih in povezavah z drugimi ljudmi. S socialnimi oziroma družbenimi odnosi spoznavajo samega sebe, pridobivajo si tudi spoznanja o odvisnosti med ljudmi in tako razvijajo socialne spretnosti. Z vstopanjem v socialne interakcije si prav tako pridobivajo izkušnje za ustvarjanje in vzdrževanje vrstniške kulture, ki je pomembna za razvoj njihove socialne identitete (Corosaro, 1998). Najmlajši otroci pravil še ne poznajo, razumevanje socialnih odnosov se pri otrocih razvije počasi in postopoma. Ta razvoj lahko okolje pospešuje ali pa ga zavira. Vse več virov ter raziskav navaja, da imajo pri otrokovem socialnem razvoju izredno pomembno vlogo prav njegovi vrstniki. Takšnega mnenja sta tudi Bierman in McCauley (v Pečjak in Košir, 2002) ki menita, da imajo le ti ključno vlogo, saj so odnosi med otrokom in vrstniki produkt razvitosti določenih socialnih spretnosti. Otrok si namreč ravno z vrstniki pridobi nove izkušnje o socialnih stikih, nauči se nadzorovati samega sebe, spoznava življenje v skupini ter se postopoma osvobaja ego-centrizma. Ravno otroci so namreč tisti, ki po mnenju K. M. Kempla (2004) predstavljajo enakovredne partnerje pri iskanju in omogočanju priložnosti za interakcije s tem pa otrok dobiva vedno več priložnosti za preigravanje vlog, kot pa bi jih dobil v odnosu z odraslo osebo. Razvoj socialnih spretnosti mora torej temeljiti na konceptu otrokovih pravic, ki otroke postavlja v procesu učenja v enakopraven partnerski položaj. Naloga vzgojitelja pa je, da otroke spodbudijo k sodelovanju, jim organizirajo raznolike razmere za učenje socialnih spretnosti. Pomembno je tudi, da otrokom dajejo povratne informacije o socialnem ravnanju in da s svojim zgledom predstavljajo načine in oblike socialnega ravnanja.

Poleg vrstnikov ima torej močan vpliv na otrokov razvoj socialnih in čustvenih kompetenc tudi vzgojiteljica. Prav vzgojiteljica je tista, ki vpliva na otroke tako preko svoje strokovne usposobljenosti, kot tudi s svojo osebnostjo, npr. z značajem, temperamentom in delovnimi navadami (Logar, 2008). Pomembno je, da v skupini z svojim vzdušjem ustvarja pogoje za odnose, ki naj bi bili prijateljski in spoštljivi. Bistveno je, da ustvarja vzdušje, kjer ni tekmovalne napetosti, ampak se otrok počuti varnega, ter okolje, kjer lahko otrok raziskuje svet okoli sebe, se zaveda svojih čustev in odkriva medsebojne odnose (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010). Pomembno je torej, da se zaveda, da na otrokov socialni razvoj ne vpliva samo z aktivno držo pri pripravi in izvedbi načrtovanih dejavnosti, ampak vpliva tudi s tem, da neprestano skrbi za ustrezno socialno klimo (Kroflič, 2005). Če so odrasli prijazni in potrpežljivi, se bodo otroci naučili te vrline ceniti ter bodo v drugih odnosih tudi sami uporabljali iste vrline.

Spodbudna in varna klima je torej bistvenega pomena za uspešen socialni razvoj in učenje otrok. Otrok mora imeti občutek varnosti in sprejetosti. Od odraslih mora dobiti zaupanje, da mu bodo pri aktivnostih nudili podporo in pomoč ter da se bodo na otrokove potrebe odzvali (npr. Potrebe po ljubkovanju, tolažbi, ter fiziološke potrebe). Mlajši otroci pa si občutek varnosti pridobijo s fizično bližino odraslega (Batistič Zorec, 2002).

Prav tako je za otroka pomemben občutek pripadnosti, saj mu krepi samozavest, ki je potrebna, da se loti nalog ki so nad njegovimi zmogljivostmi. Poleg občutka pripadnosti pa je pomemben tudi občutek povezanosti skupine, ki se izraža v tem, kako poteka medsebojna komunikacija v vrtcu, kakšna je skupinska igra in kako otroci pravzaprav prepoznavajo druge otroke (Punčuh, 2011). Za razvoj socialne kompetentnosti je izjemnega pomena tudi socialna igra v povezavi z vrstniki. Da lahko otroci vzdržujejo večino socialnih oblik v igri, morajo namreč pokazati sposobnost za sodelovanje, prilagajanje in delitev (Newton in Jenvey, 2011).

Načelo aktivnega učenja nam narekuje, da se otrok uči iz konkretnih izkušenj ter se praktično

vključuje v aktivnosti (Batistič Zorec, 2002). Skozi aktivno učenje otroci namreč razvijejo sposobnost sklepanja in razmišljanja ter tudi razumevanje sebe in povezovanje z drugimi (Hohman in Weikart, 2005). Vloga odraslih pri aktivnem učenju otrok pa je, da v interakciji z otroki opazujejo ter na tak način skušajo ugotoviti, kaj otrok razmišlja, kakšne sposobnosti in interese ima. To predstavlja osnovo, da odrasli prepozna razvojne potrebe vsakega otroka (Batistič, 2003).

Pravljica ter pomembnost branja v zgodnjem obdobju

(Heath, Smith in Young (2017) poudarjajo vlogo pravlji in njeno vlogo pri otrokovem razvoju. Zelo pomembno je, da je pravljica v skladu s kronološko in razvojno starostjo otroka. Če izberemo pravljico, ki je praviloma namenjena starejšim otrokom, je mlajši otroci ne bodo razumeli in jim ne bo zanimiva. Prav tako obratno, če starejšim otrokom beremo pravljico namenjeno mlajšim otrokom, jim bo dolgčas in je ne bodo hoteli brati.

Slikanice lahko glede na obliko razdelimo na dve skupini:

- Igroknjige, ki so izdelane iz pralnih materialov in debelejšega kartona. V to skupino štejemo tudi slikanice z kratkim besedilom, namenjene otrokom do približno drugega leta starosti, ko so v fazi bralnega razvoja;

- Slikanice namenjene otrokom od približno 2. leta starosti do približno 8. leta

Slikanice so prve knjige s katerimi se otrok sreča in zelo pomembno je, da so kakovostne. Prav tako pa je pomembna vloga odraslega, predvsem staršev in vzgojiteljev oziroma tistih, ki slikanico/pravljico otrokom berejo (Kordigel Aberšek, 2008). Če želimo malčkom in predšolskim otrokom brati dialoško, moramo poznati njihove razvojne korake in osnovne značilnosti komunikacije v posameznem razvojnem obdobju. Zavedati se moramo dejstva, da mlajši kot je otrok, večji pomen ima zanj govorica telesa za njegovo učenje in doživljanje. S svojim telesom namreč oddajamo več sporočil, kot si sploh lahko predstavljamo in kakšna je naša govorica telesa, je za otroke prvega starostnega obdobja zelo pomembno. Prav tako je pomembno, da se naše besede ujemajo s sporočilnostjo govornice telesa, drugače lahko otroka zmedemo. Z določenim načinom branja (beremo mehko, tiho, glasno, odločno), lahko otroku opišemo dogajalni prostor in karakteristike knjižne osebe. Ko otroku beremo, pripovedujemo, ne počnemo tega le z obrazom temveč z vso svojo pojavo. Gibanje v ritmu otroka, izražanje izžarevanja slikanice iz našega doživljanja je osrednjega pomena pri prebiranju slikanic najmlajšim otrokom.

(chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/67551399.pdf).

Pravljice vplivajo na področja otrokovega razvoja na različne načine, posredno ali neposredno (Bettelheim, 1999; Marjanovič Umek, 2003):

- Spodbujajo otrokov gibalni razvoj ter razvoj fine motorike;
- Na področju socialno čustvenega razvoja se otroci poleg razvijanja empatije s sprejemanjem različnih vlog naučijo prepoznavati, razumeti in izražati različne občutke. Otroci namreč skozi igre, ki jih navdihujejo pravljice, pogosto izrazijo svoja čustva;
- Med poslušanjem pravlji se otroci naučijo razumeti govor, razvijajo pozornost in koncentracijo, bogatijo svoj besedni zaklad;
- Spodbujajo razvoj in sposobnost kritičnega komuniciranja in mišljenja ter konstruktivnega reševanja podobnih situacij v resničnem življenju;
- Širijo besedišče, razvijajo pomenljivo govorno izražanje, avtomatizirajo in razlikujejo izgovorjavo glasov. So pomemben vir kognitivnega in jezikovno – govornega razvoja tako predšolskih kot mlajših šolskih otrok;
- Dajejo otrokom možnost za ustvarjalno izražanje;
- Spodbujajo domišljijo;
- Učijo o ljubezni, spoštovanju, pravičnosti in poštenosti.

Branje torej ugodno vpliva na otrokov vsestranski razvoj. Spodbuja njegov jezikovni in in-

telektualni razvoj, razvoj domišljije, predvsem pa bogati čustveno življenje, besedni zaklad, širi obzorja na različnih področjih znanja. Zato je zelo pomembno, da smo pri izbiri knjig posebej pozorni na dolžino besedila, na zanimivost teme ter kvaliteto besedila in ilustracij (Haramija, 2012).

Izvedba dejavnosti ter globalni cilj

Raziskovalci so si enotni, da je za razvoj otrokovih bralnih sposobnosti odločilno predšolsko obdobje (M. Dolinšek Bubnič, 1999). In če res želimo izvedeti, kako je otrok doživel neko slikanico, pravljico, zgodbo,... je pomembno, da ga opazujemo ter da ga spodbudimo, da po prebiranju in poslušanju zgodbic to na različne načine izrazi. Da mu ponudimo čim več dejavnosti, spodbud, da mu omogočamo, da pravljico, zgodbo podoživi in jo znova in znova doživlja na vedno nove, zanimive načine. Le tako pravljica dobi tisti pravi pomen in izpolni svojo vlogo v otrokovem odrasčanju. Prav tako je pomembno, da se ob načelu uravnoteženosti ter ob načelu aktivnega učenja, ki nam narekuje, da se otrok uči iz konkretnih izkušenj ter se praktično vključuje v aktivnosti (Batistič Zorec, 2002) prepustimo toku dogajanja v skupini. Naj nas otroci popeljejo na pot raziskovanja in odkrivanja. Seveda ob ponujanju primernih vzpodbud, četudi so le ta včasih bolj ali celo prezahtevna. Ampak nič zato. Kot že omenjeno, občutek pripadnosti ob izvajanju in izpolnjevanju izzivov je za otroka izredno pomemben, saj mu krepi samozavest, ki je potrebna, da se loti nalog ki so nad njegovimi zmogljivostmi. Skozi aktivno učenje otroci namreč razvijejo med drugim tudi sposobnost sklepanja in razmišljanja ter tudi razumevanja sebe in drugih (Hohman in Weikart, 2005). Tako je vedno korak pred sabo in zmaga ob dosegu ciljev pomeni tisti pravi, razumni in zdrav socialni in čustveni razvoj vsakega otroka. Pravljica pa je le del poti. Pomemben in nezanemarljiv.

Otrokom ponuditi dovolj dobro pravljico, da jih bo pritegnila, bo hkrati dovolj kratka, zanimiva ter predvsem razumljiva njihovi starosti, obenem pa bo vsebovala prvine čustvenega izražanja temeljih čustev, ki so jih otroci že zmožni procesirati, mi je dala navdih, da sem napisala svojo z naslovom "Miška in njena hiška". Pravljica in glavni lik iz pravljice, iz katere je kasneje nastala tudi prstna lutka, miška iz orehove lupine, je bila ves čas motivacijsko sredstvo. Otroci so bili nad njo navdušeni. Presenetilo me je njihovo spremljanje in aktivno doživljanje le te. Dejavnosti so si sledile ter se povezovale in hkrati nadgrajevale na vseh področjih otrokovega razvoja, ki jih navaja Kurikulum za vrtce. Pri izbiri dejavnosti sem sledila globalnemu cilju, katerega sem si zastavila. »Otrok ob podoživljanju pravljice preko igre in načrtovanih dejavnosti spoznava temeljna čustva, jih opazuje, se jih uči in skuša izražati, poosebljati in ponotranjati, hkrati pa ob tem spoznava in gradi socialne odnose, se uči funkcioniranja v skupini in se uveljavlja kot individuum«.

Upoštevajoč, da se otrok uči iz konkretnih izkušenj ter se praktično vključuje v aktivnosti (Batistič Zorec, 2002), smo izvajali mnogoštevilne zanimive dejavnosti.

Kurikulum za vrtce (1999) navaja, da sta potreba po gibanju in igri otrokovi primarni potrebi. Gibalni razvoj je v ospredju predvsem v prvih letih življenja in poteka od naravnih in preprostih oblik gibanja do sestavljenih in zahtevnejših športnih dejavnosti. Temeljne motivacijske sposobnosti pa so pozitivne spodbude. Na področju gibanja smo s pomočjo telovadnice, ki se je spremenila v plezalnico, izvajali naravne oblike gibanja in iskali, kam se je skrila miška. Upravljali smo z različnimi predmeti, snovmi, (gnetli, nizali, pretikali, sipali). V soli smo iskali fotografije čustvenih izrazov naključnih oseb, jih opazovali, skušali primerjati in posnemati. Iz slanega testa smo oblikovali miško, jo skrivali v testo in jo spretno reševali iz njega. Posnemali smo gibanje, se skrivali, premagovali ovire, se spuščali po toboganu, na katerem nas je čakala glavna knjižna junakinja. Prav tako nas je presenetila na veliki žogi in nam bežala ali pa nas lovila, mi pa smo se ji spretno izmikali in ob tem nadvse uživali. Med množico majhnih žog, ki so se raztresle po prostoru, smo iskali tisto, ki je skrivala njeno podobno. Bežali smo pred vetrom, katerega nam je ponazorilo padalo, se skrivali podenj in pri tem res uživali. Miška nam je pobegnila na prosto, kamor smo jo odšli iskat in tako združili

prijetno s koristnim ter se gibali na svežem zraku. Na področju jezikovnega razvoja smo se ob poslušanju pravljice, vsakdanjih priložnostnih pogovorih, ob poslušanju pripovedovanja odraslega, v bibarijah, besednih igrah,.. učili jezika. Izražali smo se s kretnjami in gibi telesa, kjer smo ponazarjali čustvena stanja, katera je izkusila tudi miška v pravljici. Cepetali smo od jeze in se od smeha valjali po tleh. Skrivali smo se od strahu, od žalosti pa smo objeli prijatelja ali vzgojiteljico. Spoznavali smo, da nam pripovedovanje pravljič prinaša ugodje, veselje, zabavo, ter spodbuja pozitiven odnos do literature. Igrali smo se z glasovi in se opazovali v ogledalu, ko smo delali različne grimase. Tako smo se učili, kako nam različne spodbude izzovejo različna čustva, kakor se je to zgodilo miški v pravljici. S pomočjo neverbalne komunikacije smo skušali komunicirati drug z drugim, doživljali smo ritem besed, glasbe in nenazadnje tudi pesmi. Pravljico smo prenesli tudi v svet umetnosti, kjer smo na svojstven način doživljali glasbo v risbi. Risali smo s prsti, odtiskovali z gobicami, predmeti in zmečkanim papirjem. Lepili smo koščke papirja na dano podlago. Modelirali smo slano testo. S petjem ob kitari smo doživljali svet glasbe, petje smo skušali ritmično spremljati z malimi ritmičnimi instrumenti, skakali ob glasbi in se učili loviti ravnotežje.

Spoznavali smo, da smo del družbenega okolja. Učili smo se drug od drugega, učili smo se sodelovati, deliti. Sodelovali smo v krajših skupinskih dejavnostih, kjer smo se učili zavedati samega sebe. Opazovali smo se v ogledalu, učili smo se odzivati na svoje ime, izražali in pa predvsem spoznavali smo svoja čustva, skozi katere nas je ob veliki spodbudi usmerjala pravljica. Učili smo se razvrščati igrače, jih pospravljati na svoje mesto.

Bivali smo v naravi v vseh vremenskih razmerah. Z miško smo lovili snežinke, jo skrivali v sneg in se spraševali, če miško kaj zebe. Opazovali smo miši na posnetkih, spoznavali, kako se gibljejo in kako smuknejo v mišjo luknjo. Posnemali smo njeno gibanje, tekali sem in tja, ter gibanje skušali povezati z določenim instrumentom, ki se je pojavil tudi v pravljici. Naredili smo si skrivalnice s pomočjo škatel in padala ter se skrivali. To nam je bilo še posebej všeč. Sipali smo sol, v njej skrivali in odkrivali predmete, fotografije. Opazovali smo vreme skozi okno in si deževno pravljico pričarali tudi v igralnici. Iz dežnika je na nas padal čisto pravi dež iz papirnatih koščkov, nas pa to ni čisto nič motilo. Pravzaprav smo zelo uživali. Glavni lik iz pravljice pa nas je nenazadnje popeljal tudi v svet matematike. Kot že navedeno, smo se veliko igrali z snovmi, kot je sneg, sol, modelirna masa, slano testo. Skrivali smo miške v škatle, jih dajali na mizo, pod mizo, jih skrivali v mišje luknje in skušali ugotoviti, v kateri luknji se miška skriva. Skušali smo razvrščati in prirejati, učili smo se orientacije v prostoru in na prostem, se igrali z različnimi liki, jih vtikali v špranje in v pravilne odprtine.

Zaključek

Zanimivo je bilo opazovati, kako so otroci pravljico srkali vase in jo podoživljali na vseh razvojnih področjih. Kratka, jedrnata zgodba se je zrcalila v otrokovih dejavnostih in igri. Glavni lik je bil vselej pomembno motivacijsko sredstvo. Čustva v pravljici so bila otrokom v precejšnji meri razumljiva. Sploh veselje in žalost, kateri so kasneje z empatijo vnašali in prepoznavali med samo igro in dejavnostmi. "Oka" (joka), je bila pogosto izrečena beseda otrok, ki so govorno spretnejši in je pokazala, da prepoznajo čustvo, ki ga doživlja sovrstnik, ali pa se zrcali na kateri izmed fotografij, obenem pa so ob tem izkazali sočutje in prijatelja ob tovrstnih zaznavah objeli ali pobožali. Nekaj takšnih dejanj sem celo ujela v objektiv. Včasih se je zgodilo, da so določeno čustvo, ki so ga zaznali, pokazali na sliki v pravljici. Ko sem na primer izrazila žalost ali jezo, so se določeni otroci ustavili ob slikah iz slikanice in pokazali na miško, ki je kazala enak izraz oziroma čustveno stanje. Vse te situacije so mi dale vedeti, da je pravljica izredno pomembno tako vzgojno kot motivacijsko sredstvo tudi v prvem starostnem obdobju. Če ravno se včasih zdi, da je otrokom nerazumljiva, lahko skozi igro opazimo, da pa smo naredili korak v pravo smer in so otroci vsebino pravljice ponotranjili ter jo zrcalijo v svet s svojimi dejanji.

Literatura

- Batistič Zorec, M. in Prosen, S. (2011). Priročnik za razvojno psihologijo v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo. Pridobljeno s : http://pefprints.pef.uni-lj.si/553/Skripta_RP-2011.pdf
- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Battelheim, B. (1999). Rabe čudežnega: O pomenu pravljic. Ljubljana: Studio humanitatis.
- Bergant, M. (1977). Kako razvijati in vzgajati čustveni življenje pri predšolskem otroku. V M. Bergant (ur.). Razvijamo sposobnosti predšolskega otroka. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/67551399.pdf.
- Goleman, D. (2006). Čustvena inteligenca. Zakaj je pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Horvat L. in Magajna L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., in Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy.
- Retuznik, A. in Krajnc, M. (2011). V krogu življenja, Velenje: Modart.
- Smrtnik Vitulič, H. (2007). Čustva in razvoj čustev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sunderland, M. (2009). Znanost o vzgoji. Radovljica: Didakta.
- Toličič, I. in Smiljanič, V. (1979). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). Otrok, pravila, vrednost. Radovljica: Didakta.

GIBALNE IGRE ZA KREPITEV ČUSTVENO-SOCIALNE KOMPETENCE OTROK

Povzetek: Čustveno-socialna kompetenca se razvija vse od otrokovega rojstva. Ob vstopu otroka v vrtec in šolo je pomembno, da le-to usmerjeno krepimo. Kot medij so v članku predstavljene gibalne igre, kjer otrok razvija svoje telesne sposobnosti in zadovoljuje potrebo po gibanju, hkrati pa je izkustveno učenje pomembno tudi za socializacijo, saj otroka postopno navaja na življenje v skupnosti. Pri elementarnih, rajalnih, socialnih in športnih igrah se otroci srečujejo z različnimi občutki, čustvi in govorico telesa, kjer spoznavajo, da nam pogosto ni treba povedati kako se počutimo, saj so gibi znakovni jezik, ki to sporoča, kaže. Cilj je bil prikazati uporabo gibalnih iger za namene socializacije in izražanja otrokovih čustev. Zbirka iger lahko služi kot pripomoček pri aktivni krepitvi skupinske dinamike oddelka ter posameznikove čustvene in socialne kompetence.

Ključne besede: gibanje, igra, otroci, čustvena kompetenca, socializacija

MOVEMENT ACTIVITIES FOR STRENGTHENING THE EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN

Abstract: Emotional and social competence develops from the moment a child is born. When a child enters kindergarten and school, it is important to strengthen it in a targeted manner. This article presents movement activities where the child develops his physical abilities and satisfies the need for movement, and at the same time, experiential learning is also important for socialization, as it gradually introduces the child to life in a community. While playing elementary, cheerful, social and sports games, children encounter different feelings, emotions and body language, where they learn that we often don't need to verbalize how we feel, as movements and gestures are a sign language that conveys it. The goal was to demonstrate the use of physical games for the purpose of socialization and expression of children's emotions. The collection of games can be used as a tool for actively strengthening the group dynamics of the class, as well as the emotional and social competencies of individual children.

Keywords: movement, activity, children, emotional competence, socialization

1 Uvod

Otroci vstopajo v šolo vedno manj zreli in pripravljeni na kognitivne izzive šolanja. Pedagoški in strokovni delavci opažamo vse več težav s koncentracijo, usmerjanjem pozornosti, slušno in vidno zaznavo, držo pisala, fino motoriko, govornimi in gibalnimi sposobnostmi.

Otrokovo socialno okolje se po nekaj letih življenja v domačem okolju vse bolj seli v okolje med vrstnike, kar pomeni, da vedno manj časa preživi z odraslimi. Posledično začne razvijati nove oblike socialnih interakcij in socialne kompetence na področju sposobnosti komuniciranja, empatije in skupnega reševanja problemov, kar privede do spoznavanja pravil vedenja in razumevanja raznovrstnosti medsebojnih odnosov (Retar, 2022). Za razvoj čustvenih sposobnosti je potrebnega veliko časa, truda in vaj, za kar je ključna potrpežljivost, vztrajnost in ponavljanje vsebin (Bisquerra Alzina, 2010). Pomembno je, da čustveno-socialno kompetenco v predšolskem in šolskem obdobju usmerjeno krepimo. Ganić (2018) navaja, da je za to zelo primerna uporaba kreativnih medijev (glasba, šport, likovne dejavnosti), saj so ti otrokom navadno še posebej privlačni ter zanimivi. Takšno učenje poteka izkustveno, preko igre. Te dejavnosti so še posebej zaželeni, saj se otrokov razvoj govornih sposobnosti in besedišča še razvija. Kustec (2017) poudarja, da sta ples in gib naravna načina neverbalne komunikacije in sta lahko kanal za sproščanje neizraženih čustev. Ples omogoča drugačen način komunikacije ter izražanje čustev z gibanjem.

Ustrezne gibalne dejavnosti v predšolskem obdobju pozitivno vplivajo na otrokove spoznavne, socialne in čustvene sposobnosti ter lastnosti (Gabrijelčič Blenkuš, 2013). V preteklih treh letih na OŠ Kašelj poučujem šport in delam v podaljšanem bivanju 1. razreda, kjer za vključevanje otrok v skupino pogosto uporabljamo gibalne igre.

2 Gibalne igre

Obstaja veliko gibalnih iger, ki otrokom pomagajo pri razumevanju tekmovalnih in sodelovalnih odnosov, vključevanju v skupino (dogovor, podrejanje skupini, prevzemanje odgovornosti, nastopanje, reševanje sporov) in iskanju rešitev v medsebojnih odnosih. V članku bom predstavila nekaj gibalnih iger, ki se mi zdijo zanimive, krepijo otrokov čustveni ter socialni razvoj in jih v podaljšanem bivanju redno izvajamo. Zaupaj mi: Pri igri sodelujeta dva učenca. Eden zapre oči, drugi ga vodi po učilnici/do cilja/po poligonu. Učenec vodi prijatelja z dotikom/glasom. Načini gibanja so lahko različni (hoja po prstih/petah, vzvratno).

Različica: Pri igri sodeluje več otrok, ti se primejo za roke/ramena. Po poti jih vodi prvi v koloni. Učenci spoznavajo različna čutila, se učijo zaupati svojim sošolcem, gradijo komunikacijske veščine, pridobivajo občutek varnosti, razvijajo občutek odgovornosti do sebe in drugih in pridobivajo občutek pripadnosti skupini.

Zamrznitev čustev: Učenci plešejo ob glasbi. Ko se glasba ustavi, morajo zamrzniti v položaju, ki kaže določeno čustvo (npr. veselje, jeza, žalost, prestrašenost).

Različica: Ples v paru, ko se glasba ustavi, prikažeta poljubno čustvo ter drug za drugega ugibata kako se počutita. Ko se glasba nadaljuje, si vsak poišče nov par.

Učenci se učijo izražati in prepoznavati različna čustva.

Veveriček: Eden izmed otrok je veveriček, ki stoji na sredini kroga. Učenci, ki tvorijo krog ga vprašajo: "Veveriček, kdo te lahko ujame?" Odgovor se glasi: "Tisti, ki imajo belo majico/nosijo očala/imajo pege/radi jedo sladoled/...". Poklicani učenci lovijo veverička – kdor ga prvi ujame, postane veveriček v naslednji igri.

Učenci opazujejo sošolce in se med seboj spoznavajo.

Oponašanje živali: Učenec izžreba sliko živali in oponaša njeno gibanje, ostali skušajo žival prepoznati.

Učenci spoznavajo različna čutila in se jih zavedajo, spoznavajo različne možnosti izražanja ter nastopajo pred razredom.

Lovljenje zmajevega repa: Učenci se postavijo v dve koloni. Drug drugega primejo za boke/ramena. Zadnji v koloni predstavlja zmajev rep. Prvi v koloni predstavlja zmajevo glavo, ki mora ujeti rep drugega zmaja.

Različica: Zmaj lovi svoj rep – prvi učenec v koloni se loči od svojega zmaja in skuša ujeti njegov rep.

Učenci sodelujejo, tisti v sredini kolone se podredijo in sledijo gibanju vodje.

Semafor: Eden izmed učencev predstavlja semafor in daje ostalim učencem navodila (zvočna/vidna) za gibanje (hoja, tek, hopsanje, poskoki, v opori spredaj ...). Zelena ("zelena luč"/zelen kartonček) pomeni gibanje, rdeča (rdeča luč"/rdeč kartonček) zamrznitev.

Različica: Semafor stoji pri steni/drevesu, ostali učenci so za črto, ki je od njega oddaljena približno 20 metrov. Pri zelenem signalu je obrnjen stran od sošolcev, pri rdečem se obrne k njim - če koga zaloti pri gibanju, gre ta nazaj za črto. Učenec, ki pride prvi do semaforja, zasede njegovo mesto. Učenci se učijo upoštevati pravila, poslušati svoje sošolce; izboljšujejo slušno in vidno zaznavo.

Skupinsko žongliranje: Učenci so v krogu in skušajo z odbijanjem obdržati balon/žogo čim dlje v zraku.

Različice:

- Ob vsakem odboju na glas štejejo ali po vrsti izgovarjajo črke abecede.

- Učenec z žogo stoji na sredini kroga in jo naključno podaja sošolcem, ki mu jo vračajo. Kdor žoge ne ujame, mora stopiti na eno nogo, če ponovno zgreši, mora stopiti na drugo nogo; počepniti; poklekčiti; sesti na tla. Če žogo vmes kdaj ujame, se vrne v prejšnji položaj.

Učenci se učijo timskega dela in sodelovanja.

Živalski vrt: Učenci se razdelijo v skupine po pet in si izberejo katero žival bodo predstavljali (mačke, sloni ...). Nato vsi igralci, razen enega, tvorijo krog (stopijo v obroč ali sedijo na stole). Ko učenec na sredini kroga pokliče eno od izbranih živali, morajo te – npr. vse mačke

– v krogu med seboj zamenjati prostore, prosti učenec pa poskuša ukrasti eno od trenutno praznih mest v živalskem vrtu. Če mu uspe, potem ga oseba, ki je ostala brez prostora, zamenja v sredini in nadaljuje igro. Če želi žival v sredini povzročiti zmedo, mora zaklicati "živalski vrt" in mesta morajo zamenjati vsi udeleženci.

Različice:

- Namesto živali si izmislijo predmete, sadeže, zelenjavo, poklice ipd.

- Menjava mest po določenem kriteriju (na primer vsi, ki imajo rdečo majico).

Doživljanje izkušnje pripadnosti skupini, razmišljanje o izključevanju, doživeti izkušnjo izključenosti iz skupine, graditi skupinsko klimo, ki temelji na spoštovanju razlik in strpnosti. Atomčki: Učenci se ob glasbi prosto ali z določenim gibanjem premikajo po prostoru. Ko vodja zakliče neko število, na primer "štiri", pomeni, da se morajo udeleženci združiti v skupine (molekule) po štiri. Tisti, ki ostanejo sami, en krog opazujejo druge, jih spodbujajo in jim pomagajo najti rešitev.

Različica: Zakličemo število in del telesa ("tri komolec" pomeni, da se učenci združijo po trije in se med sabo dotikajo s komolci). Učenci se med plesom svobodno izražajo, ob navodilu pa razvijajo sposobnost hitrega odločanja in upoštevanja navodil. Ko izpadejo še naprej pomagajo drugim, jim želijo dobro in nudijo podporo.

3 Dan dejavnosti: igre kot nekoč

V letošnjem šolskem letu smo v sklopu dneva dejavnosti izvedli športni dan na temo igre kot nekoč. Učenci 2. razreda so v začetku novembra spoznali gibalne igre, ki so se jih igrali njihovi dedki in babice. Izbrali smo gibalne igre, ki krepijo skupinsko dinamiko in spravljajo učence v različne situacije (možnost izbire, nudenje pomoči, reševanje problemov, izločenost ...). Pred izvedbo iger smo se pogovarjali o tem kako se otroci včasih preživljali prosti čas. Pripomočke za igre smo iz naravnih in dosegljivih materialov izdelali skupaj, kjer se je sodelovanje med vrstniki že začelo.

Igre so potekale v različnih prostorih (telovadnica, hodnik, učilnica in zunanje igrišče), saj smo želeli učencem približati idejo, da se lahko aktivno družijo vedno in povsod.

3.1 Telovadnica

Ali je kaj trden most? Izberemo dva učenca, ki predstavljata most - primeta se za roke in stopita toliko narazen, da gre lahko vojska (kolona učencev) skozi. Učenca, ki predstavljata most se dogovorita, kaj bo eden in kaj drugi (eden na primer zlato jabolko, drugi zlata ptica). Vojska hodi v koloni po prostoru, se pred mostom ustavi in vpraša: "Ali je kej trden most?" "Kakor skala, kamen, kost!" se glasi odgovor. "Ali lahko gre naša vojska skozi?" "Prve spustimo, zadnjega ulovimo!" odgovori most. S tem je pogovor konča. Most izpusti vse učence, razen zadnjega, ki ga ujame. Zajetega vojaka vprašata če ima rajši zlato jabolko ali zlato ptico. V skladu z odgovorom se razvrsti v kolono za tistega, ki je zlato jabolko oz. zlata ptica. Ko se razporedijo vsi vojaki, morajo še vagati duše – vsaka stran mostu vleče v svojo smer. Zmaga skupina, ki vodjo nasprotne vojske povleče čez črto oziroma skupina, ki se ji uspe obdržati na nogah.

Petelinji boj: Učenca stojita na eni nogi, roke imata prekrižane pred telesom (položaj za jezo, trmo). Na znak se začneta suvati – kdor se prvi dotakne tal tudi z drugo nogo, izgubi. Igro ponovita na drugi nogi. Igro se lahko igra več učencev hkrati.

Pepček: Učenci naredijo krog. Dva učenca na sredini kroga sta pepčka. Učenci si žogo podajajo, pepčka pa jo skušata ujeti. Ko pepček žogo ulovi, postane pepček tisti, ki se je pred njim žoge zadnji dotaknil.

Skok čez vrv: Učenci stojijo v krogu okoli učitelja, ki ima v rokah vrv in se vrti. Učenci vrv preskakujejo. Kdor se je dotakne, izpade/naredi dodatno nalogo in se vrne v igro. Vrv lahko vrti tudi učenec.

Povodni mož: Na tleh označimo dolg, do en meter širok, potok. Učenec v potoku je povodni mož in skuša ujeti učence, ki skačejo čez potok. Ujeti učenci postanejo kamni (stojijo v

potoku in lahko, zgolj s premikanjem rok, pomagajo povodnemu možu pri lovljenju ostalih učencev).

3.2 Učilnica

Skriti zaklad: Eden izmed učencev zapusti učilnico, ostali med tem skrijejo določen predmet in nato učenca pokličejo nazaj notri. Učenec išče predmet, ostali pa ga usmerjajo s "toplo, hladno, vroče ..."

Različica: V prostoru skrijemo nek predmet. Na znak ga učenci začnejo iskati. Kdor ga opazi, nam pride na uho povedat, kje je, nato se usede na tla in počaka, da skriti zaklad najdejo tudi ostali. Kdor je zaklad opazil prvi, lahko predmet skriva v naslednji igri.

Poplava, potres: različne oblike gibanja in različni položaji ob slišnem navodilu.

Rajalne igre: petje s koreografijo, plesni stoli, leti-leti, izštevanka, John Marion, Bil je konjenik ...

Kovance pihat: Za to igro danes uporabimo kovance za največ pet centov. Kovance pihamo na ravni površini (gladka miza), s kratkim pihanjem. Igralca pihata izmenično, ob vsakem pihu se mora kovanec vsaj malo premakniti. Cilj igre je, da s pihanjem postaviš svoj kovanec na nasprotnikovega.

3.3 Hodnik

Slepe miši: Eden od učencev, ki ga ostali določijo z izštevanko, je slepa miš (oči mu prekrijemo s šalom/trakom/kapo). Učenca nato zavrtijo okoli osi in se razbežijo. Bistvo igre je, da se miške nežno dotikamo in jo kličemo, da se ona obrne proti nam in nas skuša ujeti. Ko se nekoga dotakne, je lahko igre konec ali pa ujeti učenec izpade, da je igra nekoliko daljša. Igro lahko otežimo tako, da mora miška ujetnika prepoznati.

Lisica, koliko je ura? Eden izmed učencev je lisica, ki stoji približno 10 metrov stran ostalih učencev. Ti jo sprašujejo: "Lisica, koliko je ura?" Lisica jim odgovarja z različnimi živalskimi prispodobami (primer: "pet mišjih korakov" in učenci naredijo pet majcenih korakov proti lisici); ko odgovori s "poldne", jih začne loviti. Kogar se dotakne, mora sesti na klop. Čez nekaj časa določimo novo lisico.

Gnilo jajce: Učenci sedijo v krogu. Učenec, ki je izven kroga, ima v roki kos zmečkanega papirja/robček. Medtem ko hopsa okoli kroga, vsi skupaj prepevajo pesmico: "Gnilo jajce nosim, nikomur ga ne dam, kdor se pa ozira, po puklu jih dobi". Učenec se sam odloči, kdaj in komu bo dal papir za hrbet - to naj stori čim bolj neopazno in hitro. Če mu uspe brez papirja v roki narediti cel krog in se dotakniti tistega, ki mu je papir podtaknil, ta postane "gnilo jajce" in gre na sredino kroga. Če učenec, ki so mu podtaknili papir, to opazi, hitro steče za njim: če se bežečemu uspe rešiti na prosto mesto v krogu, se igra nadaljuje; če ga ujame, postane ujeti učenec gnilo jajce in je na sredini kroga tako dolgo, dokler ga ne zamenja drug učenec.

3.4 Zunanje igrišče

Skrivalnice: Eden izmed učencev šteje do 20, ostali se medtem skrijejo. Tisti, ki so se skrili, se morajo pofočkati preden jih iskalec najde. Če te iskalec vidi in pofočka, si izpadel in počakaš, da najde še ostale.

Različica: Že najdeni pomagajo iskati vse ostale.

Zajce zbijat: Dva učenca (lovca) si na razdalji 5 metrov podajata žogo in z njo ciljata ostale učence (zajce), ki so razporejeni med njima. Kdor je zbit, zamenja lovca. Lovcev je lahko tudi več.

Gumitvist: Več različic skakanja čez elastiko. Uporaba elastike kot pajkove mreže.

Ristanc: Na tla narišemo šablono za ristanc s števili od ena do deset. Učenec, ki je na vrsti, vrže kamenček v kvadrat s številko ena in skače po oštevilčenih kvadratih (po eni nogi v enojnih in dveh v dvojnih). V polkrogu na koncu se obrne za 180° in se na enak način vrne na izhodišče, vmes pobere kamenček. Tako nadaljuje po naslednjih številkah. Če kamenčka ne vrže v pravi kvadrat/se med skakanjem zmoti/pade/ne pobere kamenčka, je na vrsti

drug igralec. Zmaga igralec, ki prvi uspešno zaključi z desetico.

Fuclanje: S kredo narišemo ravno črto, 5 metrov stran pa označimo mesto, od koder bomo metali gumb/kamenčke. Vsak učenec ima 3 kamenčke. V prvem krogu vsak vrže en kamenček, tisti, ki se je z njim najbolj približal črti ali jo je celo dosegel, si je priigral vse kamenčke v tem krogu. Sledi drugi krog, potem tretji in tako naprej. Ko ti zmanjka kamenčkov, izpadeš iz igre.

Hruške krast: Med otroki izštevamo gospodarja. Ta sedi in se dela da spi. Približno 10 metrov proč so učenci, ki se pomikajo proti gospodarju in pojejo: "Gospodarja ni doma, mi pa hruške krast." Gospodar jih pusti v bližino, nato plane pokonci in jih lovi do črte. Če koga ujame, vlogi zamenjata ali pa le-ta izpade.

Zaključek

Igre za čustveni in socialni razvoj krepijo pozitivno mišljenje, spretnosti odločanja, prepoznavanje čustev in akademsko uspešnost (Durlak idr., 2011). Sodelovanje pri športnih aktivnostih pa pomaga pri izboljšanju socialnih in čustvenih veščin, vključno z disciplino in sposobnostjo timskega dela (Covay in Carbonaro, 2010).

Večina iger, ki se jih igramo v podaljšanem bivanju in ki smo jih izvedli na športnem dnevu, je pri učencih vzbudila zadovoljstvo, dobro voljo ter smeh. Pri gibalnih igrah se učenci veliko premikajo, dotikajo, sodelujejo. Srečajo se tudi z manj lagodnimi čustvi/občutki, ki se prebudijo, ko si izločen, se moraš podrediti, slediti drugim, kar potem mogoče lažje obvladujejo v realnih situacijah, saj so to v igri na nek način že doživeli. S pomočjo igre premagujejo strah, rešujejo težave in konflikte ter se učijo kako razumeti in upoštevati druge. Ko pride med igro do nesporazuma, ki lahko pri posameznikih izzove impulzivnost ali agresijo, učenci razvijajo samokontrolo. Učenci skozi igro spoznavajo sami sebe in nenazadnje razvijajo gibalne sposobnosti. To se sklada s cilji programa *Feel and Share the Movement*, ki ga predstavljata Aras in Voncina (2020). Gre za program, ki ga na finskem izvajajo v dnevnem varstvu. Strmijo k razvoju čustveno-socialnih veščin kot so pozornost, pomoč drugim, čakanje, da prideš na vrsto, samoregulacija, samopodoba, zavedanje telesa, interakcija in komunikacija, poslušanje drugih, razvoj besednega zaklada, spoštovanje pravil in drugih oseb, soočanje s preizkušnjami in razočaranji, izražanje in prepoznavanje čustev, doživljanje uspeha, razvoj timskega duha in občutka pripadnosti, sodelovanje in skupno delo za skupne cilje.

Posebej v času, kjer je razvoj tehnologije ekstremno hiter in uporaba mobilnih naprav neizogibna, bi se morali truditi doseči, da bi bile gibalne igre vsakodnevno vključene v prosti čas učencev. Učence lahko naučimo čim več iger, ki vključujejo gibanje in le-te vztrajno ponavljamo in pogosto igramo. Na ta način bi lahko učenci gibanje ponotranjili, kar pomeni večjo verjetnost, da bodo prosti čas preživljali aktivno tudi ko bodo starejši. S tem bi zmanjšali čas dolgotrajnega sedenja in uporabe telefonov ter povečali čas gibanja in preživljanja časa zunaj, v naravi. Poleg tega je gibalni razvoj močno povezan z jezikovnim razvojem, ki pa je ključen pri sporazumevanju, komunikaciji in vključevanju v skupino. Druženje in sodelovanje se je pri izvajanju iger začelo že s tem, ko so si učenci sami izdelovali pripomočke za igro (barvni kamenčki, "gnilo jajce", žoga iz papirja ...). Drugošolci se igre, ki so jih spoznali na športnem dnevu novembra, igrajo tudi zdaj, tri mesece po tem, ko so se jih prvič igrali. Razlog je verjetno tudi ta, da je razplet določene igre vedno nekoliko drugačen, zanimiv; polni so pričakovanj in vznemirjeni, kaj se bo zgodilo ob koncu. Ko se igra zaključi, si želijo odigrati še en krog, pa potem še enega, kar spremlja vprašanje, če se lahko to igro igramo tudi jutri. Delavnice in aktivnosti je glede na zanimanje otrok smiselno večkrat izvajati. Olive idr. (2021) navajajo, da gibalne vsebine premalokrat uporabljamo kot način za učenje socialno-čustvenih kompetenc, saj te učijo pomembnih veščin, ne le za šolo, ampak za življenje. Ganić (2018) navaja, da bi bilo smiselno uvesti usposabljanja, kjer bi bili kreativni mediji ter njihova uporaba podrobneje predstavljeni pedagoškim delavcem v vrtcih in šolah. Tovrstno usposabljanje bi lahko doprineslo k temu, da bi strokovni delavci kreativne medije bolje spoznali in jih tudi bolj pogosto in večje aplicirali v svoje delo z učenci. V pri-

meru, da vam kdaj zaradi nepredvidljivih razlogov kakšen dan dejavnosti odpade, lahko v šolskih prostorih izvedete poljubne, v zborniku našete gibalne igre, in tako dan namenite aktivni krepitvi skupinske dinamike oddelka ter posameznikove čustvene in socialne kompetence. Ker se ob gibanju sproščajo hormoni ugodja in zadovoljstva, lahko že nekaj minut gibanja vzbudi pozitivne občutke. Gibalne igre je priporočeno izvajati čim večkrat, lahko na razredni uri, med odmori, v jutranjem varstvu, podaljšanem bivanju in ko se učencem med poukom zmanjša koncentracija. Poljubne gibalne igre se lahko uporabijo kot temeljne igre, ki se izvajajo na primer v vseh oddelkih prve triade in tako dosežemo, da jih bodo učenci predajali iz generacije v generacijo. Šola ne more nadomeščati učenčevega razvoja v zgodnjem otroštvu in spodbud staršev ter ožjega okolja, ima pa veliko vlogo pri krepitvi in razvoju čustvene in socialne kompetence otrok.

Literatura

- Aras, J. in Voncina, I. (2020). Feel and Share the Movement. [Bachelor's Thesis, Metropolia University of Applied Sciences]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/338271/Aras_Janni_and_Voncina_Iva.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bisquerra Alzina, R. (2010). Čustvena inteligenca otrok: priročnik za učitelje in starše z vajami (1. natis). Tehniška založba Slovenije.
- Olive, C., Lux Gaudreault, K., McCullick, B. in Tomporowski, P. (2021). Promoting Social–Emotional Learning Through Physical Activity. *Strategies*, 34(5), 20–25. <https://doi.org/10.1080/08924562.2021.1948474>
- Covay, E. in Carbonaro, W. (2010), (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45. <https://doi.org/10.1177/0038040709356565>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gabrijelčič Blenkuš, M. (2013). Prekomerna prehranjenost in debelost pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji (Gradivo za Odbor DZ RS za zdravstvo). Ljubljana, Slovenija: Inštitut za varovanje zdravja. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/prekomerna_prehranjenost_in_debelost_pri_otrocih_in_mladostnikih_v_slo.pdf
- Ganič, M. (2018). Krevitev čustveno-socialne kompetence otrok v osnovni šoli skozi likovne dejavnosti. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5403/>
- Kustec, K. (2017). Uporaba izrazno-ustvarjalnih medijev v socialnem delu in sorodnih poklicih pomoči. *Socialno delo*, 56(2), 81–98. URN:NBN:SI:DOC-FE1NX6S6
- Retar, I. (2022). Zgodnje gibalno učenje in poučevanje. Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-141-4>

RAZVIJANJE STRATEGIJ V SPODBUDNEM OKOLJU VRTCA ZA RAZVOJ OTROKOVEGA ZAVEDANJA SEBE IN SVOJIH ČUSTEV V ODNOSU DO HRANE

Povzetek: Zasebni vrtec Viljem Julijan s tem prispevkom opisuje svoj inovativni projekt, ki zajema načrtno spremljanje in vodenje čustveno-socialnega razvoja otroka, ki je bil vključen v projekt iz vsebine prehranjevanja. Otrok se je preko praktično in vsebinsko zastavljene strategije projekta soočal s prehrano, ki je ni maral, in prehajal od neješčega otroka do otroka, ki je v vrtcu začel jesti vso hrano. Ob napredku v odnosu do hrane je vedno bolj prihajal do zavedanja lastnih občutkov in čustev. Pri tem je procesualno razvijal vedno večje sprejemanje raznolike hrane in lastnega odnosa do sebe preko načrtno zastavljenih strategij. Ob koncu projekta je otrok pokazal velik napredek v svojem čustveno-socialnem razvoju, razvil je več strpnosti in spoštovanja v odnosu do sebe in do svojih prijateljev v vrtcu, hkrati pa se je njegovo prehranjevanje normaliziralo, kar je bilo za njegovo zdravstveno stanje velikega pomena. S prispevkom želimo prispevati k ozaveščenju o pomenu čustveno-socialnega razvoja skozi celotno predšolsko obdobje ter podati svojo uspešno prakso in strategijo dela z otrokom preko vsebine prehranjevanja.

Ključne besede: čustvena inteligenca, sprejemanje, predšolsko obdobje, strpnost, sočutje.

DEVELOPING STRATEGIES IN A STIMULATING KINDERGARTEN ENVIRONMENT TO DEVELOP CHILDREN'S AWARENESS OF THEMSELVES AND THEIR EMOTIONS IN RELATION TO FOOD

Abstract: With this contribution, private kindergarten Viljem Julijan describes his innovative project, which includes planned monitoring and management of the emotional and social development of a child who was included in a project related to nutrition. Through the practical and content-based strategy of the project, the child faced food that he did not like, and went from a non-eating child to a child who started eating all the food in kindergarten. As his relationship with food progressed, he became more and more aware of his own feelings and emotions. In doing so, he procedurally developed an ever-increasing acceptance of diverse food and his own attitude towards himself through planned strategies. At the end of the project, the child showed great progress in his emotional-social development, he developed more tolerance and respect in relation to himself and his friends in the kindergarten, and at the same time his eating normalized, which was of great importance for his health. With this contribution, we want to contribute to raising awareness of the importance of emotional-social development throughout the entire preschool period and to provide our successful practice and strategy for working with children through the content of eating.

Key words: emotional intelligence, acceptance, preschool period, tolerance, compassion.

1 Uvod

Vzgojno-izobraževalno delo Zasebnega vrtca Viljem Julijan temelji na podlagi ciljev in načel strokovnega dokumenta Kurikuluma za vrtce, ki ga v naši ustanovi izredno spoštujemo. Kurikulum za vrtce nam omogoča kakovnostno strokovno usmeritev za kvalitetno opravljanje in izvajanje tako posebnih projektov vrtca kot vsakodnevne vzgojno-izobraževalne dela. Vsi projekti kot tudi načrtovane vsakodnevne vsebine vzgojno-izobraževalnega dela pa prioriteto nosijo v sebi poslanstvo Zasebnega vrtca Viljem Julijan, ki je: »Vreden sem že samo zato, ker obstajam.« V tem poslanstvu se razkriva način našega dela z otroki, ki pa temelji na uresničevanju otrokovih pravic s poudarkom na pravici do ljubezni in sprejetja. Temelj dela je torej zasledovanje otrokovih pravic, kar po našem mnenju predstavlja veliko odgovornost do dela v odnosu do otrok s strani vzgojiteljic. Menimo, da je predšolsko obdobje eno tistih, ki je najbolj ključno za kasnejši zdrav psihosocialni razvoj otroka in da oblikovana notranja samopodoba otroka, ki jo razvije v predšolskem obdobju, vpliva na njegov razvoj skozi celotno življenje.

Projekti, ki jih izvajamo v našem vrtcu, vedno izhajajo iz živih situacij z otroki. To pomeni, da ob situacijah, ki so ponavljajoče, izstopajoče in nakazujejo na otrokovo stisko bodisi v odnosu do sebe, do drugega ali do pogleda na svet, vzgojno-izobraževalno delo naravnamo

na tematiko, ki bo lahko vzpodbudila pri otroku še več strpnosti in spoštovanja. V našem vrtcu vzgojiteljice s svojim odnosom do otrok vsak dan ustvarjajo občutek čustvene varnosti, ki je za pozitiven otrokov razvoj čustvene inteligence izrednega pomena. Da je lahko to v resnici mogoče, pa je potrebno, da se vzgojiteljice poglobljajo in izobražujejo na področju odnosov. Pomembno je, da zelo dobro poznajo lasten odnos do same sebe, svoje delovanje v odnosu do otrok, da izpostavljajo prepoznane izzive in se ob tem nenehno izobražujejo. Eden izmed projektov je ta, ki ga opisujemo v tem prispevku. Direktorici vrtca gospe Kseniji Pečnik sva s pomočnico predstavili problematiko neješčega dečka v najini skupini, ki je sicer imel dobro razvite komunikacijske spretnosti, veliko prijateljev in je bil v skupini med otroki zelo priljubljen. Od direktorice vrtca sva ob prepoznani problematiki dobili strategijo dela z njim v vsebini. V operativi pa sem projekt zastavila tako, da je potekal skozi več različnih dejavnosti in aktivnosti.

2 Opis problema

V prispevku bom opisovala dečka v svoji skupini, ki sem ga spremljala od njegovega četrtega leta in vse do vstopa v šolo. Deček je bil komunikativen, med vrstniki priljubljen in zelo dobro socialno in čustveno razvit, v svojem odnosu do hrane pa je imel veliko težav. Odklanjal je večino hrane in s tem tudi večino obrokov. Ob pogledu na vso zelenjavo, solato, še posebej na paradižnik, jajce, mlečne izdelke in zelenjavne namaze je večkrat bruhal, jokal in se upiral temu, da bi sploh lahko gledal hrano na krožniku. Večkrat je nezadovoljno sedel ob mizi in čakal, kaj bom prinesla za kosilo iz kuhinje. Zjutraj je s starši prebiral jedilnik in žalostno vstopil v jedilnico k zajtrku. V Zasebnem vrtcu Viljem Julijan dajemo velik poudarek zdravemu prehranjevanju naših otrok, kar pomeni, da je vsa prehrana biološko pripravljena, otroci imajo v svojih jedeh sveže sestavine, začimbe in ekološko pridelano zelenjavo, kar pa je povzročilo pri dečku še dodaten problem, saj ni prenesel niti začimb, kot sta peteršilj in česen, ko jih je opazil v jedeh. Deček ni jedel ničesar razen pečenega krompirčka, pečenih piščančjih medaljonov in oboževal je sladkarije.

2.1. Strategija projektnega dela z dečkom v obliki in v vsebini njegovega odnosa do prehrane
Ob začetku projekta sem za dečka najprej pripravila personalizirano mapo, v katero sem beležila opažanja, in s projektom seznanila starše. V mapo sem zapisovala, katero hrano ima otrok rad, katero hrano odklanja. Starši so izkazali veliko hvaležnost in veselje ter povedali, da njihov otrok tudi doma ni ješč in nima rad skoraj ničesar, zaradi česar so bili zaskrbljeni. Prosili so za pomoč pri njegovi situaciji.

Sodelovanje s starši je ključen temelj, da se lahko pedagoški kader posveti otroku in izzivu, s katerim se srečuje. Dečka sem načrtno opazovala pri vsakem obroku in beležila svoja opažanja. Podrobno sem opazovala njegov odnos do hrane, njegovo verbalno in neverbalno komunikacijo, čustvene reakcije in vedenje ob stiku s hrano. Nato sem pri vsakem obroku sedela skupaj z njim in jedla obrok tudi sama. Skupaj sva sedela in gledala, kaj vse imava na krožniku, kakšne so barve, kakšne so oblike. Sprva sem lahko z zagotovostjo prepoznala, da otrok odklanja večinoma vso hrano, ki mu je bila ponujena. Ko sem ga vprašala, ali bi zmožel na primer poskusiti zelenjavno juho, je v veliki večini primerov začel jokati in gledal v krožnik pred sebe. Kadar je prijel žlico in jo le rahlo pomočil v juho ter približal k sebi, da bi jed poskusil, se je zgodilo, da je začel bruhati.

2.1.1 »Knjižica okusov« kot motivacijsko sredstvo

Skupaj s celotno skupino otrok sem najprej izpeljala pogovor in dejavnost, da so lahko otroci razumeli, zakaj je v tistem trenutku le on potreboval posebno nalogo in s tem knjižico, ki je le njegova. Otroci so lahko izrazili vsak svoje situacije v odnosu do hrane. Vsak je lahko izrazil, kaj ima rad in česa ne mara. Ob tem so lahko razumeli drug drugega, ko so doživljali odpor do kakšne hrane. Zelo pomembno je, da celotna skupina razume tistega otroka, ki doživlja ob kakšni situaciji stisko. Strokovni delavci pa imamo moč, da otroku s pravilnim

vodenjem nudimo varno okolje, v katerega smo vključeni vsi. In tako smo skupaj stopili na pot sprejemanja in uresničevanja ciljev, ki so zapisani v Deklaraciji o otrokovih pravicah. Dečku sem po začetnem opazovanju problematike kot motivacijsko sredstvo za projekt najprej predstavila čisto njegovo, osebno »Knjižico okusov«, ki jo je v vrtcu dobil samo on. Njegova naloga je bila, da je vanjo vsak dan narisal tisto, kar je poskusil, jaz pa sem mu zapisala, kaj je okušal, in tako podala njegov komentar k sliki. Naloga mu je omogočila, da je prihajal do vedno večjega občutka lastne vrednosti in ga hkrati motivirala, da je z veseljem raziskoval svoj odnos do hrane. Knjižica je otroku predstavljala motivacijo za delo. Doma je skupaj s starši knjižico okrasil in pobarval tako, kot si je sam želel. Naslednji dan je v vrtec prinesel knjižico in najino odkrivanje odnosa do hrane se je pričelo.

Direktorica vrtca ga. Ksenija Pečnik mi je s svojim znanjem in vedenjem ves čas projekta pomagala, da sem pravilno vodila otroka v odnosu do hrane. Večkrat nas je med prehranjevanjem obiskala, podala smernice za delo in vedno tudi sama dečka podprla. Med izvajanjem projekta sem ugotavljala, kaj je tisto, po čemer ta otrok daje sebi vrednost, kdaj ima v odnosu do sebe spoštovanje in kdaj je v odnosu do sebe na sebe jezen in nad sabo razočaran. Ugotovila sem, da ima v odnosu do sebe zelo visoko postavljeno zahtevo, da mora biti v vseh stvareh, ki jih opravlja, sposoben. Ko mu je uspelo, se je počutil pomembnega, ko pa mu nekaj ni uspelo, pa je njegovo razočaranje preplavilo njegovo motivacijo in ustvarjalnost. Občutek sramu ob neuspehu je bil močan. Spoznanje, da je potrebno otroku pomagati, da bo lahko sebe sprejel, je bilo tisto, ki je omogočalo nadaljnje smernice za delo. »Otrok, ki ne čuti poniževanja, zaničevanja, sarkazma, ostrih besed ipd., bo razvil visoko stopnjo čustveno varnosti. Čustveno varen otrok se bo naučil skrbeti za druge, zato bo sočuten do sebe in drugih. Občutil bo varnost pri izražanju idej in mnenj, upošteval bo druge, bo družaben in prijazen.« (Nemec in Krajnc 2013, str.159).

Moja naravnost v odnosu do njega je bila vsakokrat nežna, strpna in spoštljiva. Prisedla sem k njemu in najprej pri sebi natančno razdelala, kaj si v situaciji želim in kaj je moj cilj. Moj cilj ob začetku projekta je bil le ta, da bi otrok začel govoriti o svojih čustvih, občutkih, ki jih doživlja med situacijo, ko ne zmore niti povonjati, kaj šele okušati hrano, ter da dovoli izraziti vse tisto, kar je v njem. S tem sem omogočila otroku, da se lahko izrazi v vsem in s tem ni bil kriv in slab. Nad njim nisem izvajala prisile ali mu pametovala, kakšen bi moral biti in kako bi moral stvari videti. Samo poslušala sem ga, ga razumela in mu nudila svojo podporo ob njegovi stiski. S tem sem zagotovila uresničevanje cilja otrokove pravice do ljubezni in sprejetja, in tako sem zgradila zaupen odnos, v katerem je otrok občutil varnost. Zaradi mojega dolgoletnega izobraževanja in poglobljanja v odnose z otroki sem prepoznavala pomen otrokove problematike, njegovo doživljanje in zavedala sem se, kako pomembno je moje sočutje do njega, saj je to osnova za kakršnkoli napredek.

»Resnica je, da biti sočuten ni pravilno in lepo obnašanje, ki zajema vse zakonitosti sočutnih besed in telesnih kretenj sočutnega človeka. Sočutje je stanje sočutnega človeka. Sočutje je stanje sočutnega odnosa, ki izhaja globoko iz nas, in je posledica ljubečega človeka, ki ni zavrednoten.« (Špetič, Jelen, Pečnik in Pečnik 2021, str. 206)

Vedela sem tudi, da je pred mano dolgotrajno procesualno delo, saj ni cilj spreminjanja vedenja, ampak sprejemanje in gradnja na odnosu. To pa zahteva veliko vztrajnosti in potrpežljivosti. Nikoli ni bil moj cilj, da bo deček pojedel obrok, vedno je bil na prvem mestu njegov odnos do sebe in do hrane. Z njim sem vsak dan kontinuirano izbrala obrok, pri katerem je imel največjo težavo. Ob sebi sem imela vsak dan »Knjižico okusov, ki mi je pomagala pri motivaciji. Otrok je začel vsak dan pogumno izbirati, kaj bo tisto, kar bo povonjal in okušal. Začela sva zelo počasi in z minimalno količino. Kmalu je zmozel prvič poskusiti majhen košček korenja, in takrat me je pogledal, se široko nasmejal in dobil solzne oči, nato pa je začel jokati in mi pritekel v objem. Bil je tako zelo ponosen na sebe, da mu je uspelo. Takrat je ponosno narisal korenje v »Knjižico okusov« in komaj čakal, da o uspehu pove svojim staršem. Motivacija »Knjižice okusov« je bila zelo uspešna, vendar se je deček

kmalu vrnil nazaj k odklanjanju okušanja. Takrat je bil čas, da sva začela govoriti o tem, kako vidi sebe, ko ne zmore okusati hrane in kaj doživlja ob njej. Deček je sprva zelo skopo opisoval svoje doživljanje, povedal je le, da mu je ogabno, da smrdi, da je grde barve. Takrat sem razprla »Knjižico okusov« in mu med kosilom pripovedovala celo zgodbo o deklici, ki je imela enake težave kot on, ker tudi ona ni prenesla zelenjavne juhe. Ko pa je ugotovila, kako je zelenjavna juha zdravilna za njeno telo, jo je začela okusati. Takrat sem dečka ponovno pripravila nazaj do tega, da je želel ponovno poskusiti.

3 Opis strategije vzgojiteljevega vodenja otroka skozi njegovo čustvovanje

»Vzgojitelji naj zato ne izrekajo ponižujočih pripomb, saj negativna sporočila slabijo samopodobo. Uporabljajo naj pozitivni jezik, svoje komentarje oblikujejo tako, da bo otrok vedel, da mu želijo pomagati.« (Nemec in Krajnc 2013, str.159)

Otrok je začel izražati, da ga je strah poskusiti, ob tem je začel jokati. Poklicala sem ga k sebi in ga objela. V pogovoru sem ga vzpodbujala, da je povedal vse, kar je občutil. Govoril je, da mu gre na živce zelenjavna juha, da ga je strah zelenjave. Spodbujala sem ga, da je z izražanjem nadaljeval. Vprašala sem ga, kakšna je še zelenjava. Govoril je, da mu izgleda ogabno, da se mu gnusi, da smrdi in da je grde barve. Spodbujala sem ga, da je začel govoriti, kakšnega se vidi v tej situaciji. Povedal mi je, da mu ni »fajn« Nato sem nadaljevala z vprašanji: Ali si za sebe pogumen? Ali si za sebe strahopeten in mevžast? Takrat je še bolj zajokal in mi prikimal. Povedala sem mu, da vem, kako lahko v njegovem srčku zmaga samo ljubezen. Zelo ga je zanimalo, zato sem nadaljevala. Povedala sem mu, da je pravi pogum to, da si sedaj dovoli biti točno takšen, kot je. In če je zanj biti mevžast to, da ne zmore poskusiti zelenjave, potem naj si dovoli, da ne zmore. Dodala sem, da ima vsak pravico do tega, da je takšen, kot je, in da ima pravico do tega, da tudi kdaj ne zmore. Povedala sem mu tudi, da pa je zelo pomembno, da ko ne zmore, da se takšnega sprejme. Izrazila sem mu, da ga sprejemam in imam rada točno takšnega, kot je. Otrok se je ob joku privil v moj objem, a me z zanimanjem poslušal. Vprašala sem ga tudi, kako se počuti takrat, ko pa zmore poskusiti juho. Povedal je, da takrat ni mevžast in da je takrat zmogel. Skupaj sva ugotovila, da je ponosen nase samo takrat, ko je za svoje dožemanje sebe pogumen, ko pa ne zmore biti, občuti razočaranje. Povedala sem mu, da ga razumem in da mu danes dovolim, da mu ni treba okusiti juhe okusiti, če je ne zmore, in da si dovoli sebe sprejemati tudi takrat, ko ne zmore. Njegov jok se je umiril in otrok je razumel, kaj sem mu povedala. Občutil je olajšanje in zopet se je nasmejal. Ob koncu sem mu čestitala za njegov pogum, da je upal videti, kako sebe ne mara in kdaj do sebe še nima sprejetja in strpnosti. Ob tem procesu je občutil olajšanje in se ni počutil krivega ali slabega, ko ni bil takšen, kot je od sebe zahteval. To pa mu je dalo dodatno motivacijo in pogum za željo, da bi napredoval v odnosu do hrane.

»Ko je samospoštovanje visoko, je otrok motiviran za dosego ciljev. Toda če je samospoštovanje odvisno od uspeha, lahko otroci začutijo spodrselj ali kritiko njihovega vedenja kot dokaz nizke vrednosti, zaradi česar se čutijo nemočne.« (Wendkos in Feldman v Papalia 2002, str. 258) »Krivijo sebe, se črnijo pred drugimi, gojijo negativna čustva, niso vztrajni in se podcenjujejo.« (Ruble in Dweck, 1995, in Burhans in Dweck, 1995). »Namesto, da bi na drug način dokončal sestavljanje, kot to stori otrok z visokim samospoštovanjem, je »nemočnega« otroka strah in odneha ali se vrne k lažji sestavljanju, ki jo je prej uspešno sestavil. Ker ne pričakuje uspeha, niti ne poskusi. Medtem ko starejši otroci, ki jim uspe, včasih rečejo, da so neumni, predšolski otroci na slabše opravljeno delo gledajo kot dokaz, da so »poredni«. Še več, prepričani so da je »porednost« trajna. Občutek, da so »slabi«, se lahko vleče v odraslo dobo. Da bi se izognili gojenju vzorca »nemoči«, naj starši, vzgojitelji in učitelji otrokom dajejo natančne, jasne povratne informacije in ne kritizirajo otrokove osebnosti.« (Wendkos Olds in Feldman v Papalia 2002, str. 259)

Naslednji dan je sledila posebna delavnica, namenjena širjenju empatije v odnosu do dečka. Otrokom sem v krogu prijateljstva najprej obnovila situacijo. Vsi otroci so takoj našli situacije v svojem življenju, ko so soočeni s stvarjo, ki je ne zmorejo opraviti, in hkrati so pov-

edali vse tisto, kar zmorejo. Čestitala sem otrokom, da so se tako pogumno izrazili. Takrat so vsi otroci priznali, da lahko dečka sedaj razumejo in mu nudijo empatijo. Deček, ki se je soočal s svojim največjim izzivom, ni bil izpostavljen ali primerjan z drugimi, ampak je dobil od svojih prijateljev podporo, kar je bilo za nas vzgojiteljice, ki smo to opazovale, zelo ganljivo. Glasno smo zaploskali, saj je, kot pravijo otroci, »zmagala ljubezen«.

Zanimivo je bilo opazovati, da je celoten proces sprejemanja prinesel napredek na vseh področjih. Otroci niso bili arogantni ali nesramni, ker te težave niso imeli, ampak se je med odnos krepil v bolj sočutnega in bili so še večji prijatelji. Vsi skupaj so razumeli eden drugega in bili drug drugemu v podporo.

»Vrednost je v neuspehu. To pa ne pomeni, da moramo biti neuspešni, ampak da se iz neuspehov, ko jih doživimo, učimo milosti, razumevanja in spoštovanja do vsakega posameznika. Posledično smo lahko uspešni, brez da smo arogantni in uničevalni.« (Špetič, Jelen, Pečnik in Pečnik 2021, str.162)

Otrok je kmalu zelo napredoval. Začel je prehajati od okušanja, do tega, da je začel jesti nekaj žlic. Ob hrani ni več jokalo, ampak se je bolj izražal. Izražal je svoja čustva, občutke in lastno doživljanje ob okušanju hrane. Otroku sem postavila nov izziv in nikakor več ni bilo dovolj le okušanje, saj je zmogel že veliko več. Sedaj sem ga spodbudila, da si je sam lahko odmeril količino hrane, ki jo želi pojesti. Ob moji podpri je vložil vse v to, da je zopet pojedel žlico ali dve. Takrat je nastopila moja podpora v tem, da si dovoli pojesti tudi tisto, kar ni tako zelo dobro, saj je za njegov razvoj telesa to izrednega pomena! Po vsakem uspelem poskusu je dečku spontano zaploskala celotna skupina otrok, deček pa je vedno lahko izrazil, kako se počuti, ko mu je uspelo, ter seveda, kakšen okus ima hrana, ki jo je pojedel. Moja naravnost je bila sočutna, ljubeča in razumevajoča do otroka, vztrajna in potrpežljiva. Ob moji podpori pa je otrok občutil, da mi lahko zaupa in da se mu ne more zgoditi nič hudega, da zame ni kriv in slab in da bo ob meni zmogel. Vsaki dan se je v vrtcu načrtno spodbujalo njegovo izražanje občutkov in samozavedanje svojih čustev, kar je v otroku povzročilo vedno več zaupanja vase, strah pred hrano je začel izginjati. »Vsako otrokovo destruktivno vedenje je vedno samo klic na pomoč! Takrat otrok najbolj potrebuje sprejetje, ljubezen in pravilno vodenje.« (Špetič, Jelen, Pečnik in Pečnik 2021, str. 130)

3.1 Strategija dela v odnosu do hrane preko otroških gred eksenales

Preko projekta LAS 2020/21 Nova učna okolja v mestu in na podeželju, ki je bil podprt in sofinanciran s strani Ministrstva za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, smo v vrtcu prejeli otroške visoke grede. Vanje smo posadili sadike zelenjave, ki smo jih vzgojili iz semen. Deček iz projekta si je izbral seme paradižnika in ga vzgojil vse do sadike, ki jo je posadil v visoko gredo. Paradižnik je bila zelenjava, ob kateri je deček še vedno doživljal gnus, nikakor ni prenesel njegovega vonja in okusa. Ob vsakodnevni skrbi, zalivanju in spremljanju rasti svojega paradižnika v dnevniku je njegov paradižnik obrodil prve sadove. Nanj je bil izredno ponosen in s tistim dnem dalje je paradižnik dobil v njegovem življenju novo priložnost. Paradižnik je deček poskusil in ga celega pojedel, kar je bil velik rezultat procesno-odnosnega dela, ki smo ga v Zasebnem vrtcu Viljem Julijan vodili leto in pol.

4. Strategija dela v odnosu do hrane preko motivacijske igre »Kuharski raziskovalec«

Dečkovo zadnje šolsko leto pred vstopom v šolo je v vrtcu zaznamoval projekt »Kuharski raziskovalec«. Za dečka smo ponovno oživel projekt in mu »Knjižico okusov« nadomestili s presonaliziranim kuharskim predpasnikom, ki ga je deček po vsakem okušanju zelenjave okrasil z zelenjavo, ki jo je jedel. V projekt sta se aktivno vključila tudi dečkova starša in pomagala otroku, da je vsaki teden lahko iz vrtca domov prinesel nalogo za raziskovanje določene vrste zelenjave. V hladilniku je dobil svojo posebno poličko za hranjenje zelenjave, ki jo je opremil z napisom. Skupaj s starši je dobil točno določeno nalogo za vsak dan, s starši se je igral igre za okušanje zelenjave, celotna družina se je učila o zdravih učinkih zelenjave, ob koncu tedna pa je v vrtec prinesel celo plakat o ugotovitvah in spoznanjih

za določeno zelenjavo. V tem obdobju je dobil deček izredno veliko motivacijo za prehranjevanje in okušanje obrokov, ki so mu še predstavljali težavo. Nadgradnja projekta se je zaključila s posebno in z zelo pomembno nalogo. Deček je dobil svoj velik grafični prikaz, v katerega je po semaforiziranih znakih vsak dan zapisoval, kako obroke jedo otroci, kaj imajo radi in česa ne marajo. Enako je v grafični prikaz narisal tudi zase. Nato je sledil njegov najljubši del projekta. Ob načrtovanju jedilnikov se je deček pridružil direktorici vrtca v njeni pisarni in njej ter njenemu kulinaričnemu oddelku predstavil svoje ugotovitve. Direktorici vrtca je tudi predlagal, kaj bi si otroci še želeli pojesti in bi želeli imeti na jedilniku. Otrokove predloge je direktorica vrtca upoštevala. To pa je dalo otrokom občutek vrednosti in dodatno vzpodbudo za nadaljnje sodelovanje ob soustvarjanju zdravih jedilnikov v vrtcu.

Zaključek

Deček je v projektu tako zelo napredoval, da je ob mojem vprašanju, koliko hrane mu lahko ponudim na krožniku, rekel: »Nina, kar ti se odloči.« Popolnoma mi je zaupal in se veselil najinega druženja v jedilnici. Prihod v jedilnico je zanj postal dogodek, obrokov se je veselil, začel je jesti vso hrano, ob kateri je včasih doživel tako močan gnus, da je tudi bruhal. Zelo rad je začel jesti mlečne jedi, solato, krompir in meso, jesti je začel zelenjavo in celo paradižnik. Največji napredek pa se je pokazal v njegovem notranjem doživljanju sebe v odnosu do hrane. Preko projekta in vsakodnevnega notranjega poglobljanja v svoje občutke in svoje doživljanje odnosa do hrane je otrok razvil sposobnosti doživljanja in izražanja vseh enostavnih in čim večjega števila sestavljenih čustev – pozitivnih in negativnih. Svoja čustva in občutenja se je naučil videti, prepoznati in razumeti ter pravilno z njimi upravljati. Lahko bi rekla, da je dosegel veliko čustveno zrelost. »Čustvena zrelost je povezana s pozitivnim doživljanjem sebe in okolice. Omogoča navezovanje bolj globokih medčloveških odnosov ter sproščenost v stikih in komunikaciji z drugimi. Čustveno nezreli ljudje imajo pri tem veliko problemov.« (Babšek 2009, str.50) Zase ni bil več slab ali kriv, kadar ni zmozel kakšnega obroka pojesti, takrat je bil do sebe v sočutju in si je tudi to dovolil. To pa mu je omogočilo, da je imel vedno več volje okušati in jesti vedno več raznolike hrane. Ob sprejemanju sebe je tudi v odnosu do svojih sovrstnikov napredoval tako, da jim je bil v spodbudo in jih je razumel, ko so imeli stisko in tudi sami niso zmoogli kakšne hrane poskusiti. Otrokom v skupini je bil vzornik, ki je bil zelo strpen, spoštljiv in razumevajoč do sebe in do drugih.

Literatura

- Špetič, A., Jelen, N., Pečnik, M., in Pečnik, K. (2021). Vrednost neuspeha in aktivacija sredine krivulje. Izobraževalni center Eksena.
- Burhans, K. K., in Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66 (6) 1719–1738. Dostopano 13. januarja 2023 na spletni strani: <https://doi.org/10.2307/1131906>
- Nemec, B., in Kranjc, M. (2013). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Ljubljana: Založba Grafenauer. 2013.
- Ruble, D. N., in Dweck, C. S. (1995). Self-conceptions, person conceptions and their development. V: *Socials perceptions*. Str. 109–139. Sage Publications. Dostopano 13. januarja 2023 na spletni strani: <https://psycnet.apa.org/record/1995-98267-005>
- Babšek, B. (2009). Osnove psihologije: Skrivnosti sveta v nas. Celjska Mohorjeva družba.

SREČEN OTROK

Povzetek: V prispevku bom predstavila temeljna področja otrokovega razvoja in spregovorila o otrokovih razvojnih obdobjih. Pojasnila bom kaj so čustva, opisala njihov razvoj, predvsem pa se bom osredinila na značilnosti otrokovih čustev, predvsem čustva sreče. Razložila bom, kako se je pojem čustvena inteligenca razvil in kako se je njegov pomen tekom let spreminjal. Pojasnila bom, kaj pomeni čustvena/emocionalna inteligenca in kako jo pri otroku spodbujamo. Osredinila se bom na pomembnost njenega razvoja v zgodnjem otroštvu ter na njeno povezanost z otrokovo srečo.

Ključne besede: otrok, čustva, čustvena inteligentnost, sreča, predšolsko obdobje, vzgojitelj.

HAPPY CHILD

Abstract: I will present the fundamental areas of child development and talk about the child's developmental periods. I would like to explain what emotions are, describe their development, and above all I will focus on the characteristics of children's emotions, especially the emotion of happiness. I am going to explain what emotional intelligence means and how we encourage it. Focus will be on the importance of it's development in early childhood and it's connection with the child's happiness.

Key words: child, emotions, emotional intelligence, happiness, preschool period, preschool teacher.

Uvod

Danes je veliko govora o sreči posameznika in o njeni povezanosti čustveni inteligenci; ljudje se vse bolj opredeljujejo kot bolj ali manj čustveno inteligentni. V današnjem času sodobna znanost opredeljuje čustveno inteligentnost kot eno najpomembnejših osebnostnih lastnosti. Pomembno je, da se kot pedagogi tega zavedamo in njen razvoj spodbujamo že pri najmlajših, predšolskih otrocih. Naš cilj naj bo otroka naučiti prepoznati svoja čustva in čustva drugih ljudi, naučiti otroka svoja čustva izražati; da bo znal ovrednotiti pomen iskrenosti in resnice, da bo znal ugotoviti, kako na sprejemljiv način izražati svojo jezo in frustracije in uspešno obvladovati negativna čustva. Otroku naj se z našo pomočjo nauči pozitivnega razmišljanja in tehnik sproščanja pa tudi sprejemanja krivde in odgovornosti, uspeha in poraza. Čustveno inteligenten otrok ima boljše izhodišče in bistveno večje prednosti v življenju kakor čustveno manj inteligenten otrok. Otroku, ki zna prepoznati svoja in druga čustva, ki jih zna izražati, zna ugotoviti pomen resnice in pravičnosti ter ugotoviti, kako lahko izraža negativne občutke in jezo, odraste v uspešnega in srečnega odraslega človeka.

Čustva

Čustva so področje, o katerem ljudje razmišljamo vsak dan. Po naravi smo intuitivni znanstveniki, ki nenehno sestavljamo teorije o tem, kaj čustva so, zakaj nastanejo, kako z njimi ravnati in zakaj so tako pomembna (Smrtnik Vitulić, 2007). V zadnjih tridesetih letih vedno več strokovnjakov različnih znanstvenih disciplin namenja veliko pozornosti raziskovanju čustev. Kljub temu pa pravih čustvenih teorij še vedno ni veliko, kar potrjuje kompleksnost in zapletenost čustev (prav tam). Čustva v splošnem lahko opredelimo kot duševni proces, stanje, ki izraža posameznikov vrednostni odnos do zunanjega sveta ali do samega sebe. Vsako čustvo ima svoj objekt oziroma svoj razlog za nastanek. To pomeni, da nismo veseli kar tako, ampak smo veseli zaradi nečesa, prav tako ne samo ljubimo, ampak ljubimo nekoga. Čustva torej doživljamo ob ljudeh, situacijah in dogodkih, ki so za nas pomembni in imajo v naših očeh posebno vrednost (Zorko, 2015).

Človekova čustva so torej zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo vrsto kognitivnih, fizioloških, izraznih in vedenjskih odzivov. Moramo jih razumeti kot posameznikov celosten odziv v situaciji, ki jo le-ta oceni kot pomembno. Zavedati se je potrebno tudi, da vsi ljudje ne doživljamo enakih čustev v podobnih situacijah. To pa zato, ker smo si psihološko različni in se različno čustveno odzovemo. Bolj kot je določena situacija za nekoga pomem-

ba in skladna z njegovimi željami ali cilji, bolj intenzivno bo čustva doživeljal (Smrtnik Vitulić, 2007).

Razvoj čustev

»Čustva so človekov prvi jezik« (Smrtnik Vitulić, 2007, str. 38). Novorojenček že nekaj sekund po rojstvu z jokom ustvari svojo prvo obliko čustvene komunikacije. V prvih tednih se nato pojavi pogosto smehljanje, predvsem v fazah spanja. Po prvem mesecu pa je nasmeh že odraz nežne skrbi zanj, pri dveh mesecih pa se nasmehne pogostejše v interakciji s skrbniki. Po mnenju večine razvojnih psihologov, naj bi dojenčki izražali že vsa temeljna čustva –veselje, presenečenje, strah, jeza, žalost in gnus. Okoli šestega meseca pa dojenček že oblikuje med seboj povezane vzorce čustvenega izražanja, ki vključujejo tako telesne spremembe kot tudi ton in spremembo glasu (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Začetek čustvovanja je tako pri otrocih odvisen od opredelitve čustev. Če sklepamo prek telesnih izrazov in fizioloških sprememb, potem lahko zaključimo, da otroci izražajo čustva že kmalu po rojstvu. Če čustva razumemo kot psihični pojav, ki poleg omenjenih telesnih izrazov in fizioloških sprememb vključujejo tudi kognitivne procese, pa je čustvovanje v razvoju mogoče šele tedaj, ko otrok doseže določeno stopnjo kognitivnega razvoja (Smrtnik Vitulić, 2007). Zanimivo je, da že v najzgodnejših obdobjih po rojstvu dojenček uporablja nekatere enostavne načine vedenja, s katerimi obvladujejo svoja čustvena stanja. To pomeni, da imajo že neko sposobnost samouravnavanja čustev, ki je seveda še vedno precej omejena. Šele kasneje razvoj sposobnosti predvidevanja dogodkov in govora malčku omogočata nove načine vedenja, s katerimi lahko bolj uravnava svoja čustvena stanja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Po drugem letu starosti pa začne malček pogosto omenjati svoja čustva in jih skuša tudi nadzorovati. Visokemu čustvenemu vzburjanju se malčki izognejo tako, da omejijo svoje zaznavanje premočnih dražljajev v okolju (se skrijejo za odraslo osebo, prekrijejo oči...). Zares pa se uravnavanje čustev začne dogajati na medindividualni ravni, tako da starši otroku predlagajo, kaj naj stori, da bo obvladal svoje neprijetno čustveno stanje, nato pa otrok njihovo usmerjanje ponotranji (prav tam). Marjanovič Umek in Zupančič (2009) sta zapisali tudi, da se razvoj prepoznavanja in razumevanja čustev, tako temeljnih kot tudi sestavljenih, v zgodnjem otroštvu nadaljuje. Prav tako pa otrok spoznava, da lahko posameznik doživlja več različnih čustev hkrati. Vse bolj uravnotežen in socialno spremenljiv pa postaja tudi nadzor nad čustvenim doživljanjem in izražanjem. Za uravnavanje čustev je pomemben tudi razvoj jezika. Otroci z besedami lahko povejo, kdaj so vznemirjeni ali kdaj jih nekaj razjezi. Ni več potrebno komuniciranje zgolj z izrazi in gestami. Sposobnost čustvenega pogovora pa nato pomembno prispeva k razvijanju sposobnosti nadzora nad čustvi (Smrtnik Vitulić, 2007).

Značilnosti otrokovih čustev

Različno čustveno odzivanje ob rojstvu raziskovalci pripisujejo temperamentu, kasneje pa na izražanje čustev otrok močno vpliva tudi okolje. Tako so na primer v zgodnjem otroštvu otroci, ki so bili kot dojenčki deležni občutljive skrbi matere, med bolj priljubljenimi med vrstniki, izražajo tudi več pozitivnih čustev v stiku s prijatelji. Te značilnosti se ohranijo tudi v srednjem otroštvu (Smrtnik Vitulić, 2007). Ko govorimo o čustvih otrok, se je potrebno zavedati, da se pogostost otrokovih čustev z razvojem spreminja. Otrok se namreč postopoma uči zmanjševati čustvene izraze in se uči tudi pravilne čustvene odzivnosti (primerne za odrasle). Prav tako otroci hitreje kot odrasli prehajajo iz enega skrajnega intenzivnega doživljanja čustev k drugemu (prav tam). Ni pomembno razviti le sposobnosti pravilne uporabe čustev in pravilnega čustvenega odziva, vse bolj ključno za optimalen razvoj otrok in kakovostno življenje v prihodnosti je tudi razumevanje čustev drugih in sposobnost empatije.

Sreča

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2022) je opredeljena kot »razmeroma trajno stanje

velikega duševnega ugodja». Na vprašanje, kaj je sreča, pa so skušali odgovoriti že v antični Grčiji številni grški znanstveniki, umetniki in filozofi. Po definiciji slednjih je sreča stanje popolne zadovoljitve in odsotnost vsakršne želje. Glede pomena sreče v življenju posameznika obstajajo različna, nasprotujoča si mnenja, predvsem zaradi različnih meril in subjektivnega razumevanja, na podlagi česar definiramo srečo. Srečen otrok je nekaj, česar si želi vsak vzgojitelj. Je ljubeč in empatičen. Rad je v družbi ljudi, je samozavesten in zna pokazati česa si želi. Srečen otrok se zna soočiti z lastnimi napakami in se iz njih uči, rad opravi nalogo sam, čeprav kdaj prosi za pomoč. Je uspešen in vztrajen pri učenju. Veliko se smeje, pripoveduje zabavne zgodbe, se zna zabavati in animirati druge. Nikoli mu ni dolgčas – vedno si izmisli nekaj novega. Krepkejši je tudi njegov imunski sistem. Srečen otrok je radoveden; venomer postavlja vprašanja in išče odgovore. Zelo redko ima težave s spanjem in tudi zgodnje zbujanje mu ne predstavlja težav.

Kaj je čustvena inteligentnost?

Pri znanstvenem pojmovanju čustvene inteligentnosti moramo upoštevati dve komponenti, ki sestavljata pojem čustvene inteligentnosti. To so čustva in inteligentnost (Pečjak in Avsec, 2003). Salovey in Mayer, čustveno inteligentnost opredelita s tremi sposobnostmi: sposobnost ocenjevanja in izražanja čustev pri sebi in drugih, sposobnost reguliranja čustev pri sebi in drugih ter sposobnost uporabe čustev pri reševanju problemov in pri odločanju. Kasneje sta svojo definicijo nekoliko razširila in zdaj govorita o štirih področjih čustvene inteligentnosti. To so zaznavanje, ocenjevanje in izražanje čustev, čustveno spodbujanje mišljenja, razumevanje, analiziranje in uporaba čustvenega znanja ter refleksivna regulacija čustev za spodbujanje tako čustvene kot intelektualne rasti (prav tam). Povzamem lahko, da gre za kompleksen pojem, ki je lahko definiran kot sposobnost ali osebnostna lastnost. Ne glede na to, kako jo definiramo, pa je pomembno da jo razvijamo tekom celotnega življenja, začnemo pa že v otroštvu.

Spodbujanje čustvene inteligentnosti v predšolskem obdobju

Prvi korak pri učenju otrok je, da jim pomagamo razviti zavedanje samega sebe. Ko se otrok zaveda sebe, se nauči biti pozoren na svoje notranje čustveno stanje, ve, kaj čuti, in prepozna dogodke, ki pospešijo razburjanje. Ko damo nekemu čustvu ime, ga otrok prepozna. Šele takrat lahko govori o jezi, strahu, zavisti, ljubosumju, sovraštvu, besu. Če se otrok ne zaveda sebe, ga lahko čustva tako preplavijo, da se v njih utopi in izgubi. Nezavedanje dogajanja v notranjem in zunanjem svetu povzroči neprimerno vedenje. Otrok se mora naučiti zavedati lastnih in tujih čustev v trenutku, ko je v odnosu z drugimi, šele potem bo sposoben obvladati svoja čustva. Obvladovanje čustev je sposobnost, da zna otrok primerno upravljati s svojimi čustvi (npr. da zna počakati, ohraniti mirno kri), kar je bistveno pri odnosih z drugimi. Otrok se mora naučiti poslušati in se ne prenageliti v svojih odzivih. Če otrok doživi neko razburjenje, je lahko razdražen. Razdraženost se spremeni v jezo, ta v bes in na koncu celo v nasilje. Zato moramo otroka naučiti, da ne izbruhne takoj. Ko je jezen, sta sposobnost poslušanja in govora zmanjšana. Otroka lahko naučimo bolj konstruktivno izražati jezo. Zelo učinkovito je, če npr. boksa v boksarsko vrečo, tolče z vzglavnikom po postelji, teče ipd. Umetnost je naučiti otroka izražati jezo na sprejemljiv način, tako da ne poškoduje sebe ali drugih. Zelo pomembno je, da otroku sporočamo, da so vsa neprijetna čustva sprejemljiva in da jih ne sme zatirati ali potlačevati. Šele, ko otrok razume svoja čustva in čustva drugih, lahko razvija empatijo, ki je ključna za dobre medsebojne odnose. Ključne sposobnosti za spretnosti v medsebojnih odnosih so še: aktivno poslušanje, pravilno razumevanje, zmožnost shajanja s čustvi drugega, ustrezno odzivanje, konstruktivno sodelovanje ter obvladovanje spretnosti reševanja sporov. Eden od učinkovitih načinov reševanja sporov je preokvirjanje okoliščin. Gre za to, da pogledamo na situacijo z drugega zornega kota. Cilj razvijanja čustvene inteligence je, da otrok odraste v čustveno samostojno osebo, ki zna in zmore izražati to, kar čuti do sebe in drugih, ceni svojo lastno in družbeno identiteto, se

spoštuje, si zaupa, je motiviran, se je sposoben soočiti z neprijetnimi okoliščinami in ima razvit pozitiven odnos do življenja.

Zaključek

Čustvena inteligentnost je ključnega pomena za doseganje sreče. Zaključimo lahko, da je to sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih ljudi. Omogoča pa nam tudi obvladovanje čustev v nas samih ter v odnosu z drugimi in nas, seveda, tudi osebno motivira. To prinese uspehe, posledično pa tudi srečo v življenju na vseh področjih.

Pomembno je, da se kot pedagogi, poleg razvijanja otrokovega inteligentnega področja, dotaknemo tudi njegovega čustvenega področja. Čustvena inteligentnost postaja danes vse bolj pomembna in mnogo raziskav je že pokazalo, da ljudje, ki imajo čustveno inteligentnost bolj razvito, dosegajo boljše rezultate tako na profesionalni kot na družinski ravni.

Otroci so naše bogastvo in pomagajmo jim, da zares postanejo srečni, dobri ljudje in inteligentni posamezniki, ki jih bomo obogatili z znanjem za življenje. Življenje pa niso le knjige in naučene definicije, temveč so odnosi, ki nas bogatijo, nam pomagajo, preko katerih rastemo, spoznavamo same sebe in postajamo srečnejši.

Literatura

- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2009). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. Psihološka obzorja, 12(1), 55–66.
- Smrtnik Vitulič, H. (2007). Čustva in razvoj čustev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Dermastja, J. (2015). Razvoj čustvene inteligence pri otroku. Pridobljeno 11. 2. 2023, s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-QQ6PPGA4/41d51f39-7851-43f5-81a4-078bbec32f89/pdf>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2022). Pridobljeno 14. 2. 2023, s <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=sre%C4%8>
- Zorko, L. (2018). Čustvena inteligentnost. Pridobljeno 10. 2. 2023, s <http://kakosi.si/wp-content/uploads/2012/10/%C4%8Custvena-inteligentnost-bro%C5%A1ura.pdf>

MAJHEN OTROK PRED EKRANOM

Povzetek: Ekran nam v današnjem tempu in načinu življenja mnogokrat olajšajo vsakodnevne opravke. Poleg prednosti, ki nam jih nudijo, pa imajo tudi številne negativne vplive na našo mlajšo populacijo. Možgani majhnih otrok se razvijajo zelo hitro. Zaradi izjemne plastičnosti so vsi notranji in zunanji dejavniki razvoja, ki jih obdajajo, izjemnega pomena. Med rizične zunanje dejavnike otrokovega razvoja uvrščamo prekomeren zasloni čas, neprimerno vsebino in jezikovno osiromašenost otrokovega vsakdana. Prekomerna raba ekranov ima številne negativne posledice na otrokov in mladostnikov jezikovni, čustveni, socialni, intelektualni in telesni razvoj. Strokovni delavci v vrtcih in šolah morajo biti seznanjeni s smernicami za uporabo zaslonov Nacionalnega inštituta za javno zdravje Republike Slovenije. Smiselno je, da z njimi seznanijo starše učečih otrok. Specializiran strokovni kader pa naj staršem svetuje pri reševanju konkretnih situacij.

Ključne besede: majhen otrok, ekran, zasloni čas, vsebina, jezik

SMALL CHILD IN FRONT OF SCREEN

Abstract: In current lifestyle screens often make our daily errands easier. However, in addition to all of the advantages they offer us they also have numerous negative impacts on our younger generations. The brain of a small child develops very quickly. Because of their exceptional pliancy all the internal and external development factors which surround them are extremely important. Excessive screen time, inappropriate content and linguistic inadequacy of a child's everyday life are categorized as external risk factors of a child's development. Excessive screen use has several negative consequences for the linguistic, emotional, social, intellectual and physical development of children and youth. School and kindergarten teachers need to be familiar with the screen-use guidelines prepared by the National Institute of Public Health of Slovenia. It would be reasonable to also familiarize the parents of the children with these guidelines and the specialized staff should advise the parents in solving specific situations.

Key words: small child, screen, screen time, content, language

Uvod

Dandanašnji svet se naglo spreminja. Spremembe so zaznamovane z našim hitrim tempom življenja, številnimi obveznostmi in poplavo informacij. Vsa področja naših življenj prežema informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki ima pomemben vpliv na delovanje odraslih oseb, mladostnikov, šolskih in predšolskih otrok. V osnovnih šolah z enakovrednim izobrazbenim standardom je vse več učencev, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč in prilagojeno izvajanje pouka. Naglo se stopnjuje tudi delež zaznanih motenj pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje. Ob vstopu v šolo pri učencih zaznavamo slabšo jezikovno opremljenost in nižje artikulacijske zmožnosti. Starši se v domačih okoljih soočajo s stisko preobremenjenosti, v šolah pa učitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči opažamo neprimerno rabo zaslonov v domačem okolju. V članku pojasnim vpliv prekomernega zaslonkega časa na razvoj otrok. Opredelim dejavnike, ki v sklopu rabe zaslonov negativno vplivajo na razvoj otrok, ter opišem smernice za primerno rabo zaslonov.

1 Vpliv zaslonov na predšolske otroke

Razvoj predšolskega otroka se odvija naglo. V prvih treh letih (v nadaljevanju majhen otrok) je plastičnost otrokovih možganov izjemna, kar pomeni, da je otrok še posebej dojemljiv za pridobljene izkušnje iz okolja. Na ustrezen razvoj majhnega otroka vplivajo notranji in zunanji dejavniki. Med pomembne zunanje dejavnike, ki pomembno vplivajo na otrokov razvoj, uvrščamo tudi čas, ki ga otrok preživi pred zaslonom.

1.1 Zasloni čas

Prekomeren zasloni čas je eden izmed ključnih rizičnih dejavnikov otrokovega razvoja. Dejavniki tveganja se dodatno povečajo, v kolikor so vizualni dražljaji hitri in impulzivni, se naglo spreminjajo in so predvajani dlje časa. Možgani se ob tem navadijo na prekomerno močne in hitre vizualne dražljaje. Ob dolgotrajni izpostavljenosti tem dražljajem se otrokovi

možgani v realnih in običajnih situacijah odzivajo neprimerno, kar se kaže kot porast motenj ADD in ADHD. B. A. Primack (2008 v Ray in Ram Jat, 2010) je s sodelavci ugotovil, da ima gledanje televizije pomembno vlogo pri razvoju otroka ter pojavnosti motenj pozornosti in koncentracije z/brez hiperaktivnosti. Otroci in mladostniki z ADHD v povprečju gledajo televizijo dlje kot njihovi vrstniki (Acevedo-Polakovich, 2008 v Ray in Ram Jat, 2010). Iz tega izhaja, da otroci, ki kažejo znake ADD/ADHD, pred zasloni preživijo več časa.

Zaslone so torej pri malih otrocih odsvetovani. Do drugega leta otrokove starosti naj otrok ne preživlja časa pred ekrani, kasneje naj se ta čas postopoma podaljšuje, vendar naj ne preseže ene ure dnevno. K zaslonu času štejemo seštevke časa, ko otrok gleda mobilni telefon, pametno uro, tablico, računalnik, televizijo. Tuji raziskovalci (Ray in Ram Jat, 2010; Nikkelen idr., 2014) utemeljujejo dejstvo, da več časa kot otrok preživi pred televizijo, tablico ali z mobilnim telefonom v rokah, manj mu preostane časa za kakovostnejše prostočasne dejavnosti, ki v znatno večji meri pozitivno vplivajo na njegov celostni razvoj, npr. šport, fizični socialni stiki, kulturne dejavnosti in čas, preživet z družino. Nacionalni inštitut za javno zdravje Republike Slovenije v Smernicah za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih navaja: »V predšolskem obdobju, še posebej v prvih dveh letih otrokovega življenja, odsvetujemo vsakršno uporabo zaslonov pri otroku« (Vintar Spreitzer idr., 2021, str. 15). Tudi avtorica J. Christensen (2021) pojasnjuje, da ameriška pediatrična univerza odsvetuje rabo medijev pri otrocih mlajših od dveh let.

V Sloveniji je bila leta 2015 izvedena raziskava Mediji in predšolski otroci v Sloveniji (Rek in Milanovski Brumat, 2016). Ugotovitve so pokazale, da so bili takrat otroci v starosti do treh let zaslonom dnevno izpostavljeni povprečno dve uri. Otroci med četrtem in šestim letom starosti pa so pred ekrani preživeli povprečno tri ure. Rezultati slovenski prostor postavljajo ob bok tujini, od koder prihajajo podobne ugotovitve in rezultati.

1.2 Vsebina

Velikega pomena je tudi vsebina, ki jo otrok gleda. Risanke in ostale vsebine naj ne bodo prehitre, naj nimajo močnih zvočnih in vizualnih efektov, naj ne vsebujejo hitro spreminjajočih dražljajev. Povsem neprimerna je vsebina, kjer je prikazano nasilje. Ob dolgotrajni izpostavljenosti neprimernim in hitro predvajanim vsebinam se nanje navadimo in postopoma jih sprejmemo kot nekaj običajnega. Majhen otrok se uči s posnemanjem vedenja. V kolikor spremlja vsebine, kjer je izpostavljeno nasilje, lahko to vedenje zrcali in ga uporabi v lastni dejavnosti.

Tudi številni tuji avtorji navajajo, da so se risanke in ostale vsebine za otroke v zadnjih štirih desetletjih korenito spremenile. Risanke, TV-oddaje, računalniške igrice so postale bolj nasilne, vznemirljive, predvajane so v bistveno hitrejšem tempu (Visser idr., 2014 v Nikkelen idr., 2014). Avtorji W. C. Nikkelen, P. M. Valkenburg, B. J. Bushman in M. Huizinga (2014) so ugotovili, da nasilna vsebina lahko sproži prekomerno intenzivno vznburjenje v otrokovem funkcioniranju. Po dolgotrajni tovrstni izpostavljenosti postanejo otroci neuspešni pri funkcioniranju v preostalih dejavnostih (šolskih, izvenšolskih), ki ne izzovejo tovrstnega vznburjenja. Izpostavljenost nasilnim vsebinam v medijih je povezana z agresivnim vedenjem, razmišljanjem, živčnim vznburjenjem in jezo (Ray in Ram Jat, 2010).

1.3 Jezik

Prva tri leta otrokovega življenja so ključna za razvoj jezikovnega razumevanja, razvoj govora, besedišča, igre ter za razvoj možganskih struktur, na katere v veliki meri vplivajo okoljski dejavniki (Watt, 2010 v Karani, Sher in Mophosho, 2022). Branje otroških knjig ter skupna igra z otrokom sta še vedno dve ključni dejavnosti, ki ju tudi tuji strokovnjaki opredeljujejo kot ključni za otrokov govorno-jezikovni razvoj (Karani, Sher in Mophosho, 2022).

Pri izboru risank moramo biti pozorni na jezikovno raven vsebine, ki jo gleda majhen otrok. Jezik v risanki naj bo primeren otrokovi starosti, besedišče naj bo slikovito in bogato. Otrok naj gleda risanko skupaj z odraslo osebo, o gledani vsebini se z otrokom pogovorimo.

2 Ekran v vrtcu in domačem okolju

Ekran v vrtcu so neprimerna izbira. Vsekakor jih strokovni delavci občasno lahko izberejo kot podporno tehnologijo pri izvajanju vzgojno-izobraževalne dejavnosti z določenim ciljem. Nikakor pa raba zaslonov ne more biti osrednja dejavnost, ki se izvaja v predšolskem obdobju. Izjemnega pomena je, da se vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev zavedajo negativnih vplivov zaslonov na razvoj majhnih otrok ter s svojim ravnanjem in zgledom ravnajo v otrokovo največjo korist. Tudi v smernicah NIJZ (Vintar Spreitzer idr., 2021) je navedeno, da uporaba zaslonov v vrtcih ni priporočljiva. Zasloni se lahko z utemeljeno strokovno presojo izjemoma uporabljajo pri otrocih starejših od dveh let. Vsebine morajo biti vselej strokovno preverjene in kakovostne. Vzgojitelji in ostali strokovni delavci v vrtcu naj ne bi uporabljali zaslonov vpričo majhnih otrok – še posebej ne mobilnega telefona.

Ob pregledu dobljenih rezultatov že omenjene raziskave avtoric M. Rek in K. Milanovski Brumat (2016), ki je potekala v Sloveniji leta 2015, opazimo nekatere skrb vzbujajoče rezultate glede uporabe medijev v vrtcu: »V dobri tretjini primerov je v vrtcu prisotno gledanje ekranov ali na računalniku, projektorju ali tablici (str. 91).«

V praksi se strokovni delavci pogosto srečamo z dejstvom, da so majhni otroci v domačem okolju prekomerno izpostavljeni zaslonom. V pogovoru s starši ugotovimo, da zaslone uporabljajo kot osrednjo prostočasno dejavnost, za umiritev otroka, med hranjenjem, umivanjem in za varstvo. Strokovni delavci vrtca naj starše na pogovornih urah seznani s škodljivimi vplivi zaslonov na razvoj malih otrok. Za razvoj majhnih otrok je ključnega pomena osebni stik, vključevanje v pogovor, branje knjig, gibanje na svežem zraku ter vključevanje v vsakodnevne dejavnosti. Prepogosto se dogaja, da na račun lagodnosti ekrane uporabimo pri dejavnostih, v katere bi lahko sicer vključili tudi majhne otroke, tj. nakupovanje, obedovanje v restavracijah, čakanje v čakalnicah ipd.

Študija v ZDA so pokazale, da starši v ruralnih in urbanih območjih televizijo uporabijo kot zaposlitev njihovih otrok, medtem ko sami opravljajo najrazličnejša dela. Poleg tega menijo, da so vsebine predvajane na zaslonih izobraževalne in imajo celo pozitiven vpliv na otrokov intelektualni razvoj (Ruangdaraganon idr. 2009 v Karani, Sher in Mophosho, 2022).

Avtorica J. Christensen (2021) podaja naslednje predloge za zmanjšanje zaslonskega časa pri majhnih otrocih, osnovnošolcih in mladostnikih:

- Ugasnite televizijo, naj ne bo prižgana niti v ozadju. Prižgana televizija pogosto odkrene otrokovo pozornost, ko bi se lahko posvetili aktivni igri ali učenju.
- Televizija, pametni telefoni in računalniki naj ne bodo nameščeni v otroških sobah.
- Spremljajte zaslonski čas vašega otroka.
- Ne dovolite obedovanja pred prižgano televizijo.
- Otroku naj gleda skrbno izbrane vsebine na televiziji.
- Vsebine glejte skupaj z otrokom, o njih se pogovorite.
- Če je mogoče, preskočite oglase.
- Otroci do drugega leta starosti naj ne gledajo ekranov.
- Zaslonski čas naj ne preseže dve uri dnevno.
- Televizije ne uporabljajte za varstvo otrok.

Nacionalni inštitut za javno zdravje Republike Slovenije je leta 2021 izdal Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih (Vintar Spreitzer idr., 2021). Avtorji navajajo časovna priporočila za uporabo zaslonov v prostem času glede na starost otrok:

- 0-2 let: do drugega leta starosti otrok naj ne bo izpostavljen zaslonom;
- 3-5 let: zaslonski čas naj bo krajši od ene ure dnevno, otroci naj čas pred zasloni preživljajo skupaj s starši;
- 6-9 let: zaslonski čas naj bo omejen na največ eno uro dnevno;
- 10-12 let: zaslonski čas naj bo omejen na največ eno uro in pol dnevno;
- 13-18 let: zaslonski čas naj bo največ dve uri dnevno.

3 Negativne posledice rabe zaslonov

V zadnjem poglavju članka navajamo negativne posledice rabe zaslonov, s katerimi skušamo dokončno utemeljiti neustreznost preživljanja časa pred zasloni.

Avtorica G. Lissak (2018) navaja številne negativne posledice prekomerne rabe zaslonov:

- a) Slabše spanje: Spanje je ključnega pomena za nevrološki razvoj majhnih otrok. Raziskava iz leta 2011 je pokazala, da otroci povprečno spijo 1 uro manj kot otroci iz 20. stoletja (Magee idr., 2014 v Lissak, 2018). V Veliki Britaniji ima skoraj tretjina otrok težave s spanjem (Cheung idr., 2017 v Lissak, 2018). Otroci, ki preživijo pred ekrani več časa, imajo težave z uspanjem in potrebujejo veliko časa, da zaspijo (Christensen, 2021).
- b) Višji krvni tlak in povišana raven holesterola: Raziskave zadnjih treh desetletij potrjujejo negativni vpliv sedečega načina preživljanja prostega časa na srčno-žilni sistem. Preživljanje časa pred televizijo in igranje videoiger povečuje tveganje za prekomerno telesno težo, povišano raven holesterola, povišan krvni tlak (Merghani idr., 2015 v Lissak, 2018).
- c) Debelost: Gledanje televizije ter igranje videoiger povečuje tveganje za pojav prekomerne telesne teže. Tveganje je še višje, v kolikor imajo otroci televizijo ali druge elektronske naprave v svoji sobi. Zaradi komercialnega oglaševanja se lahko poveča želja po hitri hrani ter prebijanje ob gledanju televizije (Christensen, 2021).
- d) Slabši vid: Pri dolgotrajni in pogosti izpostavljenosti zaslonom lahko pride do razvoja kratkovidnosti in pojava utrujenih oči. Po 20 minutah gledanja v zaslon naj bi vsaj 20 sekund gledali v daljavo (Vintar Spreitzer idr. 2021).
- e) Odvisnost od mobilnih naprav: Raziskave kažejo, da se pri moški populaciji pojavlja odvisnost od videoiger, pri ženski pa se kaže predvsem odvisnost od uporabe socialnih omrežij (Andreassen idr., 2016 v Lissak, 2018).
- f) Višja pojavnost ADD/ADHD: Vsebine, ki so predvajane v hitrem temu, z malo vsebinskimi zaključki, številnimi utripajočimi in hitro spreminjajočimi slikami, zmanjšanim jezikovnim vložkom, lahko povzročijo odstopanja na področju pozornosti in koncentracije otrok v vsakodnevnem življenju in vplivajo na upočasnen govorno-jezikovni razvoj (Karani, Sher in Mophosho, 2022). Pri otrocih z ADD ali ADHD, govorno-jezikovnimi motnjami, fotosenzibilno epilepsijo, prekomerno telesno težo ali drugimi razvojnimi težavami naj bo uporaba zaslonskega časa prilagojena oceni in mnenju strokovnjaka, ki obravnava otroka oziroma mladostnika (Vintar Spreitzer idr., 2021).
- g) Slabši govorno-jezikovni razvoj: Povečana količina zaslonskega časa v predšolskem obdobju pomembno vpliva na razvoj govora in jezika pri majhnih otrocih. Kasneje imajo lahko primerno izbrane vsebine tudi pozitiven vpliv na razvoj besedišča pri starejših otrocih. V obdobju zgodnjega razvoja pa je zaslonski čas močno odsvetovan (Karani, Sher in Mophosho, 2022).
- h) Težave na socialnem in čustvenem področju: Zgodnja in preobsežna izpostavljenost zaslonom je povezana s slabše razvitimi socialnimi veščinami. Osnovnošolci, ki televizijo gledajo več kot dve uri dnevno ter igrajo videoigre, uporabljajo računalnik in pametni telefon, imajo višje tveganje za pojav čustvenih in socialnih težav. Nasilna vsebina lahko otroke desenzibilizira, sami tako v življenjskih situacijah nasilje uporabijo kot sprejemljiv način reševanja sporov. Povečan zaslonski čas vpliva na manj prostega časa za aktivno in kreativno igro, ki ugodno vpliva na otrokov razvoj (Christensen, 2021).
- i) Nižji akademski uspeh: Osnovnošolci, ki imajo v svoji sobi televizijo ali druge zaslone, dosegajo nižje učne rezultate pri ocenjevanjih znanja v primerjavi z učenci, ki nimajo naprav v svojih sobah (Christensen, 2021).

Zaključek

Na podlagi opisanih izsledkov tujih in domačih strokovnjakov lahko sklenemo, da ima preživljanje časa pred ekrani številne negativne posledice za razvoj majhnih otrok, osnovnošolcev in mladostnikov. V predšolskem obdobju je vpliv ekranov toliko večji in obsežnejši, saj so možgani v zgodnjem obdobju razvoja zelo plastični in dovzetni za vse

zunanje vplive. Ključnega pomena je ozaveščanje širše strokovne javnosti – strokovnih delavcev v vrtcih in osnovnih šolah o negativnih vplivih ekranov na razvoj otrok. Pozornost je potrebno posvetiti tudi informiranju staršev o vplivih neustreznih vsebin in pretiranem zaslonskem času. Vzgojitelji in učitelji moramo starše predšolskih in osnovnošolskih otrok v čim večji meri seznaniti s smernicami NIJZ (Vintar Spreitzer idr., 2021), ostali strokovni kader pa naj bo staršem na voljo za strokovno svetovanje in iskanje konkretnih rešitev.

Literatura

- Christensen J. (2021). Children and screen time: How much is too much? Pridobljeno s <https://www.mayoclinichealthsystem.org/hometown-health/speaking-of-health/children-and-screen-time>.
- Karani N. F., Sher J. in Mophosho M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review 69 (1), 825. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8905397/>.
- Lissak G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study (164), 149–157. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001393511830015X>.
- Nikkelen S. W. C., Valkenburg P. M., Bushman B. J. in Huizinga M. (2014). Media use and ADHD-related behaviours in children and adolescents: a meta-analysis (50), 2228–2241. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24999762/>.
- Ray, M. in Ram Yat K. (2010). Effect of electronic media on children 47 (17), 561–568. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20683108/>.
- Rek M. in Milanovski Brumat K. (2016). Mediji in predšolski otroci v Sloveniji. Ljubljana: Fakulteta za medije. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/307546190_Mediji_in_pedsolski_otroci_v_Sloveniji_Media_and_preschoolers_in_Slovenia.
- Vintar Spreitzer M., Baš D., Radšel A., Anderluh M., Vreča M., Reš Š., Selak Š., Hudoklin M. in Osredkar D. (2021). Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

UPORABA PRINCIPOV TEORIJE IZBIRE V ZGODNJEM OTROŠTVU

Povzetek: Teorija izbire, ki jo je razvil William Glasser, temelji na ideji, da sami izbiramo svoje vedenje in tako zadovoljujemo štiri psihološke potrebe: potrebo po ljubezni in pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Uči nas, kako izbirati vedenja, ki prispevajo k zadovoljstvu posameznika in njegove okolice. Ko sem delala v vrtcu, sem imela v skupini dečka, ki je za zadovoljevanje svojih potreb izbral zelo neučinkovita vedenja. Odločila sem se za premik od klasične nagrade in kazni, k uvedbi principov teorije izbire. Nov pristop k delu je močno izboljšal skupinsko dinamiko in motivacijo otrok za učenje. Deček je v skupini bolje funkcioniral in z vso odgovornostjo prevzemal kontrolo nad svojim vedenjem. Učinki so segli tudi v domače okolje in izboljšali odnose otrok z vrstniki iz drugih skupin.

Ključne besede: teorija izbire, psihološke potrebe, izbira vedenja, odgovornost.

THE APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF THE CHOICE THEORY IN EARLY CHILDHOOD

Abstract: William Glaser has developed the choice theory, which defends the idea that we choose our own behaviour and thus satisfy four psychological needs: the need to be loved and accepted, the need to be powerful, the need to be free and the need to have fun. It teaches us how to choose behaviours which will contribute to satisfy the individual and his surroundings. While working in the kindergarden, in my group there was a boy who was choosing inefficient behaviours for satisfying his needs. I have decided to move away from the classic rewards and punishment method, to introduce the principles of the choice theory. The new approach to work has greatly improved the group dynamic and children's motivation for learning. Also the boy's functioning improved. He took over the control of his behaviour with all the responsibility. The effects have reached into the domestic environment as well, and improved children's relationships with their peers from other groups.

Keywords: the choice of theory, psychological needs, the choice of behaviour, responsibility.

Uvod - zakaj sem za delo v skupini izbrala princip Teorije izbire

Pri delu s predšolskimi otroki sem se srečevala z različnimi čustvenimi in vedenjskimi vzorci otrok, ki pogosto niso zadovoljili pričakovanj posameznika in skupine. V oddelku sem imela petletnika s ponavljajočimi izbruhi jeze in kljubovanja. Zavračal je vse aktivnosti, ob katerih se je počutil neuspešnega. »Jezenje« je bilo njegovo orodje, ki je učinkovito pritegnilo pozornost, ki si jo je želel, hkrati pa je razdiralno delovalo na skupino. Običajni princip nagrajevanja in kaznovanja je njegovo vedenje samo še poslabšal. Teorija izbire se je izkazala kot učinkovit pristop, ki upošteva posameznika, krepi njegovo samopodobo in hkrati zagotavlja povezovalno in spodbujajočo klimo v oddelku. Pojasnjuje pojem osebne moči in izbire, ter nadomešča pojem kazen, s pojmom posledica. Zame je to pomenilo boljše razumevanje odnosa med odraslim in otrokom, ki je pravzaprav bistvo učenja in razvoja posameznika. V knjigi Učite jih sreče, sem našla konkretne napotke, kako majhne otroke naučiti zadovoljevanja potreb tako, da izbirajo odgovorna vedenja, ki pozitivno vplivajo na njihovo socialno okolje. Tudi predšolski otroci lahko doumejo povezavo med vedenjem, ki ga izberejo in mero »srečnosti«, ki jo ob tem okušajo (Sullo, 1996).

Kaj je Teorija izbire in Realitetna terapija (RT)

Teorijo izbire je razvil ameriški psihiater William Glasser in temelji na prepričanju, da je vse naše vedenje notranje motivirano in povezano z zadovoljevanjem telesnih, ter štirih temeljnih psiholoških potreb, ki so: potreba po ljubezni ali pripadnosti, potreba po moči ali zmoglosti, potreba po svobodi in potreba po zabavi. Z izbiro določenega vedenja poskušamo zadovoljiti svoje potrebe, vendar pa vsa vedenja niso enako učinkovita. Otroci potrebujejo podporo in pomoč odraslih, da bi razvijali vedno večji nabor vedenjskih vzorcev, s katerimi bodo zadovoljili svoje potrebe tako, da bodo zadoščene tudi potrebe ostalih v socialnem okolju (Glasser, 1998). Realitetna terapija je praktična uporaba načel teorije izbire (Sullo, 1996). Bistvo RT je prepričanje, da ne glede na to, kaj se je zgodilo ali se dogaja

v življenju posameznika, vedno lahko izbere vedenje, ki mu bo pomagalo bolj učinkovito zadovoljiti potrebe. Je svetovalna in psihoterapevtska metoda, katere osnova je Glasserjeva teorija izbire. Pravi, da posamezniku najlažje pomagamo tako, da ga naučimo razvijati dobre odnose med ljudmi (Terapevtski modeli, 2011/12). Glasser (1996) trdi, da nas v dejavnost ali čustva, ki nas prevzemajo nikoli ne prisili okolje. Naučiti se moramo porabljati svojo energijo za učinkovit nadzor nad svojim življenjem in spopadanje s problemi. Klasičen princip nagrajevanja in kaznovanja je po njegovem neučinkovit, saj kazen v človeku vzbudi upor in prizadetost. Zato raje govori o posledicah, ki sledijo izbiri nekega vedenja ali dejanja. Posameznikovo moč razume kot občutek pomembnosti, kompetentnosti, da zmore izbirati vedenja, ki zadovoljijo njegove psihološke potrebe na ustrezen način (Glasser, 1998). To seveda ne pomeni, da ne ukrepamo, kadar so izbire slabe, kadar se otroci poslužujejo razdiralnega in neodgovornega vedenja. Odrasli mora prevzeti vlogo vodnika, ki otroku pomaga da postane sposoben, učinkovit in odgovoren (Sullo, 1996). Gre torej za vodenje brez strahu in discipliniranje, ki ohranja otrokovo dostojanstvo in ga hkrati uči izboljšati njegove izbire. Nagrajevanje in kaznovanje pomeni zunanji nadzor oz. zunanjo motivacijo, ki dolgoročno ne daje ustreznih rezultatov. Nagovoriti moramo potrebe posameznika, ker le zadovoljene potrebe omogočajo notranjo motivacijo in s tem tudi kvalitetno učenje in odgovorno vedenje (Glasser, 1998).

Cilji uvajanja principov teorije izbire in RT

V oddelku sem želela razvijati demokratične odnose, ter spodbujati razvoj pozitivne samopodobe in notranje motivacije. Otroke sem poskušala naučiti prepoznavati njihove občutke in čustva, da bi lahko vzpostavili stik s svojim telesom in razumeli, kdaj njihove potrebe niso zadovoljene. Želela sem, da vedo, da ima vsako vedenje svoje posledice, ter jih podpreti pri izbiri asertivnega in odgovornega vedenja. Sullo (1996) pravi, da svojega počutja ne moremo nadzirati, lahko pa nanj vplivamo z izbiro vedenj in aktivnosti, ki nam omogočajo, da dosežemo tisto kar si želimo, na odgovoren način. Uspešnost vpeljanih načinov dela sem preverjala z opazovanjem sprememb v funkcioniranju petletnega dečka, ter ostalih otrok v skupini. Povratne informacije pa sem pridobivala tudi skozi razgovore s starši otrok.

Aktivnosti za uvajanje principov teorije izbire in RT

Petletni deček je v svoji jezi prevrnil vse stole v igralnici in nadaljeval s prevračanjem miz. To je šokiralo in prestrašilo ostale otroke. Nekaj jih je jokalo, zato sem najprej otroke umirila in poskrbela za njihovo varnost. Ko je končal s prevračanjem, se je kljubovalno postavil pred nas in mi rekel: »No, kaj boš pa zdaj?« Fantu sem rekla: »Vidim, da te je nekaj zelo razjezilo. Pridi, lahko sedeš k meni, da se pogovoriva.« Moja reakcija ga je močno presenetila, saj je bila precej drugačna, kot je bil vajen. Sedla sem na stolček in sam je pristavil svojega k meni. Prijela sem ga čez ramena in ga vprašala, če ve, kaj ga je tako razjezilo. Odgovoril je, da ne ve. Rekel je, da se slabo počuti. Povedala sem, da ni nič narobe, če je jezen in ga spodbudila k razmišljanju o tem, kar je naredil. Sam je povedal, da ne bi smel prevrniti stolov in miz. Ob tem se je umiril in pripravljen je bil urediti igralnico. Pomagala sem mu postaviti prvo mizo, otroci, ki so vse nemo opazovali, pa so se nama pridružili. Ko smo končali s pospravljanjem, smo se pogovarjali o čustvih, predvsem o jezi in kako se z njo spopadati. Najprej smo skupaj oblikovali tri osnovna pravila vedenja v skupini. Pravila so bila pozitivna pričakovanja in ne prepovedi. Slike pravil smo prilepili na steno. Občasno smo evalvirali naš napredek in odstranili pravilo, ki smo ga že usvojili, ter ga zamenjali z drugim. Ob pogovoru z lutko smo spoznavali naše osnovne potrebe, na plakate pa sem zapisovala njihove odgovore in ugotovitve. Pri tem je bilo pomembno, da se poslušamo in sprejemamo vse, kar posameznik pove. Imeli smo plakat Ljubezen in pripadnost, kamor smo zapisali koga imamo radi. Na plakat Zabava, smo zapisali kaj počnemo, kadar nam tega ni treba početi.

Pri igri se otroci zabavajo, odkrivajo nove stvari in se veliko novega naučijo. Svoboda pomeni možnost izbire. Če otroci lahko izbirajo dejavnosti, ki jih imajo radi in se naučijo

ceniti svobodno izbiro, se bodo lažje odrekli delu svobode takrat, ko bo to potrebno. Lažje bodo prenašali obveznosti, izpolnjevali pravila lepega vedenja in ostalo, kar odrasli od njih zahtevamo (Sullo, 1996). Zato smo na plakat Svoboda zapisovali aktivnosti, ki jih lahko izbirajo. Največ časa smo namenili potrebi po moči, saj so jo otroci razumeli kot moč in prevlado nad drugimi. Naučiti so se morali, da gre pri tem za osebno moč in zmožnost, da nekaj dobro naredimo. Osebno moč in samospoštovanje občutimo takrat, ko vemo, da je naša oseba in naše početje pomembno (Sullo, 1996). Torej smo na plakat Moč, napisali stvari, ki jih dobro opravimo. Poleg tega sem otroke navajala, da vsak dan poiščejo dve stvari, ki so jih dobro naredili. Izdelali so tudi svoje knjižice, v katere so risali zanje pomembne stvari in osebe. Aktivnosti so potekale cel mesec, za vsako potrebo en teden. Kasneje so nam plakati pomagali pri pogovorih in spodbujanju odgovornega vedenja. Ob tem smo oblikovali tudi kotiček »Pogruntovalnica«. Tam je imel vsak svojo knjižico potreb in portfolio (mape z izdelki za spremljanje napredka). Opremljena je bila s termometrom, ki je imel skalo od 0 - 10 za merjenje počutja, s paleto obrazov, ki izražajo določena čustva, s sliko človeškega telesa in z organizatorjem vedenja; rdeča kartica za agresivno vedenje, rumena za pasivno-agresivno vedenje, siva za podredljivo in zelena za asertivno vedenje (Attwood idr., 2008). »Pogruntovalnica« je bila kotiček, kjer se je otrok lahko umiril, spoznaval lastna čustva in potrebe, ter izbral bolj asertivno vedenje. Vanjo sem otroka povabila popolnoma mirno, saj iz našega vedenja zazna, kako bomo pristopili k reševanju težave. Skozi pogovor je spoznal, da izbira neustrezna vedenja takrat, ko stvari niso bile takšne kot bi si želel. Nato je izbral obraz, ki je izražal njegovo počutje. Poimenoval je čustvo in ga postavil k termometru, da je izrazil tudi intenzivnost svojih občutkov. S pomočjo sheme telesa je otrok ugotavljal kje in kako v telesu čuti svoja čustva (npr. tiščanje v trebuhu, vroča lica, potenje...), da bi lahko ostal v stiku s svojim telesom in razumel povezavo med svojimi mislimi, čustvi, telesnim dogajanjem in vedenjem. Organizator vedenja je bil v pomoč pri izbiri asertivnega vedenja (pogajanje in kompromis), ki bi v dani situaciji bilo najboljša izbira (Attwood idr., 2008). Ob konfliktnih situacijah med dvema otrokoma sem uporabljala tudi razgovor, v katerem je vsak opisal zgolj svoje vedenje in počutje ob tem. Nato sta oba razmišljala o tem, kako popraviti škodo v njunem odnosu. Včasih sta se zgolj rokovala, drugič sta si narisala lepo risbico itd. Seveda je bilo v začetku otrokom zelo težko opisati svoje vedenje in občutke, kasneje pa so to zmogli vsi v skupini. Tudi deček, ki sem ga omenila, je zelo hitro doumel nova pravila. Ko je vedel, čemu je kotiček namenjen, se je vanj umaknil po lastni izbiri. Pozitivno je sprejel tudi možnost, da lahko dejavnosti, ki jih ni maral, opravi takrat, ko bo pripravljen na to. Pravilo je bilo le, da ima stvari opravljene do konca tedna. V primeru, da so kaj polili, prevrnili, raztrgali risbico drugega otroka, koga udarili idr., so se trudili nastalo škodo sami popraviti. Otroku tako damo priložnost, da napake popravi po svojih najboljših močeh. Proces se imenuje restitucija oz. poprava storjene škode. Pri tem otrok pridobi na osebni moči, saj se uči kako popraviti napake, hkrati pa koristi tudi tistemu, ki je bil oškodovan (Chelsom Gossen, 1993).

Učinki uvedenih sprememb v skupini

Kot sem omenila, sem otroke opazovala in ugotovila, da so postali bolj sproščeni in umirjeni. Znali so prepoznavati in poimenovati čustva, ki jih občutijo. Ravno tako so vsak dan znali povedati dve stvari, ki so jih dobro opravili. V začetku jim je bilo to zelo težko, kasneje pa so lahko našteali tudi več kot le dve stvari. Raje so sodelovali pri dejavnostih in omenjeni deček je prenehal z nenehnim upiranjem. Zgradila sva zelo zaupljiv odnos in nikoli več s svojim vedenjem ni ogrožal svojih vrstnikov. Seveda je vedenje še vedno težko kontroliral, zagotovo pa je bil bolj vodljiv. Tako je lahko spoznaval kaj obvlada, bolj samozavestno pa se je loteval tudi aktivnosti, s katerimi je lahko razvijal svoja šibkejša področja. Skozi razgovore s starši sem ugotovila, da je tudi doma veliko bolj umirjen, imeli so manj težav z disciplino in izginile so jutranje težave pred odhodom v vrtec. V domačem okolju je tudi starše podučil, kaj v vrtcu naredimo, če kdo »nagaja«. Podobne spremembe so opažali tudi starši

drugih otrok, nekateri pa so povedali, da se jim tak način dela v skupini zdi demokratičen in pravičen. »Pogruntovalnica« je postala prostor, kjer so se učili o sebi, spremljali svoj napredek in širili svoj izbor učinkovitih vedenj. Opazila sem, da so medsebojne konflikte reševali tako, kot sem to počela tudi jaz – z realitetnim pogovorom. Zelo zanimivo jih je bilo opazovati, kako so podučili otroka iz druge skupine, ki je pri nas prevrnil in polil skodelico mleka. Nekdo je opazil, da je prestrašen in ga je pomiril z besedami: »Pri nas ne boš nič kregan. Po-brisal boš tla in mizo, pa bo.« Neka deklica mu je pokazala kje imamo krpe in prinesla vedro z vodo, da je lahko počistil. Principe teorije izbire sem kombinirala tudi z drugimi pristopi, kar je dejavnosti dopolnilo in obogatilo. Pri delu lahko uporabimo socialne zgodbe, metode in tehnike za razvijanje čuječnosti, vaje za razvijanje empatije, kratka strategije, kako najti pot do sebe in drugih.

Zaključek

Nekateri avtorji so teorijo izbire oz. RT kritizirali kot neznanstveno metodo, ker v procesu terapije ne nagovarja nezavednega (Terapevtski modeli 2011/12). Po drugi strani pa sam Glasser (1998) pove, da poskuša v prakso vnesti ideje in možnosti, za dvig kakovosti človekovega življenja. Ugotavlja, da vedno več psiholoških raziskav potrjuje njegove teoretske ideje.

Literatura

- Attwood T., Callesen K. in Moller Nielsen A. (2008). The CAT-kit, Cognitive Affective Training, Manual. Future Horizons, Inc.
- Chelsom Gossen D. (1993). Restitucija. Preobrazba discipline v šolah. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser W. (1998). Teorija izbire: (Nova psihologija osebne svobode). Radovljica, TOP regionalni izobraževalni center.
- Glasser W., (1994). Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Sullo A. R. (1996). Učite jih sreče! Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Terapevtski modeli obravnave posameznika in družine: gradivo za interno uporabo študentov študijskega programa Zakonske in družinske študije. (2011/12). Teološka fakulteta, Ljubljana in Maribor. <https://google-groups.com/group/zdsmb2010/attach>

SPodbujanje socialno-čustvenega razvoja otrok v vrtcu

Povzetek: Področje socialno-čustvenega razvoja se začne razvijati takoj po rojstvu in predstavlja eno pomembnejših področij v razvoju predšolskega otroka. Na socialno-čustveni razvoj je mogoče vplivati, zato je pomembno, kakšne spodbude in možnosti nudijo otroku strokovni delavci v vrtcih pri načrtovanih dejavnostih in v različnih spontanah situacijah, ki se dnevno pojavljajo v vrtcu. V vzgojnem procesu je pomembna tudi evalvacija, ki predstavlja osnovo in smernice za nadaljnje delo na omenjenem področju.

Ključne besede: predšolski otrok, čustva, socialni odnosi, socialno-čustveni razvoj, strokovni delavci vrtca, čustvena inteligentnost.

PROMOTING OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILD

Abstract: The social and emotional development starts to develop right after the birth and is one of the most important areas in the development of preschool child. Therefore, it is vital what encouragements and possibilities the professional workers offer at preschool through the planned activities and various spontaneous situations daily taking place. The early childhood education includes the evaluation of planned activities and spontaneous situations, which presents a base and the guidelines for further work.

Keywords: preschool child, emotions, social relation, social and emotional development, professional childcare workers at the nursery school, emotional intelligence.

Uvod

Socializacija in čustva sta področji, ki se med seboj tesno prepletata in skupaj predstavljata pomembno področje otrokovega razvoja v predšolskem obdobju – socialno-čustveni razvoj. Zanj je značilno, da se pri otrocih razvija postopno in individualno, velik vpliv nanj pa imajo po besedah različnih avtorjev (Goleman, 2006; Stokes Szanton, 2001; Kanoy, 2014) starši, vzgojitelji in drugi pomembni ljudje, ožje in širše otrokovo okolje z dogodki v njem. Na podlagi poznavanja socialno-čustvenega razvoja ter značilnosti učenja v predšolskem obdobju lahko vzgojitelji v vrtcih kvalitetno načrtujejo in izvajajo dejavnosti različnih področij Kurikuluma za vrtce (1999), ki spodbujajo to področje razvoja otrok. Ključnega pomena pa je tudi evalvacija, preko katere vzgojitelj pridobi informacije o otrokovem napredku, obenem pa predstavlja podlago in pomoč za nadaljnje načrtovanje dejavnosti. Iz vzgojiteljeve evalvacije je razvidno tudi njegovo poznavanje področja socialno-čustvenega razvoja.

Vzgojitelji v vrtcih poleg načrtovanja in evalviranja tudi, zavedno ali nezavedno, vsakodnevno prenašajo sporočila otrokom s svojim značajem, vedenjem, empatijo, odzivnostjo na situacije, vzorom, komunikacijo itd. ter s tem vplivajo na socialno-čustveni razvoj otrok (Stokes Szanton, 2001; Logar, 2011).

Čustva

Prešolsko obdobje zajema širok spekter področij, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo, vsem pa je skupno to, da vplivajo na razvoj otroka, ki po besedah Horvata in L. Magajne (1987) zajema njegov telesni in motorični razvoj, spoznavni razvoj, moralni razvoj in psihosocialni razvoj. Panju (2010) pravi, da čustva predstavljajo temelj človekovega vsakdana in posamezniku pomagajo funkcionirati s samim seboj, se odzivati na situacije in dogodke ter izboljševati njegovo mišljenje. Tudi M. Zupančič (2004) meni, da so čustva temelj posameznikovih temperamentnih značilnosti. Te so podlaga za razvoj njegove osebnosti, ki se prične razvijati že v zgodnjem otroštvu.

Wood in Tolley (2004) pravita, da vedenje vsakega človeka usmerjajo čustva, zato je dobro, da se vsak človek odloči, kako bo ravnal z njimi, kar se bo odražalo v njegovih dejanjih. Da se lahko otrok spopade s svojimi čustvi, potrebuje orodja, ki jih pridobi z učenjem posnemanja odraslih, kar je v predšolskem obdobju pogost način učenja otrok. Kot pravi

Kanoy (2014) gre za posnemanje vedenja, odzivov staršev in drugih pomembnih ljudi, ki ga obkrožajo. Poleg tega imajo močan vpliv na otroke tudi mediji, ožje in širše okolje z dogodki, zanemariti ne smemo niti vzgojnega stila in možnosti učenja otrok na lastnih napakah. Goleman (2006:302) se strinja, da vsako najbolj drobno izmenjavanje čustev med starši in otroki prinaša nezapovedano čustveno sporočilo, ki ga otrok ob dolgoletnem ponavljanju oblikuje v jedro svoje čustvene podobe in sposobnosti.

Spodbujanje čustvenega razvoja otrok

Na spodbujanje čustvenega razvoja otrok imajo od prvega dne otrokovega življenja največji vpliv starši, pomembna pa je tudi vloga vzgojiteljev oz. drugih pomembnih oseb. M. Bergant (1977) pravi, da je za čustveni razvoj otrok najpomembnejše to, da starši in vzgojitelji razvijajo in krepijo njegova pozitivna čustva (veselje, ljubezen, varnost, zaupanje) in zavirajo oz. odstranjujejo vzroke, ki bi lahko povzročili razvoj neprijetnih čustev oz. zakoreninjenje teh v otroku. E. Stokes Szanton (2001) pravi, da je čustveni razvoj otrok mogoče pospešiti, če imajo vzgojitelji (oz. odrasli) lastnosti, kot so toplota, odzivnost, spoštovanje, samozaupanje, vživljanje v čustva otrok in odobravanje.

E. Stokes Szanton (prav tam) pa poleg lastnosti za spodbujanje čustvenega razvoja otrok predstavi tudi oblike obnašanja, ki bi jih morali vzgojitelji oz. odrasli upoštevati, da ne bi negativno vplivali na čustveni razvoj otroka. To so:

- upoštevanje otroškega strahu (če so otroci prestrašeni, se jih ne sme siliti v dejavnosti);
- upoštevanje otroških čustev (ki se jih ne sme zanikati);
- upoštevanje bolečih stanj (ne sme priti do spreminjanja resnice);
- doslednost v obnašanju (nenadne spremembe obnašanja niso zaželjene).

Socialni razvoj

Otrok je socialno bitje. Njegov socialni razvoj poteka tesno povezano s čustvenim razvojem. Poleg tega da otrokov razvoj poteka v smeri od egocentrizma k družbenosti, po besedah Smetane (1993; v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008:54) socialni razvoj otroka poteka tudi v smeri razumevanja socialnih pravil, ki so ena najpomembnejših razvojnih nalog v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. Razumevanje socialnih pravil vključuje razumevanje moralnih vrednot in konvencionalnih pravil ter pravil, ki se nanašajo na otrokovo varnost. Schaffer (1996) pravi, da otroci z razvojem postajajo vedno bolj neodvisni od odraslega. Navezovanje stikov s sovrstniki in razvijanje sposobnosti za oblikovanje prijateljstev ter s tem pridobljeno znanje regulirata otrokovo razumevanje družbenih pravil in družbenega vedenja. L. Katz in D. McClellan (2005) pravita, da bi zaradi tega morala biti ena od prednostnih nalog v zgodnjem obdobju vzgoje ta, da bi se odrasli posebej osredotočali na pomoč otroku pri premagovanju začetnih težav socializacije in pri učenju socialnih veščin. Otroci, ki v zgodnjem otroštvu ne dosežejo minimalne stopnje socialne kompetentnosti, so bolj podvrženi k socialni neprilagojenosti.

Iz Kurikuluma za vrtce (1999:22) lahko razberemo, da naj odrasli v vrtcu delujejo s svojim vedenjem v celoti spodbudno in pomirjajoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju je zgled za otroke. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja ali druga odrasla oseba, ki lahko sodeluje pri vzgojnem procesu, je ves čas z otroki in med otroki, bodisi v majhni bodisi v večji skupini ali individualno; v vseh teh interakcijah je odrasla oseba usmerjevalka, vendar ne direktivna, in praviloma zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Tako med pomembne elemente interakcije med otroki ter med otroki in odraslimi sodijo pogostnost pozitivnih interakcij z otroki (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči); odzivanje na otrokova vprašanja in prošnje; spodbujanje k zastavljanju vprašanj, pogovoru, udeleženiosti; spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, počutja; pozorno in spoštljivo poslušanje; uporaba pozitivnih navodil, usmeritev (spodbujanje zaželenega vedenja, preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, konsistentna in zelo jasna navodila in ne kritike, kazni in ponižanja kar

splošno); spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti. Vse to prispeva k ugodni socialni klimi v oddelku oz. skupini, k vzpostavljanju ravnotežja med sodelovanjem in tekmovanjem pri socialnem učenju.

Spodbujanje socialnega razvoja otrok in socialna kompetentnost

Socialna kompetentnost je sposobnost doseganja osebnih ciljev v socialni interakciji, sočasno pa vzdrževanje pozitivnih odnosov z drugimi skozi čas in različne situacije (Rubin in Rose Krasnor, 1992; v Kemple, 2004). L. A. Brajša Žganec (2003) ter L. Katz in D. McClellan (2005) pravijo, da na to, ali bo otrok socialno kompetenten, vplivajo sestavine socialne kompetentnosti, ki so: regulacija emocij, socialna znanja in socialno razumevanje, socialne spretnosti, in socialne dispozicije.

Sestavine socialne kompetentnosti omogočajo otroku, da v določenem obdobju razvije posamezne socialne spretnosti. Razvoj socialnih spretnosti mora temeljiti na konceptu otrokovih pravic, ki otroke postavlja v procesu učenja v enakopraven partnerski položaj. Naloga učiteljev oz. vzgojiteljev je, da otroke spodbudijo k sodelovanju, da jim organizirajo raznolike razmere za učinkovito učenje socialnih spretnosti v različnih kontekstih. Pomembno je tudi, da učitelji oz. vzgojitelji dajejo otrokom povratne informacije o socialnem ravnanju in da s svojim zgledom ter ravnanjem predstavljajo načine in oblike socialnega delovanja med svojimi in tujimi potrebami uravnoteženo, konstruktivno, učinkovito ter socialno sprejemljivo (Bizjak, Tome, Justinek, Čater, Vec, 2016). Za razvoj socialne kompetentnosti je poleg vsega omenjenega izjemnega pomena socialna igra v povezavi z vrstniki. Na nizko stopnjo socialne kompetentnosti vpliva osamljena igra (Newton in Jenvey, 2011). Da lahko otroci vzdržujejo večino socialnih oblik v igri, morajo namreč prikazati sposobnosti, kot so sodelovanje, prilagajanje in delitev (Creasey idr., 1998; v Newton in Jenvey, 2011), česar pa si z osamljeno igro ne morejo pridobiti oz. razviti.

Zaključek

Socialno-čustveno področje je izjemno pomembno za razvoj predšolskega otroka, ki mu tudi vrtci oz. strokovni delavci vsaj na ravni stališč pripisujejo pomembno vlogo in pomen. Tako domači kot tuji avtorji (Marjanovič Umek, 2007; Hagekul in Bohlin, 1995) poudarjajo pomen vzgojitelja pri spodbujanju socialno-čustvenega razvoja otrok oz. vrtca kot institucije, ki ima lahko kompenzacijske učinke oz. pozitiven vpliv na socialno-čustveni razvoj otrok. Socialno-čustveni razvoj poteka individualno in postopno, zato je pomembno vzgojiteljevo poznavanje tega področja in značilnosti učenja v predšolskem obdobju, da lahko kakovostno načrtuje dejavnosti, ki bodo spodbujale to področje otrokovega razvoja. Vendar pa iz lastne prakse pogosto opažamo to, kar je ugotovila tudi N. Turnšek (2008), in sicer, da je področje socialno-čustvenega razvoja v stališčih vzgojiteljev v vrtcu pogosto med prioritetaми, dejansko stanje pa je precej drugačno in kaže na to, da so vzgojitelji precej storilnostno usmerjeni.

V študiji primera, ki jo je opravila A. Kokot (2016) ugotavljamo, da se strokovne delavke v vrtcih zavedajo pomena spodbujanja socialno-čustvenega razvoja, prav tako spremljanja otrokovega razvoja in napredka, premalo pa so na to pozorne pri vsakodnevnem načrtovanju in evalviranju vzgojnega dela. Zato menimo, da bi bilo potrebno strokovne delavce osveščati oz. izobraževati o pomenu evalvacije vzgojnega dela ter dodatno izobraževati na področju socialno-čustvenega razvoja.

Literatura

- Bergant, M. (1977). Kako razvijati in vzgajati čustveno življenje pri predšolskem otroku. V M. Bergant (ur.). Razvijamo sposobnosti predšolskega otroka. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Bizjak, C., Tome, M., Justinek, A., Čater, A., in Vec, T. (2016). Koncept vključevanja ključne kvalifikacije socialne spretnosti v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. Pridobljeno 21. 1. 2023, s <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.
- Brajša Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Goleman, D. (2006). Čustvena inteligenca. Zakaj je pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hagekull, B. in Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505-526.
- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
- Kanoy, K. (2014). Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke. Ljubljana: Vita.
- Katz, L. in McClellan, D. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
- Kemple, K. M. (2004). Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York; London: Teachers College Press.
- Kokot, A. (2016). Spodbujanje socialno-čustvenega razvoja otrok v vrtcu. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. (2007). Sodobni vrtec: njegova moč in nemoč pri razvoju in učenju otrok. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), 156–170.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Newton, E. in Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. V: *Early Child Development and Care*, Vol. 181, št. 6, str. 761–773.
- Panju, M. (2010). Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu. Ljubljana: Modrijan.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publisher.
- Stokes Szanton, E. (ur.). (2001). Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od prvega do tretjega leta starosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Turnšek, N. (2008). Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Wood, R. in Tolley, H. (2004). Ocenite svojo čustveno inteligenco: kako določiti in povečati svojo čustveno inteligenco? Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Zupančič, M. (2004). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, (str. 232–254).

DOVOLIM SI ČUTITI JEZO

Povzetek: Pomembno vlogo pri spoprijemanju otrok z neprijetnimi čustvi ima njihovo socialno okolje. Nekateri ključni elementi le-tega so čustveno opismenjevanje otroka, samoregulacija odraslih, podpora vrstniška skupina, odnosi, ki jih otrok vzpostavlja z otroki in odraslimi, ter ne nazadnje medsebojni odnosi vključenih odraslih, ki otroka spremljajo. Vse pa se začne pri tem, da si odrasli dovolimo čutiti naše občutke in čustva v telesu ter s svojim zgledom in podporo pomagamo otrokom pri samoregulaciji. Ključno je, da jezo občutimo in ji dovolimo, da preplavi telo, saj jo lahko tako lažje izrazimo na zdrav način. Strokovnjaki opozarjajo, da tako zatiranje jeze kot bes pomenita strah pred pristno izkušnjo jeze, ki lahko (na dolgi rok) vodi v različna bolezenska stanja.

Ključne besede: jeza, čustveno opismenjevanje, čutenje, samoregulacija

I ALLOW MYSELF TO FEEL ANGER

Abstract: Social environment has an important role when facing unpleasant emotions. Some of its key elements are child's emotional literacy, self-regulation of the adults, supporting peer group, relations that are formed among children and adults, and lastly relations that are formed among the adults that work with a child. The basis of everything is that adults let themselves feel their feelings and emotions and that they help the children with their own example and self-regulation. It is crucial to feel the anger and let this feeling overwhelm the body. In this way it is easier to express it in a healthier way. Various experts warn that anger suppression and rage expresses fear of real anger experience, which can eventually lead to various diseases.

Key words: anger, emotional literacy, sentience, self-regulation

1 Uvod

Živimo v družbi, ki je prežeta s hitrim tempom življenja, storilnostjo, potrošništvom, pretirano uporabo zaslonke tehnologije, vedno večjo vključenostjo v socialna omrežja in manj v realna življenja ... Vse večja potreba po odzivanju na zunanje dražljaje šibi stik s sabo in pristno povezanost z ožjim socialnim okoljem, kar pa je ključno za otrokov zdrav socialni in čustveni razvoj. Kako lahko kljub tendencam družbe podpremo otroke pri tem, da bodo našli stik s sabo, svojimi čustvi in občutki? Kako jim lahko pomagamo, da si bodo dovolili biti v sebi, v svojem telesu in čutiti? Tudi čustva, ki niso vedno prijetna, npr. jeza. Ko lahko zares začutimo sebe, tako v svoji bolečini kot radosti, lahko pristno sočutje pokažemo tudi do drugih. Takrat se lahko začnejo plesti tiste nevidne niti od srca do srca ter ustvarjati bolj sočutna in srčna družba.

2 Jeza

Milivojević (2008) opisuje čustva kot reakcijo bitja na neko dogajanje. Posebnost emocionalne reakcije je zlivanje percepcije določenega dogodka in percepcije lastne reakcije na ta dogodek. Zato bitje ta dogodek ne le zaznava, ampak ga tudi občuti (doživlja). Prav ta kvaliteta – občutiti – razlikuje emocionalne reakcije od drugih človeških odzivov. Morojna (2018) opisuje jezo kot močno in dragoceno življenjsko energijo, ki se sproži predvsem, ko se nam zgodi krivica, nekdo prestopi naše meje ali naše potrebe niso zadovoljene. Pravi, da se energija zdrave jeze skozi telo pretaka tako, da pretok začutimo po vsem telesu. Maté (2019) povzema zdravnika in psihoterapevta Allena Kalpina, ki pravi, da je zdrava jeza opolnomočenje in sprostitve. Po njegovem mnenju izkušnja vključuje naval moči, ki prežame ves sistem, skupaj z mobilizacijo za napad. Obenem popolnoma izgine vsakršna tesnoba. Nadaljuje, da je ob navalu besa, ki je afekt jeze, pri ljudeh mogoče zaznati »zadrgrnenost« v glasu, plitko dihanje, mišično napetost, ki so znamenja tesnobe, ki jo ob tem čutijo, ne pa jeze. Jeza tako ni zares fiziološko doživeta, ampak jo le pozunanjajo. V knjigi *Ko telo reče ne* (Maté, 2019) lahko beremo, da sta tako neuravnano pozunanjanje jeze kot njeno zatiranje primera nenormalnega sproščanja čustev, v katerih korenini bolezen. Kalpin

(Maté, 2019) opozarja, da tako zatiranje jeze kot bes pomenita strah pred pristno izkušnjo jeze. Tudi sicer je jeza večkrat povezana z drugimi čustvi, saj se lahko pojavi kot sekundarno čustvo, kot neka obramba pred čustvi, ki so za nas bolj boleča oz. jih težje izrazimo, npr. strah, krivda, sram, žalost, ljubosumje ipd.

Maté (2019) piše tudi o jezi pri otrocih, ki večkrat sproža tesnobo, ker soobstaja s pozitivnimi čustvi, z ljubeznijo in željo po stiku. A glede na to, da lahko vodi v napadalno energijo, ogroža navezanost. Tako je v zvezi z izkušnjo jeze navzoče nekaj, kar v temelju sproža tesnobo, četudi ni zunanjih, starševskih prepovedi njenega izražanja. Kalpin (Maté, 2019) dodaja, da so agresivni vzgibi zavrti zaradi krivde, ki pa obstaja edinole zaradi hkratnega obstoja ljubezni, pozitivnih občutij. Maté (2019) dodaja, da se tesnoba povečuje, če odrasli prepovedujejo izkušnjo jeze oz. je ne spodbujajo na zdrav način. Glede na izkušnje namreč pove, da je bila v primerih, kjer je jeza povsem zavrti ali kjer se kronično potlačevanje izmenjuje z eksplozivnimi izbruhi besa, otroška zgodovina te osebe takšna, da starši niso bili zmožni sprejeti otrokove naravne jeze. Otrok torej potrebuje stabilno in sočutno okolje, ki ga podpira pri čutenju in izražanju svojih čustev. V nadaljevanju pišem o čustvenem opismenjevanju. Slednje vključuje pomembne elemente, ki lahko pripomorejo k ustvarjanju kakovostnega socialnega okolja, ki otroka podpira pri spoprijemanju z jezo in drugimi čustvi.

3 Čustveno opismenjevanje

Čustveno opismenjevanje vključuje znanje in spretnosti za lastno uravnavanje čustev in vedenja ter posledično uspešno delovanje v medosebnih odnosih.

S čustvenim opismenjevanjem se otrok nauči (Buxton in Hussman, 2005):

- prepoznavanja, poimenovanja in izražanja osnovnih in sestavljenih čustev,
- povezave čustev s telesnimi občutki in reakcijami,
- razumevanja vpliva čustev na vedenje,
- kakšni so lahko razlogi in sprožilci za pojav različnih čustev,
- kakšna je lahko intenzivnost čustev,
- katere so strategije za uravnavanje čustev,
- kako naučeno uporabiti v konkretni situaciji.

V nadaljevanju navajam nekatere cilje in dejavnosti, ki so v okviru čustvenega opismenjevanja, glede na moje izkušnje, kakovostno podprli otroke pri vzpostavljanju stika s sabo in svojimi občutki ter čustvi, jih opremili z ustreznim znanjem in izkušnjami za njihovo uravnavanje in izražanje, ter ne nazadnje uspešno delovanje v medosebnih odnosih.

- *Spodbujanje senzornega zaznavanja, občutenja in spoznavanja sebe* (posledično tudi razvijanje notranje stabilnosti); bosa hoja po raznolikih (naravnih) podlagah, poslušanje zvokov iz okolja, igranje zvočnega in tipnega spomina, izdelava dišečega testa, likovno ustvarjanje ter igra z različnimi pripomočki in materiali (npr. mivko, ledom, vodo, slanim testom, brivsko peno), likovno ustvarjanje z zaprtimi očmi, z različnimi deli telesa (npr. usti, nogami), izvajanje vodenih vizualizacij in masaž za otroke, izvajanje meditacije Drevo (Krystal, 2002), prakticiranje izraznega plesa na različne načine (npr. ples z bosimi nogami, ples s slikanjem z nogami, ples z rutkami), izvajanje joge za otroke, igra s svetlobo in zvoki, poslušanje srca s stetoskopom, izvajanje dihalnih vaj, izvajanje metode petih ritmov, izvajanje vaj/iger za razvijanje moči in stabilnosti telesa (npr. potiskanje stene, potiskanje v paru, vlečenje vrvi, igre za rušenje ravnotežja), vlečenje otrok na odeji, napenjanje in sproščanje (različnih) mišic telesa, sproščeno gibanje in raziskovanje v naravi, likovno ustvarjanje sebe kot super junaka, izdelovanje lutke (svojega notranjega otroka) in skrb zanjo, slikanje avtoportreta, izdelovanje osebne škatle ...

- *Pridobivanje osnovnega znanja o čustvih*; spoznavanje čustev preko knjig, video posnetkov in iger (npr. Feri je jezen (Starling, 2018)), poimenovanje čustev na fotografijah z obrazi ljudi, povezovanje fotografij z obrazi ljudi in fotografij s situacijami, v katerih se določena čustva lahko pojavijo, prepoznavanje in prikaz čustev z mimiko obraza, preko govora, glasu (npr. jezno petje pesmi), pantomime celega telesa ...

- *Raziskovanje lastnih čustev, njihovo zaznavanje in občutenje*; usmerjanje pozornosti na čustva in občutke, ko se pojavijo, razmišljanje o lastnih izkušnjah s pojavom določenih čustev (situacije, v katerih so se pojavila, občutki v telesu, ki so jih spremljali), raziskovanje intenzitete določenih čustev (ob pomoči semaforja), povezovanje lastnih čustev s fotografijami, slikami, barvami, poustvarjanje lastnih čustev preko likovne, plesne in glasbene umetnosti ...

- *Ozaveščanje vpliva čustev na vedenje*; povezovanje in raziskovanje vedenja in čustvovanja junakov v različnih pravljicah in zgodbah, ustvarjanje vizualnih pripomočkov (plakatov s predlogi), ki prikazujejo, kako si lahko otroci pomagajo, ko začutijo določeno čustvo, pogovor o lastnih izkušnjah otrok v skupini ...

- *Spoznavanje in prakticiranje načinov izražanja in sproščanja čustev* (tudi podpora pri samoregulaciji); boksanje/brcanje boksarske vreče, blazine, stiskanje mehkih žogic, tolčenje z (otroškim) kladivom na primerno podlago, trganje časopisnega papirja, kartona, slikanje, čečkanje, oblikovanje (oz. mečkanje) iz gline, das mase, plastelina, tresenje telesa, tek, sproščanje preko glasu, ples ob ritmični ali drugi sproščujoči glasbi, igranje na glasbene instrumente, pihanje milnih mehurčkov, uporaba tehnik dihanja, vlečenje vrvi, potiskanje stene, potiskanje v paru, topotanje z nogami, mečkanje folije z mehurčki, skakanje na napihljivi žogi, guganje, zavijanje v mehko ali obteženo odejo, uporaba škatle ali kotička za sproščanje ...

- *Pridobivanje praktičnega znanja in izkušenj za kakovostno delovanje v medosebnih odnosih* (vključno z aktivnostmi za povezovanje skupine); uporaba socialnih zgodb, prakticiranje igre vlog (vživljanje v različne like, ki doživljajo določena čustva, preigravanje različnih situacij, iskanje rešitev problema, raziskovanje vzroka za pojav določenih čustev), igranje socialnih iger, izvajanje skupnih nalog po skupinah (npr. ustvarjanje skupne risbe, zgodbe), izvajanje iger zaupanja in sodelovanja ter ne nazadnje veliko proste igre z raznolikimi igračami in soigralci ...

Okolje, v katerem strokovni delavci namensko spodbujajo čustveno opismenjevanje, lahko pozitivno vpliva tudi na spoprijemanje otrok s čustvi in spodbuja razvoj njihove samoregulacije, kar je ključno tudi ob pojavu jeze. V skupini otrok v vrtcu so nekatere navedene dejavnosti postale del našega vsakdana, npr. vodene vizualizacije, različni načini izražanja in sproščanja ter aktivnosti sodelovanja otrok, kar je pripomoglo k temu, da so tudi ob stresnih situacijah zmogli prej zaznati sebe, poiskati ustrezno podporo in bolj uspešno predelati svoja notranja stanja napetosti. Ob vseh zastavljenih ciljih in dejavnostih, ki lahko spodbujajo otrokov socialni in čustveni razvoj, pa so ključnega pomena odnosi. Moč zdrave skupinske dinamike, uspešno sodelovanje odraslih in varen ter ljubeč odnos odraslih in otrok imajo ključno vlogo pri njihovem spoprijemanju s čustvi.

4 Vloga in podpora odraslih

Če strnemo misli Sunderlanda (2006), Milivojevića (2008) in Krajnc (2014), je kakovost primarnih medčloveških odnosov bistvena za otrokov zdrav socialni in čustveni razvoj, celo za njegovo preživetje. Kot navajajo dotični avtorji, je namreč pomembno, da omenjeni odnosi otroku nudijo varno, sprejemajoče okolje, upoštevajoč njegova čustva in potrebe. Pomemben del teh odnosov oz. vsaj njihov podaljšek smo za otroke tudi mi, strokovni delavci.

Samoregulacija je sposobnost upravljanja lastnih energijskih stanj, čustev, vedenja in pozornosti na načine, ki so družbeno sprejemljivi in pomagajo doseči pozitivne cilje, kot so ohranjanje dobrih odnosov, učenje in ohranjanje dobrega počutja (Shanker, 2011).

Možgani otrok in z njimi tudi njihova samoregulacija se še razvijajo. Ob tem je ključna podpora stabilnega in sočutnega okolja, kjer delujejo odrasli ljudje, ki imajo dobro razvito samoregulacijo. Velikokrat slišimo, da je pomembno, da smo, ko želimo pri (samo)regulaciji pomagati otroku, umirjeni tudi sami. V resnici pa smo večkrat mirni le navidezno, v nas pa lahko vrejo čustva, ki jih ne začutimo in izrazimo v polnosti. Kot lahko slišimo v podkastu z Liso Dion (Gobbel, 2023), lahko ideja, da je umirjenost živčnega sistema njegovo idealno stanje, povzroči, da odrasli obidemo svoja avtentična čustva, da bi delovali umirjeno, a to ne koristi ne nam ne otrokom. Povzroči namreč, da otrok zazna neskladje med tem, kar mu

povemo, in tem, kar mu sporoča naše telo. To ga seveda ne podpre pri njegovi (samo)regulaciji, saj mu ne predstavlja varnosti za to, da bi si dovolil občutiti svoja čustva in bi jih lahko zares izrazil na bolj konstruktiven način. Večkrat lahko takšno neskladje, ki ga otrok začuti, povzroči le še stopnjevanje njegovega načina vedenja. Avtorica poudarja, da so ključni trenutki zavedanja in povezanosti s sabo. Kljub morebitni jezi, ki jo čutimo, smo lahko s sabo povezani, če si čutenje zares dovolimo. V primeru, da se prej ne uspemo povezati s sabo, se na otroke največkrat odzovemo s poskusom, da bi na silo prekinili njihovo vedenje, saj nam tako ne bi bilo potrebno čutiti aktivacije čustev, ki se je ob tem zgodila v nas. Težko je biti s svojimi manj prijetnimi čustvi, sploh če so intenzivna. Vstopna točka naše samoregulacije pa leži ravno v tem, da si dovolimo občutiti vse, kar se dogaja v nas. Dion (Gobbel, 2023) pravi, da se ob tem naučimo nekaj ključnih lekcij, in sicer da nas ne bo uničilo, ko nas prevzamejo čustva, da so naše zmožnosti večje, kot smo mislili, da smo globoko v sebi lahko dobro, čeprav smo v središču čustvenega viharja, in da lahko ustvarimo občutek varnosti v sebi, čeprav nam je težko. In ko se v takšnih trenutkih uspemo povezati najprej s sabo, daje to otrokom pomemben zgled in podporo, da se tega naučijo ob nas ter začutijo tisto varnost, ki jo potrebujejo, da si dovolijo čutiti in se izraziti tudi sami.

Poleg naše samoregulacije, tudi omenjenih dejavnosti čustvenega opismenjevanja, in kako-vostnega odnosa, ki ga gradimo z otrokom, pa k njegovi podpori sodi tudi opazovanje njegovega načina spoprijemanja z jezo ali drugimi čustvi, samega vedenja v situacijah, ko čuti napetost, in prepoznavanje stresnih dejavnikov ob tem. Pomembno je, da po zmožnostih prilagodimo okolje, ki lahko pripomore k zmanjšanju stresa oz. druge vrste napetosti pri otroku. Otroka povabimo, da vzpostavi stik s sabo, svojimi občutki in opazuje, kako se počuti, ko doživlja različna čustva. Ob tem skupaj z njim raziskujemo tudi, kaj mu lahko pomaga pri tem, da v sebi ponovno vzpostavi ravnovesje. Z otrokom se seveda pogovarjamo, ko je za to dojemljiv, saj v času vznemirjenja tega ni zmožen. Takrat potrebuje predvsem to, da zmoremo njegova čustva in občutke sprejeti, jih zrcaliti, ko je to smiselno, in mu ponuditi nekaj, kar ga bo pri regulaciji podprlo, npr. objem, boksarsko vrečo.

Morajna nam v knjigi Pomagajte najstniku (in ostalim ljudem okoli sebe) izraziti jezo (2018) ponuja konkretne rešitve za soočanje z jezo (in drugimi čustvi), otrokovo in našo lastno. V knjigi opiše metodo F. E. E. L., ki vključuje 4 ključne korake:

1. F – bodite pripravljeni, da občutite

Bistveno je opaziti telesno reakcijo, občutiti.

2. E – občutite v telesu

Čustva čutimo v telesu, zato je pomembno, da gremo v svoje telo in opazujemo občutke v njem. Če si ne dovolimo, da gre jeza po vsem telesu, bo po besedah avtorice energija jeze udarila v zgornji del telesa in bo šla v roke in usta ter zlahka postala agresivna. Avtorica priporoča, da vadimo biti v telesu med prijetnimi opravili, npr. tuširanje, saj bomo tako lažje v njem tudi ob pojavu čustev, ki v nas povzročajo manj prijetne občutke.

3. E – izrazite

Kot pravi avtorica, ko svoje občutke izrazimo, s tem pomagamo energiji, da steče po telesu. Zdravo izražanje pomeni, da se resnično poglobim vase, v svoje telo, začutim svoj občutek in rečem: »Jezna sem.« Z zdravim načinom izražanja namreč prevzamemo lastništvo nad svojimi občutki in odgovornost zanje. Izrazimo se lahko pisno, z risanjem, gibanjem ali pa govorom. Izrazimo se torej lahko sebi, zelo zdravilno za nas in naše odnose pa je, da se tudi drugim.

4. L – izpustite

Čustveni naboj se je sprostil s prvimi tremi koraki, in če ga še vedno čutimo, moramo po besedah avtorice verjetno začutiti in izraziti še kaj globljega. Sicer pa počakamo, da pride do pravega olajšanja, kar se bo zgodilo naravno. Začutili bomo pravi trenutek in lahkotno ustvarili pretočnost v svojem telesu.

O spoprijemanju z jezo lahko beremo tudi v knjigi Aleksandre Pinterič Mami, nekdo v moji glavi pravi, da ... (2020), ki s pomočjo pravlјice o jazbecu predstavi načine podpore

otroku pri soočanju z jezo in drugimi neprijetnimi čustvi. V knjigi Eline Snel *Sedeti pri miru kot žaba* (2019) pa lahko najdemo načine spoprijemanja z neprijetnimi čustvi s pomočjo čuječnosti.

Zaključek

Od vseh dejavnosti, tehnik in metod dela, ki so bile do sedaj omenjene, bi se rada vrnila na čutenje in čuječnost. Na pripravljenost ustaviti se, usmeriti pozornost na sedanji trenutek in čutiti. Čuječnost pomeni, da občutimo sončne žarke na koži, slane solze, ki nam tečejo po licu, ali valovanje nemoči v telesu. Pomeni doživeti tako veselje kot žalost in ob tem ne čutiti potrebe, da o tem nemudoma sodimo ali kaj ukrenemo. Čuječnost usmerja našo prijateljsko pozornost na tukaj in zdaj, v sedanji trenutek (Snel, 2019). Čuječnost je lahko ključ do vrat našega notranjega kotička varnosti in topline. In kaj je lepšega kot podpreti otroke pri tem, da se zavedo tega kotička v sebi. Zato je vredno čutiti, biti ranljiv in odprt za življenje.

Literatura

- Buxton, S. in Hussman, C. (2005). *Emotions Programme*. London: Oak School and Penn School.
- Krystal, P. (2002). Odstranjevanje nadaljnjih vezi. Kako se osvobodimo strahu, jeze, občutka krivde in ljubosumja, da bi lahko vzgajali svoje otroke in spremenili sebe. Kranj: Humanitarno duhovno društvo Lotos.
- Gobbel, R. (gostitelj). (10. 2. 2023). Regulated does not equal calm [Avdio podcast]. Parenting after trauma. <https://robyngobbel.com/lisadion/>.
- Krajnc, A. (2014). *Spoznavaj sebe in druge. Človek kot družbeno bitje in medosebni odnosi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Maté, G. (2019). *Ko telo reče ne. Skriti stres terja davek*. Brežice: Primus.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Morojna, Š. (2018). *Pomagajte najstniku (in ostalim ljudem okoli sebe) izraziti jezo*. Maribor: Poslovna boginja.
- Pinterič, A. (2021). Mami, nekdo v moji glavi pravi, da ... Kako pri vzgoji vzgajati sebe in pomagati otroku, da v sebi razvije samozavest, pozitivnost in močan notranji steber. 5 življenjskih resnic vzgoje z jazbeci, ki jih imamo vsi, tudi ti in jaz. Kamnik: Pozitivna moč.
- Shanker, S. (2011). Self-Regulation. *Foundations: Developing Social & Emotional Wellbeing in Early Childhood*, 2011(7), 16–19. <https://everymind.imgix.net/assets/Uploads/foundations-issue-7.pdf>
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba. Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet.
- Starling, R. (2018). *Feri je jezen*. Domžale: Epistola.
- Sunderland, M. (2009). *Znanost o vzgoji. Praktični nasveti o spanju, joku, igri in ustvarjanju čustvenega ravnesja za vse življenje*. Radovljica: Didakta.

NEMIRNI OTROCI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU TER VPLIV SOCIALNEGA UČENJA NA KVALITETO NJIHOVIH INTERAKCIJ Z VRSTNIKI

Povzetek: V prispevku predstavimo osnovne značilnosti nemirnih, hiperaktivnih otrok, otrok s primanjkljaji na področju pozornosti ter otrok s hiperkinetično motnjo. Osredotočimo se na njihove težave, ki jim otežujejo vzpostavljanje ustreznih socialnih interakcij z vrstniki. Kot možno podporo in pomoč ponudimo socialno učenje skozi socialne igre. Z ustreznim in doslednim izvajanjem lahko dosežemo učinke, ki pozitivno vplivajo na socialni položaj posameznika kot tudi celotne skupine. Izpostavimo težavo pri opredeljevanju posameznih vedenj nemirnih otrok, saj je mnogokrat težko določiti, ali gre za temperamentno značilnost, razvojni odklon, posledico popustljive vzgoje, motnjo ali preplet naštetih dejavnikov.

Ključne besede: nemirnost, hiperaktivnost, impulzivnost, nepozornost, socialno učenje, socialne interakcije.

RESTLESS CHILDREN IN PRESCHOOL AGE AND INFLUENCE OF SOCIAL LEARNING ON QUALITY OF THEIR INTERACTIONS WITH PEERS

Abstract: In this article we present basic characteristics of restless, hyperactive children, children with attention deficit and children with hyperkinetic disorder. We focus on their problems that make it difficult for them to establish adequate social interactions with peers. As a possible solution and help we offer social learning through social play. With appropriate and consistent execution we can achieve effects that positively influence social status of an individual as well as a group. We expose a problem with defining individual behaviour of restless children, because it is oftentimes hard to define if it is a fiery characteristic, developmental deviation, consequence of indulgent upbringing, dysfunction or intertwinement of countless factors.

Key words: restlessness, hyperactivity, impulsiveness, inattentiveness, social learning, social interaction.

Uvod

Vedenje in delovanje predšolskega otroka je skupek genetskih in okoljskih dejavnikov. Vzroke za nemirnost ali hiperaktivnost predšolskih otrok gre iskati predvsem v nevrobioloških zasnovah, nadalje v značilnostih temperamenta, prezreti ne smemo niti učinka družinskega okolja, ki lahko pomembno vpliva na porast ali blažitev težav. Ločnica med enim in drugim je v praksi mnogokrat zabrisana, težko določljiva. Ena izmed glavnih ločnic, da se hiperaktiven otrok v določenem trenutku nikakor ne more umiriti, zbrati, slediti situaciji, navodilu, tudi če bi hotel – preprosto valovi v »sebi in navzven«. Otrok, ki je le živahen, pa lažje obvladuje svoje vedenje, saj je le-to odvisno predvsem od njegove volje (Rotvejn Pajič, 2010). Mnogokrat je težko ob nekem pojavu postaviti mejo med različico, posebnostjo, temperamentno značilnostjo, tipičnim kognitivnim stilom, razvojnimi odklonom, psihosocialno motnjo ali celo diagnosticirano psihiatrično boleznijo (Mikuš Kos, 2017).

Nemirni otrok, hiperaktivni otrok, otrok s hiperkinetično motnjo

Nemirnosti ne gre vedno enačiti s hiperaktivnostjo, pa vendar je nemirnost (gibalna ali čustvena) del širokega spektra čustveno-vedenjskih odstopanj, imenovanih primanjkljaj pozornosti s hiperkinetično motnjo (angl. ADHD: attention deficit hyperactivity disorder). Pri tej motnji se izrazito povečani nemirnosti v različno izraženih oblikah pridružujejo še impulzivnost ter nepozornost (Rotvejn Pajič, 2011). Nemirnost predstavlja povečano aktivnost, ki se lahko kaže kot nekontrolirano gibanje ali kot »notranji nemir«, napetost, vznemirjenost, beganje v mislih. Lahko se zgodi kot posledica zdravstvenih težav, kot posledica intenzivnega čustvenega doživetja, lahko pa se kaže kot posledica nedosledne, preveč popustljive vzgoje (prav tam). Hiperaktivnost pa je oznaka za izrazito povečano nemirnost, ki se je otrok večinoma ne zaveda in je ne more kontrolirati. Kadar je močno izrazita, moteca za okolico, in se pogosto pojavlja v več različnih situacijah in traja že dlje časa, potem lahko

govorimo o primanjkljaju pozornosti s hiperkinetično motnjo (prav tam).

Impulzivnost

Impulzivnost pomeni hitro, nepremišljeno in nenadzorovano odzivanje (Rotvejn Pajič, 2011). Impulziven otrok hitro reagira, ne premisli svojih dejanj ali besed, uporablja neprimerno izjave, brez zadržkov izraža svoja čustva, ne pomisli na posledice, težko počaka v vrsti, vpada v besedo, moti ostale, deluje vsiljivo, vrstniku iz rok iztrga igračo, raje se vključi v igre, ki so kratkotrajne narave (Beganovič, Mal, Mušič, 2011).

Nepozornost

Nepozoren otrok se težko osredotoči na eno dejavnost in še ta ga začne kmalu dolgočasiti. Če ga dejavnost zanima in motivira, pa z osredotočenjem nima težav. Težko se usmeri v novo dejavnost, težave ima pri organiziranju, zmotijo ga nepomembni dogodki in zvoki, pri opravljanju nalog je površen (Beganovič, Mal, Mušič, 2011). Težko vzdržuje pozornost ob vodenih nalogah in igri, ne sledi navodilom, pogosto zavrača naloge, kjer je potreben miselni napor, pogosto deluje zasanjan, otopel, počasen (Dimic, 2009).

Temperament

Temperament ima biološke temelje, ki primarno uravnavajo posameznikovo odzivanje, kar ne pomeni, da ga pod vplivi okolja ne moremo deloma spreminjati in prilagajati (Zupanič, 2004). Mikuš Kos se sprašuje, kdaj si lahko ob otrocih z lastnostmi, ki otežujejo proces socializacije, zastavimo vprašanje, ali bomo otrokovo temperamentno značilnost preimenovali v motnjo. To vprašanje se najpogosteje pojavi prav ob nemirnih otrocih s slabšo zmožnostjo organizacije in večjo impulzivnostjo. Opredelitev gre iskati v mednarodnih opredelitvah duševnih motenj, a Mikuš Kos razlaga, da je ob tem potrebno upoštevati tudi življenjsko in strokovno filozofijo, subjektivno presojo opazovalca, strpnost okolja do otrokovih posebnosti in podobno (Mikuš Kos, 2017).

Spremenjeno delovanje možganskih struktur

Nevrološke posebnosti se kažejo v kemičnem neravnovesju centralnega živčnega sistema, pomanjkljivi aktivnosti in strukturalnih posebnostih v možganskih predelih, ki so odgovorni za vzdrževanje pozornosti, kontrolo motorične aktivnosti in impulzivnosti (Rotvejn Pajič, 2011). Ugotovljeno je bilo, da ADHD-motnjo povzroča prekomerno ali premajhno delovanje nevrottransmiterjev, kot so dopamin, serotonin in noradrenalin. Dopamin ima glavno vlogo tudi pri regulaciji čustev, serotonin je ključnega pomena za delovanje kognitivnih funkcij (spomin, pozornost ...), serotonin pa igra poglavitno vlogo pri uravnavanju socialnega vedenja, spomina, percepcije ... (Zupanič, 2021). Novejši izmed razlogov za povečanje pojavnosti motnje se navajajo tudi spremembe v okolju, kot so na primer manj naravne hrane, več umetnih dodatkov, večja izpostavljenost zdravilom, pesticidom, kemikalijam, več dejavnosti v sedečem položaju, manj zgodnejše gibalne stimulacije, pretirana izpostavljenost tehnologiji, preveč gledanja visokostimulativnih televizijskih oddaj in video igrice (Dimic, 2009).

Nemirni otroci in vzpostavljanje medvrstniških odnosov

Socialni odnosi, ki jih oblikujejo otroci z vrstniki in odraslimi, so nadvse pomembni, ker otroci tako oblikujejo svoje razumevanje socialnega sveta (Hohmann in Weikart, 2005).

Pri nemirnih otrocih ali otrocih, ki kažejo znake ADHD-motnje, je zaznati veliko težav na področju sklepanja prijateljstev z vrstniki. Njihova nepozornost, nemirnost, impulzivnost močno vplivajo na njihovo socialno integracijo. Ne začutijo, kako naj bi se primerno vključili v igro. Ne vedo, kaj naj v ključnem trenutku rečejo. Situacije ne uvidijo empatično, ne začutijo čustev drugega otroka. Prav tako ne znajo preceniti posledic svojih dejanj (Dimic, 2009).

Vrstniki hitro ugotovijo, s kom se je težko igrati, in takega otroka postopoma izključijo. Osamljenost in izločitev pa v posamezniku sprožita še večjo agresijo, kar lahko vodi tudi v

depresijo. Tako se začne otrok vrteti v začaranem krogu, iz katerega sam ne najde poti in potrebuje pomoč usposobljenega odraslega (prav tam).

Socialno učenje s pomočjo socialnih iger

Socialno učenje sloni na predpostavki, da je mogoče zavestno delovati in doseči spremembe na ravni socialnega in čustvenega razvoja posameznika ter funkcioniranja skupine. Osnova delovanja je sistematično opazovanje skupine, dinamike interakcij znotraj nje, narave konfliktov in način njihovega reševanja, odnosa do posameznikov. Nemirni otroci so tisti, ki pri tem na skupinski in individualni ravni potrebujejo največ pomoči (Turnšek, 2002). Sklop socialnih iger v izobraževanju za kulturo miru in človekove pravice so eden izmed metodičnih pristopov, s katerim lahko vplivamo na potek socialnega učenja pri predšolskih otrocih. Z njimi vplivamo na oba vidika socialne kompetence: na razvoj socialnih spretnosti in na otrokovo samovrednotenje. Otrok ima v socialni igri možnost doživeti strukturno izkušnjo v nekem socialnem prostoru in konkretni socialni situaciji. Zato so primerne za urejanje socialnih spretnosti. Avtorica poudarja, da je potrebno igre ne le izvajati, ampak se o njih, o občutkih, ki so jih otroci doživeli, tudi pogovoriti, jih z otroki reflektirati. Le-tako dosežejo ves svoj namen (prav tam). Igre je razdelila v pet vsebinskih sklopov. Z igrami predstavljanja in spoznavanja sledi cilju spoznavanja sebe in zavesti o prisotnosti drugih v družbenem okolju. Z igrami razlik in podobnosti uči upoštevanja in cenjena edinstvenosti ter spoštovanja drugačnosti. S sklopom iger skupinske identitete in pripadnosti želi krepiti zavest o pozitivnih straneh drugačnosti in raznolikosti. Preko iger sodelovanja krepi zavedanje, da je različnost tudi možnost dopolnjevanja, s sklopom iger za reševanje konfliktov pa krepi spoznanje o medsebojni odvisnosti kot osnovi sodelovanja ter prizadevanja za skupne cilje (prav tam).

Izvajali smo več iger, iz osnovnih smo izpeljali še nekaj različic. Za potrebe tega prispevka pa bomo našli po eno igro iz vsakega izmed sklopov:

1. Kaj bi bil, če bi bil žival, prijatelj, superjunak (spodbujanje otrokovega domišljjskega pripovedovanja in življenja).
2. Kdo se skriva zadaj/spodaj (prepoznavanje vrstnikov po delih telesa, po glasu, s poslušanjem, opazovanjem, tipanjem ...).
3. Poišči tiste, ki jim pripadaš (razvrščanje v skupine glede na skupne lastnosti: po barvi oči, po oblačilih, po interesih, strahovih ...).
4. Peščeni vihar (podajanje gibov, glasu, besed, pesmi, dobrih želja, voščila v krogu).
5. Spor ali sporazum (podajanje mnenj o tem, kaj je prav in kaj ne, ob poslušanju zgodb s sprejemljivimi in nesprejemljivimi družbenimi ravnanji).

Vse predstavljene in ponujene igre so otroke motivirale, zato so se aktivno vključevali. Spodbujale so jih k medsebojnemu fizičnemu in socialnemu kontaktu, h gibalni aktivnosti ter domišljjskemu doživljanju.

Strokovne delavke smo pri vsakdanjem delovanju skupine opazile znatne spremembe v splošni klimi oddelka. Osredotočene smo bile na nemirne otroke, ki jim je sodelovanje v socialnih igrah prineslo največ koristi. Začeli so dojemati, da s svojim pristopom do drugih vplivajo na njihove reakcije. Spoznavati so začeli, da zmorejo socialno sprejemljivega vedenja. Izboljšala se je njihova socialna kompetentnost. Tako so jih vrstniki lažje sprejemali in vključevali v igro. Vsaka takšna izkušnja pa je pomembno vplivala na izboljšano samopodobo nemirnega otroka.

Zaključek

Že v predšolskem obdobju smo mnogokrat v stiku z otroki, pri katerih je izražen vsaj kakšen izmed elementov nemirnosti, primanjkljaja pozornosti ali hiperkinetične motnje. Ne glede na to, kateri dejavnik pomembneje vpliva na odklonilno vedenje, moramo strokovni delavci nujno iskati načine za podporo in pomoč pri tovrstnih težavah.

Z izvajanjem socialnih iger smo pozitivno vplivali in pomagali posameznikom do boljše

socialne vključenosti v skupino. Število konfliktov je upadlo, izboljšal se je način reševanja le-teh, otroci so postali strpnejši. Nemirni otroci so dobili več možnosti vključevanja v igro z vrstniki. Izboljš ali smo njihovo socialno prilagojenost ter pozitivno vplivali na njihovo samovrednotenje. Trdimo lahko, da je socialno učenje, ki smo ga izvajali v obravnavanem oddelku, pozitivno vplivalo in izboljšalo socialno kompetentnost nemirnih otrok.

Literatura

- Beganovič, A., Mal, B., Mušič, D. Slovenski pediater (2011). Obravnava otroka s hiperaktivnostno motnjo. Služba za otroško psihiatrijo. Pediatrična klinika. Univerzitetni klinični center Ljubljana, Ljubljana, 18: 46–53.
- Dimic Kesič, K. (2009). Adrenalinske deklice, hitri dečki. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Hohman, M., Weikart, P. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse. Ljubljana: DZS.
- Mikuš Kos, A. (2017). Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta.
- Rotvejn Pajič, L. (2010). Ko se otrok zaradi hiperkinetične motnje ne more umiriti – ABC zdravja.
- Rotvejn Pajič, L. (2011). Hiperaktiven, nemiren ali samo živahen otrok? Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Zupanič, K. (1989). Bojevniki luči: didaktični priročnik za lajšanje simptomov sindroma ADHD za otroke, mladino, starše in učitelje. Miklavž na Dravskem polju: RRI Sonce.
- Zupančič, M. (2004). Razvoj čustev in temperamenta ter osebnost v obdobju dojenčka in malčka. L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (Ur.), Razvojna psihologija (232 – 254). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

VLOGA POMEMBNIH ODRASLIH V ZGODNJEM OTROŠTVU NA OBLIKOVANJE OTROKOVEGA SAMOSPOŠTOVANJA IN SAMOZAUPANJA

Povzetek: Razvoj otrokovega samospoštovanja in samozaupanja je v največji meri odvisen od družbenega okolja v katerem otrok živi. Družina in pomembni odrasli (vzgojiteljice) so tisti temelj na osnovi katerega otrok gradi svoje samozaupanje. Pri tem ima temeljno vlogo mati in otrokov globlji odnos z njo. Za razvoj otrokovega samozaupanja je pomembno vzpodbudno okolje z mnogimi izzivi, ljubeč odnos s pomembnimi odraslimi, odnos v katerem so zadovoljene otrokove temeljne psihosocialne potrebe.

Ključne besede: otrok, samospoštovanje, pomembni odrasli, temeljne psihosocialne potrebe.

THE ROLE OF SIGNIFICANT ADULTS IN EARLY CHILDHOOD IN SHAPING CHILDREN'S SELF-ESTEEM AND SELF-CONFIDENCE

Abstract: The development of a child's self-esteem and self-confidence mainly depends on the social environment in which child live. The family in important adults (kindergarten teachers) are the basis on which the child builds his/her self-confidence. The essential role in this process is played by the mother and the child's early relationship with her. The key to the growth of child's self-confidence lies in a stimulating environment with many challenges, loving relationship between the child and important adults, the relationship in which the child's psycho-social needs are satisfied.

Key-words: child, self-esteem, important adults, basic psychosocial needs.

Uvod

V psihologiji in pedagogiki je že dolgo znano, kako se človekova osebnost oblikuje v spletu različnih dejavnikov. Na splošno so odločilni predvsem trije dejavniki: z rojstvom pridobljene dispozicije, socialno okolje, v katerega se otrok rodi in v njem odrašča, in človekova samoaktivnost. Res je, da se rodimo z različnimi nagnjenji, temperamentom in sposobnostmi, vendar nikakor ne bi mogli reči, da se že rodimo s predispozicijo, da bomo nesamozavestni in brez zaupanja vase. Pri tem ima gotovo najpomembnejšo vlogo neposredno družbeno okolje, torej pomembni odrasli v naši okolici od zgodnjega otroštva naprej. Menim, da ima pri oblikovanju otrokove osebnosti najpomembnejšo vlogo družina in pomembne osebe, ki skrbijo za otroka od najzgodnejšega otroštva naprej. Najpomembnejši je vpliv matere. Gotovo je ugodno okolje za razvoj otrokovega samozaupanja zdrava ali pretežno zdrava družina in bližnje okolje, v katerem se upošteva otroke in njihove potrebe. Nezdravo okolje pa vplivajo nezdravo na otrokovo samozavest in notranjo gotovost. Še posebej pomembno v tem pogledu je zgodnje otroštvo, ker je otrok v tem obdobju popolnoma odvisen od vpliva pomembnih odraslih.

Zgodnje otroštvo in pomen zadovoljevanja potreb

Da ima zgodnje otroštvo izreden pomen za oblikovanje osebnosti, je postalo jasno v razvoju psihološke znanosti v zadnjih sto letih. Zadovoljene potrebe so velik in zelo pomemben dejavnik v otrokovem zgodnjem otroštvu. Če otrok nima zadovoljenih psihosocialnih in psihofizičnih potreb se težko razvije v samozavestno zdravo in zrelo osebnost katere temelji na zdravem samozaupanju. Horvat in Magajna (1987) navajata pomembne otrokove potrebe, katere bi naj bile zadovoljene da bi se lahko le ta razvil v zdravo osebnost.

- Potreba po izkazovanju in prejemanju ljubezni. Otrok naj bi čutil sprejetost, da je navkljub občasnim prepirom in kaznovanju zaradi neprimernega vedenja še vedno ljubljen in zaželen. Hkrati pa potrebuje priložnost in možnost, da izrazi svojo nežnost in naklonjenost.
- Potreba po varnosti, katero izpostavlja tudi Zalokar (1998) katere navaja, da je potreba po varnosti otrokova najbolj osnovna potreba, da se čuti varnega takrat, kadar je njegovo

življenje organizirano v ritmu, ki se ponavlja brez večjih sprememb. Bolj kot se otrok počuti varnega bolj se razvija, zato moramo odrasli poskrbeti za pogoje, da otroci razvijajo občutek varnosti.

- Potreba po uspehu, otroci ob uspehu pri določenih aktivnostih občutijo ugodje in z uspehi raste njihovo samozaupanje vase.
- Potreba po spoštovanju in priznavanju. Tako otroku kot odraslemu je potreben občutek, da drugi odobravajo njegova dejanja, da je pohvaljen. Vsakdo ima potrebo, da je občasno pomemben, prvi, najboljši in nekaj posebnega. Čustvena zrelost se pa seveda kaže tudi v tem, da spoznamo da je potrebno upoštevati tudi potrebe in želje drugih.
- Potreba po omejitvah. Za razvoj občutka varnosti je potrebno, da otrok občuti, dojame, da mu ne bomo dovolili, da bi šel predaleč in s tem poškodoval sebe ali druge.
- Potreba po osamosvajanju. Otrok mora postopoma preiti iz odvisnosti in neobglenosti na samostojnejše ravnanje. Kot navaja Praper (1996) razvija svoj občutek avtonomnosti, kompetentnosti in sposobnosti kontrole svojega okolja. Vse to je zelo pomembno pri razvijanju otrokove svobode in neodvisnosti. Gre torej za zadovoljevanje dveh osnovnih otrokovih teženj: po varnosti in neodvisnosti. Za zdrav osebnosti razvoj otroka morata biti obe težnji vsaj deloma zadovoljeni. Saj otrok v svojem razvoju nenehno niha med tema dvema potrebama.
- Potreba po koristnosti. Otrok, čuti potrebo po tem, da je koristen in potreben član družine, torej čuti potrebo do priznanja njegovih dejanj.

Pozitivna samopodoba, samospoštovanje in samozaupanje.

Po Youngsu (2000) je samospoštovanje zaupanje v lastne vrednote. Gre za pozitivna stališča, do svobode, uveljavljanja lastnih misli in želja. Omogoča vzajemno pozornost do drugih prijeten ter zdrav občutek prijateljstva. Samospoštovanje je pomemben steber pri samopodobi. Kobal (2000) navaja, da je pomembna predvsem pozitivna samopodoba. Saj so tisti otroci, ki jo imajo bolj zadovoljni s svojim življenjem, so bolj odporni na razne strese. S tem si zgradijo večje samospoštovanje in znajo ceniti določene osebe in predmete. Pri tem pa imajo veliko vlogo starši, ki otroka vzpodbujajo pri odločitvah ter mu krepijo občutek samozavesti in neodvisnosti. Po Žibertu (2011) pa se otrokova samopodoba postopoma oblikuje v času otroštva ko se otrok samooblikuje in je hkrati dovzeten na ocene o sebi. Razvoj poteka od enostavne k razčlenjeni, od spremenljive k stabilni, od konkretne k abstraktni, od absolutne k primerjalni, in od javne k zasebni samopodobi. Pri otroku je samopodoba najprej enostavna, brez upoštevanja okoliščin in različnih opazovanj zornih kotov.

Vzgojiteljica kot "nadomestna mati" in vpliv čustvene povezave na otrokov razvoj pozitivne samopodobe.

V vrtcu se moramo vzgojiteljice zavedati svojega vpliva na razvoj otrokove osebnosti. Temelj našega dela mora sloneti na zdravih čustvenih povezavah med nami in otrokom saj bo le ta lahko na ta način razvil zdrav odnos do okolice in do sebe, kar bo vplivalo na razvoj njegovega počutja in razvoja samospoštovanja. Torej skrbeti moramo za zdrave povezave med nami in otrokom ter med otroci samimi, saj se zavedamo kako veliko vlogo imamo in kako močno vpliva kvaliteta našega odnosa na sam razvoj otroka. Predvsem pa, da mu nudimo tako fizično kot čustveno varnost med bivanjem v vrtcu. Že prvi dan prihoda otroka v vrtec, ob samem uvajanju malčka v skupino in kasneje ves čas bivanja v vrtcu smo odgovorne za povezavo katera bo vplivala na otrokov čustveni in psihosocialni razvoj. Za doseg tega cilja je pomembno, da je vzgojiteljica empatična, da je njen način vzpodbuden, čustveno odprta, nežna in hkrati odločna, da nudi otroku slikovito, nežno, varno in ljubeče okolje. Predvsem pa okolje kjer se otrok lahko izraža, je to kar je, da so upoštevane njegove želje in potrebe, da je lahko soustvarjalec vrtčevskega okolja, časa in programa.

Da otrokom ponuja kreativno in vzpodbudno okolje z množico materialov, izzivov, dogodkov iz katerih lahko izberejo sebi primerne, ljube in zanimive vsebine in na ta način postanejo soustvarjalci programa in vsebin. Tako, da otroci in odrasli s pomočjo materi-

alov, vzpodbud in izzivov tvorijo mozaik ustvarjalnosti, radovednosti, kreacij in čustvene povezanosti. Na ta način vzpostavljamo vzgojni proces kateri je konkreten brez abstrakcij, kategorizacij ali nekih shem. Izhajajoč iz navedenega se usmerjamo v otrokove reakcije, odzive, navdušenja, zavrnitve, nezanimanja, iskanje izzivov, načine izražanja želja in potreb. Poskušamo jim ustvariti kreativno okolje, ki jih notranje motivira in katero jim nudi zabavo in hkrati predstavlja problem, kateri jih vzpodbuja k delovanju in aktivnosti, hkrati pa jih čustveno in vedoželjno zadovoljuje in povezuje. Življenje v vrtcu pa naj vodi igra katera je temelj otrokovega zgodnjega otroštva.

Dejavnosti in igre za razvoj otrokove samopodobe in samozaupanja

V namen za doseganje ciljev iz področja socialnih kompetenc, razvoja samopodobe in samozaupanja se v vrtcih poslužujemo različnih tehnik, iger in dejavnosti. Ljubeče in varno okolje: otrokom zagotavljamo varno in ljubeče okolje, da se lahko izražajo, da so to kar so; otroci. Nadvse pomembna je čustvena povezava med odraslim in otrokom in zdravi medvrstniški odnosi, saj lahko le v zdravem okolju otrok razvije zdrav odnos do sebe do lastne vrednosti in dobre samopodobe. Spontana domišljajska igra :najpomembnejši dejavnik otrokovega življenja v vrtcu. Igra je povezana z otrokovo potrebo biti »otročji« Hkrati pa je pomemben medij v katerem se odigravajo nekateri konflikti in problemi otrokovega vsakdanjega življenja. Skozi igro lahko otrok razvija občutek avtonomnosti, kompetentnosti in povezave z okoljem. Spontana domišljajska igra ima pomembno vlogo pri razvoju otrokove neodvisnosti in razvoja individualnosti, Skozi igro otrok razvija kreativnost, izraža potrebe, načrtuje, se dogovarja, išče rešitve in rešuje probleme.

Reševanje problemov: temelj razvoja pozitivne samopodobe in zaupanja v lastne sposobnosti. Pomembno je, da otrokom nudimo dovolj problemskih situacij katere vplivajo na njihovo razmišljanje, razmislek, akcijo in rešitve problemskih situacij. Preko problemov bodisi miselnih, odnosnih ali gibalnih, otrok pridobiva izkušnje kako se pripraviti na določeno situacijo in jo razrešiti z določenimi tehnikami in dejanji. Jezikovna izražanja: z besedo izraža pričakovanja do sebe in drugih. Pripovedovanje o sebi, svojih strahovih in svojih dosežkih, jih opisuje. Opiše sebe in svoje pozitivne lastnosti, jih predstavi drugim bodisi otrokom ali odraslim. Na ta način izboljšuje izražanje o svojih čustvih in krepi lastno samozavedanje.

Ustvarjalne dejavnosti: katere mu omogočajo izražanje skozi raznolike »jezike«. Otrok spozna, da se lahko izraža ne samo z besedami temveč tudi z materiali. Na svoje izrazne dosežke je ponosen, jih razkazuje, razstavlja in kaže. Ob tem lahko uporabi jezikovno izražanje za opisovanje samega poteka ali izdelka, le tega lahko nadgrajuje in dograjuje dokler ni popolnoma zadovoljen in zadovoljen in tako razvija samospoštovanje in samozaupanje.

Socialne igre in igre zaupanja: v skupini ali paru se igra razne socialne igre, katere vzpodbujajo njegovo samopodobo, ga povezujejo z drugimi in vzpodbujajo druženje. Participacija; Pomemben segment dela in življenja v vrtcu od prvega dne bivanja otroka v vrtcu do vstopa v šolo. Otroci participirajo v dnevno dogajanje, načrtovanje, izvedbo programa, prostora in časa. Izjemnega pomena za vzgojitelja je opazovanje in poslušanje in ne nazadnje reflektiranje lastnega dela in otroških odzivov. Otroci v procesu participacije v vse ravni vrtca, pridobivajo na več ravneh: na ravni odločitve, realizacije, sodelovanja, dogovarjanja, pogovarjanja, načrtovanja...

Zaključek

Ugotovljeno je, da ima otrokovo zgodnje otroštvo, odnosi znotraj in zunaj družine vpliv na otroka samega in na njegovo kasnejše odraslo obdobje. Za razvoj otrokovega samospoštovanja je potrebno, da starši in pomembni odrasli zadovoljujejo otrokove temeljne potrebe predvsem pa, da ga imajo radi in mu to ljubezen tudi izkazujejo. V vrtcih pa nudimo otrokom čustveno in varno okolje, vzpodbude, probleme, dejavnosti, igre in podobno preko katerih se urijo in razvijajo. V besedilu je zajetih le nekaj dejavnosti kat-

erih se poslužujemo v vrtcih, le te in še mnogo drugih aktivno vplivajo na osebnostni in psihosocialni razvoj otroka, kar vpliva na razvoj pozitivne samopodobe, samospoštovanja in samozaupanja ter ostalih socialnih kompetenc katera nujno potrebujemo v odrasčanju in kasneje v odrasli dobi. Saj kot pravi Youngs (2000) z visoko samopodobo smo bolj trdni pri samoodločanju s težavami. Z visoko samopodobo razvijamo in ohranjamo trdne odnose. Lažje poiščemo načine konstruktivnega sodelovanja z drugimi in se nanje pozitivno odzivamo. Lažje prepoznavamo svojo vrednost in pomembnosti lastnih dosežkov. Prevezemamo odgovornost zase oz. za svoja dejanja, sprejemamo različne izzive.

Literatura

- Horvat, L. in Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana. DZS
- Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mahler, M.S. Pine, F. Bergman, A. (1975). New York The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation. Basic Books
- Praper, P. (1996). Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Žibert, S. (2011). Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca. Nova Gorica: Melior, Založba Educa
- Youngs, B.B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe. Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih. Ljubljana: Educy.

V DRUŽBI NI VEDNO PRIJETNO

Povzetek: V današnjem času dobiva vrtec vse večji pomen. Otroci se vanj vključujejo že ob koncu prvega leta in so nemalokrat v varstvu večino dneva, zato je potrebna čim boljše organizacija življenja v njem in strokovno usposobljeni vzgojitelji, ki premorejo veliko mero empatije in pozitivnih čustev. V prispevku želimo predstaviti pomen socialnih iger za razvoj socialnih veščin in kompetenc ter formativno spremljanje kot obliko spremljanja otrokovega razvoja na področju socialnega učenja. Otroci ob socialnih igrah stopajo v različne interakcije. Več kot ima otrok možnosti za interakcije, več različnih izkušenj bo pridobil in več različnih pogledov bo spoznal. Pomembno je, da otrokom že zgodaj omogočimo spoznavanje jasnega izražanja njihovih čustev kot tudi prepoznavanje in spoštovanje čustev drugih. Imeti morajo možnosti odkrivanja, improvizacije in uporabe lastne domišljije, kajti brez njih bodo otroci težko ustvarjalno reševali probleme. Vse to in še več pa otrokom omogočajo ravno socialne igre, v ospredju katerih je osebnostno zorenje.

Ključne besede: socialne kompetence, socialne igre, medvrstniški odnosi, agresivnost, formativno spremljanje

THE COMPANY YOUR CHILD KEEPS ISN'T ALWAYS PLEASANT

Abstract: Nowadays, kindergarten is gaining more and more importance. Children are being enrolled in it at the end of their first year and are often in day care for most of the day. This calls for the best possible organisation of life there and for professionally trained and qualified educators who possess a great deal of empathy and positive emotions. In this paper, we want to present the importance of social games for the development of social skills and competences, as well as formative monitoring as a form of keeping track of a child's development in the field of social learning. Children engage in various interactions during social games. The more opportunities a child has to interact, the more different experiences and perspectives they will gain. It is important to enable children to learn early on to express their emotions clearly, as well as to recognize and respect the feelings of others. They must have opportunities for discovery, improvisation and their own imagination, because without them it will be difficult for children to solve problems creatively. All this and more is made possible for children precisely through social games, with personality development in the foreground.

Keywords: social skills, social games, peer relations, aggression, formative monitoring

1 Socialne kompetence in veščine v vrtcu

Socialne veščine so veščine, ki jih razvije posameznik pri sebi, kažejo pa se v odnosih z drugimi. So nekaj, kar se dogaja med človekom in socialnim okoljem, v katerem živi (Ule 2004, str. 23). Socialne veščine so veščine, ki se dogajajo na treh ravneh: na osebni ravni (te posameznik potrebuje za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav, izražanje svojih zamisli), na ravni odnosov (pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnja in vzdrževanje lastnih socialnih mrež) in na ravni širše družbe ali makrosistema (občutljivost za druge) (Rozman 2006, str. 29).

V današnjem času dobiva vrtec vse večji pomen. Otroci se vanj vključujejo že ob koncu prvega leta in so nemalokrat v varstvu večino dneva. Košiček (1992) pravi, da ima vrtec kot institucija pomembno vlogo v procesu socializacije in skupaj s prizadevanji družine spodbuja optimalni razvoj otroka na vseh področjih razvoja. Hkrati je vrtec tista institucija, ki je v oporo staršem pri uresničevanju njihove vloge in nalog povezanih s starševstvom. V vrtcu imajo otroci več možnosti, da vzpostavijo stik z večjim številom sovrstnikov. Ravno ta možnost nudi otrokom, da se naučijo nadzorovati samega sebe, da se naučijo, kaj je prav in kaj ne v odnosih z vrstniki in na osnovi pozitivnih in negativnih izkušenj razvijajo ter spreminjajo oblike svojega vedenja. Otroci se v vrtcu seznanijo s pravili in normami, istočasno pa postanejo tudi sooblikovalci le-teh in jih potem tudi upoštevajo. Tako si otroci v vrtcu pridobijo novo vrsto izkušenj o socialnih stikih.

Kurikulum za vrtce (1999) v skupnih načelih predšolske vzgoje v vrtcih opredeljuje učenje predšolskega otroka na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi, stvarmi, razmisleku o dejavnostih ter oblikovanju predstav in predpostavnih struktur na osnovi prvih generalizacij, na notranji motivaciji in reševanju konkretnih problemov ter pridobivanju socialnih izkušenj.

LaFreniere in sodelavci (2001, v Marjanovič Umek idr., 2001, str. 51) socialno kompetentnost opredelijo kot »konstrukt, s katerim opisujemo socialno prilagajanje predšolskih otrok v njihovem vsakdanjem okolju. Nanaša se na otrokovo čustveno izražanje, ki ga lahko opišemo vzdolž dimenzije veselje-potrta, zaupljivost-anksioznost in strpnost-jeza, na njegove interakcije z vrstniki, ki so opredeljene z dimenzijami socialno vključevanje-osamljenost, mirnost-agresivnost in prosocialnost-agresivnost, ter njegove interakcije z odraslimi, ki vključujejo dimenziji sodelovanje-nasprotovanje in samostojnost-odvisnost«. Raziskava M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2009) je pokazala, da so socialno kompetentni otroci bolj zaželeni med drugimi otroki v vrtcu in se z drugimi otroki pogosteje vključujejo v skupne dejavnosti. Ti otroci so veseli, zaupljivi, strpni, vključeni v vrstniške skupine, mirni, prosocialni, samostojni in sodelujejo z odraslimi. Poleg tega imajo visoko razvite socialne spretnosti in so čustveno zreli za svojo starost (Marjanovič Umek idr., 2001). L. Marjanovič Umek s sodelavkami (prav tam) nadalje opiše socialno manj kompetentne otroke. To so otroci z izrazitim ponotranjenjem težav, za katere so značilna potrta, anksiozna, osamljena, odvisna vedenja, pogost je tudi umik iz socialnih situacij ali pa pri dejavnostih, v katerih njihovi vrstniki uživajo, sami kažejo le malo zanimanja. Te otroke sovrstniki v vrtcu ne zavračajo aktivno, jih pa redko izbirajo za svoje partnerje v igri, zato so večinoma prezrti (LaFreniere idr., 1992; Zupančič idr., 2001, prav tam). Skupina vrstnikov je zelo pomemben socializacijski dejavnik. Že v zgodnji otroški dobi čuti otrok potrebo, da se druži z drugimi otroki, kar v poznem otroštvu naraste ter se kasneje razvije v stalno človekovo potrebo. Pri druženju pa nastajajo različni socialni odnosi. Včasih so enakopravni, drugič gre za odnos podrejenosti in dominantnosti. Najdemo otroke, ki drugim v družbi ne nudijo ničesar, od njih pa pričakujejo vse. So pa tudi takšni, ki nudijo drugim vse in ničesar ne pričakujejo. Normalen proces razvoja poteka od egocentričnosti k družbenosti. Otrokov občutek, da je zaželen v družini in med vrstniki, je zelo pomemben pri oblikovanju osebnosti (Toličič in Smiljanič, 1979).

B. Nemec in M. Krajnc (2011, str. 131) o agresivnosti govorita kot o »lastnosti posameznika oz. njegovi nagnjenosti k agresivnemu vedenju«, medtem ko agresijo opredelita kot »vedenje, ko posameznik samemu sebi ali nekomu drugemu namerava prizadeti telesno ali psihično škodo, resnično ali simbolno«. T. Kavčič in U. Fekonja (2009) pravita, da je agresivno vedenje povezano s samoohranitvijo in samopotrjevanjem, zato ima tudi pozitivno plat. V otrokovem razvoju lahko opazimo spreminjanje oblik izražanja agresivnega vedenja, kar je povezano predvsem z razvojem jezika, večjim nadzorom čustev, pridobivanjem raznolikih načinov uveljavljanja lastne volje in usvajanjem pravil o sprejemljivem vedenju (Nemec in Krajnc, 2011). Med drugim in četrtem letom otroci agresivnost pogosteje kot v zgodnejših fazah razvoja izražajo besedno namesto fizično, saj se lažje besedno izražajo, hkrati pa je razvitejši tudi njihov samonadzor in lažje počakajo na tisto, kar si želijo (Papalia idr., 2003). Besedna agresivnost od četrtega leta starosti naprej vedno bolj izpodriva telesno agresivnost. T. Kavčič in U. Fekonja (2009) navajata, da je do petega leta pri otrocih najpogostejša instrumentalna agresivnost, s katero želijo nekaj pridobiti, npr. igračo, ki jo ima drug otrok. Kasneje to zamenja sovražna agresivnost, s katero želi otrok drugemu prizadejati škodo (prav tam). Tekom razvoja se spreminjajo tudi vzroki oziroma povodi za pojav agresivnosti. Medtem ko pri dojenčkih in malčkih agresivno vedenje najpogosteje sprožita telesno neugodje ali potreba po pozornosti, so v zgodnjem otroštvu glavni povodi želja po materialni lastnini ali prepiri z vrstniki (Nemec in Krajnc, 2011).

2 Socialne igre kot metodični pristop v vrtcu in formativno spremljanje

Pri delu s predšolskimi otroki vse pogosteje opažamo in zaznavamo otroke, ki so na kognitivnem področju močni, ob enem na čustvenem in socialnem področju šibki in neopremljeni za soočanje z izzivi, ki jih prinaša sobivanje z vrstniki. Zdi se, da v teh primerih kognitivni razvoj prehiteva čustveno in socialno zrelost posameznih otrok. Kot vzgojiteljica že nekaj let delam z otroki drugega starostnega obdobja, kjer opažam, kako se pomen medvrstniških

interakcij in stikov s starostjo otrok večja, s tem pa tudi pojavnost določenih neželenih oblik vedenja. Vzgojitelji hitro zaznamo težave pri otrocih, ki težje vzpostavljajo socialne stike, saj se le te odražajo bodisi v neželenih oblikah vedenja, kot so jokavost otroka, zmedenost in izgubljenost v vzpostavljanju socialnih interakcij ali pa v nezmožnosti prilagajanja, ki se odraža tudi v agresivnosti do sovrstnikov. Kadar v skupini prepoznamo posameznega otroka s tovrstnimi težavami iščemo rešitve, kako otroku pomagati na poti razvijanja socialnih kompetenc. Največkrat so prvo »orodje«, po katerem posežemo, socialne igre.

Za utemeljeno oceno otrokovega razvoja in njegovih posebnosti je potrebno stalno spremljanje in dokumentiranje otrokovega razvoja in dosežkov. Le to omogoča formativno spremljanje v vrtcu, saj sodobnejši pristopi učenja temeljijo na aktivni vključenosti otroka v proces učenja, ki je prvi od petih elementov formativnega spremljanja. Pomemben element formativnega spremljanja so dokazi, ki vzgojitelju omogočajo objektivni pogled na razvoj otrok. Pri svojem delu si pomagam z anekdotskimi zapisi in foto zapisi, datiranimi in opremljenimi izdelki otrok. Kadar pri otroku ali skupini zaznam težavo, pa mi je vzrok za pojavnost določenega vedenja nerazumljiv, posežem po opazovalnem listu, kjer s pomočjo lestvice dobrega počutja in lestvice vključenosti beležim stopnjo vključenosti in dobrega počutja (Laevers, 2005, str. 13, prevod, priredba Sonja Rutar) posameznih otrok. Pomembno je tudi pridobivanje informacij od staršev oz. skrbnikov.

Proces formativnega spremljanja v vrtcu pomeni interakcijo vzgojitelja in otroka, pri čemer nista pomembna samo opazovanje in ugotavljanje, kaj otrok zmore, temveč tudi tega, kaj otrok zmore v interakciji z drugimi otroki. To pomeni, da je vključenost vsakega otroka v različne socialne interakcije izjemno pomembna za življenje otrok v strpni in vključujoči družbi (Cotič Pajntar in Zore, 2017).

Socialne igre omogočajo doseganje ciljev z različnih področij socialnega učenja. Splošni cilji s področja socialnega učenja so:

- doseči višjo raven psihosocialne kompetence, kajti s socialnimi igrami vplivamo na oba vidika socialne kompetence; na razvoj socialnih spretnosti in na otrokovo samovrednotenje,
- izboljšati kakovost medvrstniških odnosov; z njimi lahko vplivamo na dinamiko komunikacije in status otroka med vrstniki,
- razvijanje pozitivnih odnosov do drugih in drugačnih; spodbujanje pozitivnega vrednotenja raznolikosti (Turnšek, 2004).

Pojem (psiho)socialna kompetenca razumemo kot določeno raven socialnega in čustvenega razvoja, ki se nanaša tako na človekov odnos do drugih, kot tudi do samega sebe. S pomočjo socialnih iger delujemo na obeh ravneh ter skušamo izboljšati socialne spretnosti predšolskih otrok in obenem njihovo predstavo o sebi, samovrednotenje in zaupanje vase (prav tam).

Otroci ob socialnih igrah stopajo v različne interakcije in več kot ima otrok možnosti za interakcije, več različnih izkušenj bo pridobil in več različnih pogledov bo spoznal. Pomembno je, da otrokom že zgodaj omogočimo spoznavanje jasnega izražanja njihovih čustev kot tudi prepoznavanje in spoštovanje čustev drugih. Imeti morajo možnosti odkrivanja, improvizacije in lastne domišljije, kajti brez njih bodo otroci težko ustvarjalno reševali probleme. Vse to in še več pa otrokom omogočajo ravno socialne igre, v ospredju katerih je osebnostno zorenje.

Zaključek

Pri soočanju s socialnimi in vedenjskimi težavami otrok so nam lahko v veliko pomoč metodični pristopi, kot so uporaba socialnih iger in zgodb za reševanje težav. Še bolj pa je, če v skupini delujemo preventivno in načrtno spodbujamo želene oblike vedenja; z oblikovanjem pravil in dogovorov skupine, s spodbujanjem in krepitvijo pričakovanega vedenja (pohvala, pozitivni komentarji, ki naj sledijo hitro po izkazanem želenem vedenju). Vzgojitelji si moramo prizadevati, da s svojim zgledom predstavljamo vedenje, ki ga pričakujemo od otrok; spodbujamo aktivno sodelovanje otrok, medvrstniško pomoč, spoštovanje različnosti, spodbujamo spoštljivo verbalno in neverbalno komunikacijo, se izogibamo ust-

varjanju občutka sramu in krivde (izogibamo se moraliziranju, kritiziranju in pretiranemu svetovanju) in spodbujamo občutke ponosa. Otroke moramo naučiti, da se konfliktna situacija rešuje tako, da sta oba vpletena s svojimi interesi enako pomembna, zato iščeta optimalno rešitev. Pomembno je, da otroci čutijo, da se zanje iskreno zanimamo in se v prizadevanjih za razvoj njihove dobrobiti povezujemo s starši.

Literatura

- Cotič Pajntar, J., Zore, N. (2017). Vključevanje v vrtcu. 6. zvezek. V: Grah, J. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Košiček, M. (1992). Otrok, moja skrb. Maribor: Založba Obzorja.
- Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2009). Sodoben vrtec: Možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Nemec, B. in Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka: učbenik za modul. Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Grafenauer založba.
- Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica. Založba EDUCA Melior.
- Rutar, S. (2020). Prevod in priredba Lestvice vključenosti in dobrega počutja (Leavers, 2005). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N. (2004). Študijsko gradivo. Socialne igre kot metodični pristop v izobraževanju za kulturo miru in človekove pravice. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Toličič, I., Smiljanič, V. (1979). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ule, M. (2004). Socialna psihologija, Psihologija vsakdanjega življenja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede

RAZVIJANJE SOCIALNIH KOMPETENC OTROKA V PRVEM STAROSTNEM OBDOBJU

Povzetek: Socialne kompetence so sposobnosti vzpostavljanja in vzdrževanja ugodnih in vzajemnih odnosov z drugimi posamezniki v različnih situacijah (Zupančič in Kavčič, 2019). Razvijajo in krepijo se v interakcijah otrok z vrstniki in odraslimi. Vzgojitelji se zavedamo pomena poznavanja značilnosti socialnega razvoja in učenja otrok ter načrtnega vključevanja dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih kompetenc. V prispevku so opredeljene socialne kompetence, navedeni praktični primeri razvijanja socialnih kompetenc v skupini 2–3 leta starih otrok in opisan primer razvijanja le teh pri otroku, ki je izražal agresijo do drugih otrok v skupini. Ključne besede: socialne kompetence, vrtec, otrok, interakcije, konflikti, igra.

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCES IN THE FIRST AGE PERIOD

Abstract: Social competences are the ability to establish and maintain favorable and reciprocal relationships with other individuals in various situations (Zupančič and Kavčič, 2019). They develop and strengthen in children's interactions with peers and adults. Educators are aware of the importance of knowing the characteristics of children's social development and learning, as well as the planned inclusion of activities that promote the development of social competences. This paper defines social competences, gives practical examples of the development of social competences in a group of 2-3 year old children and describes an example of the development of social competences in a child who expressed aggression towards other children in the group. Key words: social competences, kindergarten, child, interactions, conflicts, play

Uvod

Zgodnje otroštvo predstavlja občutljivo obdobje v razvoju socialnih kompetenc, ker se prav v tem obdobju večina otrok sooča z velikimi skupinami vrstnikov in drugih ljudi, ki niso člani družine. V tem obdobju je razvoj socialno sprejemljivega in zaželenega vedenja ena izmed temeljnih razvojnih nalog.

Socialne kompetence

Zupančič in Kavčič (2019) opredeljujeta socialno kompetentnost kot sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja ugodnih ter vzajemnih odnosov z drugimi posamezniki v različnih situacijah. Otroci imajo trajna nagnjenja k odzivanju v različnih situacijah, ki prispevajo k socialno kompetentnemu vedenju, so sodelovalni, empatični, se odzivajo na ljudi in se glede teh nagnjenj med seboj razlikujejo. Otroci, ki so socialno bolj kompetentni, imajo učinkovitejše socialne spretnosti (sodelovanje v pogovoru, pogajanje, reševanje sporov), izražajo tudi ustreznejšo raven socialnega razumevanja in bolje poznajo ljudi ter ocenjujejo socialne situacije. Sposobni so samouravnavanja raznolikih čustev, kar jim omogoča prilagodljivo odzivanje v raznolikih socialnih situacijah (Zupančič in Kavčič, 2019). Kot dejavnike tveganja za razvoj socialne kompetentnosti avtorici navajata visoko izražena vedenja pozunanjenja težav in prevladujoča vedenja ponotranjanja težav. Vedenje ponotranjanja in pozunanjenja se občasno pojavlja pri vseh otrocih in navadno ni močno izraženo, visoka raven izraznosti je značilna za manjšino otrok in kaže na povečano tveganje za razvoj motenj vedenja.

Opazovanje in spremljanje razvoja socialnih kompetenc

Psihologi za ocenjevanje socialne kompetentnosti med drugim uporabljajo tudi Vprašalnik o socialnem vedenju otrok (La Freniere in dr., 2001, v Zupančič in Kavčič, 2019). Vprašalnik zajema osem temeljnih in štiri sestavljene bipolarne lestvice, s katerimi lahko opišemo tri področja socialnega vedenja: otrokovo čustveno izražanje, njegove interakcije z vrstniki in otrokove interakcije z odraslimi (Vidmar in Zupančič 2006).

Zupančič in Kavčič (2019) razlagata, da socialno vedenje opisujemo z osmimi dimenzijami:

veselje–potrtost, zaupljivost–anksioznost, strpnost–jeza, socialno vključevanje–osamljenost, mirnost–agresivnost, prosocialnost–egoizem, sodelovanje–nasprotovanje in samostojnost–odvisnost. Socialno kompetentnost sestavljajo pozitivni poli navedenih dimenzij. Za socialno kompetentne otroke je značilno izražanje veselja, so zaupljivi, strpni, se vključujejo v svojo vrstniško skupino, so mirni, prosocialni, sodelujejo z odraslimi in so samostojni. Taki otroci so čustveno zreli za svojo starost in imajo visoko razvite socialne spretnosti. Vedenje ponotranjenja vključuje negativne pole štirih dimenzij vedenja (potrtost, anksioznost, osamljenost, odvisnost od odraslih). Ti otroci so boječi, pogosto potrti in osamljeni, nagnjeni so k umiku iz socialnih situacij, kažejo malo zanimanja za dejavnosti, v katerih njihovi vrstniki uživajo, pri soočenju s težavami hitro odnehajo s svojo dejavnostjo, imajo neugodno predstavo o sebi in potrebujejo stalno pozornost in potrditve odraslih za ustrezno delovanje. Vedenje pozunanjenja tvorijo negativni poli ostalih štirih dimenzij (jeza, agresivnost, egoizem, nasprotovanje). Ti otroci se hitro razjezijo, v odnosih z vrstniki so agresivni in egoistični, pogosto tudi nasprotujejo avtoriteti odraslih. Okolica take otroke dojema kot vedenjsko zahtevne, drugi otroci pa jih odklanjajo. Lešnik in Marjanovič Umek (2005) sta preučevali povezanost med kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu in socialno kompetentnostjo otrok. Rezultati raziskave kažejo, da so otroci, ki so deležni bolj kakovostne predšolske vzgoje, v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja socialno bolj prilagojeni, bolj kompetentni.

Razvijanje socialnih kompetenc v skupini 2 do 3-letnih otrok

Proces učenja socialnih veščin v vrtcu poteka v interakcijah z vrstniki in odraslimi. Redno in sistematično spremljanje, ocenjevanje in načrtovanje ima pomembno vlogo pri spodbujanju učenja socialnih veščin. S sodelavko opazujeva, kako se otrok počuti v skupini, kako se vključuje v dejavnosti z drugimi otroki, kakšni so njegovi odnosi z vrstniki (način obnašanja v konfliktnih situacijah), koliko se je že sposoben vživeti v druge, kako sodeluje z odraslim in kakšna je njegova stopnja samostojnosti. Na podlagi opažanj nato načrtujemo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih kompetenc in posameznikom omogočajo doseganje svojih potencialov. Z načrtom seznaniva tudi starše na prvem roditeljskem sestanku, jih povabiva k sodelovanju in k sprotni izmenjavi informacij o otrokovem napredku v vrtcu in doma. Povezovanje ter usklajenost med starši in vzgojitelji pozitivno prispevajo k razvoju otrok.

Konflikti kot učne situacije

Konflikti omogočajo izkustveno učenje v realni situaciji, ki jih otroci uporabljajo pri reševanju podobnih konfliktnih situacij v domačem okolju. Otroci v starostni skupini 2–3 leta intenzivno uveljavljajo sebe kot samostojno osebnost, postavljajo meje med seboj in drugimi, kažejo željo po nadzoru in odločanju, pojavlja se boj za posedovanje predmetov, v skladu s tem narašča konfliktno vedenje v primerjavi z 1–2-letniki. Konfliktne situacije vsakodnevno sproti izkoriščamo za učenje primerne ravnanja, pri tem pa uporabljamo induktivni pristop (Krofič, 2011), tj. izražanje jasnega nestrinjanja z otrokovim ravnanjem, usmerjanje pozornosti na distress žrtve (aktiviranje mehanizmov, ki vzbudijo empatični odziv) in vzpostavljanje vloge otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distressa žrtve (omogočanje nastanka občutenja empatične krivde). K otrokom vedno pristopimo umirjeno, jih skušamo pomiriti, nato sledi pogovor o okoliščinah – poskušamo prepoznati, razumeti, ubesediti njihova čustva in skupaj poiskati ustrezno rešitev konflikta oz. primernejši način izražanja čustev. Pravila, ki se nanašajo na odnose med otroki, tudi slikovno prikažemo (neprimerno in primerno vedenje), otrokom so ves čas na vpogled, večkrat se ob ilustracijah pogovarjamo tudi ob pojavu konfliktov.

Simbolna igra

T. Kavčič (2020) navaja različne študije, ki kažejo, da simbolno igro lahko opazimo že pri enoletnem otroku med igralno interakcijo z mentalno razvitejšim partnerjem. Simbolna igra enoletnikov se pojavlja redko in je kratkotrajna, v drugem letu starosti pa pride do

precejšnjega porasta sposobnosti reprezentacije in skladno s tem pogostnost, dolžina in kompleksnost simbolne igre. Ta vrsta igre omogoča razvoj od osredotočenosti nase do osredotočenosti na druge (otrok začne upoštevati perspektivo drugega), omogoča tudi pre-delavo in razreševanje konfliktov iz vsakdanjega življenja. V skupini sva opazili, da se otroci zelo radi vključujejo v simbolno igro, najprej ob spodbudi odraslega, kasneje pa individualno in tudi že v manjših skupinah ali paru. Največkrat se razvije v kotičku dom in kuhinja ter v gozdni igralnici. Med simbolno igro ustvarjamo različne situacije, ki se sicer dnevno pojavljajo v oddelku, se v njih učimo razlikovati čustva, jih prepoznavati pri sebi in vrstnikih, skrbeti za druge ter spodbujamo interakcije med otroki.

Dnevna rutina

Kurikulum za vrtce (1999) izenačuje pomembnost vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu z zapisanimi cilji in vsebinami. Spoštovati moramo možnost izbire pri organizaciji spanja in počitka, hranjenja, higienskih potreb in nasploh pri zadovoljevanju otrokovih potreb. Dejavnosti dnevne rutine izkoriščamo za spodbujanje razvoja samostojnosti otrok na področju osebne higiene, oblačenja, prehranjevanja in počitka. S tem vplivamo tudi na oblikovanje otrokove samopodobe in zavedanja samega sebe. Otroke spodbujamo, da si med sabo pomagajo (npr. obuti copate, obleči bundo) in jim pomagamo, da čim bolj samostojno opravijo določeno nalogo. Po njihovih zmožnostih jih vključujemo v načrtovanje dejavnosti, pripravo in izdelavo sredstev. V jutranjem krogu vsakodnevno vzpostavljamo občutek skupnosti in pripadnost skupini. Pomembno je, da z vsakim otrokom že ob prihodu v vrtec vzpostavimo stik in mu namenimo pozornost.

Interakcije

Topli in ljubeči odnosi med otroki in odraslimi s starostno primernimi spodbudami vplivajo na otrokov razvoj na vseh področjih. Otrokom pomagajo pri vzpostavljanju varne navezanosti na vzgojitelja. Preko interakcij z odraslimi in vrstniki otroci razvijajo podobo o sebi, občutek pripadnosti skupnosti ter spoznavajo svet okoli sebe (Tankersley idr., 2013). Pri interakcijah z otroki upoštevamo Kurikulum za vrtce (1999) in s svojim vedenjem delujemo spodbudno in pomirjujoče, otrokom smo zgled za vljudno in spoštljivo komunikacijo. Govorimo v višini otrokovih oči, uporabljamo nasmeh in dotik, odzivamo se na vprašanja otrok in jih spodbujamo k zastavljanju vprašanj ter delitvi izkušenj, idej in počutja. Uporabljamo pozitivna navodila, spodbujamo zaželeno vedenje, namesto prepovedi skušamo preusmeriti otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje (npr. otroka, ki teka po igralnici, namesto prepovedi usmerimo h gibanju v gibalnem kotičku in mu razložimo zakaj).

Primer otroka D

Otroka (D) spremljam že drugo šolsko leto. Prvo leto je bil med mlajšimi v skupini 2–3-letnih otrok, komuniciral je predvsem neverbalno ali s posameznimi besedami, razumel je preprosta navodila, v skupinskih dejavnostih je sodeloval krajši čas, med igro po kotičkih se je igral individualno, hitro je menjal dejavnosti, na področju samostojnosti je potreboval veliko podpore odraslega. Že v začetku leta so se pri otroku pojavljala agresivna dejanja (ugrizi, ščipanje, potiskanje). S sodelavko sva takoj začeli z načrtnim opazovanjem konfliktnih situacij, ki so privedle do ugrizov. Slednji so se pojavljali večkrat dnevno in skoraj vsak dan. Največkrat je prišlo do ugriza zaradi igrač (otrok D je želel vzeti igračo drugemu in ga pri tem ugriznil), velikokrat pa tudi brez vidnega vzroka (ugriznil je otroka, ki je npr. stal ali sedel ob njem). Ob vsakem konfliktu sva dosledno reagirali z induktivnim pristopom, usmerili sva pozornost na čustveno stanje prizadetega otroka, ki ga je povzročil njegov ugriz, in vprašali tudi otroka D, kako se počuti, ali ga je drugi otrok morda razjezil, prikazali, kakšno je primerno vedenje (npr. kje lahko najde enako igračo, da počaka, ali pokaže, naj se mu drugi otrok odmakne). Sproti smo si izmenjevali informacije tudi z otrokovimi starši. Otrok je tudi doma grizel, ugotovili smo, da se je stanje poslabšalo, kadar je bil zelo utrujen ali preden je zbolel. Staršem sva opisali najin pristop in jih prosili za doslednost tudi doma.

V oddelku smo izvajali vse naštetе dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih kompetenc. Pri otroku je obdobje grizenja kljub vsem ukrepom trajalo skoraj šest mesecev, ugrize smo lahko preprečili samo, če smo bili fizično prisotni ob otroku in ga pravočasno ustavili, kar pa zaradi števila otrok v oddelku ni bilo vedno mogoče. Po šestih mesecih so se začeli ugrizi pojavljati vedno redkeje, občasno je še potiskal otroke, zelo je napredoval tudi govorno in na področju samostojnosti, znal je verbalno izraziti kaj želi. V letošnjem šolskem letu je med starejšimi v oddelku 2–3-letnih otrok, ima zelo razvito sposobnost empatije, zelo dobro zazna čustvena stanja drugih otrok in nanje opozori tudi odrasle. Npr. med igro z vozili otrok A sloni ob mizi in ne sodeluje v igri, otrok D pride do mene in reče: »Nekaj je narobe z A«. Vprašam ga: »Kaj pa misliš, da je narobe?« D reče: »Ne vem, avta nima« in gre do otroka A, ga prime za roko in pelje do zaboja z vozili. Ali pa npr. med gibanjem v gibalnem kotičku prijoka k meni otrok B in reče: »D me je udaril«. Vprašam D: »Kaj se je zgodilo, da B joka?« D reče: »Samo skočil sem« poboža in objame B.

Zaključek

Socialne kompetence so ključne za vključevanje otroka v širše družbeno okolje. Raziskave kažejo, da so otroci, ki so deležni bolj kakovostne predšolske vzgoje, socialno bolj prilagojeni in bolj kompetentni (Lešnik in Marjanovič Umek, 2005). Zaradi spremenjenih družbenih razmer in hitrosti življenja vedno manj časa namenjamo medosebnim odnosom. Odrasli, ki delamo z otroki, se moramo zavedati svoje vloge pri spodbujanju razvoja socialnih kompetenc in odgovorno pristopiti k sistematičnemu spremljanju, ocenjevanju in načrtovanju. Zmanjševanje števila otrok v oddelkih bi lahko pozitivno vplivalo na kakovost dela in boljše osredotočanje na posameznika, zato bi bilo vredno razmišljati tudi o tem.

Literatura

- Kavčič, T. (2020). Igra dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur), *Razvojna psihologija* 1. zvezek (str. 313 – 326). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kroflič, R. (2011). Induktivni pristop – osnova interkulture vzgoje in podpora razvoju identitete. V R. Kroflič (ur.), *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja* (str. 207 – 222). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. *Psihološka obzorja*, 14(4), 107 – 128.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, G., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2013). *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vidmar, M. in Zupančič, M. (2006). Spremljanje socialnega vedenja otrok v vrtcu: Na posameznika osredotočen pristop. *Psihološka obzorja*, 15(1), 47 – 74.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2019). Zgodnji razvoj socialnega vedenja. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 78 – 100). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

ZMOREŠ. USPELO TI BO!

Povzetek: Doživljanje samega sebe pomembno vpliva na naše ravnanje in na odnose, ki jih imamo z ljudmi okoli sebe. Za razvijanje pozitivne samopodobe in samozaupanja so že od malih nog ključna sporočila, ki jih otrok prejema od svojih staršev, vrstnikov, vzgojiteljev, saj prek njih gradi predstavo o samem sebi. Vrtec je lahko okolje, ki spodbuja rast in razvoj otrokove osebnosti in nudi podporo pri razvoju pozitivne samopodobe. V prispevku razmišljam o pomenu in povezavi gibanja, ki je otrokova primarna potreba, z razvijanjem pozitivne samopodobe. Vzgojitelji v vrtcu otrokom pripravljamo raznolike gibalne dejavnosti s poudarkom na gibanju v naravnem okolju. Omogočamo mu, da pridobiva čim več senzornih izkušenj, se pravi, da se igra in giblje v naravi, na prostem, vonja, posluša, otipa, poskusi. Pri tem boječe in negotove otroke spodbujamo, da zmorejo in da jim bo uspelo. Gibalno spretnejšim pripravljamo zahtevnejše izzive. Tako otrokom pomagamo, da prepoznajo svoje moči, doživijo uspeh pri gibalnih dejavnostih in s tem krepijo samozaupanje ter pozitivno lastno podobo. Gradnja zdrave samopodobe že od otroštva je pomembna, saj ta v pomembni meri določa posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, njegovo srečo ter s tem tudi varovalno vpliva na telesno in duševno zdravje. Ključne besede: gibanje, samopodoba, vloga vzgojitelja, dejavnosti v naravi;

YOU CAN DO IT. YOU WILL MAKE IT!

Abstract: The perception of oneself has a significant impact on our behavior and on the relationships, we have with the people around us. To develop a positive self-image and self-confidence, it is crucial that the child receives right messages from his parents, peers, and educators from an early age. Kindergarten can be an environment that encourages the growth and development of a child's personality and a positive self-image.

This article discusses the importance of movement and its connection to the development of a positive self-image. Educators in the kindergarten prepare variety of movement activities with an emphasis on movement in a natural environment, so that the children can gain as many sensory experiences as possible; they play and move outdoors, they smell, listen, feel, experience it. In doing so, educators encourage frightful and insecure children or prepare more demanding challenges for the more physically skilled children. Thus, educators help children to recognize their strengths, experience success in movement activities, and help them strengthen self-confidence and a positive self-image. In short, this article argues that building a healthy self-image from childhood is important, as it largely determines an individual's satisfaction with life, his happiness, not to mention that it prevents from physical and mental harm later in life.

Key words: movement, self-image, the role of an educator, activities in nature.

Uvod

Otrokova osnovna potreba je gibanje. S tem, ko otrok obvladuje svoje telo, se veseli, začuti varnost, ugodje, pridobiva tudi samozaupanje. Med globalnimi cilji kurikula lahko zasledimo, da v predšolskem obdobju otroci z igro pridobivajo raznovrstne gibalne izkušnje, ki jim prinašajo veselje in zadovoljstvo. Z gibanjem razvijajo tudi intelektualne sposobnosti. Igra in gibanje imata pomembno vlogo tudi v socialnem in emocionalnem razvoju.

Kot pišeta tudi Pišot in Jelovčan, je v interesu vsake družbe vzgojiti zdravega, normalno razvitega in primerno izobraženega otroka, mladostnika in nenazadnje odraslega človeka. Gibalna/športna aktivnost je za skladen celostni razvoj otroka nujno potrebna in otroku smo jo dolžni zagotavljati v primerni količini in kakovosti. (Pišot, Jelovčan, 2006, str. 9).

Ko opazujemo otroka pri igri, opazimo, da je njegova igra neprestano gibanje in iskanje novih gibalnih možnosti. Gibalni razvoj je v ospredju predvsem v prvih letih življenja in poteka od naravnih in preprostih oblik gibanja (plazenje, lazenje, hoja, tek itn.) do sestavljenih in zahtevnejših športnih dejavnosti. Opirajoč se na strokovna dognanja, v Vrtcu Ciciban Novo mesto omogočamo otrokom gibanje v naravnem okolju v vseh starostnih obdobjih in jim nudimo pridobivanje raznolikih gibalnih izkušenj. Otroke spodbujamo, da vsakodnevno z različnimi dejavnostmi spoznavajo in razvijajo svoje gibalne sposobnosti.

Opazam, da se odrasli v pretirani skrbi za otroka pogosto zatekajo v previdnost in žuganje: Pazi, padel boš! Vzgojitelji v vrtcu spodbujamo otroke, da zmorejo in da jim bo uspelo. Tako jim pomagamo, da prepoznajo svoje moči, doživijo uspeh pri gibalnih dejavnostih in

s tem krepijo samozaupanje ter pozitivno lastno podobo.

Zgodaj je treba začeti

Zaradi sodobnega načina življenja namreč otroci pogosto nimajo najosnovnejših pogojev, da bi se v vsakdanjem življenju spoznali z različnimi oblikami gibanja, kar pomeni, da mnogo otrok nima zagotovljenih ustreznih temeljev za osnovno gibalno izobrazbo. (Pistotnik, Pinter, Dolenec, 2003, str. 3) Kot navajajo omenjeni avtorji, danes v šolski praksi ugotavljajo, da je potrebno mladostnike že marsikatero od naravnih oblik gibanja naučiti, saj jih v vsakdanjem življenju srečajo redkeje ali sploh nimajo možnosti, da bi jih spoznali. Zato je nujno, da se naravne oblike gibanja izvajajo čim pogostejše. Otroštvo je namreč tisto življenjsko obdobje, ko lahko s široko paleto naravnih oblik gibanja še v največji meri vplivamo na razvoj gibalnih sposobnosti (koordinacija, moč, hitrost ipd.) in na širjenje baze gibalnih znanj, ki v kasnejših letih predstavljajo osnovo za izvajanje zahtevnejših, sestavljenih gibanj, uporabnih tako pri vsakdanjih opravilih kot tudi v športu.

Starši predstavljajo pomemben dejavnik vpliva na izbiro preživljanja prostega časa svojih otrok. »Otroci gibalno/športno dejavnejši staršev so tudi sami gibalno/športno dejavnejši.« (Zajec, Videmšek, Štihec, Pišot, Šimunič, 2010, str. 198) O tem, koliko so otroci športno dejavni, pa starši težko ocenijo. »V raziskavi smo ugotovili, da je mnenje staršev o dovolj pogosti in intenzivni vadbi izredno visoko, saj povprečno ocenjujejo, da so njihovo otroci dovolj gibalno/športno dejavni, kljub ugotovitvam, da več kot polovica otrok ne dosega minimalnih standardov ukvarjanja z gibalno/športno dejavnostjo, ki jih priporočajo nekatere strokovnjaki. To pomeni, da se starši ne zavedajo pomena količine dnevnih gibalnih/športnih dejavnosti svojih otrok. Imajo pa pozitivno mnenje o vplivu gibalnih dejavnosti na otrokov celostni razvoj.« (Zajec, Videmšek, Štihec, Pišot, Šimunič, 2010, str. 126). Avtorji povzemajo, da je smotno, da skrb za redno športno dejavnost in telesno aktivnost na splošno približamo otrokom že v zgodnjem otroštvu, saj nekatere raziskave kažejo, da gibalno/športno dejavni otroci svoj način življenja prenesejo tudi v kasnejše obdobje.

Čim več senzornih izkušenj

Človek hitro pozablja. V spominu ostane le 20% tistega, kar preberemo, 30% tistega, kar slišimo, 40% tistega, kar vidimo, 50% tistega, kar povemo in 60% tega, kar storimo – 90% pa tega, kar vidimo, slišimo, povemo in storimo (Seliškar: 1995 v Pišot, Jelovčan: 2006, str. 29). Zato je za otroka v predšolskem obdobju ključno, da pridobiva čim več senzornih izkušenj, se pravi, da se igra in giblje v naravi, na prostem, vonja, posluša, otipa, poskusi.

Učenje v naravi oziroma gozdu so pri nas začeli načrtno spodbujati pri Inštitutu za gozdno pedagogiko. Ustanoviteljica inštituta Natalija Györek opaža, da so otroci iz tako imenovanih gozdnih vrtcev in šol bolj zdravi in umirjeni, bolj motivirani za delo, bolj samozavestni in ustvarjalni, več sodelujejo med sabo, izboljšale so se tudi njihove motorične veščine. V gozdu se med drugim učijo tudi o sodelovanju, da nas zebe, če nismo dovolj oblečeni, da so mokri kamni spolzki ... »To so stvari življenjskega pomena, ki pri otroku gradijo samozavest,« poudarja. (Györek, 2016)

Gozd je s čutnimi zaznavami, ki jih kot prostor omogoča, idealno spodbudno okolje za raziskovanje in razvoj. Kot na podlagi raziskav ugotavlja Györek (Györek 2014, str. 45), pa ima tudi izredno veliko vlogo pri razvoju osebnih otrokovih lastnosti, kot so socialne veščine, radovednost, samozavest, samozaupanje, čustvena odpornost in odgovornost.

»Razvoj otroka v gozdu omogočajo številni dražljaji, ki vplivajo na otrokova čutila in na osnove teh dražljajev se seznanjajo z lastnimi občutki, svetom čustev, doživetij, spoznavajo in interpretirajo okolico ter na ta način pridobivajo nove izkušnje. V gozdu se otrok srečuje z različnimi situacijami, lahko ga zebe, lahko se boji kakšne živali, lahko ga je strah stopiti čez oviro, se v gozdu počuti neprijetno in takrat je pomembno, da mu omogočimo, da čustva izrazi na pravi način ter jih poskuša tudi razložiti in utemeljiti.« (Györek 2014, str. 49) Nadaljuje, da je otrokova volja, da sodeluje v posamezni aktivnosti, zelo odvisna od čustev in

da otrok vedno presoja med dvema poloma na podlagi čustev: to delam rad – tega ne delam rad, strah me je – pogumen sem, nič se ne dogaja – zanimivo bo, žalosten bom – vesel bom. »V gozdu so vrata v svet čustev na stežaj odprta.« (Györek 2014, str. 54)

Močni um

»Nekega dne je Kaja brala Knjigo o močnem umu. Spoznala je, da ima vsak svoje možgane in se lahko odloča sam. Svoj um lahko naučiš, da na vsak izziv gleda pozitivno. Z vajo postane um pametnejši in močnejši. Čisto v redu je, če poskušaš, a ti ne uspe. Kajti sčasoma ti um lahko pomaga, da postaneš boljši v čemerkoli.« (Van Hove, 2020) Psiholog Branden samopodobo opredeljuje kot skupek samoučinkovitosti in samospoštovanja. Samoučinkovitost pomeni zaupanje vase, v svoje sposobnosti, svoj način razmišljanja, odločanja, prevzemanja odgovornosti. Človek, ki ima te lastnosti, čuti, da se lahko zanese nase, da obvladuje svoje življenje in da ima nadzor nad njim. Samospoštovanje pa predstavlja vrednostni vidik samopodobe. Pozitivno samospoštovanje nam omogoča, da se cenimo, sprejemamo takšne, kot smo, ter verjamemo, da imamo pravico do sreče, prijateljstva, ljubezni. (Branden v Tacol, Lekić, Konec Juričić, Sedlar Kobe, Roškar, 2019, str.26)

Sodobna spoznanja o naravi samopodobe kažejo, da je obdobje otroštva ključno za oblikovanje posameznikove samopodobe oziroma njenih posameznih sestavin: po eni strani temu botrujejo raznovrstni dejavniki razvoja (predvsem kognitivni), po drugi strani pa socialno okolje z izredno močnim in, v primerjavi z drugimi razvojnimi obdobji, najbolj neposrednim vplivom na posameznikovo doživljanje sebe in sveta, ki ga obdaja. (Jurišević, 1999a, str.7) Avtorica navaja, da ima v vseživljenjskem procesu oblikovanja posameznikove samopodobe socialno okolje podporno vlogo, in sicer v smislu (možnega) vplivanja na razvoj samopodobe oz. na njene razvojne smernice. Ob starših tudi vrtec, vzgojitelji in otrokovi sovrstniki torej lahko odigrajo pomembno vlogo pri tem, kako otrok sprejema samega sebe. Zdrava samopodoba pomeni, da posameznik na podlagi poznavanja sebe na določenem področju lastne samozaznave oblikuje čim bolj realno – tako na svojih »močnih« kot na svojih »šibkih« področjih -, ob tem pa ohranja konstruktivno (pozitivno, optimistično) naravnost v smislu sprejemanja samega sebe ter načrtovanja lastnega delovanja v prihodnje. (Jurišević, 1999, str. 10) Velja poudariti, da se ljudje na različnih točkah svojih življenjskih poti razlikujemo po vsebinah, obsegu in globini znanj, ki tvorijo našo samopodobo. (Jurišević, 1999, str. 9) A tudi če prispevamo droben delček z pozitivnemu samovrednotenju otroka, je ta zanj dragocen, saj »Samopodoba usmerja naše razmišljanje o sebi in svetu, naše čustvovanje in vedenje ter vpliva na odnose z drugimi. Pozitivna samopodoba v pomembni meri določa posameznikovo zadovoljstvo z življenjem, njegovo srečo ter varovalno vpliva na telesno in duševno zdravje.« (Tacol, Lekić, Konec Juričić, Sedlar Kobe, Roškar, 2019, str. 25)

Kaj zmorem?

Vrtec Ciciban Novo mesto se nahaja v neposredni bližini mestnega gozda Ragov log. Presenečena sem, da večina otrok starostnega obdobja 5-6 let, ki živi v bližini vrtca, gozd slabo pozna in vanj redko zahaja. Obisk gozda je zato za skupino otrok posebno doživetje. Ob prvih obiskih gozda otroci potrebujejo predvsem opogumljanje v smislu, da zmorejo, na primer hoditi po hribu, preko ovir. Nekateri pri tem potrebujejo pomoč, na primer držanje za roko. Ko jim uspe, so vidno zadovoljni, še enkrat bi poskusili. Ob obiskih gozda otroke spodbujamo, da prepoznavajo svoje pozitivne lastnosti in se jih zavedajo. Usmerjamo jih, da opazijo, kaj vse že zmorejo in da so na to ponosni. S pomočnico vzgojiteljice pohvaliva vztrajnost, sodelovanje z drugimi, pomoč in skrb za druge, obvladovanje jeze ipd.

Ko otroci dobijo pozitivno spodbudo z najine strani, se želijo k dejavnosti vračati ob vsakem obisku gozda. Običajno jih pri dejavnostih naključno razdeliva v manjše skupine, tako da morajo med seboj sodelovati, se dogovarjati ipd. Pripraviva dejavnosti, ki izhajajo iz ugotovitev, kaj predšolski otrok pri določeni starosti zmore. Ob koncu dejavnosti povzameva smisel in dosežek, ki so ga otroci zmogli. Otroke, ki jim ni šlo, opogumiva in ponudiva

predloge za v prihodnje. Ob odhodu iz gozda si zaploskamo za napredek, ki smo ga dosegli. V gozdu izvajamo dejavnosti z vseh področij kurikula. Motorične spretnosti razvijamo z izkoriščanjem danosti, ki nam jih nudi gozd. Otroci uživajo v slalomu (teku) med drevesi, hoji po vseh štirih v hrib, štafetnih igrah, v katerih oponašajo gibanje gozdnih živali, sonožnih preskokih vej, skokih z debla v globino, skokih na stor, veje, z risanjem na gozdna tla, zapisom svojega imena s palčko na blatna tla ipd. Naravne materiale, ki jih nabere mo na gozdnih tleh, urejamo v vzorce, iz njih naredimo sliko, jih preštujemo. Zaznave, na katere opozorijo posamezni otroci, razširimo na vse: poslušamo šumenje reke ob jezu, oglašanje ptic, šelestenje odpadnega listja pod nogami, začutimo mehkobo mahu ali strukturo drevesne skorje, ko se ju dotaknemo. Polž ali mravlja na roki je doživetje, za katero je treba zbrati nekaj poguma. Gozd tudi diši (posekana drevesa, smola, gozdna tla, gobe ...). O, kako diši! Naša skupna doživetja v gozdu so tema pogovorov še dneve potem. Kaj vse smo videli/slišali/občutili/zmogli!

Zaključek

»Ko bomo veliki, bomo svobodni, samozavestni in močni kot drevo. Vse to smo se naučili v gozdu in od gozda.« (Györek, 2014, str. 60) Otrokov razvoj je proces, ki je živahen, dinamičen in vsestranski. Strokovni delavci lahko s svojim vedenjem in znanjem otroku pri tem nudimo pozitivno podporo, da bo odrasel v zdravo osebnost.

Literatura

- Györek, N., (2014). Otroci potrebujemo gozd. Kamnik: Inštitut za gozdno pedagogiko in Vrtec Antona Medveda Kamnik.
- Györek, N., (2016). Blatni, a pametni otroci. Pridobljeno dne 19. 9. 2022 s <https://www.gorenjskiglas.si/apps/pbcs.dll/article?AID=/20161125/C/161129857/1039/blatni--a-pametni-otroci-&template=printart>
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Juriševič, M. (1999a). Samopodoba šolskega otroka. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (1999). Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pišot, R., Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales : Pedagoška fakulteta.
- Pistotnik, B., Pinter, S., Dolenc, M. (2003). Gibalna abeceda – naravne oblike gibanja v športni praksi. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019). Zorenje skozi To sem jaz. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Van Hove, N. (2020). Moj močni um. Brežice: Založba Primus.
- Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R., Šimunič, B. (2010). Otrok v gibanju doma in v vrtcu – povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna Založba Annales.

SKOZI SOCIALNE IGRE DO VPOGLEDA VASE IN ODNOSE Z DRUGIMI

Povzetek: Vsak otrok naj bo velik ali majhen se igra. Skozi igro se otroci razvijajo, pridobivajo izkušnje in znanja v odnosu do sebe in drugih. Socialne igre se nekoliko razlikujejo od prostih otroških iger, saj so vodene in načrtovane ter so ciljno usmerjene. Ponujajo široko paleto znanj in otrokom nudijo konkretne situacije, skozi katere spoznavajo svoje socialne spretnosti, izražajo svoja mnenja in čustva. Ob tem pa se zavedajo prisotnosti drugih in pomembnosti prepoznavanja njihovih čustev in skupnih odnosov za prijetno bivanje vseh.

Ključne besede: igra, socialne igre, medsebojni odnosi

TO INSIGHT INTO YOURSELF AND RELATIONSHIPS WITH OTHERS THROUGH SOCIAL GAMES

Abstract: Children develop themselves through play, gain experience and knowledge in relation to themselves and others. Social play is slightly different from free children's play in that it is guided and planned and goal-oriented. They offer a wide range of knowledge and provide concrete situations through which children learn about their social skills, express their opinions and emotions. At the same time, they are aware of the presence of others and the importance of recognizing their emotions and relationships for a pleasant stay for everyone.

Key words: game, social games, interpersonal relationships

Uvod

Otroška igra ni le osnovna dejavnost, ampak potreba vsakega otroka in pomembno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja, še posebej v predšolskem obdobju. V prvi vrsti otrok v igri opazuje, primerja in preizkuša ter tako pridobiva različna spoznanja o svetu. Ob igri pa se srečuje tudi s težavami, ki se jih uči reševati in vztrajati v iskanju rešitev. Predvsem pa otrok v igri razvija spretnosti v socialnih odnosih. Uči se, kako nekoga povabiti k igri, kako vzdrževati igralnega partnerja, da se bo še naprej igral z njim in se mu priključil tudi prihodnjič. Nauči se, da je igrače potrebno deliti ter tudi kdaj počakati nanje. Uči se biti samostojen in hkrati obvladovati in prilagoditi svoje želje zahtevam drugih (Čas in Krajnc, 2015). Tudi v Kurikulumu za vrtce zasledimo, da daje posebno mesto prav igri in jo opredeljuje, kot dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, spremeni odnos do realnosti in ki je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroka prijetna, ne glede na vrsto otroške igre (Kurikulum, 1999). »Igra in igrače spremljajo človeka že od pradavnine, vendar je v zgodovini otrokove igre značilna predvsem igra brez igrač in socialna igra (Čas in Krajnc, 2015, str. 21).«

Socialne igre

Socialne igre, so igre s pravili, v katerih mora otrok prepoznati, sprejeti in se podrediti vnaprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom. Začnejo se pojavljati od tretjega leta dalje, saj je zanje potrebna tudi določena stopnja miselnega razvoja (Čas in Krajnc, 2015). »Izvajajo se v obliki skupinskega dela in po metodi izkustvenega učenja. Vključujejo različne oblike izražanja. Najpogostejše je verbalno, v neverbalno pa vključujemo likovno, glasbeno in gibalno izražanje (Virk Rode, 1998, str. 20).« »Preko socialnih iger začnejo otroci razmišljati o sebi, svojih željah, lastnostih, spretnostih, potrebah ... Te igre jih tudi učijo strpnosti in načinov, kako se vključiti v skupino, ter razumevanja medsebojnih odnosov. Naučijo jih, kako zadovoljiti svoje potrebe ob upoštevanju potreb drugih, Ker gre pri tem za učenje iz konkretnih izkušenj, kar je prijetno, so zato zelo učinkovite (Čas in Krajnc, 2015, str. 77).« S socialnimi igrami urimo vedenjske spretnosti, ki pa vodijo v ohranjanje medvrstniških oz medsebojnih odnosov. Z njimi lahko izboljšamo uspešnost posameznika pri vključevanju v odnose ali preprečimo socialno izoliranost (Ambrož, 2011). Socialne igre otrokom omogočajo medsebojni stik in povezovanje. Tisti, ki so sramežljivi in zadržani, dobijo

priložnost, da se pogovarjajo in spoznavajo z vrstniki. Otroci, ki pa radi prevzemajo vodilno vlogo in so vsiljivi, pa so primorani, da se podredijo pravilom igre in skupine. Tako se razvije solidarnost, medsebojna pomoč in upoštevanje različnosti. Otroci se ob igri sprostijo, lahko izražajo svoja čustva in stališča, zmanjšujejo pa se jim tudi nekatere bojazni, kot je na primer strah pred govorjenjem pred skupino (Virk Rode, 1998).

»Velikokrat se zgodi, da se v socialne igre vključijo tudi zavrtnjeni in neopazni otroci. Tako otroci spoznajo pomen drugačnosti in se naučijo, da vsak posameznik šteje v prizadevanju za skupen cilj (Čas in Krajnc, 2015, str. 89).«

S. Ambrož (2011) navaja nekaj splošnih ciljev socialnih iger, ki so:

- izboljšanje kakovosti medsebojnih odnosov,
- izboljšanje socialnih spretnosti, samovrednotenja in zaupanja vase,
- doseganje in nadgrajevanje psihosocialnih kompetenc na področju čustvenega in socialnega razvoja,
- in spodbujanje prosocialnega vedenja in moralnega presojanja.

»Pri izbiri socialnih iger je potrebno paziti na starost oz. razvojno stopnjo otrok, saj potekajo po fazah. Za mlajše otroke se izbirajo igre 1. in 2. faze, za starejše pa tiste, ki gredo skozi vseh pet faz. Te faze so (Čas in Krajnc, 2015, str. 78):

Faza predstavljanja in spoznavanja

To je uvodna faza in kot taka je v vsaki skupini na začetku. V tej fazi otroci povedo svoja imena, svoja stališča in se pri tem ustrezno vedejo. Oblikuje se njihova vloga v skupini (Virk Rode, 1998). Spodbujajo jih k razmišljanju o svojih telesnih in značajskih lastnostih, željah, interesih in posebnostih. Posamezniku omogočajo, da se predstavi skupini in se ob tem tudi sooči s tremo in premaguje strah pred nastopanjem (Turnšek, 2004).

Igre, ki se najpogosteje uporabljajo v tej fazi so:

- Zeleni krokodil, kjer otroci sedijo v krogu. Nekdo v skupini, ponavadi vzgojitelj pove svoje ime in reče »sosedu«- otroku: »Ti si zeleni krokodil.« Ta otrok pove: »Jaz nisem zeleni krokodil, jaz sem ...« in doda svoje ime. Tako poteka igra naprej, dokler se ne predstavijo vsi otroci.
- Pajkova mreža, kjer otroci sedijo v krogu. Prvi (vzgojitelj ali otrok) prime za konec vrvice klobčiča volne, pove svoje ime (ob tem lahko pove tudi kaj mu je všeč, česa ne mara, kaj ga jezi, kaj ga veseli ...) in vrže klobčič naslednjemu. Igra se tako nadaljuje, dokler niso vsi povezani.
- Stol na moji desni strani, kjer otroci sedijo v krogu. En stol v krogu je prazen (ni zaseden). Tisti otrok, ki ima na svoji desni strani prazen stol reče: »Stol na moji desni strani je prazen želim, da ga zasede ...« in doda ime nekoga iz skupine. Ta otrok, ki ga pokliče se presede na prazen stol in igra se nadaljuje dokler se ne presedejo vsi otroci.

Faza komunikacije in oblikovanja skupine (igre skupne identitete in pripadnosti)

Otroke urijo v verbalni in neverbalni komunikaciji. Od otrok zahtevajo izražanje čustev, dogovarjanje, aktivno poslušanje in sprejemanje vodilnih in podrejenih vlog v skupini (Turnšek, 2004).

Igre, ki se najpogosteje uporabljajo v tej fazi so:

- Vodenje slepca, kjer se otroci razdelijo v pare. Prvi v paru ima zaprte ali z ruto prevezane oči. Drugi otrok pa ga prime pod pazduho in ga varno vodi po prostoru. Po dveh minutah zamenjata vlogi. Po končani igri se lahko z otroci pogovorimo, kako so se počutili v vlogi slepca in kako v vlogi vodje.
- Zrcaljenje, kjer se otroci razvrstijo v pare in se postavijo drug proti drugemu. Prostora med otrokoma mora biti toliko, da se lahko prosto gibata z nogami in rokami. Počasi se začneta gibati in vsak poskuša biti zrcalna slika drugega.
- Poiščite tiste, ki jim pripadate, kjer vzgojiteljica otrokom na uho prišepne neko žival. Na znak vzgojiteljice se vsi začnejo oglašati kot žival, katera jim je bila dodeljena s šepetom na uho (psi – lajajo, mačke – mjavkajo ...). Poiskati morajo svojo skupino in oditi v svojo hiško.

»Ko se otrok prilagaja različnim zahtevam v novem okolju, se razvijajo njegove komunikacijske spretnosti. Razvija svoje socialno obnašanje in širi izkušnje s katerimi nadzoruje svoje čustveno izražanje in vedenje. Ob tem razvija tudi sposobnost razumevanja namer, želja, potreb, čustvenih odzivov in pričakovanj drugih ljudi ter njihovega vedenja. Tako oblikuje samopodobo in razvija svoje socialne kompetence (Čas in Krajnc, 2015, str. 73).«

Faza opazovanja in zaznavanja (igre razlik in podobnosti)

Te igre oblikujejo situacije, v katerih otroci prepoznavajo medsebojne razlike in podobnosti. Pri čemer poleg razlik v videzu začnejo prepoznavati razlike tudi v obnašanju, razmišljanju, načinu odzivanja ... kar pa spodbuja otroke k strpni klimi in sproščenosti pri odkrivanju drugačnosti. Omogočajo jim, da se bolje spoznajo med seboj in tako sklepajo prva prijateljstva v katerih preizkušajo prosocialna vedenja ter si pridobivajo konkretne izkušnje o lastnem vedenju in njegovih posledicah (Turšek, 2004).

Igre, ki se najpogosteje uporabljajo v tej fazi so:

- Električni impulz, kjer otroci sedijo v krogu in se držijo za roke. Izbran otrok se usede na sredino kroga in zapre oči. Med ostalimi otroci v krogu začne teči »električni impulz«. Vzgojitelj/ica določi kdo bo prvi s svojo desno roko nežno stisnil levo roko svojemu sosedu. V tem zaporedju nato teče stisk (impulz) po skupini. Tedaj reče vzgojitelj/ica otroku v sredi kroga, naj odpre oči in skuša ugotoviti, kjer je trenutno impulz.
- Kdo se skriva spodaj, kjer otroci tečejo po prostoru. Na znak (udarec po tamburinu ali bobnu) ležejo na tla in zaprejo oči. Vzgojitelj/ica pa enega otroka pokrije z rjuho. Na ponovni znak odprejo oči in ugibajo, kdo se skriva spodaj.
- Potovanje v deželo, kjer vzgojiteljica v igralnici ali na igrišču označi nekaj krogov, ki predstavljajo različne dežele (dežela deklic, dežela dečkov, dežela vseh, ki nosijo hlače ...). Cela skupina potuje, tako da se držijo za ramena, od dežele do dežele in v vsako deželo se razvrstijo otroci s skupnimi lastnostmi in se na nek način pozdravijo ali opravijo določeno nalogo. Na vlak se vedno znova vrnejo in razvrščajo glede na različne kriterije.

Faza vživljanja in poistovetenja (igre sodelovanja)

»Ena najbolj značilnih socialnih čustev je empatija, ki jo otrok razvija tudi v igri. Sposobnost vživeti se v občutke druge osebe je še posebej pomemben pogoj za razumevanje odnosov med ljudmi (Čas in Krajnc, 2015, str. 19).«

Tako te igre otrokom omogočijo, da spoznajo skupinsko delo, kot prijetno in zanimivo. Ob tem si gradijo sposobnosti timskega dela, kot so dogovarjanje, načrtovanje, razdelitev dela in vlog, vključitev vseh v skupini in načinov dobre komunikacije. Ob tem pa sta nudenje pomoči in solidarnost stranska produkta, ki nastaneta nenačrtovano (Turšek, 2004).

Igre, ki se najpogosteje uporabljajo v tej fazi so:

- Skupaj gradimo, kjer otroke razporedimo za mizo in jih spodbujamo, da skupaj sestavijo hišo, grad ...iz kock. Ko je izdelek končan ga skupina pokaže ostalim otrokom.
- Skupinsko delo brez dogovarjanja, kjer otroci s flomastri rišejo na večji papir. Ne dogovarjajo se, kaj bodo narisali in tudi med risanjem se ne smejo pogovarjati. Eden začne, drugi nadaljuje in tako naprej. Zaključeno delo si ogledajo in se pogovarjajo o tem, kaj bi lahko predstavljalo.
- Pripovedujemo zgodbo skupaj, kjer vzgojitelj/ica vzame žogico in začne z izmišljanjem zgodbe, npr. Ambrož je na nebu zagledal zvezdni utrinek ... Zatem žogico vrže soigralcu, ki doda svoj del nadaljevanja zgodbe. Ko ta konča, poda žogico naprej vse dokler ne dodajo vsi otroci svojega dela zgodbe. Na koncu zgodbi damo naslov.

Faza napadalnosti in samoobrambe (igre reševanja sporov)

Otrokom dajejo možnost za pogovor o sporih in problemskih situacijah ter jih spodbujajo k razmišljanju za rešitev. Pomembno je, da jih pri tem usmerjamo k iskanju nenasilnih rešitev. Otroci se ob tem dogovarjajo, iščejo sporazume, predstavljajo svoja stališča in popuščajo

(Turnšek, 2004).

Igre, ki se najpogosteje uporabljajo v tej fazi so:

- Ena zgodba z dvema koncema, kjer si morajo otroci izmisliti zgodbo, vendar tako, da ima dva konca. V enem je rešitev dobljena z nasiljem in premočjo, v drugem pa do rešitve pride z dogovorom, sporazumom, popuščanjem, kompromisom, torej na način, ki ne vključuje nasilja in prevlade. Naslovi so lahko na primer: Dva petelina in eno zrno, Dva fanta in sanke, Dva psa in klobasa...

- Kaj bi storil, kjer otroke postavljamo v različne situacije in jih spodbujamo, da povedo, kaj bi storili. O tem se pogovarjamo ali prikazujemo situacije s pantomimo. Primer situacije: Opaziš, da je Viktorja sama in da se nihče noče igrati z njo. Kaj bi storil?

- Daj- dam, kjer se otroci razporedijo v pare. Prvi otrok z gesto ali mimiko drugemu otroku pokaže nekaj, kar si želi. Z rokami na primer oblikuje žogo. V trenutku, ko drugi otrok misli, da je razumel, kaj partner želi, mu to da, prav tako samo z gestami. Vlogi tudi zamenjajo.

»Otroci spoznajo, da se med otroki lahko pojavijo konflikti, vendar verjamejo, da imajo prijatelji drug do drugega posebne obveze pri njihovem reševanju (»Dober prijatelj je nekdo s katerim se skregaš, vendar ne za vedno.«), vsekakor pa je ključno sodelovanje (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 46-47).« Socialne igre so primerne in izvedljive v vrtcu. Ob njihovi izvedbi sem opazila, da je potrebno predvsem upoštevanje razvojne stopnje predšolskih otrok. Namreč le tako lahko izberemo njim primerne socialne igre, ob katerih lahko razvijajo svoje socialne veščine in spretnosti, ki jih bodo potrebovali v svojem življenju. Z vpeljavo socialnih iger v svoje delo pri otrocih starih od 4 do 5 let, sem opazila, da so otroci v skupini bolj povezani, se bolj opazujejo in spremljajo, kako se počutijo in vedo izraziti kaj si želijo. Postali so tudi bolj empatični in oblikovali prosocialno vedenje. Vse to je pripomoglo k temu, da se trudijo konflikte reševati sami s pogovorom. V večini primerov se konstruktivno dogovorijo, kjer pa ne pride do rešitve pa pridejo po pomoč k odraslim – vzgojiteljema in nato skupno najdemo ugodno rešitev. Presenečena sem nad tem, koliko komunikacije, dogovarjanja, pogajanja in popuščanja premorejo otroci, če jim damo konkretne izkušnje preko igre. Socialne igre bom še vnaprej vpeljevala v svojo delo, saj so vsekakor podpora otrokom v njihovem razvoju.

Literatura

- Ambrož, S. (2011). Sodelovalne igre v vrtcu. V: Željeznov Seničar, M. in Šelih, E., (Ur.), Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. Zbornik Ljubljana: MiB d. o.o.
- Čas M., Kranjc M. (2015). Otroška razigranka. ModART, d.o.o., Velenje.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek L. (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Obzorja. Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Virk Rode, J. (1998). Socialne igre v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Turnšek, N. (2004). Socialne igre kot metodični pristop v izobraževanju za kulturo miru in človekove pravice. Ljubljana: Interno gradivo.

POMEMBNOST SOCIALNIH IGER V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: V prispevku želim preko primera dobre prakse v povezavi s teorijo prikazati pomembnost socialnih iger v otrokovem življenju. Socialne igre niso navadne družabne igre, pač pa so tehnike s pomočjo katerih vplivamo na razvoj socialne kompetentnosti ter otrokovo predstavo o sebi. Socialne igre predstavljajo obliko vzgojnega dela, ki na igriv način preko igre omogoča otrokom boljši vpogled vase in krepi odnose z drugimi. Od navadnih iger se razlikujejo, saj so vodene in načrtovane. Otroci se vanje prostovoljno vključujejo. Socialne igre dosežejo svoj namen le, če se pri igri udeleženci pogovarjajo o tistem, kar so pri igrah doživeli.

Ključne besede: predšolski otroci, socialni razvoj, socialne igre, socialni odnosi, socialne veščine, selektivni mutizem ...

THE IMPORTANCE OF SOCIAL GAMES IN THE PRESCHOOL PERIOD

Abstract: In this article, I want to demonstrate the importance of social games in a child's life through an example of good practice in connection with theory. Social games are not ordinary games, but rather techniques which help us influence the development of social competence and the child's self-image. Social games represent a form of educational work that, in a playful way, allows children to gain a better insight into themselves and strengthen relationships with others. They differ from ordinary games because they are guided and planned. Children participate in them voluntarily. Social games only achieve their purpose if during the game the participants talk about what they experienced during the games.

Keywords: preschool children, social development, social games, social relations, social skills, selective mutism ...

1 Uvod

Pri svojem delu v vrtcu že nekaj let aktivno uporabljam socialne igre za medsebojno spoznavanje otrok kot tudi utrjevanje in poglobljanje medsebojnih odnosov. Otroci imajo socialne igre izredno radi. Pogosto jih uporabljam na začetku šolskega leta. Z njihovo pomočjo se otroci na prijazen in zabaven način bolje spoznajo in povežejo. Prav tako jih večkrat uporabljam med letom, ko med otroci opazim napetosti in trenja. Otroci se preko socialnih iger bolje medsebojno povežejo in poglobijo svoje odnose. Prilagajati se morajo skupini, skupnim interesom, novim pravilom in novemu okolju. V skupini prihaja do vrste socialnih stikov. Kako bo skupina delovala in kakšni bodo odnosi v njej, je v veliki meri odvisno tudi od kompetenc vzgojitelja. V skupini sem imela primer deklice s selektivnim mutizmom. Deklica v vrtcu ni želela na stranišče, ni se pogovarjala z otroki ali vzgojiteljicami, kljub temu da je bila v skupini že pol leta. Doma je deklica po poročanju mamice veliko verbalno komunicirala. Socialne igre so deklici pomagale, da je svojo zadržanost do besednega izražanja in izpostavljanja v vrtcu preko naslednjih socialnih iger lažje premagala. Ob igrah se je deklica sprostil in zabavala. Če pri igrah ni želela sodelovati, smo jo na začetku enostavno preskočili. Ko se je deklica dovolj sprostil, se je samostojno vključila v igre in začela komunicirati - najprej s sovrstniki in kasneje tudi z nama. Socialne igre so bile deklici v tem primeru v veliko pomoč.

2 Kaj so socialne igre?

Socialne igre so igre, s katerimi lahko vplivamo na potek socialnega učenja pri predšolskih otrocih, hkrati pa razvijamo višjo stopnjo socialne občutljivosti (Turnšek, 2004, 27). So torej strategije, ki pripomorejo k razvoju socialnih veščin in čustev posameznika (Ambrož, 2011, 180). Vsaka socialna igra ima svoj komunikacijski in odnosni namen. Igre same po sebi niso strokovno zahtevne, z njihovo pomočjo pa lahko vzgojitelji pridejo do globljih spoznanj in odkritij, ki gradijo njihovo strokovnost (Virk Rode in Belak Ožbolt, 2007, 4).

S socialnimi igrami urimo vedenjske spretnosti, ki ohranjajo medvrstniške oziroma medosebne odnose. Izboljšamo lahko uspešnost posameznika pri vključevanju v odnose ali preprečimo socialno izoliranost (Ambrož, 2011).

3 Splošni cilji socialnih iger (Ambrož 2011, Turnšek, 2004);

- izboljšanje kakovosti medvrstniških odnosov - status otroka in dinamiko komunikacije,
- izboljšanje socialnih spretnosti, samovrednotenja in zaupanja vase,
- doseganje in nadgrajevanje psihosocialnih kompetenc na področju čustvenega in socialnega razvoja,
- spodbujanje prosocialnega vedenja in moralnega presojanja.

4 Socialne igre lahko razdelimo na pet skupin:

- igre predstavljanja in spoznavanja otrok,
- igre razlik in podobnosti – uvod v učenje strpnosti,
- igre skupinske identitete in pripadnosti,
- igre, ki učijo sodelovanja,
- igre reševanja sporov (konfliktov).

5 Primeri socialnih iger:

V skupini sem preko socialnih iger, ki jih predstavljam v nadaljevanju otroke spodbujala k medsebojnemu spoznavanju. Otroci so se preko iger učili strpnosti, s pomočjo iger so bolj zaupali vase, počutili so se sprejete, skupina se je med seboj dobro povezala, deklica s selektivnim mutizmom se je sprostila in začela verbalno komunicirati tudi v vrtcu, ne le doma.

Kdo je to?

En otrok začne igro in opisuje enega drugega, npr: »Ima modre oči in rjave lase spete v čop ...« Drugi ugibajo, kdo naj bi to bil. Kdor ugane, je naslednji na vrsti.

Dobri mucek, pridni mucek

Otroci sedijo v krogu. Vzgojiteljica govori besedilo: »Dobri mucek, pridni mucek žogico ima, a ne samo zase (ime otroka) jo da«. Otroci poišče imenovanega otroka v krogu in mu poda žogico. Tako se igra nadaljuje, dokler ne pridejo vsi na vrsto.

Pajkova mreža

Otroci sedijo v krogu. Prvi (vzgojitelj) prime za konec vrvice, pove svoje ime (Kaj mu je všeč, česa ne mara, kaj ga jezi ...) in vrže klobčič naslednjemu. Igra se tako nadaljuje, dokler niso vsi povezani.

Klicanje imena v krogu

Otroci sedijo v krogu, nekdo stopi na sredo in zapre oči. Nekdo iz kroga ga pokliče po imenu. Če tisti na sredi ugotovi, kdo ga je poklical, se usede v krog, ta, ki ga je poklical, pa gre v sredino.

Kaj rad delam?

Otroci sedijo v krogu in vsak pove, kaj rad dela. Nekdo v skupini reče, npr.: »Jaz sem Primož in se rad vozim s kolesom. Kaj pa ti rad delaš?« (Obrne se k svojemu desnemu sosеду.) Sosed ponovi njegovo ime in interes levega soseda, doda svoje ime, svoj interes in se obrne k svojemu desnemu sosеду ter ga vpraša, kaj rad dela.

Poštar

Stole razporedimo v krog, enega manj, kot je udeležencev. Otroci se usedejo na stole. Otrok brez stola dobi vlogo poštarja. Poštar raznaša pismo in reče, npr.: »Jaz imam pošto za vse tiste, ki imajo modre hlače.« Vsi, ki ustrezajo kriteriju, morajo vstati in poiskati drug stol. Ne smejo se vrniti na svoje mesto. Med tem časom mora tudi poštar poiskati svoj prostor. Otrok, ki ostane brez stola, nato postane poštar.

Atomčki

Otroci se ob glasbi prosto gibljejo po prostoru. Ko vzgojiteljica zakliče neko število – na primer tri, se morajo udeleženci združiti v skupine oz. molekule po tri. Kdor ostane sam, je

končal z igro. Otroci v skupini se predstavijo drug drugemu.

Zeleni krokodil

Otroci sedijo v krogu. Nekdo v skupini pove svoje ime, sosedu pa reče: »Ti si zeleni krokodil.« (npr. »Jaz sem Francka in ti si zeleni krokodil.«) Sosed (krokodil) ponovi prejšnje ime, doda svoje ime in naslednjemu zopet reče: »Ti si krokodil.«

Stol na moji desni strani je prazen

Otroci sedijo v krogu. En stol je prazen. Tisti, ki ima na svoji desni prazen stol, reče: »Stol na moji desni je prazen. Hočem, da na njem sedi ... (Pokliče nekoga iz skupine.)«

Kdo se skriva zadaj: prepoznavaj roko, nogo, obraz za masko ...

Otroci se razdelijo v dve skupini: Ena skupina se skrije za paravan, eden od otrok iztegne roko, ostali pa ugibajo, čigava je. Skupini se nato zamenjata.

Kdo se skriva spodaj?

Otroci tečejo po prostoru: Na znak vzgojiteljice ležejo na tla, zaprejo oči, vzgojiteljica pa enega pokrije z rjuho. Ostali ugibajo, kdo se skriva spodaj.

Velika dirka

Otroci si poiščejo par po prosti izbiri ali po nekem kriteriju. Vsak par dobi balon ali žogo, predmet držita s čelom. Držeč se za roke morata priti do določenega cilja.

Vodenje slepca

Otroci se razdelijo v pare. Prvi v paru ima zaprte oči, drugi ga vodi po prostoru. Po dveh minutah zamenjata vlogi. Po končani igri se otroci posedejo v krog in pogovorijo o tem, kako so se počutili kot slepci in kako kot vodje.

Kaj je spremenjeno?

Skupina se razdeli v dve podskupini, ki se postavita v vrsti ena proti drugi. Vsak član ima eno minuto časa, da skrbno opazuje tistega, ki mu stoji nasproti. Nato se vsi v obeh vrstah obrnejo, tako da si kažejo hrbet in se ne morejo videti. Vsak v vsaki vrsti v tem času na sebi spremeni eno do tri stvari. Nato se zopet obrnejo drug proti drugemu in skušajo ugotoviti, kaj je spremenjeno.

Zaključek

Omenjene socialne igre smo se z otroki zelo pogosto igrali. Skupina otrok je postala veliko bolj povezana, konflikti so skorajda izzveneli. Otroci si niso več medsebojno nagajali. Sprostili so se in postali samozavestnejši. Vključevanje različnih socialnih iger priporočam prav vsakemu vzgojitelju, ki želi, da se otroci v skupini dobro počutijo, so sproščeni in se počutijo sprejete. Socialne igre so pomagale deklici s selektivnim mutizmom, da se je sprostila, začela verbalno komunicirati tudi v vrtcu, ne samo doma. Deklica je začela hoditi na stranišče tudi v vrtcu.

Literatura

- Turnšek, N. (2004) Socialne igre kot metodični pristop v izobraževanju za kulturo miru in človekove pravice. Ljubljana: Interno gradivo.
- Ambrož, S. (2011). Sodelovalne igre v vrtcu V: Željeznov Seničar, M. in Šelih, E., (Ur.), Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. Zbornik. Ljubljana: Mib d. o. o.
- Virk Rode, J in Belak Ožbolt, J. (2007). Razred kot socialna skupina in socialne igre.
- Horvat Samardžija, D. (Pef, 2013/2014). Primeri socialnih iger. Povzeto iz zapiskov pri predmetu Zgodnje učenje družboslovja.

PRVIČ V VRTEC

Povzetek: Vstop v vrtec je za otroka velika sprememba, naj gre za malčka ali starejšega otroka. Vsak »prvič« pomeni velik izziv, zahteva določen napor in prinaša, če gre vse po sreči, nove izkušnje, ki nas obogatijo in peljejo naprej. Zgodi se, da je izziv prevelik, zahteve, pred katere smo prvič postavljeni, pa pretežke. Pomembno je, da se na »prvič« dobro pripravimo. Včasih je potrebno zelo malo priprave, navadno pa je obdobje prilagajanja stresno in zahteva veliko dodatnega angažma. Kako hvaležni smo, če se najde nekdo, ki nas uvede! Ključne besede: otrok, vrtec - prvič v vrtec, družina

FIRST TIME IN KINDERGARTEN

Abstract: Entering kindergarten is a significant change for a child, whether it is a toddler or an older child. Every "first time" means a great challenge, requires a certain effort and brings, if everything goes according to plan, new experiences that enrich us and move us forward. It happens that the challenge is too great, and the demands we are facing for the first time are too complex. It is important to prepare well for the "first time". Sometimes very little preparation is needed, but usually the adjustment period is stressful and requires a lot of extra commitment. How grateful we are if someone is there to introduce us!
Keywords: child, kindergarten-first time in a kindergarten, family.

Uvod

Za otroka je pomembno, da ima občutek topline, ljubezni, sprejetosti, varnosti in zaščite, k mu jo po navadi najprej nudi dom in družina. S tem se počasi gradijo in postavljajo temelji za njegovo mišljenje in vedenje, izoblikujejo pa se tudi vrednote, ki jih bo otrok izražal skozi celo življenje. V družini otrok doživi prvi stik s socializacijo. Nato sledi šok. Vstop v vrtec. Veliko skrbi, novosti, strahu, joka, nezaupljivosti, ... občutki, s katerimi se sooča otrok ob vstopu v vrtec. Vzgojiteljica v vrtcu je tista oseba, ki otroku v težkih situacijah nudi občutek sprejetosti, varnosti, topline, ljubezni, zaupanja, ...

Družina in vrtec

Socioloških definicij družine je razmeroma veliko in se med seboj razlikujejo, vendar je pri veliki večini osnovni poudarek v tem, da družino opredeljujejo kot vsaj dvogeneracijsko skupnost in družbeno institucijo, ki skrbi za otroka/e (Rener idr., 2006: 16). Skozi zgodovino sta imela družina in družinska vzgoja različen pomen. Veliko teorij je bilo zapisanih o tem, kaj je najbolje za otroka ter kdo ga naj vzgaja - starši ali družba. V določenih družbah so menili, da družina slabo vpliva na otrokov razvoj, zato je bila vzgoja otrok zaupana v roke družbenih institucij, kjer je potekala proč od družine. Vendar se je kmalu izkazalo, da pomanjkanje družinskega okolja in njihovih medsebojnih vezi povzroča zaostalost otrok na čustvenem in intelektualnem področju ter da je družinska vzgoja nenadomestljiva. Vseeno pa je človek del družbe in je vpet v njeno delovanje. Dandanes je tako način življenja takšen, da otroci poleg družinske vzgoje zelo zgodaj vzporedno prejemajo tudi vzgojo s strani družbenih institucij. Tako se na področju vzgojnega delovanja glede medsebojnih odnosov izpostavljajo pomembni dejavniki. To so otrok, starši in vzgojitelj (Lepičnik Vodopivec, 1996, str. 31–36).

Avtorica ob tem izpostavlja, kako pomembno je dopolnjevanje, sodelovanje in povezovanje med vsemi osebami, ki so vpletene v procesu, ki poteka med družino in vrtcem. Pomembno mesto prepisuje tudi interpersonalni komunikaciji, ki se vzpostavlja med starši in vzgojitelji (prav tam, 1996, str. 1). Lepičnik Vodopivčeva (1996, str. 37–38) navaja tudi Woodheada (1979), ki pravi:

»... da je za uspešno povezovanje družine in vrtca pomembno upoštevati, da je vzgoja kontinuiran proces in je vrtec le ena od institucij, v katero prihaja otrok. Najpomembnejša institucija v zgodnjem otroštvu je za otroka še vedno družina. Postopki v vrtcu so lahko

uspešni le pod pogojem, če se nadgrajujejo s tistimi, ki so bili začetni v družini.

Družinska vzgoja je pomembna zlasti zaradi tega, ker se otrok v njenih okvirih socializira, pridobiva prve pomembne izkušnje o življenju, ljudeh in njihovih medosebnih odnosih, skratka, pomembna je za zdrav, nemoten razvoj otroka. Prezaposlenost družine, tempo, ki ga narekuje današnja družba ter vedno večje zahteve, pa narekujejo potrebo po zgodnjem vključevanju otroka v širšo socialno sredino. Vrtec je torej tisti, ki predstavlja skrb družine in ji hkrati nudi pomoč, ki bazira na določenih predpostavkah in spoznanjih. Ni zgolj ustanova, ki nudi varstvo, njena prioriteta naloga je zagotavljanje spodbujanja otrokovih strategij dojemanja, izražanja in razmišljanja, ki so značilne za posameznikovo obdobje odrasčanja. To zagotovimo s tem, da zagotavljamo varno, udobno in otroku prijazno, predvsem pa spodbudno okolje za učenje, ki poteka pod vodstvom vzgojiteljevega načrtovanega usmerjanja. Pri tem se upoštevajo otrokove individualne potrebe in interesi.

Družinska socializacija

Po rojstvu otroka nastane nova celica, nova komunikacija, večja družina, v katero se dojenček prične takoj vključevati. Prvo vez socializacije vzpostavi v odnosu do matere ter ostalimi tesnimi družinskimi člani. Ta navezanost mora biti za otroka varna, torej taka, da čuti sprejemanje. Njegovi skrbniki se odzivajo na njegove potrebe, ga potolažijo, se čuti ljubljenega in varno sprejetega. S tem starši postavljajo temelj za nadaljnje socializacijske izkušnje, na podlagi katerega bo otrok lažje in hitreje oblikoval vezi v svojem širšem okolju. Starejši bratci in sestre dajejo otroku dodatno oporo in drug nivo socializacije, kot jo podajata starša, kar gradi otrokovo zaupanje za socializacijo z vrstniki. (<https://www.babybook.si/socializacija-otroka-v-prvih-letih/>)

Pred vstopom v vrtec

Dobro je, da otroka še pred vključitvijo seznani z vrtcem. Udeležite se dneva odprtih vrat, poklepetajte z vzgojitelji/pomočniki vzgojiteljev, ogledajte si igralnice in večkrat obiščite vrtčevsko igrišče, ... Otroku boste na ta način omogočili, da spozna vrtec s svojega zornega kota. Tako vi kot tudi on boste občutili določeno ugodje, predvsem pa sproščenost. Postopoma ga pripravite na ritem življenja v vrtcu. Pozanimajte se kdaj poteka v vrtcu zajtrk, malica, kosilo in počitek in se poskušajte držati tega ritma (pričnite vsaj mesec dni pred vstopom v vrtec). Prvo srečanje vzgojitelja in starša naj poteka brez prisotnosti otroka. Na ta način si bosta lažje v miru izmenjala pomembne informacije o otroku.

Starši naj v razgovoru:

1. omenijo kakšna so njihova pričakovanja in želje, ki jih imajo glede vpisa svojega otroka v vrtec,
2. kakšno varstvo so do sedaj organizirali svojemu otroku in kako je potekalo,
3. natančno opisati otrokovo zdravstveno stanje (morebitne posebnosti, na katere mora biti vzgojitelj/pomočnik vzgojitelja še posebej pozoren),
4. potek hranjenja, navajanje na čistočo, spanje, govor, hojo, ... ostale značilnosti in posebnosti otroka.

Vzgojiteljica seznani:

1. z načini in metodami dela v vrtcu,
2. z urnikom bivanja v vrtcu (prehranjevanje, spanje oz. počitek),
3. z dnevnim oz. letnim delovnim načrtom.

Postopno uvajalno obdobje

Zavedati se moramo, da je za malčka bivanje v vrtcu še posebej stresno, saj nimajo razvitega občutka za čas in zato ne vedo, kdaj se bo starš vrnil ponje oz. ali jih bo sploh prišel iskat. Prav zaradi tega se prakticira postopno uvajanje. Otrok se tako postopno navaja na novo okolje, nove ljudi, pri tem pa so mu v veliko pomoč starši, njihov občutek varnosti.

Otrok vstopa v vrtec v času, ko poteka občutljivo obdobje ločevanja med njim in mamo. Zato je pomembno, da obema omogočimo proces postopnega uvajanja, tako, da lahko mama del svojih nalog prenese na osebe vrtca in prav zaradi tega je tudi pomembno, da vz-

postavimo osnovno medsebojno zaupanje in sodelovanje, še preden otrok ostane sam. Tako bo starš spoznal delo v oddelku, osebje in druge otroke, seznanil se bo z ritmom življenja v vrtcu. Na drugi strani, pa bo vzgojitelj/pomočnik vzgojitelja spoznal starša in otroka, njune potrebe, značilnosti in navade. Kako in kako dolgo bo potekalo uvajanje je odvisno od dogovora med staršem in vzgojiteljem in seveda od otrokovih potreb in interesov. Dobro je, da je prvi dan v oddelku z otrokom tudi starš, v naslednjih dneh, pa otroka vedno dlje časa puščamo samega v oddelku. Poudariti je treba le, da uvajanje naj ne bo predolgo, prisotnost starša naj ne ovira proces vključevanja otroka v skupino – upoštevati je treba dogovor z vzgojiteljem.

Varjačič (2007, str. 54-58) deli uvajanje na tri načine: dolgotrajno uvajanje, srednje dolgo uvajanje in kratko uvajanje. Dolgotrajno uvajanje traja od treh tednov do enega meseca, po potrebi pa še dalje. Roditelj uvaja otroka, je prvi teden ves čas prisoten v skupini, skrbi za svojega otroka in se po možnosti vključuje v dejavnosti ter navezuje stike z drugimi otroki in odraslimi. V prvem tednu naj bi roditelj največ časa posvečal svojemu otroku, če seveda otrok to potrebo pokaže. V prvem tednu sta otrok in roditelj v skupini navadno le do kosila, lahko pa tudi dlje, če se oba dobro počutita. V drugem tednu prideta za dlje časa. Prvi dan drugega tedna je roditelj ves čas prisoten v skupini (po skupaj preživetem vikendu so otroci bolj občutljivi), naslednji dan pa lahko že odide za krajši čas na kavo ali na sprehod. Svoj odhod napove vzgojitelju in otroku. Roditelj v skupini že spodbuja otroka k aktivnostim in navezovanju stikov ter mu pri vključevanju pomaga. Vsak naslednji dan lahko roditelj svojo odsotnost v skupini podaljša, pri čemer se je dobro ravnati po občutku oz. upoštevati otrokove odzive. Vsekakor ne smemo ostati dlje, kot smo obljubili. V drugem tednu lahko roditelj poskusi s tem, da bi otrok v skupini zaspal, najprej seveda z njegovo pomočjo. Če otrok ne bo želel spati, ga k temu ni treba siliti, pomembno je, da je videl, kako vsa stvar poteka, in se bo temu počasi tudi sam privadil. Če otroka uspava roditelj, je pomembno, da je ob njegovem zbujanju prisoten. Otok, ki se je pravkar prebudil, je namreč bolj občutljiv in regresiven, zato ob sebi potrebuje osebo, ki ji povsem zaupa. Tretji teden preživi roditelj v skupini le še del jutranjega časa. V skupini je manj aktiven oz. se manj posveča svojemu otroku (če to za otroka ni problem). Glede na to, da je otrok v tretjem tednu večinoma že brez roditelja v skupini, ni nujno, da bo zdržal do konca. Lahko ga vzamemo iz vrtca že pred kosilom. Vsaj kakšen dan je treba poskusiti s spanjem, tokrat že brez pomoči roditelja. Čeprav bi bil dolgotrajni način uvajanja verjetno primeren prav za vse otroke, je, upoštevajoč realne omejitve, mogoče reč, da je še posebej primeren za otroke:

- ki imajo malo izkušenj z drugimi otroki;
- ki se težje navežejo na osebe izven ožje družine;
- ki imajo močno čustveno vez predvsem z materjo;
- ki so edinci;
- ki so boječi, plašni, tihi, občutljivi, nefleksibilni;
- katerih starš imajo sami slabo izkušnjo iz vrtca;
- ki v družini doživijo večjo spremembo (selitev, ločitev, izguba ipd.);
- v starosti do treh let.

Srednje dolgo uvajanje traja od enega do dveh tednov. Logika uvajanja je podobna kot pri dolgotrajnem uvajanju, le da koraki potekajo hitreje. Ta način je najbolj primeren za otroke:

- ki imajo več dobrih izkušenj z drugimi otroki;
- ki so že navezani na osebe izven ožjega družinskega kroga,
- ki imajo starejše brate ali sestre podobne starosti;
- ki živijo v stabilnih razmerah.

Kratko uvajanje traja od enega dneva do nekaj dni. Roditelj je lahko prisoten ves čas ali že od začetka le krajše obdobje. Priporočljivo je, da je roditelj vsaj prvi dan stalno prisoten, da tudi sam spozna ritem skupine in okolja, v katerem bo živel otrok. Tak način je najbolj primeren za otroke:

- ki imajo veliko izkušenj z drugimi otroki in so socialno spretni;

- ki zlahka sprejmejo druge odrasle in se znajo tudi navezati nanje;
- ki imajo starejše brate ali sestre podobne starosti;
- živijo v stabilnih razmerah.

Priporočamo

1. za uvajanje si vzemite vsaj nekaj dni (če je možno teden) dopusta, da otrok ne bo že v začetku predlogo v vrtcu,
2. v času uvajanja se izogibajte drugim spremembam (navajanje na čistočo, odvzem stekleničke, dude, ...),
3. omogočite otroku, da s seboj v vrtec prinese priljubljeno igračko, pleničko (ninico), ... skratka nekaj, kar ga bo povezovalo z domom in mu dajalo občutek varnosti, lahko tudi fotografijo starša,
4. slovo od otroka naj bo kratko, a jedrnato (močno ga objemite, poljubite, ... v spominu mu bo ostala tolažeča mamica),
5. aktivirajte otrokov sistem za iskanje (usmerite ga na dejavnosti, igračke, ... v oddelku),
6. če je le možno, naj bo otrok v začetku uvajalnega obdobja dnevno prisoten vsaj mesec dni.

Vstop v vrtec je eden pomembnejših dogodkov v življenju otroka

Vse do vstopa v vrtec je bil otrok varno »spravljen« pod okriljem svoje družine- starši, znani obrazi, ustaljen življenjski ritem so mu dajali občutek varnosti, zaželenosti in topline. Z vstopom v vrtec je otrok prvič v življenju soočen z večjimi spremembami - obdajajo ga novi ljudje, novo okolje, spremeni se njegov življenjski ritem in kar je najpomembneje, soočiti se mora z ločitvijo od staršev. Zaradi tega se pri določenih otrocih pojavijo večje ali manjše prilagoditvene težave kot so:

- otrok se težko loči od svojih staršev; je jokav, zelo občutljiv, razdražljiv; pojavijo se motnje spanja, prehranjevanja (odklanjanje hrane); zboli; možen je odklonilen odnos do staršev
- Varjačič (2007, str. 37-38) navaja:

Otrokovi regresivni odzivi na uvajanje

Ponovna zahteva po dojenju ali stekleničk: otrok, ki je vstopil v vrtec in se ne doji več pri materi, lahko od matere ponovno zahteva, da ga redno doji, največkrat pa le pred spanjem ali pri vstajanju, ko je otrok tudi sicer bolj občutljiv.

Sesanje prsta: je značilno za otroke prvega starostnega obdobja, ki se ne dojijo več. Sesanje prsta ali roke bomo opazili tudi pri starejših otrocih, vendar le za kratek čas.

Povečana jokavost in poslabšanje razpoloženja: otrok bo doma hitreje zajokal in bo bolj občutljiv. Potrto razpoloženje se pojavi po daljšem času uvajanja in pomeni, da je prišlo pri otroku do bistvene spremembe v čustvovanju. Oklepanje staršev: otrok se ne želi ločiti od roditelja, ki ga pripelje v vrtec, zato ga skuša zadržati s silo. Tudi doma lahko opazimo, da se otrok težko odtrga od staršev.

Motnje spanja in teka: otrok soma težje zaspi, v vrtcu pa sploh ne ali le, ko je zaradi dolgotrajnega joka ali čustvene vznemirjenosti že izčrpan. Težave s spanjem so povezane z zmanjšanjem otrokovega občutka varnosti, ki je pred spanjem še kako pomemben. Otrok, ki zaspi, izgubi nadzor nad seboj in ostane sam s svojimi sanjami, ki so lahko v obdobju uvajanja neprijetne. Zato bo otrok pred spanjem spet zahteval več prisotnosti staršev in tolažbe, mamici bo zvijal lase, morda se bo želel preseliti v posteljo staršev ali pa bo ponoči zlezel k njima. Poleg tega se lahko pojavi zmanjšan ali povečan tek. Pojavljanje strahu: majhen otrok se prične ponovno bati tujih ljudi ali domišljjskih bitij, zato išče bližino odraslih, da bi ga zaščitili. Svojih strahov ne zna jasno določiti. V primerjavi z mlajšimi otroki se bo otrok, ki ima že dobro razvit govor, lahko izrazil in posredoval tudi razlago za svoj strah ter ga prek pogovora lažje čustveno predelal.

Pomembno je, da se tudi starši pripravite na vstop vašega otroka v vrtec! Občutki staršev se namreč nezavedno prenašajo na otroke. Pomembno je, da zaupate v vrtec in vzgojitelja in da vaš otrok to občuti- na ta način mu boste izredno olajšali vključitev v vrtec.

Otrokom ne obljubljajte, česar ne boste mogli izpolniti!

Sodelovanje s starši je najpomembnejši dejavnik otrokovega razvoja. Oboji, tako vzgojitelji kot tudi starši, si prizadevajo za optimalen razvoj vseh otrokovih potencialov ter mu tako zagotavljajo zdrav, skladen in kakovosten razvoj.

Socializacija v vrtcu

Večji izziv za otrokovo socializacijo je vstop v vrtec, ko se običajno prvič sooča z:

- iskanjem svojega mesta v skupini,
- upoštevanjem druge avtoritete,
- upoštevanjem želja drugih,
- odlaganjem zadovoljitve svojih potreb in
- sklepanjem kompromisov.

Naštete izzive bodo poznali skozi igro. V začetku prevladuje t. i. vzporedna igra – otroci se igrajo drug ob drugem, ne še toliko drug z drugim (si izmenjajo igralni material, se dogovarjajo). Otroci, ki so zgodaj vključeni v vrtec, prej pridobijo te izkušnje, ki jim pomagajo pri vključevanju. Med 2. in 3. letom postanejo otroci bolj dojemljivi za igro z vrstniki in z njimi navežejo kontakt zaradi igrače, igre ali karakterja vrstnika, ki jim ugaja. (<https://www.babybook.si/socializacija-otroka-v-prvih-letih/>)

Kako lahko starši spodbujamo socialno vključevanje

V prvi vrsti starši dovolimo otroku, da se druži z vrstniki. Organizirajmo obisk prijateljev, peljite otroka na sprehod in omogočite druženje v parku, na igrišču, na igralih. S tem omogočamo zdrav razvoj socialnih odnosov med vrstniki – sami se bodo dogovorili, kdo bo posodil igračo, kdo se bo guncal na gugalnici prvi, kdo bo potem na vrsti itd. Med igro otrok ne posegajmo »na prvo žogo«. Pustimo, da se otroci zblížajo sami in se sami dogovarjajo za igranje z igračami ali druženje skozi druge igre. Zavedajmo se, da se otrok socialnih spretnosti šele uči. Vmešajmo se le, kadar spor postane preglasen ali ko se pojavi fizično obravnavanje ali zbadanje. Takrat otroke opozorimo in jih spodbudimo, da poiščejo druge rešitve. Vprašajmo jih, kako mislijo, kako se drugi počuti ob tem, kaj bi lahko naredili drugače, da bi bili vsi zadovoljni. Čas, ki ga otrok preživi zunaj z drugimi otroci, ne more nadomestiti čas, preživet pred televizijskimi zasloni, tablicami ali telefoni, opozarja Tanja Hecl. Komunikacijski šum, ki nastaja zaradi uporabe tehnoloških naprav, osiromaši otrokove sposobnosti socialnega vključevanja v igro z vrstniki, zlasti na govorno jezikovnem področju. Vloga odraslih je, da poskrbimo za vzgled pri uporabi teh naprav. Le tako še dodatno pripomoremo, da bodo otroci zaradi veščin, ki jih pridobivajo v družbi vrstnikov, opolnomočeni. (<https://www.babybook.si/socializacija-otroka-v-prvih-letih/>)

Literatura

Varjačič-Rajko, B. (2007). Prvič v vrtec. Ljubljana: Založba otroci.

Rener, T., Sedmak, M., Švab, A. in Vrek, M. (2006). Družine in družinsko življenje v Sloveniji. Koper: Založba Annales.

Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati. Ljubljana: Misch, Oblak in Schwarz

<https://www.babybook.si/socializacija-otrok-v-prvih-letih/>

RAZVOJ EMPATIJE V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Povzetek: V članku je opisana empatija, zame izredno pomembno prosocialno vedenje. V prvem delu se osredotočim na teoretično vsebino empatije. Povzamem razlago empatije kot jo je v štirih stopnjah podal ameriški psiholog in profesor klinične ter razvojne psihologije Martin Hoffman. Članek opozarja na vlogo vrta in demokratičnega vzgojnega stila ter poudarja vpliv osebnosti vzgojitelja na razvoj čustev in empatije v predšolskem obdobju. Zavedam se, da ima empatija izjemno moč v pozitivnih medvrstniških odnosih. Tako se v skupini ustvarja prijetna, varna in ljubeča klima, ki ugodno vpliva na spomin in učenje na vseh področjih razvoja. Razvoj in učenje empatije pri predšolskem otroku spodbujamo z ucnim okoljem, vključevanjem »mehkih« prehodov v vrtčevski rutini, aktivnim vključevanjem otrok v načrtovanje in izvedbo dejavnosti, s spoznavanjem čustev s pomočjo dejavnosti in igre.

Ključne besede: empatija, razvoj empatije, vrtec in vzgojitelj, spodbujanje razvoja v prvem in drugem starostnem obdobju, dejavnosti, ki spodbujajo empatijo

THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN PRESCHOOL

Abstract: This article describes a very important prosocial behavior called empathy. In the first part, I am focusing on the theoretical content of empathy, describing empathy in general and naming the four levels of empathy by Martin Hoffman, an American psychologist and professor emeritus of clinical and developmental psychology. This article includes the important influence of kindergarten, democratic learning style, and teachers' personality on the development of emotions and empathy in preschool education. It is certain that empathy has an immense power when it comes to positive relationships between peers, which also contribute to a pleasant, safe and loving environment. All of this has a positive effect on the memory and learning skills in every stage of development. We are eager to teach preschool children empathy by providing them a safe learning environment, easy transitions to the kindergarten routine, including children in planning and performing activities, and helping them recognize different feelings through activities and games.

Uvod

V sodobnem času, ko smo preplavljeni s številnimi mediji in zunanji dejavniki, vse pogosteje pozabljamo na pristne, medčloveške in izpolnjujoče odnose ter toplo in ljubečo povezanost med nami. Večina izmed nas hrepeni po pripadnosti. To pa lahko dosežemo tako, da dobro poznamo naše zavedanje, čustvovanje in mišljenje, torej da se dobro poznamo. Kot vzgojiteljica opažam, da vedno pogosteje prihaja do povečanega individualizma otrok in odraslih. Premalo spodbujamo empatijo in sočutja do sočloveka, zato menim, da se je že v predšolskem obdobju potrebno zavedati pomena vzgoje in učenja empatije. V tem obdobju smo poleg staršev pomembni vzgojitelji v vzgojno varstveni ustanovi. Smo pomembni »drugi« v otrokovem razvoju in hkrati prvi, ki otroke navajamo na spoštljive in ljubeče odnose in na igro v skupini otrok. V naslednjih poglavjih bom opisala kako in s katerimi dejavnostmi in »mehkimi pristopi« vrtčevske rutine pozitivno vplivati in dosežati optimalen razvoj empatije.

1 Empatija

Empatijo zaradi kompleksnosti, večplastnosti in tudi zaradi različne teoretične usmerjenosti, težko oblikujemo enopomensko. V zgodovini so se številne znanosti ukvarjale z vprašanjem, kaj sploh je empatija. Osebnostno mi je najbližje razumevanje empatije znanega psihoterapevta in supervizorja Zorana Milivojevića (1957), dr. med, ki pravi, da je empatija osnova čustvene inteligence. Sposobnost empatije je tako sposobnost človeka, da svet pogleda s perspektive drugega. Torej oseba predpostavlja, kako druga oseba doživlja svet, kaj druga oseba misli in čuti. Mnogokrat pa ob besedi empatija slišimo in preberemo, da je empatični človek tisti, ki se je sposoben »obuti v čevlje drugega«. Zaradi te lastnosti se v interakciji z empatično osebo počutimo bolje.

1.1 Razvojne stopnje empatije po Hoffmanu

Empatija je po Hoffmanu prisotna v vseh starostnih obdobjih, vendar pa se z razvojem otrokovih kognitivnih zmožnosti in pod vplivom procesa socializacije močno spreminja.

Hoffman glede na te lastnosti razlikuje štiri stopnje v razvoju empatije.

1. stopnja: globalna empatija – otrok še ni sposoben razločiti med entitetama jaz in drugi, oziroma je njegova predstava o ločenosti dveh psihičnih entitet precej nejasna in zmedena. Novorojenček se samodejno odziva na jok drugega novorojenčka. Potem se kmalu pojavi začetno razločevanje med sabo in drugimi, zato se tudi odziv na stisko, jok drugega, razlikuje od reaktivnega joka novorojenčka. Otrok se ne odzove takoj na jok drugega, spremljajo ga začetna obrazna mimika, povezana z občutkom žalosti in tesnobe (stiskanje in povešanje ustnic), hkrati pa je jok manj intenziven. Gre že za določeno stopnjo zmožnosti kontroliranja lastnih čustev (Hoffman 2000, str. 65- 67).

2. stopnja: egocentrična empatija – otrok v tem obdobju še ne razume, kdaj je v stiski drugi otrok in kdaj on sam, hkrati še ni sposoben zavzeti perspektivo drugega, zato vrstniku ponudi enako tolažbo, kot bi jo v stiski želel prejeti sam (Hoffman 2000, str. 68).

3. stopnja: kvazi egocentrična empatija – Na tej razvojni stopnji je otrok že sposoben razločiti sebe kot psihično entiteto od psihične entitete drugih, prav tako se zaveda, da distress doživlja drugi, in ni več zmeden zavoljo ugotavljanja, kdo je v resnici v distressu, sam ali drugi. To sproži željo po pomoči. Otrok skuša s tesnim fizičnim kontaktom pomagati žrtvi (božanje, ljubkovanje, poljubljanje), vendar način pomoči še vedno ustreza njegovim lastnim potrebam, kadar je v stiski (Hoffman 2000, str. 70).

4. stopnja: prava empatija – kot mejnik za prestop v to stopnjo Hoffman postavi zmožnost otroka, da prepozna sebe v ogledalu. Otrok se zave, da se notranja stanja drugih (misli, občutki, želje) razlikujejo od njegovih, kar mu omogoči bolj točno in jasno empatiziranje s čustvi in potrebami drugih (Hoffman 2000, str. 71). V srednjem otroštvu (od 6. leta do pubertete) so otrokova odzivanja na čustva drugih vedno bolj tenkočutna, sposoben je razumeti tudi med seboj nasprotna a istočasno izražena čustva (Hoffman 2000, str. 74–77).

2 Vrtec in vzgojitelj kot pomembni drugi pri razvoju empatije

Vrtec ima dve osnovni funkciji in sicer varstveno in vzgojno funkcijo. Pod vzgojno funkcijo štejemo kompenzacijsko, korekcijsko, preventivno in socializacijsko funkcijo. Prav slednja je pomembna za razvoj empatije. Ko otrok ob igri širi socialne stike s sovrstniki in odraslimi, prihaja do novih izkušenj in ustreznih vedenjskih vzorcev, ki ugodno vplivajo na medosebne odnose, empatično odzivanje. Otrok pa s svojim vedenjem izkazuje veliko pozitivne otroške radosti, veselja in čudenja.

Vzgojitelj s svojo osebnostjo igra pri tem veliko vlogo. Vzgojiteljica v vrtcu sem že trinajst let, predtem pa sem opravljala delo medicinske sestre. Že od malih nog sem želela pomagati ljudem in sodelovati z njimi. S pomočjo opazovanja, vrednotenja svojega dela in vseživljenskega procesa učenja, zlasti na področju psihologije in razvojne psihologije, sem prišla do sklepa, da se vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja v tandemu (oba v skupini predstavljata odraslega drugega), v odnosu do otrok dopolnjujeta, usklajujeta, ustrezno odzivata in sledita ciljem demokratične in sočutne vzgoje.

Po letih usmerjanja pozornosti na lastna čustva in občutke sem v sebi odkrila neznanski vir notranjega miru, radosti in ljubezni, ki so mi omogočili širši in globlji pogled na vzgojo otrok. Z različnimi alternativnimi tehnikami sproščanja, čuječnosti in stika z naravo sem postala bolj potrpežljiva, mirna, sočutna in intuitivna. Notranji mir, sprememba zavedanja sebe in svoje okolice sedaj ugodno vpliva name in posledično na skupino otrok in sodelavke. Ob vsem naštetem lahko ob izbruhu intenzivnih čustev pri sebi ali pri drugih intenzivnost zgolj prepoznam, opazujem in se nanje na miren in ustrezen način odzovem. Rezultat je večji optimizem in pozitivno vzdušje v skupini.

3 Razvoj empatije v prvem in drugem starostnem obdobju

V Vrtcu Idrija je pogosta praksa, da vzgojiteljica sprejme skupino novincev v jasličnem oddelku in jih spremlja do odhoda v šolo. Tako lahko več let opazujem in reflektiram razvoj empatije otrok v skupini. Zelo pomembno za samo vzgojno delo in spoznavanje otrok so uvodne pogovorne ure, na katerih želim spoznati otroka, njegove potrebe in navezanost na najbližje. Prva in najpomembnejša naloga zame se začne prav na uvajanju. Ob tem s svojim empatičnim odzivom na jok že spodbujam pri otroku vzorce vedenja in sočutja, ki jih lahko kasneje opazujem v njihovih simbolnih igrah (božanje, nošenje, hranjenje dojenčkov igrač). V prvih mesecih uvajanja je jok sprožil verižno reakcijo joka pri posameznikih, kar strokovnjaki imenujejo tudi prvo fazo razvoja empatije. Pomembno je, da se ob sočutni vzgoji odzivamo na jok. Otroka na miren način potolažimo in motiviramo za igro. Ob dobrem opazovanju že v uvajalnem obdobju prepoznavam razlike med otroki v izražanju čustev in se nanje primerno odzivam.

Pomemben deležnik pri razvoju empatije vidim v vključevanju »mehkih« prehodov vrtčevske rutine in učenja samostojnosti pri oblačenju, obuvanju, osebni higieni in navajanju na kahllico. Zelo pomembno je, da se pri otrocih, ki še vedno potrebujejo pri negi odraslega, odzivam na njegove želje in potrebe in mu namenim dovolj časa, da stvari, ki jih že zmore opravi sam. Pri tem mu pomagam in spodbujam ter uspeh seveda pohvalim. Opazila sem, da s svojo mirnostjo pripomorem k temu, da se otrok veččin samostojnosti uči mirno, brez intenzivnejših čustvenih izbruhov ob neuspehu. Videti je, da so otroci vedenje odraslega ponotranjili tako, da se začnejo tudi med sabo spodbujati in opogumljati (zaploskajo sebi in drugemu, ko nekaj dobro opravijo, nasmešek in mimikrija obraza pri starosti 2-3 leta), pomagajo pri prinašanju pleničk, različnih kosov oblačil. V drugem starostnem obdobju vidim pozitivne učinke »mehkih« prehodov v času na pripravo k počitku in med počitkom. Otroci imajo pred počitkom možnost ogledovanja knjig skupaj s sovrstniki. Med počitkom kadar otrok ne spi pa možnost sodelovanja in »tihe« igre. Opaziti je, da se otroci med ogledovanjem veliko pogovarjajo, se s tem učijo biti dobri poslušalci in bogatijo besedni zaklad. Razvoj empatije se vidi v odnosu, v njihovi interakciji, ko poslušajo sogovornika in se odzivajo na njegove besede, mimiko obraza in čustva. Empatija je opazna tudi pri igri med počitkom, ko se otroci igrajo in svojo igro prilagodijo tako, da ne zbudijo ostalih, ki še potrebujejo počitek. Na razvoj empatije v prvem in drugem starostnem obdobju vplivamo tudi s povezovanjem kurikularnih področij vzgoje. To so gibanje, jezik, umetnost, narava, družba in matematika. V prvem starostnem obdobju načrtujem dejavnosti po opazovanju in interesu otrok. V drugem starostnem obdobju v načrtovanje in izvedbo dejavnosti vključujem tudi otroke. Spoštljivo se odzivam na njihove predloge in skozi tematske sklope realiziram načrtane cilje. Igre in nova spoznanja so nam v skupini zabavna. Ob tem se sproščata hormona sreče dopamin in serotonin, ki ugodno vplivata na spomin in učenje. Razvija se medvrstniška pomoč in spoštljivost in pri vsaki izvedbi dejavnosti se prepletajo izkušnje učenja o čustvih in posledično razvoj empatije. Otroci empatijo razvijajo v igrah s pravili in v simbolnih igrah. Opazujem jo lahko v načinih njihovega sodelovanja, dogovarjanja, čustvenih reakcijah in situacijah. Konflikte rešujemo sproti, mirno, s konkretnimi odgovori na vprašanja: zakaj. Otroke učim, da tudi napake pripomorejo k temu, da izboljšujemo odnose. V sklopu projekta Spodbujamo prijateljstvo, od drugega leta starosti otrok, izvajamo dejavnosti, ki spodbujajo prepoznavanja čustev pri sebi in drugih. Skozi vse leto se igramo socialne igre, ogledujemo in beremo knjige ob katerih se pogovarjamo o čustvih. Ob vsem v igralnici nastane slikovno spodbudno učno okolje (slika 2) o čustvih.

Zaključek

Prosocialno vedenje - empatijo težko izmerimo, lahko jo opazujemo in poskušamo interpretirati. Interpretiramo jo različno, vsak s svojim znanjem, zavedanjem, mišljenjem ter s stopnjo sposobnosti vživljanja, ki jo razvijemo v življenju. Včasih se mi zdi, da se premalo zavedamo, kako pomembna so naša čustva in kako jih izražamo navzven. Šele ko dobro

spoznamo sebe in naše čustveno odzivanje, se lahko odzivamo na čustva drugih. Vse to vpliva tudi na razvoj empatije. Želim si, da bi svet postal boljši. Svet prijateljstva in medsebojnega spoštovanja, razumevanja in pomoči ne glede na to, kdo si in kaj si. Naj za konec dodam dvoje: prvič, največji prispevek pri razvoju empatije imajo starši in njihovo odzivanje na otroka in drugič, samo empatični vzgojitelj lahko razvija empatijo pri otrocih.

Literatura

- Marjanovič Umek I., Zupančič M. (2009). Razvojna psihologija. Razprave filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Jull J. (2017). Empatija (Pot do sebe in do drugega). Radovljica: Didacta.
- Simonič B. (2010). Empatija (Moč sočutja v medosebnih odnosih). Ljubljana: Frančiškanski družinski inštitut.
- Hoffman, Martin L. (2000). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Režek M., (2021). Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

OD JOKA DO SMEHA IN VSE VMES

Povzetek: V članku predstavljam projekt, ki sem ga izvajala skupaj s specialno pedagoginjo Martino Presker. Od oktobra 2021 do junija 2022, smo v skupini Medvedki, v enoti Tehnološki park, izvajali celoletni projekt z naslovom »Od joka do smeha in vse vmes«. V projektu je sodelovalo 14 otrok, starih od dveh do treh let. Najin cilj je bil, da otroci spoznajo in prepoznajo temeljna čustva (jezo, strah, veselje in žalost) pri sebi in drugih. Čeprav je bilo cilje težko izmeriti, saj so otroci v fazi, ko šele začenjajo z verbalizacijo, pa sva lahko z dobrim opazovanjem ugotovili, da je bilo med njimi več dotikov, tolažbe, postali so bolj dojemljivi za počutje drugih, govorno bolj spretni otroci pa so temeljna čustva tudi že poimenovali. Kako bodo otroci čustva pri sebi in drugih prepoznali in na kakšen način jih bodo izražali, pa nama bo pokazal čas, saj se bomo v skupini o čustvih pogovarjali tudi v naslednjih letih.

Ključne besede: čustva, jeza, strah, veselje, žalost

FROM CRYING TO LAUGHING AND EVERYTHING IN BETWEEN

Abstract: In the article I present the project that I implemented together with special pedagogue Martina Presker. From October 2021 to June 2022 we implemented a year-long project entitled "From crying to laughing and everything in between" in our group Medvedki- a kindergarden unit at Tehnološki park. 14 children between the ages of two and three participated in the project. Our goal was for children to get to know and recognize basic emotions (anger, fear, happiness and sadness) in themselves and in others. Although it was difficult to measure the goals, as the children are in the phase when they are just beginning to verbalize, we were able to see, with good observation, that there was more touching and comforting among them, they became more perceptive for the well-being of others and more verbally skilled children have already named basic emotions. Over time it will become clear how will children recognize emotions in themselves and in others and in what way they will express them, as we will be talking about emotions in the group in the following years as well.

Key words: emotions, anger, fear, happiness, sadness

Uvod

Čustva so ključnega pomena za otrokov celostni razvoj. So duševni procesi, s katerimi izražamo odnos do vsega, kar nas obdaja. Ljudje ves čas izražamo svoja čustva in opazujemo čustva drugih. Za boljše odnose z drugimi ljudmi, se moramo naučiti čustva prepoznavati in jih primerno izražati (Belšak: 2007: 1). Danes velja, da so čustveno varni in stabilni socialni odnosi v predšolski vzgoji bistveni pogoj za zdrav razvoj in učinkovito učenje. Zdrav psihični razvoj je opredeljen kot samoregulacija. Nanaša se na nadzorovanje pozitivnih in negativnih čustev, kar vpliva na socialno prilagojeno vedenje, tudi na zaželen način učenja (Leseman, 2009, str. 26). Prav zato se mi zdi še posebej pomembno, da se o njih začnemo z otroki pogovarjati že zelo zgodaj tudi v vzgojno varstvenih institucijah, saj otroci v vrtcu, pogosto preko igre, dnevne rutine in vodenih dejavnosti, izražajo svoja čustva. V družinah pa so čustva žal še vedno nemalokrat tabu tema, ali pa so ločena na prijetna-dobra čustva in neprijetna-slaba čustva. Še zlasti pomembna so neugodna čustva, kot so žalost, strah in jeza. Milivojević meni, da bo posameznik, ki je prepričan, da so neprijetna čustva slaba, ta čustva označil kot problem. Če neprijetnih čustev ne bo zmožal obvladati, jih sprejeti in razrešiti, obstaja večja verjetnost, da se jih bo poskusil preprosto znebiti s pomočjo neke substance. S tem pa se »človek oddaljuje od življenja, ker problem niso neprijetna čustva, so le posledica ali znak obstoja problemov življenjskih situacij« (Milivojević, 2008, str.135). Zato je prepričan, da moramo otrokom že od malega dati »dovoljenje občutiti čustva«.

V projektu, ki ga bom v nadaljevanju opisala, smo se osredotočili na temeljna čustva pri otrocih. Temeljna čustva se pojavijo zelo zgodaj, njihovo izražanje in prepoznavanje naj bi bilo enako v vseh kulturah. Značilnosti temeljnih čustev so tipični izrazi obraza, značilni vzorci možganske dejavnosti in prilagoditvena funkcija (Plutchik, 1980). Avtorji si glede števila temeljnih čustev niso enotni, segajo od petih do petnajstih, najbolj pogosta temeljna čustva pa so veselje, žalost, strah in jeza (Milivojević, 1999; Smrtnik, Vitulić 2007: 11).

»Sposobnost prepoznavanja izrazov temeljnih čustev, ki je značilna že za dojenčke, predstavlja osnovo kasnejšega razumevanja vzrokov in posledic doživljanja določenega čustva, različnih oblik izražanja posameznega čustva, socialnih pravil, ki spodbujajo ali omejujejo izražanje posameznega čustva, ter besed, s katerimi to poimenujemo. Razumevanje posameznih čustvenih izrazov predšolskim otrokom torej omogoča razmišljanje in pogovor o čustvih, ki jih doživljajo, ter o situacijah, ki so ta čustva izzvale (Kavčič in Fekonja, 2009, str. 342).

Od joka do smeha in vse vmes

Od oktobra 2021 do junija 2022, smo v moji skupini Medvedki, v Vrtcu Vrhovci, izvajali celoletni projekt z naslovom »Od joka do smeha in vse vmes«. Projekt sem vodila skupaj z našo specialno pedagoгинjo Martino Presker. V projektu je sodelovalo 14 otrok, starih od dveh do treh let. Najin cilj je bil, da otroci spoznajo in prepoznajo čustva pri sebi in drugih. Prepoznavanje čustev je v veliki meri rezultat učenja, ki vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih čustvenih izrazov in drugih značilnostih čustvenega izražanja, katere večinoma pridobimo z vsakodnevnimi izkušnjami. Pri prepoznavanju čustev posamezniki velikokrat povežejo izraze čustev z ustrezno situacijo ali vedenjem. Prepoznavanje lastnih čustev pa pogosto vključuje kombinacijo naslednjih vidikov: opisa situacije, določenega vedenja in specifičnega doživljanja (Smrtnik Vitolić, 2007).

V prvem sklopu delavnic so otroci spoznali temeljna čustva: žalost, veselje, jezo in strah, v drugem sklopu pa je bil poudarek na prepoznavanju, izražanju ter sprejemanju posameznega čustva. Delavnice so potekale enkrat tedensko, dan in ura sta bili določeni vnaprej in sta ostali nespremenjeni skozi celo leto. Vsako čustvo smo obravnavali skozi štiri delavnice, ki so vključevale poslušanje skrbno izbranih pravljič, nato pa smo skozi umetnost (glasba, ples, lutke, risanje) in gibanje poskušali to čustvo še poglobiti oziroma ga izraziti. Ker gre za starostno mlajše otroke, je bil potek delavnice prilagodljiv, kar pomeni, da so bile zasnovane smernice za posamezno uro, sama izvedba pa je potekala izključno glede na odzive otrok. Vsako delavnico sva sproti dokumentirali, kar nama je pomagalo pri nadgrajevanju naslednje ure in evalvaciji celotnega projekta.

Izhajali sva iz pravljič avtorice Aurelie Chien Chow Chine, Prepoznavam čustva.

Prvo čustvo, ki smo ga obravnavali je bila žalost, saj sva domnevali, da je otrokom najbližje. »Oseba občuti žalost tedaj, ko oceni, da dokončno izgublja nekaj, kar je zanj pomembno in na kar je čustveno navezana. Žalost človeku pomaga dojeti, kako pomembno je bilo zanj to, kar je izgubil, tako da ga poveže z njegovim vrednostnim sistemom. Funkcija čustva žalosti je subjektu omogočiti čustveno navezavo od izgubljenega objekta. Tako postane sposoben za nove povezave« (Milivojević, 2008, str.661).

Izbrali sva tri zgodbe, Rožle je žalosten (A. Chien Chow Chine), Spominčica (M. Broad) in Mravlja Marička (A. Krings). Pravljič sva pripovedovali večkrat, saj so otroci potrebovali več ponovitev, da so jim lahko sledili in jih razumeli. Sledile so dejavnosti iz različnih področji. Z voščenkami smo pobarvali oblak in dežne kapljice, poslušali smo žalostno glasbo in na njo zaplesali (Sad song; piano instrumental), z voščenkami so otroci pobarvali sonce, slončka ter cvetlice in mravlje. Dejavnosti so bile povezane z vsebino prebrane zgodbe. Izkazalo se je, da je otrokom žalost poznana, hitro so jo prepoznali pri sebi in drugih. Nekateri otroci so zmogli zelo dobro slediti poteku dejavnosti ter smiselno in aktivno jezikovno sodelovati (v skladu z njihovimi govornimi zmožnostmi), za druge pa je bila dejavnost pretežka, ti otroci so potrebovali več individualnega pristopa, kar sva jim tudi zagotovili.

Naslednje obravnavano čustvo je bilo čustvo strah. Strah je neke vrste signal, da je oseba v situaciji, ki presega njene zmožnosti in na katere ni dovolj pripravljena (Milivojević, 2008). Predvidevali sva, da bo tudi to čustvo otrokom blizu, saj otroci strah izražajo pogosto. Med samim pogovorom ga niso znali povezati z dogodki, ko jih je bilo strah. Predvidevava lahko, da je to povezano z razvojem govora in starostjo, saj so bili otroci v tem obdobju pretežno negovoreči. Izhajali sva iz dveh pravljič, ki sva jih večkrat prebrali, Rožleta je strah (A. Chien Chow Chine) in Zverjasec (J. Donaldson). Dejavnosti, ki sva jih izvajali ob tem, so bile:

poslušanje nevihte, grmenja, barvanje z voščenkami (strele), izdelava ščita po knjigi Rožleta je strah ter ogled risanke Zverjasec.

Nadaljevali smo s čustvom veselje. Milivojević (1999, po Smrtnik Vitulić, 2004) pravi, da je veselje čustvo, ki ga oseba doživlja, kadar oceni, da je zadovoljila svojo pomembno željo. Izhajali sva iz pravlji Rožle je zadovoljen (A. Chien Chow Chine), Kje je sreča? (U. Motschiunig, N. Dulleck), Mamica, kje si? (J. Donaldson). Tisti otroci, ki so govorno bolj spretni, so smiselno odgovarjali na vprašanja povezana z zgodbo in vsebino, preostali so bolj opazovali. Otroci so ubesedili, kdaj so veseli (tj. ko nekomu pomagamo, ga objamemo, se pogovarjamo). Večina otrok je veselje z lahkoto občutila in ga tudi izrazila preko plesne dejavnosti.

V skupini pa sva opazili tudi otroke, sicer majhno število, ki jim dejavnosti niso izzvale niti kančka veselja in jih je bilo težko pritegniti k daljši pozornosti. Na trenutke sva dobili občutek, kot da bi jim bilo to čustvo povsem tuje. Zanimivo je bilo tudi to, da v večini primerov otroci veselja pri drugem otroku niso zaznali.

Pri spoznavanju čustva veselje sva otrokom ponudili novo dejavnost in sicer ogled fotografij oseb, ki so ob določenih dejavnostih vesele. Otroci so aktivno sodelovali in bili vključeni tudi tisti, katerim pozornost ob pravlji večkrat upade.

Kot zadnje čustvo, ki sva ga z otroki obravnavali, je bila jeza. Izkazalo se je, da je čustvo bližje otrokom, ki so po naravi bolj trmasti. Po pravlji Rožle je jezen (Aurelie Chien Chow Chine), sva spoznavanje čustva jeze podkrepili s fotografijami otrok (kartice »Photo Box – Emotions«), preko katerih so otroci lahko spoznali tudi »stopnjo« oziroma moč jeze. Otroci so se znali smiselno »kategorizirati« v stopnji njihove jeze. Bolj »mirni« otroci, so pokazali na manj jeznega medvedka, bolj »živahni« pa na najbolj jeznega medvedka. Le dva otroka sta pokazala na srednje jeznega medvedka.

Z jezo sva zaključili spoznavanje temeljnih čustev.

Drugi sklop delavnic, ki je zajemal osem srečanj, sva namenili utrjevanju vseh temeljnih čustev. Izbrali sva knjižno literaturo, ki je zajemala vsa čustva. Izhajali sva iz knjig Tudi pošasti imajo čustva (O. F. Korcak), Mavrica čustev (E. Ulyeva), Gospod Vesel in gospa Mrak (A. Schneider), Niki in strašni volkovi (V. H. Horbačev). Po prebrani vsebini, sva izvajali dejavnosti iz gibalnega področja, glasbene, likovne in plesne umetnosti.

Sledilo je prepoznavanje vseh štirih čustev na fotografijah (kartice »Photo Box – Emotions«). Med otroci sva zaznali veliko razliko v sodelovanju, je pa bila dejavnost za njihovo stopnjo razumevanja zelo težka. Otroci so med pogovorom vedno bolje sodelovali. Zaznali sva, da se lahko vedno bolj osredotočijo nase in na svoje občutke. Pri opazovanju fotografij so bili otroci bolj usmerjeni na gledanje posameznih elementov na fotografiji, potrebovali so več usmeritve na opazovanje obraza.

Otroci so tekom projekta, skladno z razvojem, jezikovno napredovali, izboljšali sta se njihova koncentracija in sposobnost sodelovanja. Pri spoznavanju in prepoznavanju čustev gre za proces, ki se razvija skladno z razvojem otrok. V tem letu smo se lotili osnov, vzeli smo si čas, da smo se z njimi začeli spoznavati. Kako se bo vse skupaj razvijalo in kam nas bo projekt pripeljal, pa bomo v videli v naslednjih letih, ko bomo z njim nadaljevali.

Zaključek

»Čustva imajo sicer biološko osnovo, vendar se jih otrok tekom svojega odrasčanja šele nauči prepoznavati in izražati in so torej v pretežni meri odvisna od otrokove interakcije z drugimi ljudmi v njegovi okolici« (Batistič Zorec in Prosen, 2011:36).

Po evalvaciji projekta lahko rečem, da so bili cilji doseženi. Otroci svoja čustva in čustva drugih prepoznajo in jih znajo ubesediti, kar so opazili tudi starši doma. Je pa treba vedeti, da so med otroci precejšnje razlike na kognitivnem področju, s tem pa je povezano tudi njihovo dojemanje obravnavane vsebine. Ne glede na omenjene razlike, je bil projekt zelo uspešen in ga bova skupaj s specialno pedagoginjo nadaljevali tudi v prihodnje, saj nam razumevanje in prepoznavanje predvsem lastnih čustev in čustev drugih, omogoča

lažje soočanje s problemi v puberteti in kasneje v odrasli dobi. Če bomo otroka naučili, da bo razumel in sporočal svoja čustva, bomo vplivali na številne vidike njegovega razvoja in življenjskega uspeha. Velja tudi obratno, otroci, ki ne znajo razumeti in sporočati svojih svojih čustev, so po nepotrebnem ranljivi v medosebnih nesporazumih (Shapiro, 1999).

Literatura

- Batistič Zorec, M. in Prosen, S. (2011). Priročnik za razvojno psihologijo. Ljubljana.
- Belšak, K. (2007). Kaj so čustva in kako jih prepoznavamo?
- Leseman, P. P. M. (2009). Eurydice, informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi, Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti. Ljubljana.
- Milivojević, Z. (1999). Emocije: Psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.
- Milivojević, Z. (2008). Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji. Psihopolis institut, Novi Sad.
- Shapiro, L. E. (1999). Čustvena inteligenca otrok. Vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). Čustva in razvoj čustev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavčič, T in Fekonja, U. (2009). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.), Razvojna psihologija: Založba Rokus.

MAMI, OČI, ZAKAJ!

Povzetek: Ločitev je stresen, čustven proces, ki zajame celotno družino in prav nihče ob tem ne ostane neprizadet. Navda jih s šokom, zmedenostjo, izgubo varnosti in globoko žalostjo. Ob tem lahko otrok doživlja močna negativna čustva. Mlajši otroci teh kompleksnih in močnih čustev še ne znajo ubesediti, zato jih lažje izrazijo preko vedenja, ki je lahko agresivno, destruktivno. Otroci velikokrat nosi nezavedno breme družine, ki se v družinski realnosti pogosto izraža na področjih neučinkovitega izražanja čustev in ne fleksibilnega reševanja konfliktov. Pri tem so lahko otrokovi neprimerni čustveni odzivi močno pogojeni s starševskim počutjem. Pomembno je kako v tem procesu otroku pomagamo in skupno sodelujemo, starši in vrtec. V članku bom opisala proces ločitve otroka, kako je to vplivalo nanj in na življenje v vrtcu.

Ključne besede: ločitev staršev, stiska otroka, čustva

MOM, DAD, WHY!

Abstract: Divorce is a stressful, emotional process that involves the entire family and no one is left unscathed. It fills them with shock, confusion, loss of security and deep sadness. At the same time, the child may experience strong negative emotions. Younger children do not yet know how to articulate these complex and strong emotions, so they express them more easily through behavior that can be aggressive and destructive. The child often carries the unconscious burden of the family, which in family reality is often expressed in the areas of ineffective expression of emotions and inflexible conflict resolution. In this case, the child's inappropriate emotional responses can be strongly conditioned by parental well-being. It is important how we help the child in this process and cooperate together, parents and kindergarten. In the article, I will describe the process of separating a child, how it affected him and life in kindergarten.

Key words: parental separation, child distress, emotions

Uvod

Ločitev je pomemben življenjski dogodek, ki vpliva na celotno družino. Kljub temu, da ločitev ni redek pojav, pa se šteje za stresen in čustveno obremenjujoč dogodek, ki lahko povzroča številne negativne učinke za družino. Otroci so običajno prikrasani za stalno navzočnost enega od staršev in pogosto se jim spremenijo ostale življenjske okoliščine. Charlish (1998) pravi, da je ločitev za otroka bolj stresna kot smrt. V primeru smrti enega od staršev otroku ni potrebno izbirati med njima. Otroci ni deležen pripovedovanj o tem kaj je drugi starš naredil hudega, pokojnega se po navadi vsi spominjajo z ljubečo žalostjo. Ganc (2015, str. 28) poudarja, da je o ločitvi ali razvezi nujno potrebno spregovoriti tudi z otroki. Za pogovor je potrebno veliko poguma, trdnosti in veliko občutljivosti za potrebe otroka. Najboljši možni pogovor je skrbno načrtovan s strani obeh staršev, ki se ločujeta ali razhajata. Razlago je potrebno prilagoditi otrokovi starosti in sposobnostim razumevanja. Starši morajo biti pozorni kako otroci sprejemajo in razumejo novico o ločitvi ali razvezi. Pogosto se zgodi, da otroci ne razumejo sporočila tako, kot bi si to želeli starši. Avtorica (Charlish, 1998, str. 41) opozori na povsem napačno mišljenje nekaterih staršev, ki mislijo, da otrok ne želi vedeti kaj se v resnici dogaja. Če otrok ne kaže zanimanja za pogovor o ločitvi, je lahko razlog tudi v strahu pred soočenju z resnico. Cvetek (2009) ob tem še opozori, da morajo starši narediti prostor za otrokovo obnašanje ob informaciji o ločitvi, ne glede na to, kakšno to bo.

Otrokovo doživljanje ločitve

Obdobje ločitve staršev je posebno težko obdobje za vsakega otroka ne glede na starost. Predšolski otrok ob ločitvi svojih staršev še ne more oceniti dogajanja, motivov in čustev svojih staršev, niti svoje lastne vloge v tem dogajanju. Ker je v tem obdobju močno odvisen od svojih staršev, ima manjše zmožnosti za samostojno obvladovanje stresnih in problem-skih situacij (Štadler, 2009, str. 46–48). Otroci v predšolski dobi še ne znajo izraziti svojih čustev z besedami, vendar čutijo in veliko razumejo. Ob ločitvi staršev doživljajo stisko. Na-

ipogostejše občutijo čustva, kot so občutek krivde, jeza, žalost in strah. Postanejo lahko anksiozni in agresivni. Svoja čustva in občutke bolj učinkovito izražajo z dejanji, kot z besedami. Strokovnjaki pravijo, da v obdobju od 5. do 8. leta starosti otroci pogosto občutijo strah, otopelost in potrnost, neobičajno pridnost, jokavost, izguba interesa igranja z vrstniki ali težave v medsebojnih odnosih, upornost in agresivnost. Občutek nesreče otrok pokaže skozi jezo, agresivnost ali žalost. Na telesni ravni se težave kažejo kot neješčnost, bolečine v želodcu, motnje spanja in glavoboli (Štadler, idr., 2009, str. 48–49). Otrokov razvoj je lahko ogrožen tudi takrat, kadar staršem predstavlja čustveno oporo. Starš z njim deli svoje občutke in probleme. S tem otrok velikokrat nosi nezavedno breme družine, ki se v družini pogosto izraža na področjih neučinkovitega izražanja čustev in nefleksibilnega reševanja konfliktov. Otrok s svojimi težavami kaže družinski konflikt in s svojo stisko nase prevzema čustveno nelagodje družine.

Pomoč otroku in staršem

Za pomoč otroku in staršem je nujno potreben celovit pristop. Pri tem upoštevamo okoliščine in potrebe otroka ter družine. Pogosto je potrebna tudi psihoterapevtska pomoč družini, ki predvsem starše opolnomoči kako pomagati otroku. Za otroka, ki obiskuje vrtec pa je zelo pomembna informacija, da starši vzgojitelja seznani z ločitvijo. Saj vzgojitelj zna biti toplejši in bolj razumevajoč do težavnega otroka, ali bolje rečeno do otroka, ki doma doživlja težave (Charlish, 1998, str. 43). Lahko rečemo, da je vzgojitelj otrokov zagovornik, otroku pomaga v stiski ter se na ta način tudi z otrokom zbliža. Vzgojitelj pa ne bo mogel pomagati otroku, ki je v stiski, če ne bo sodeloval z njegovo družino. Pomoč pri utrjevanju vezi med otrokom in starši je pomemben vidik vzgojiteljeve vloge. Vzgojitelj predstavlja začasen vpliv na otrokovo življenje, družina pa je nekaj trajnega. Zato je najboljši način pomoči otroku, pomoč družini, da postane učinkovitejša (Miller, 2000, str. 20). Starši se morajo zavedati, da lahko brez sramu spregovorijo z vzgojiteljem o težavah, saj vsako sodelovanje pomaga otroku. Vzgojiteljeva pomembna vloga je, da pri otroku opazi spremembe, saj z njim preživi večji del dneva. Mlajši otroci svojih težav pogosto ne morejo ubesediti, zato morajo biti vzgojitelji pozorni na njihovo vedenje in morebitne spremembe. Pri tem je pomembno, da ga sistematično opazuje in si vzame čas za njega. Spremlja njegovo igro, risbo ter si zabeleži svoja opažanja. Vzgojitelj naj spodbuja otroka, da spregovori in preko igre izraža svoje občutke in jih izživi (Miller, 2000, str. 23–25).

Življenje v vrtcu z otrokom ločenih staršev

Lahko rečemo, da zgoraj navedena teorija v našem primeru ni bila povsem realizirana. Večina strokovnjakov je mnenja, da morajo starši otroku nujno povedati za ločitev ter poudarjajo kako pomembno je sodelovanje med njimi in vrtcem. V našem primeru ni bilo tako. Starši otroku niso povedali o ločitvi ter niso želeli sodelovati z vrtcem, kljub večkratnim poskusom. Vzgojiteljico so obvestili o ločitvi, šele ko je sama poudarila svoja opažanja glede vedenja otroka, ki so odstopala od njegovega običajnega.

Pa se vrnimo na začetek. Življenje v vrtcu je kar naenkrat postalo bolj zahtevno in za strokovni delavki izziv. Otrokovo vedenje se je tekom časa zelo spremenilo. Njegovo razpoloženje je nihalo od veselja do jeze in besa. Potreboval je veliko pozornosti odrasle osebe, postal je »lider« skupine, zelo se je obremenjeval, ko določene dejavnosti ali naloge ni izpeljal tako, kot si je zamislil. Večino časa je bilo njegovo vedenje neprimerno in naporno tudi za ostale otroke v skupini. Starost otroka 5 let. Po novici o ločitvi, smo se strokovni delavci v vrtcu lotili raziskovanja kako pomagati otroku z izražanjem svojih čustev in potreb ter kako preprosto lažje preživeti dan v vrtcu. Upoštevali smo informacijo, da otrok ne ve za ločitev staršev. Izpostavili smo igro z lutko. V igralnici smo naredili kotichek, kjer so imeli otroci na voljo lutke. Nekatere lutke so tudi prikazovale osnovna čustva (žalost, jeza, veselje). Namen koticčka je bila igra, izražanje svojih čustev, potreb, pogovor in poslušanje. Pri poslušanju smo otroku/om dopustili, da je imel dovolj časa, da se izrazi, otrokove besede smo parafrazirali, da je vedel, da ga pravilno razumemo in otroku smo poskušali razložiti, da je pov-

sem prav, da ima take občutke (Miller, 2000, str. 24). Kotiček je bil dobro obiskan s strani ostalih otrok, kjer so se odvijale zanimive igre in pogovori. Zelo dobro je vplival na ostale otroke, saj so se lahko odmaknili od ostalega dogajanja ter si igro prilagodili svojim potrebam. Dotičen otrok je potreboval več časa, kot ostali, da se jim je pridružil. Na začetku je igro samo opazoval, šele po določenem času, se je pridružil. Na naše pozitivno presenečenje je nekajkrat tudi spregovoril o situaciji doma. Pri tem smo mu bili v oporo in ga predvsem poslušali. Lahko pa rečemo, da kotička ni obiskoval toliko, kot bi si želeli.

Pri določenem dogodku ali navodilu je otrok lahko intenzivno izkazoval nestrinjanje z jezo ali besom, močnim jokom ali je uporabil neustrezno komunikacijo (kletvica), ali pa je bil uničevalen do igrač. To je vplivalo tudi na druge otroke, nekateri so ga opazovali s strahom, drugi so se odmaknili, nekaj pa jih je njegovo obnašanje tudi ponovilo. V ta namen smo naredili kotiček za odmik. Kotiček je imel prostor v večji omari, kamor se je lahko otrok odmaknil. Kotiček smo opremili z mehкими blazinami, pozitivnimi slikami in roko, kamor ob hudem besu, otrok lahko tudi udari in sprost napetost. Otrok je ta kotiček usvojil takoj, k njemu se je vračal večkrat dnevno, kjer se je tudi pomiril. Postopili smo se tudi tehnike Želve. Tehniko se uporablja, da se otroci zavejo svojih najbolj intenzivnih čustev, jih lahko nadzorujejo predno postanejo intenzivna in tako povzročijo neželene vedenje. Vložili smo veliko časa in truda, da je otrok usvojil tehniko. Tehnika Želve poteka v štirih korakih, ki smo jih postopoma razvijali, da smo prišli do končne izvedbe. Lahko rečemo, da smo bili s tehniko delno uspešni, saj je otrok ni bil vedno pripravljen izvesti. Za dobro prakso se je tudi izkazalo, da je imel otrok dodatna dela, ki so ga zaposlila in mu dala občutek pomembnosti. Pri tem je veliko pomagal vzgojiteljicama v oddelku pri različnih opravilih. Otrokovo močno področje je bilo gibanje, zato smo ga veliko tudi usmerjali v gibalne dejavnosti in jih nadgrajevali njegovim sposobnostim in spretnostim. Na splošno pa smo se veliko pogovarjali o svojih občutkih, kako se počutim, izražali smo se s plesom in umetnostjo.

Ne gre vedno po načrtih

Za zaključek lahko rečemo, da ima ločitev staršev velik vpliv na otroke. Ta je lahko velik in dolgotrajen in se lahko odraža tudi v kasnejših obdobjih otrokovega življenja. Starši čustveno nenehno vplivajo na otrokov razvoj s svojimi dejanji, ker so z njim vsakodnevno v stiku. Ob tem lahko otroka »okužijo« s svojim počutjem, sebe pa pri tem začasno razbremenijo. V takšnih situacijah se lahko otroci počutijo izgubljeni, kar lahko vpliva na njihovo čustveno zdravje in dožemanje sveta. Lahko se izražajo preko agresivnega vedenja, kar pomeni, da se soočajo s težavami pri ubesedovanju svojih čustev. Zato je zelo pomembno sodelovanje z različnimi deležniki, s katerimi je družina v stiku. Prav tako strokovnjaki poudarjajo, da je potrebno novico otroku povedati. Številni ljudje so tako zbegani, vznemirjeni in zmedeni zaradi ločitve, da se niso sposobni o tem, kaj se dogaja, primerno pogovoriti z otroki (Charlish, 1998, str. 38). Življenje ne gre vedno po ustaljenih tirnicah, zato je na strokovnih delavcih, da se tega ne ustrašimo. Pomembno je, da se poglobimo v dano situacijo in poskušamo pomagati otroku v stiski z vsem svojim znanjem. V našem primeru smo naredili največ kar smo lahko v danih okoliščinah in pogojih. Nudili smo mu čustveno oporo, varno okolje, kjer je lahko izražal svoja čustva in obilico potrpežljivosti ter ljubezni.

Literatura

- Charlish, A. (1998). Med dvema ognjema. Ljubljana: DZS.
- Cvetek, R. (2009). Bolečina preteklosti. Trauma, medosebni odnosi, družina, terapija. Celje, Ljubljana: Celjska Mohorjeva družba.
- Ganc, D. (2015). Izzivi očetovstva po ločitvi. Sevnica: Družinski inštitut Zaupanje.
- Miller, K. (2000). Otrok v stiski: Priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres. Ljubljana: Educy.
- Štadler, A., Starič Žikič, N., Borucki, V., Križan Lipnik, A., Černetič, M., Perpar, I. idr. (2009). Otrok in ločitev staršev: da bi odrasli lažje razumeli otroke. Ljubljana: Otroci.

KAKO POMAGATI PREDŠOLSKEMU OTROKU PREPOZNAVATI IN UPRAVLJATI S SVOJIMI ČUSTVI

Povzetek: V prispevku želim poudariti pomen razvoja socialnih in čustvenih kompetenc za otrokovo vključitev v skupino in kasneje v družbo. Že zelo majhnemu otroku lahko preko socialnih iger ter prepoznavanja lastnih čustev pomagamo razvijati strategije ravnanja in odzivanja. Če se bomo z otroki pogovarjali o svojih občutjih, čustvih, jih bo bolje razumel in spretnije upravljal z njimi, kar bo kasneje v življenju v korist njemu in njegovi okolici.

Ključne besede: prepoznavanje čustev, čustvene veščine, supermoči odločanja

HOW TO HELP A PRESCHOOL CHILD RECOGNIZE AND MANAGE THEIR EMOTIONS

Abstract: In the paper, I would like to stress the importance of developing social and emotional competences for the child's inclusion in the group and later in society. We can help a very young child develop behavior and response strategies through social games and the recognition of their own emotions. If we talk to our children about our feelings, their feelings, he will better understand them and manage them more skillfully, which will be for the benefit of him and his surroundings later in life.

Keywords: emotion recognition, emotional skills, decision-making superpowers

Uvod

Socialne kompetence v najširšem pomenu označujejo sposobnost posameznika, kako dobro se počuti v lastni koži, kako shaja s svojo okolico in ona z njim. Uspeh posameznika v skupini zelo pomembno vpliva na to, kako posameznik doživlja samega sebe. Že zgodaj opazimo socialno prilagojenost posameznika, glede na njegovo čustveno izražanje in njegov odziv do odraslih in vrstnikov v skupini. Socialne veščine so zapletene in večplastne in povezane z razvojem posameznika. Pogosto se pričakuje, da se jih bodo otroci naučili spontano. Nekatere res osvojijo nevede, pri drugih pa potrebujejo pomoč odraslih.

V prispevku želim prikazati s kakšnimi strategijami smo v oddelku 4-5 let starih otrok izboljšali razumevanje in ustrezno sporočanje svojih čustev. Povod, da smo se tega intenzivno lotili je bila stiska dveh deklic v skupini. Pri obeh je bil prisoten strah. Ena se je izrazito bala stika z otroki, gneče, hrupa... Tem situacijam se v vrtcu ni mogoče izogniti. Obraz si je pogosto pokrivala z rokama, ves čas je iskala odraslega, težko jo je bilo pridobiti za vključitev v kakršnokoli dejavnost, z otroki ni želela vzpostavljati nobenih stikov. Občasno, ko je mislila, da je nihče ne vidi, jih je z zanimanjem opazovala. Ko je že šlo na bolje, se je pojavila korona. Stanje je bilo ob ponovnem vstopu bistveno slabše. Druga deklica je prišla k nam iz sosednje skupine. V igro z otroki in druge dejavnosti se je z veseljem vključevala. Kljub temu, da je v domačem okolju bila izredno zgovorna, v vrtcu ni govorila. Nase in na svoje dosežke je opozarjala z neverbalno komunikacijo. Včasih je kaj nujnega zašepetala. To smo sprejeli in je nismo silili. A v očeh je bilo videti, kako si želi to premagati, kako hoče deliti svoje dobre ideje, a se ne upa spopasti s svojimi strahovi.

Kaj pa drugi otroci? Še nekaj izzivov je bilo zaznati. Tako kot je za štiriletnike značilno, je bilo tudi v naši skupini nekaj otrok, ki se težje vključujejo v igro sovrstnikov, ali takih, ki se radi postavljajo nad druge in jih "komandirajo", ali želijo biti ves čas v središču pozornosti, prepričljivih, pretirano tekmovalnih, ali takih, ki prehitro in pretirano odreagirajo besedno in fizično, ali takih, ki radi druge poučujejo o pravilih, sami pa se jih ne držijo... Kako pomagati otrokom, da se bodo bolj spretno vključevali v socialna razmerja? Socialno učenje je lahko naporno in kot smo spoznali tudi zabavno. Zavedati se moramo, da se v okviru skupine najlažje naučimo veščin za bivanje v skupini. Razvoj mišljenja, jezikovnih spretnosti vpliva na sposobnost posameznika pri vzpostavljanju socialnih odnosov. Nekateri otroci so socialno spretnější, zato lahko bistveno pomagajo svojim vrstnikom pri učenju.

Začeli smo z malimi koraki, da bi otroci z veseljem sodelovali in da zagotovimo vključenost vseh. Kajti tisti, ki imajo pri vključevanju težave, se le temu hitro izognejo. Tisti, ki jim gre dobro, pa so tako ali tako ves čas vključeni. Igre so še zlasti dober način za učenje socialno-čustvenih kompetenc, saj se jih otroci zlepa ne naveličajo, radi jih ponavljajo. Tako dobijo priložnost, da se učijo in vadijo nove načine razmišljanja, čutenja in delovanja. Ko sodelujemo v igrah, postanemo sestavni del otrokovega čustvenega učnega procesa. (Shapiro 1999, str. 13). Masaže, igre sproščanja, vodena vizualizacija, socialne igre

Igre sproščanja za večino otrok v oddelku niso bile nove. So odlične za umirjanje otrok, za ozaveščanje telesa in svojih občutkov, za sodelovanje v paru, za povezovanje skupine, za dejavno poslušanje. Začnemo jih lahko uvajati že kmalu po drugem letu. Umirjenost, sproščenost je nujna za vzpostavljanje stika s samim seboj.

Primeri iger: Risanje na hrbet, Dež, Gnetenje testa, Kača na soncu... Valjanje, tapkanje, dotiki s prsti, rokami so navadno otrokom prijetni in spodbudno vplivajo na vzpostavljanje stika z drugimi otroki. Ob tem si izmišljamo različne vsebine, pozorno poslušamo, poslušamo svoje dihanje in dihanje drugega. Tibetanski: sklop petih vaj, ki omogočajo pretok energije, povežejo telo, duh, um in hkrati otroke sprostijo. Vizualizacija prijetnih vtisov. Igre sproti spreminjamo, si izmišljamo nove vsebine za izvajanje.

Namen socialnih iger je zavedanje, prepoznavanje, ubesedenje svojih čustev in čustev drugih, spodbujajo sodelovanje ter različne možnosti izražanja. Z njimi otroci postanejo bolj pozorni na neverbalna sporočila, razmišljajo o sebi, svojih značajskih in telesnih lastnostih, željah, interesih... Krepijo občutek pripadnosti skupini, razumevanje pomena dogovarjanja, sporazuma, popuščanja. Primeri iger: Pozdrav, Igra z baloni, Ponovi za menoj, Igra brez dotika, Domino, Potovanje v deželo, Kakšen sem, Poiščite tiste, ki jim pripadate, Igra reševanja sporov, Velikanska kača, Košara sadja, Kdo se skriva zadaj... Ob koncu igre se pogovorimo o svojih občutkih: "Kako smo se počutili? Kaj nam je bilo všeč? Kaj nas je motilo?" Lahko podelimo svoje predstave ob vodeni vizualizaciji, lahko to narišemo... Zanimivo, da je otroke presenetilo, da je možno spor rešiti tako, da oba zmagata (O dveh oslih). To smo tudi zaigrali.

Nekateri otroci izzive in novo učenje doživljajo kot težavo. Odrasli, ki vodi igre, mora biti občutljiv na to, da je nekomu neprijetno. Čeprav je pomembno, da otroka spodbujamo, da si upa iz območja »ugodja«, da razvija zaupanje in socialne veščine, je treba upoštevati, da pritiski lahko povzročijo tesnobo in poslabšanje situacije. V skupino je potrebno vnesti vzdušje sprejemanja in topline, v katerem se otrok počuti dovolj varno za sodelovanje.

Temeljne čustvene veščine

Sposobnost pravičnega prepoznavanja in razumevanja čustev drugih ima pomembno vlogo v posameznikovih socialnih odnosih (Siegler 2014, str. 401). Otrok, ki razume čustva in jih zna poimenovati, lažje rešuje probleme, saj zna opredeliti, kako se počuti, pozna potek reakcije in lažje poišče podporo drugih. Za otroke pomembno sporočilo je, da so vsa čustva v redu in da vsi ljudje doživljamo tako pozitivna kot negativna čustva. Sprejemanje vseh čustvenih stanj se začne pri odraslem, ki zna sprejeti vso paleto svojih čustev in jih brez zadržkov sprejema tudi pri otrocih. Ne izogibajmo se občutkom žalosti, strahu, jeze, ampak raje otroke potrpežljivo učimo obvladovanja teh čustev. Primeri dejavnosti: Prepoznavanje gest in obrazne mimike s pomočjo fotografij: veselje, žalost, jeza, strah, presenečenje, sram, pogum, škodoželjnost, gnus... Pogovor: "Zakaj imamo čustva? Kako se počutijo osebe na fotografijah? Kdaj se tako počutimo? Kateri dogodki v nas sprožijo tako razpoloženje? Kako to občutimo? Kaj si takrat mislimo? Kako si pomagamo? Kako lahko pomagamo drugemu?" Otroci dobro prepoznavajo mimiko, njihova razmišljanja so zanimiva in predvsem smiselna. To nadgradimo s Pantomimo, ki se jo zelo radi igramo. Tokrat je poudarek na čustvih: prikazovanje različnih razpoloženj. Pozornost usmerimo na mimiko, drža telesa, hojo. Pri tem uporabljamo slike.

Risanje lastnih dogodkov in pogovor ob tem: "Kaj te razjezi? Kako si se počutil? Kaj si nar-

edil? Kaj te žalosti? Kaj ti pomaga? Česa te je strah? Kako si se počutil? Kje si občutil strah? Kaj si naredil? Kaj bi lahko naredil drugače? Vsak dan si vzamemo čas za eno čustvo. Otroci so zelo iskreni. Močno se trudijo podoživeti in natančno opisati svoje občutke. Opazim, da jih negativna čustva močneje vznemirjajo, njihovi opisi so podrobnejši.

Ocenili so, da jim je najtežje obvladovati jezo. Zakaj se jim zdi to najtežje? "Imam občutek, da bom eksplodiral." "Vsi so jezni, če brcam, vpijem, se valjam po tleh." "Pol se stepeva z bratcem." Ena od ključnih razvojnih nalog v otroštvu je, da se otrok nauči nadzorovati izražanje jeze na ustrezen, neškodljiv način (Durbin 2010, str. 395). Prav neposrečena ravnanja ob občutenju jeze najpogosteje sprožajo konflikte v oddelku. Zato smo več pozornosti namenili zavedanju, kaj je v ozadju jeze, kaj se dogaja v telesu ob doživljanju jeze, kako se umiriti. Pri tem nam je bil v veliko pomoč Priročnik: Pomagaj gusarju Niku najti pravo pot (Mandl, 2020).

Primeri dejavnosti: Stroj za jezo: na tablo narišemo stroj (skupinsko delo). V globinah jeze je cel kup drugih čustev. Pogosto so vzrok za jezo žalost, osamljenost, strah. Če damo v stroj za jezo te občutke, lahko izbruhne jeza v obliki nesramnih besed, brc, kričanja. Otroci razmišljajo, kaj je v ozadju jeze in to zapišemo.

Vihar bleščic smo uporabljali za umiritev. Razburkane bleščice v plastenki so prisposodba našega uma, ko nas preplavijo močna čustva, ki nam onemogočajo jasno razmišljanje. Šele, ko počakamo, se umirimo, lahko jasno vidimo stvari (kot se mora umiriti vihar, da vidimo bleščice). Semafor za premagovanje jeze: Najprej se z otroki igramo igro, da se vozijo z namišljenimi avti. Na rdeč znak se ustavijo, na rumen znak se pripravijo, na zelenega tekajo po prostoru. Otrokom razloživa, kako uporabljamo semafor. Najprej pomisliš na rdečo luč in se ustaviš. Ne vpiješ, ne žališ. Počakaš nekaj sekund, da se umiriš. Pri rumeni luči globoko dihaš, dokler misli spet ne postanejo jasne. Ob zeleni luči drugim poveš, kaj te je razjezilo. kako se počutiš in poskušaš najti rešitev. Otrokom je bila bolj všeč uporaba semaforja kot bleščic. Zato smo največ uporabljali to tehniko. Semafor so si izdelali tudi za domov. Zelo pomembno je bilo, da sem semafor uporabljala tudi sama in jih na to opozorila. Videli so, da se je tudi meni težko umiriti.

Vsak je nekaj posebnega: Raziskujemo v čem smo še posebej dobri (naša močna področja). Ob tem so nam v pomoč zgodbe: Zgodbe s kmetije, Zgodbe iz gozda. (Maneru, 2015).

Supermoči odločanja: Kako lahko ravnamo drugače? Uporabimo slikanico Pomagaj gusarju Niku najti pravo pot (Mandl, 2020). Skozi zgodbo raziskujemo, kako Nik s svojim ravnanjem vpliva na dogajanje, ki sledi. Zgodba ima več različnih koncev, odvisno od tvojih odločitev. Eden od otrok je izpostavil, da verjetno s svojimi odločitvami vplivamo tudi na to, kako se bodo starši odzvali na naše ravnanje. Povedal je primer, ko niso šli na bazen, ker s sestro na igrišču nista poslušala. Ko smo začeli opazovati, kaj se okrog nas dogaja, z očmi dejstva, da imamo supermoči odločanja, se jim je zdelo to prav čarobno. Ves čas so opozarjali in iskali različne možnosti, ki jih lahko izberemo. To se je preneslo na vsa področja našega življenja v vrtcu in predvsem na odnose med otroki. Občutili so ponos, ker znajo, so pomembni, njihov glas šteje. Odlično izhodišče za pogovor o supermočeh odločanja so tudi različne zdravilne zgodbe in nedokončane zgodbe, kjer otroci sami po svojih željah zaključujejo zgodbe. Uvedli smo krog za samopomoč (tako smo ga skupaj poimenovali). To je bil prostor za razreševanje dilem, oblikovanje in izmenjavo pogledov. Marsikomu so prijatelji odprli oči, da je na svoje ravnanje znal pogledati z očmi drugega in posledično razmišljal o spremembi vedenja.

Vključevanje staršev

Zavedati se moramo, da so odrasli s težavami bili nekoč otroci s težavami. Pomembno je, da te otroke prepoznamo, jim pomagamo in v to, če je le mogoče vključimo starše. Starši se včasih ne zavedajo resnosti težave, jo zanikajo ali pa ji pripisujejo premalo pomena za nadaljnji otrokov razvoj. Seveda jih v nič ne moremo prisiliti. A na nas je, da z njimi delimo svoja opažanja in jim pomagamo s svojimi predlogi in po potrebi vključimo svetovalno

službo. Za prvi roditeljski sestanek sem iz literature pripravila povzetek socialno čustvenih značilnosti štiriletnikov, ki sem jih podkrepila s svojimi opažanji v našem oddelku. Starše je tema zanimala in nekaj mnenj in dilem so izpostavili. Povabila sem jih k sodelovanju. Še zlasti je uporaba pripomočkov kot je npr. semafor mnogo učinkovitejša, če ga uporabljajo tudi doma. Prek e-asistenta sem jim opisala, kako lahko skupaj z otrokom uporabljajo semafor in kako lahko s svojim umirjenim ravnanjem, sočutjem in sprejemanjem vseh čustev, vplivajo na boljšo samoregulacijo čustev. Povratna informacija s strani staršev je bila izredno pozitivna. Veliko jih je skupaj z otroki ugotavljalo, da imajo tudi sami težave pri ravnanju z jezo in da je uporaba semaforja včasih težka.

Zaključek

Otroci imajo v vrtcu veliko priložnosti za razvijanje socialnih odnosov in razumevanje čustev. Pomembno je, da se teme lotimo postopno. Otrok mora imeti dovolj časa, da o naučenem razmišlja (ponotranja) in preskuša v vsakdanjem življenju (pozunanja). Dobro je, da temo razširimo na vsa področja razvoja. Nekaterim otrokom je bolj blizu učenje preko plesa, lutk, likovnega ustvarjanja... Navsezadnje se vzpostavljanja odnosov z drugimi učimo celo življenje. Največji vpliv na otrokovo ravnanje s čustvi imajo zagotovo njegovi starši. A tudi vsakodnevni vpliv vzgojitelja ni zanemarljiv. Če naučimo otroke dejavnega poslušanja, tehnik umirjanja, sodelovalnega učenja, spodbujamo kritično mišljenje in vnašamo v skupino optimizem, humor, jih spodbujamo k iskanju rešitev in samostojnemu reševanju sporov, veliko pripomoremo ne le k boljši klimi v oddelku, ampak predvsem k bogatejšim odnosom nasploh. Ena od deklic je "zacvetela" in druga se je bistveno bolje počutila v svoji koži in v oddelku. Dobro sem se počutila tudi sama, ko sem v letu pred šolo opazovala, kako so otroci ponosni na svoj napredek in se znajo veseliti tudi uspeha sovrstnikov. Konfliktov je bilo manj in večinoma so jih bili z malo podpore sposobni rešiti sami.

Literatura

- Maneru, M. (2015). Zgodbe s kmetije. Zgodbe iz gozda. Ljubljana: Alica.
- Mandl, K. (2020). Pomagaj gusarju Niku najti pravo pot - priročnik za vzgojiteljice in učiteljice. Pernica: Anksio.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2020). Razvojna psihologija 2. zvezek, str. 393-412. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Shapiro, L. E. (1999). Čustvena inteligenca otrok. Vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Schmidt, G. (2008) Igre masaže in sprostitev za otroke. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~gshmi/> Ljubljana 2008.
- Turnšek, N. (2004). Demokratizacija predšolskega kurikula. Delovno gradivo za integrirano prakso. <https://vrtec-ciciban.si/wp-content/uploads/2021/03/Socialne-vecine-1.pdf>

HAPPY CHILDREN – POZITIVNI UČINKI PROJEKTNEGA DELA ZA OTROKOVO SAMOZAVEST IN SAMOPODOBO

Povzetek: Pri projektne delu otroci aktivno sodelujejo pri načrtovanju, pripravi, izvedbi in evalvaciji, pridobivajo različne izkušnje in znanja, sposobnosti in spretnosti. Med seboj sodelujejo, se dogovarjajo in se prilagajajo drug drugemu. Tako sem se odločila, da bomo z našo skupino sodelovali v projektu Erasmus+ KA229: »Happy children's build self-confidence through games and stories«. Projekt se odlično povezuje tudi s prednostno nalogo našega vrtca, ki je gibanje in skrb za duševno zdravje otrok. V prispevku predstavljam, kakšen napredek je bil viden pri otrocih na področju odnosov, empatije, samozvesti in samopodobe. Napredek se je poznal pri vseh otrocih. Opazovali smo ga prek aktivnosti, pravlji in iger ter opazovanja beležili v opazovalni list, ki je nastal v okviru projekta. Vse to je vplivalo tudi na dobro počutje in zdravje otrok v skupini.

Ključne besede: samozvest, samopodoba, čustva, sodelovanje, medsebojni odnosi, projekt Erasmus+.

HAPPY CHILDREN – POSITIVE EFFECTS OF PROJECT WORK FOR CHILDREN'S SELF-CONFIDENCE AND SELF-ESTEEM

Abstract: During project work, children actively participate in planning, preparation, implementation and evaluation, gaining various experiences and knowledge, abilities and skills. They cooperate with each other, agree and adapt to each other. So I decided that our group will participate in the Erasmus+ project KA229: "Happy children's build self-confidence through games and stories". The project also connects perfectly with the priority task of our kindergarten, which is movement and taking care of children's mental health. In the paper, I present what kind of progress was seen in children in the field of relationships, empathy, self-confidence and self-esteem. All the children showed progress. We observed them through activities, fairy tales and games, and recorded observations in the observation sheet created as part of the project. All this also affected the well-being and health of the children in the group.

Key words: self-confidence, self-esteem, emotions, cooperation, mutual relations, Erasmus+ project

Uvod

Samopodoba je odnos do sebe, je vrednost, ki jo pripišemo samim sebi, je način, kako se vidimo. (Youngs 2000, str. 9) Pozitivna samopodoba je temelj zdrave rasti in razvoja otroka.

Obstaja šest temeljnih področij, od katerih je odvisna naša samopodoba (Youngs, 2000, str. 18):

- občutek fizične varnosti: govori o tem, da nas ni strah, če bi nas kdo poškodoval ali nam zadal bolečino. Predvsem pa nas ni strah za naše zdravje in za to, kako se bomo počutili v svojem telesu;

- občutek čustvene varnosti: imamo ga takrat, ko vemo, da nas nihče ne bo ponižal ali razvrednotil, napadel z besedami. Čustveno smo najbolj varni takrat, kadar vemo, da lahko obračunamo s svojimi strahovi, kadar se ne počutimo ogroženi;

- občutek identitete: kadar dobro poznamo sebe, lahko razvijamo občutke individualnosti, prijazne odnose do samega sebe, dobro poznamo svoje želje, misli. Samemu sebi smo prijatelj in ne tekmeč;

- občutek pripadnosti: kadar občutimo, da smo sprejeti, čutimo tudi povezanost z drugimi. Predvsem takrat, kadar se čutimo cenjene in spoštovane, sodelujemo z drugimi, jih sprejemamo, ohranjamo prijateljstva;

- občutek kompetentnosti: razvijamo ga takrat, kadar imamo občutek, da zmoremo, da nismo nikakršne žrtve, sprejemamo področja, ki so manj kompetentna. Smo vztrajni, ne obupamo;

- občutek poslanstva: prištevamo ga k občutenju koristnosti. Naše življenje ima nekakšno pot in pomen. Zastavimo si cilje, ki jih želimo doseči, in jih izpolnimo. Če naletimo na ovire, jih sprejememo in razrešimo. Moto je, da smo vedno dobre volje in da vemo, zakaj živimo.

Del samopodobe sta tudi samozvest in samospoštovanje. Vse to smo pri otrocih razvijali prek projekta Erasmus+, poimenovanega »Happy children's build self-confidence through

Projekt Erasmus+ KA229: »Happy children's build self-confidence through games and stories«

S partnerskimi vrtci iz Španije, Portugalske, Italije, Turčije in Romunije smo dve leti (1. 9. 2020–31. 8. 2022) pripravljali zanimive aktivnosti za otroke in povezovali različna področja kurikula. Spoznavali smo partnerske vrtce in značilnosti držav, izvedli skupne aktivnosti prek spleta in različnih aplikacij ter napisali pravljico. Najpomembnejši del projekta pa je bil pridobivanje samozavesti in samopodobe otrok, in sicer prek pogovora o počutju, občutkih in čustvih. Projekt še vedno poteka, saj smo ga podaljšali še v šolsko leto 2022/23.

Self confidence observation list

V okviru projekta je ekipa iz Turčije oblikovala »Self confidence observation list«, ki smo ga v vseh sodelujočih državah in oddelkih vrtca izvedli trikrat v času projekta. V opazovalnem listu je zapisanih 14 vedenj, ki smo jih opazovali pri dejavnostih v vrtcu in zapisali pogostost njihovega pojavljanja. Naša opažanja smo beležili na začetku projekta, po šestih mesecih izvajanja dejavnosti in še enkrat po nadaljnjih šestih mesecih izvajanja dejavnosti. Tako smo lahko opazovali napredek otrok.

Opazeni čustveni in vedenjski kazalniki	Čas opazovanja	x	x	x	x	x
		1	2	3	4	5
1. Otroka mimika otroka razkrije njegove občutke.	april 2021	1	3	10	4	3
	november 2021	1	1	7	6	6
	maj 2022	0	0	0	3	19
	april 2021	0	0	4	6	11
3. Otrok prepozna pozitivna čustva (meča, veselje itd.).	november 2021	0	0	1	4	16
	maj 2022	0	0	0	0	21
	april 2021	0	1	5	10	5
3. Otrok prepozna negativna čustva (žalost, jeza itd.)	november 2021	0	0	3	11	7
	maj 2022	0	0	0	2	19
	april 2021	0	1	4	6	10
	november 2021	0	0	3	4	14
4. Otrok ustrezno razkrije pozitivna čustva.	maj 2022	0	0	0	3	18
	april 2021	6	4	5	4	3
	november 2021	2	5	7	3	4
5. Otrok ustrezno izraža negativna čustva.	maj 2022	0	0	3	4	15
	april 2021	1	5	8	6	1
	november 2021	0	4	7	5	6
6. Otrok izraža svoje želje in potrebe.	maj 2022	0	0	1	6	14
	april 2021	6	5	5	2	3
	november 2021	2	4	8	3	4
	maj 2022	0	1	3	4	13
8. Otrok ne potrebuje pomoči drugih, če lahko sam nekaj doseže	april 2021	3	4	8	4	2
	november 2021	10	4	5	2	0
	maj 2022	20	1	0	0	0
	april 2021	8	2	5	4	2
9. Otrok ne pričakuje udaritve.	november 2021	11	2	4	2	1
	maj 2022	16	4	2	0	0
	april 2021	2	7	5	4	5
	november 2021	6	7	5	4	2
10. Otrok ni nervozen, ko začne izvajati novo stvar.	maj 2022	17	3	1	1	0
	april 2021	0	1	4	13	4
	november 2021	0	0	3	10	8
	maj 2022	0	0	0	2	19
12. Otrok se ne boji kraljice.	april 2021	5	4	8	4	0
	november 2021	10	7	4	0	0
	maj 2022	18	1	2	0	0
	april 2021	2	5	8	4	2
13. Otrok ni stremel pred neznanim ljudem.	november 2021	8	7	4	1	1
	maj 2022	15	3	5	1	0
	april 2021	4	5	6	3	4
14. Otrok opremi zadano aktivnost pred skupino.	november 2021	1	3	5	5	10
	maj 2022	0	0	2	4	16

* Legenda: pogostost pojavljanja: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno.

Ugotovitve

Z vzgojiteljico predšolskih otrok – pomočnico vzgojiteljice Mojco Čebular, sva v projektu začeli sodelovati z otroki v starosti 4–5 let. Najina prednost je bila, da večino otrok spremljava že od jasi (od 11. meseca starosti). Vsako leto se nam je sicer pridružil še kakšen otrok, a vseeno sva vse otroke dobro poznali. Proti koncu šolskega leta, aprila 2021, sva prvič cel teden opazovali otroke pri aktivnostih in igri ter beležili opazovanja v opazovalno listo. Rezultati so bili realni glede na starost in razvoj otrok. Skupino sva spremljali še naprej in pri otrocih po šestih mesecih, v starosti 5–6 let, ponovili opazovanje in beleženje. Videl se je napredek pri vseh postavkah. Nekateri otroci so hitro napredovali, nekateri počasneje. Kakšno njihovo igro sva obrnili tako, da sva izzvali različne odzive otrok. Tudi sami sva pripravili ogromno materiala in iger, ki sva jih otrokom »podtikali« v kotičke. Čez šest mesecev, maja 2022, ko se je zadnje vrtčevsko leto počasi zaključevalo, sva še enkrat opazovali otroke in beležili opazovanja. Glede na rezultate lahko rečeva, da je bil projekt uspešen, ne samo na papirju, ampak tudi glede na vedenje otrok, razvoj njihove samozavesti in samopodobe. Otroci so na koncu projekta jasno izražali svoja čustva in občutke. Če jim kaj ni bilo všeč, so to jasno in glasno povedali. Ne samo otrokom, tudi nama. Naučili so se poslušati drug drugega. Otroci so sprejeli najino kritiko ali kritiko ostalih otrok. Deklica in deček, ki se nikoli nista želela izpostavljati pred skupino, ker sta pri tem doživljala stisko, sta po dveh letih včasih brez težav povedala pesmico, pravljico, bila vodji skupine, začela igro itd. Deček, ki je ob napadu jeze udaril vsakogar, ki mu je bil blizu, se je šel umirit v kotiček za sproščanje ali cepetal v krogu, ki je bil temu namenjen. Udarci so bili zelo redki. Otroci so ustrezno odreagirali na različne situacije in izražali svoja čustva, tako pozitivna kot negativna, svoja občutja so znali ubesediti. Otroci so prepoznavali obrazno mimiko drugih otrok, pravilno ugotovili, kako se počutijo, se smejali z njimi ali jih potolažili, vprašali, kako jim lahko pomagajo ... Ni jih bilo sram pogovarjanja, nastopanja in podobnega pred neznanimi ljudmi, in to ne v vrtcu ne na dogodkih, sprehodih po Ljubljani.

Po dveh letih projektnega dela je viden napredek pri vseh otrocih v skupini pri vseh postavkah. Skupina je postala bolj povezana, otroci so v večini primerov sami reševali konflikte in jih tudi uspešno rešili v kratkem času, radi so se pogovarjali, sklepali dogovore, postali so empatični, prijaznejši med seboj in do ostalih otrok zunaj naše skupine.

Nekaj izvedenih aktivnosti v okviru projekta:

- otrokom sva vsak mesec dali na razpolago nekaj pravljič, nakar smo skupaj izbrali pravljico, ki je bila naša glavna tema. Glede na prebrano pravljico so otroci predlagali aktivnosti, ki smo jih zapisali, midve sva dodali še svoje ideje, sledila sta načrtovanje in izvedba aktivnosti. Potrudili smo se, da smo izvedli čim več aktivnosti iz našega seznama. Konec meseca smo pogledali napredek, se pogovorili, kaj so novega spoznali, se naučili, kje so imeli težave, kaj jim je bilo najbolj všeč itd. Seveda je vmes prišel tudi mesec, ko sva z vzgojiteljico predšolskih otrok - pomočnico vzgojiteljice Mojco Čebular sami izbrali pravljico, in sicer glede na razmere v skupini ali pri skupnih dejavnostih vseh partnerskih držav;

- ob prebranih pravljičah smo se vedno pogovarjali, kako se posamezni liki iz pravljič počutijo, zakaj se tako počutijo, kako bi se sami počutili, če bi bili v njihovi koži, kaj bi lahko spremenili, kako in zakaj itd.;

- pravljica Barvna pošast je bila odlično izhodišče za pogovor o čustvih in počutju. S spodbujanjem pogovora so otroci postali suvereni pri izražanju svojih čustev. Otroci so izdelali pošasti iz odpadnega materiala in z njimi zaigrali svojo predstavo. Izdelali smo družabne igre na to temo in se jih igrali v manjših skupinah;

- vzgojiteljica predšolskih otrok - pomočnica vzgojiteljice Mojca Čebular je izdelala družabno igro Čustvenčki, kjer otroci ves čas sodelujejo med seboj in se pogovarjajo o čustvih. Otroci so se igro zelo radi igrali, ob zaključku vrtčevskega leta pa jo je vsak otrok odnesel tudi domov. Igro so pohvalili tudi starši otrok;

- v jutranjem krogu so otroci pripovedovali, kako se počutijo in zakaj, svoje počutje so

označevali na plakatu. Poslušali so drug drugega in se ob plakatu pogovarjali, spraševali prijatelje, ki so bili na primer žalostni, kako jim lahko pomagajo in podobno;

- pripravili smo kotičke, ki so bili namenjeni umirjanju in sprostitvi otrok ter so bili otrokom ves čas na voljo. V galeriji smo tako pripravili bralni kotiček z blazinami, akvarijem in lučkami, masažni kotiček z blazinami in različnimi pripomočki, v ustvarjalni kotiček smo dodali pobarvanke za odrasle itd. Pred počitkom smo poslušali vizualizacije in meditacije. Veliko časa smo preživeli v gozdu, kjer smo izvajali dejavnosti iz vseh področij kurikula, veliko časa smo namenili prosti igri in sproščanju v naravi.

Cilji dejavnosti in projektnega dela:

- pridobivanje občutka pripadnosti skupini, razvijanje sodelovanja in medsebojnega zaupanja med otroki, povezovanje otrok v skupini, razvijanje strpnosti;
- prepoznavanje čustev, poimenovanje in izražanje čustev na različne načine, razvoj empatije;
- pridobivanje zaupanja vase, izboljšanje samozvesti in samopodobe;
- samozavestno premagovanje naravnih ovir, razvijanje motoričnih sposobnosti, koordinacije in ravnotežja, pridobivanje zaupanja v svoje telo;
- sprostitev in umiritev itd.

Zaključek

Otroci so v dveh letih izvajanja projekta Erasmus+ postali samostojnejši, samozavestnejši, aktivnosti so pozitivno vplivale na razvoj njihove samopodobe, govorni razvoj, razvoj čustvene inteligence, vztrajnost, prepoznavali so svoja čustva in čustva drugih ljudi, postali so empatični, sklepali so dogovore. Otroci so bili navdušeni nad spoznavanjem novih prijateljev v tujini, pošiljanjem kartic, risbic in sporočil prijateljem, skupnimi aktivnostmi prek spleta itd. Sodelovanje v projektu Erasmus+ ima veliko pozitivnih učinkov tako na vzgojitelje kot na otroke. Naše prebrane pravlјice, aktivnosti in igre si lahko ogledate na spletni strani projekta erasmusforkids2020: <https://sites.google.com/view/erasmusforkids2020/home?authuser=0>.

Literatura

Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Youngs, B. B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe. Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih. Ljubljana: Educy.

DANAŠNJI OTROCI – KAKO JIH RAZUMETI IN PODPIRATI?

Povzetek: V prispevku obravnavamo današnji čas, ko se iz dneva v dan pozablja, kdo smo, kaj smo in kako bi morali živeti sami s seboj, z otrokom, in ko si rečemo, kako pomembna je vloga vzgojitelja pri gradnji vzajemnega odnosa med stroko in domačim okoljem, ko govorimo o današnjih predšolskih otrocih. Vzajemni odnos med stroko in domačim okoljem se je v zadnjem desetletju močno spremenil, saj je poglobljena vloga staršev/družin usmerjena na uspehe, dosežke in rezultate svojih otrok že v vrtcu iz različnih vzrokov in želja. Ker je to področje, ki se stalno spreminja, smo s kvalitativno raziskavo pridobili mnenja staršev/družin o njihovem odnosu do vrtca. Mnenja staršev so bila o kakovostnem času, ki ga namenijo otrokom, o njihovem reševanju čustveno-socialnih situacij danes in o vse večji prisotnosti informacijske komunikacijske tehnologije (mobitel, televizija, tablični računalnik, play station ...). Vključene so bile družine starejšega oddelka otrok, od petega do šestega leta starosti. Ugotovili smo, da se starši/družine soočajo s podobnimi vprašanji, saj menijo, da smo zaradi nenehne hitre rasti medijskega sveta vsi mi, družine, žal primorani s tem živeti. Hkrati pa se porajajo vprašanja, ali resnično potrebujemo vse to in kaj je tisto, kar lahko spremenimo oz. naredimo drugače. V nadaljevanju prispevka obravnavamo pomen vzgojno-izobraževalnega procesa, postavljanju smiselnih meja, doslednosti v sklopu razumevanja teorije s prakso ter usposobljenostjo vzgojiteljic. Skupaj s starši namreč menimo, da se z otrokom vzpostavljanje in grajenje trdne vezi začne šele, ko se te razvijajo z razumevanjem in čustveno podporo, ki jo vsak otrok v tem obdobju močno potrebuje. V sklepnem delu ponovno osvetlimo in pojasnimo, kako pomemben je čustveno-socialni razvoj otroka, ki bo spodbuden, če bomo znali uravnotežiti vzajemne odnose z domačim okoljem otroka z upoštevanjem čustvenih ranljivosti različnih družin, ko je v središču otrok.

Ključne besede: vzajemni odnos, medijski svet, družine, otrok, doslednost, razumevanje in podpora

TODAY'S CHILDREN - HOW TO UNDERSTAND AND SUPPORT THEM?

Abstract: In this paper we deal with today's time, when day by day we forget who we are, what we are and how we should live with ourselves, with a child, telling us how important is the role of the educator in building a reciprocal relationship between work and home environment, when it comes to today's preschool children. The reciprocal relationship between the work and the home environment has changed significantly over the past decade as the role of parents/families has become more focused on the successes, achievements, and outcomes of their children as early as kindergarten for a variety of reasons and preferences. Because this is an area that is constantly changing, a qualitative study was conducted to explore parents'/families' views on their attitudes toward kindergarten. Parents' opinions were related to the quality of time they spend with their children, their way of dealing with emotional-social situations in today's world and the increasing presence of information and communication technologies (mobile phones, television, tablets, play stations, etc.). The families involved were those of the older group of preschool children, aged five and six. We found that parents/families face similar problems, as they feel that the constant rapid growth of the media world means that all families are unfortunately forced to live with it. At the same time, it raises the question of whether we really need all this and what we can change or do differently. In the next part of the paper, we discuss the importance of the educational process, setting meaningful boundaries, consistency in the context of understanding theory and practice, and the competence of educators. Along with parents, we believe that building a strong bond with a child begins when it is developed through understanding and emotional support, which every child desperately needs at this time. In the last section, we reiterate and clarify the importance of the child's emotional-social development, which is stimulated when we are able to balance the interaction with the child's home environment with the emotional vulnerabilities of different families when the child is the focus.

Keywords: interaction, media world, families, child, consistency, understanding and support

Uvod

Vsesplošen razvoj sodobnega časa (tehnološki, miselni, družbeni, izobraževalni) je v hitrem času spremenil navade ter celotno življenje vsem členom družbe. V krajšem času lahko opravimo več stvari hkrati, s tem pa so se dvignila tudi pričakovanja nadrejenih, učiteljev, vzgojiteljev in navsezadnje družin/staršev. Naravni odziv na pričakovanja je silna želja po doseganju le-teh, naša pozornost pa je vedno bolj usmerjena v doseganje ciljev; pri tem pa opazimo, da spregledamo druge pomembne vrednote našega življenja – družina, odnosi, ljubezen. Menimo, da se prenos želja in osebnega zadovoljstva s strani staršev pri nedoseganju različnih ciljev otroka pri starših, sproži niz čustvenih reakcij, ki kasneje vplivajo

na vzgojni pristop staršev (npr. doslednost ali postavljanje meja), obenem na počutje otrok in njih samih. Kar v nadaljevanju pomeni, da pri neizpolnjevanju začrtanih ciljev, ki jih imajo starši, doživljajo procese o uspehih tudi sami. Saj smo nehote usmerjeni na lastne uspehe, ki smo jih ali nismo doživeli, hkrati pa nas neizpolnjeni cilji ne osrečijo. V nadaljevanju bomo opredelili ravno to, kako visoka pričakovanja uravnotežiti do sebe in otroka.

Visoka pričakovanja so vedno bolj pogosto prenešana iz službenega okolja na otroke s prepričanjem, da je potrebno otroke zgodaj »pripraviti« na krutost sveta, obenem pa starše velikokrat osreči dosežek otroka, ki je viden širši publiki (tekmovanja, praznovanja ...). Čustva, ki jih v vsakdanu ali ob posebnih dogodkih doživljajo starši, so pod ostrim drobno-gledom otrok, ki se tako učijo odzivanja; obenem pa spoznajo starše, česar se odrasli pogosto ne zavedamo. Avtor Jesper meni, da: »Starši, učitelji in vzgojitelji ne uživajo spoštovanja okolice na podlagi tega »kdo so«, tako kot nekoč, temveč, »kakšni so« (Jesper 2008, str. 19). Kar pomeni, da otroci razvijejo večino spoštovanja do nekoga na podlagi odnosov, izražanja, ravnanja in osebnosti odraslih. Nenehno hitenje nam je prineslo določen nemir v nas, saj se težje sprostimo in uživamo kot včasih. Vsakodnevne interakcije z ljudmi in delitev življenja na socialnih omrežjih so omogočila delen vpogled v vsakdan ljudi, s čimer so ljudje postali bolj kritični, obsojajoči z namenom uveljavitve svojega prepričanja. Hkrati s tem, pa se izvaja nepotreben pritisk zaradi nenehnega sledenja »ideal« pravičnega življenja vzgoje, ki v resnici ne obstoja. Jesper meni, da so »avtentični starši« boljši od teoretičnih staršev. Starši, ki se zmotijo in za svoje napake prevzamejo odgovornost, so boljši od staršev, ki skušajo biti popolni. Otroci perfekcionista se bodo vedno počutili neuspešni; otroci, ki se tako počutijo, pogosto zares taki tudi postanejo« (Jesper 2008, str. 39).

Družine so prvi in najpomembnejši vzgojitelji otrok

V knjigi »Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki« urednice navajajo, da so »družine primarno okolje, v katerem lahko otrok pridobi: občutek pripadnosti in povezanosti z družbenim redom skupnosti, v kateri živi; oskrbo za dobro telesno počutje – hrano, bivališče, obleko in zdravstveno oskrbo; podporo pri svojem razvoju na čustvenem, socialnem in telesnem področju in občutek identitete kot član družine, določene kulture in skupnosti« (Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki 2021, str. 38). Menijo, da je močan občutek lastne in skupinske identitete otroka pomemben zdrav socialno-čustveni razvoj in duševno zdravje za vsakega otroka.

Starši nosijo primarno odgovornost za svoje otroke, saj jih tudi najbolje poznajo. Ravno zaradi tega morajo vzgojitelji vzpostaviti dialog z njimi in se dogovoriti, kaj je najboljše za njihovega otroka in ga pripoznati v različnih situacijah učenja. Zato družine morajo biti vključene v neposredne procese učenja in odločanja s svojimi otroki kot tudi z oddelkom kot celoto. Družine morajo biti vključene v določanje učnih ciljev za svoje otroke in spremljanje njihovega napredka, ki ga skupaj z njimi oblikujemo v začetku šolskega leta (uspešna praksa v našem oddelku).

Sodobne družine imajo danes zelo zahtevno nalogo, saj se soočajo z različnimi 'frustracijami', v osnovi pa za svoje otroke želijo le najboljše. Zato je še toliko bolj pomembno, da vzpostavljamo vzajemne odnose, ki jih krepimo s spoštljivo komunikacijo in pri tem upoštevamo njihove želje in jih podpremo. Na ta način razvijamo zaupanje z njimi, ki pa je ključen dejavnik na področju socialno-čustvenega razvoja otroka.

Cilji in kontekst našega 'mini' raziskovanja

Ker se je vzajemni odnos med stroko in domačim okoljem v zadnjem desetletju močno spremenil, se je tudi poglobljena vloga staršev/družin usmerila bolj na uspehe, dosežke in rezultate svojih otrok že v vrtcu. Pri tem je pomembno, da staršem/družinam nudimo vso podporo in razumevanje njihovih stališč, ki jih hote ali nehote manifestirajo v naša okolja. Zato je pomembno, kot menijo urednice knjige »Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki«, da če družine čutijo, da jih tudi mi kot vzgojitelji njihovih otrok pod-

piramo v želji, da so njihovi otroci uspešni na način, ki je pomemben njim, nam bodo bolj pripravljeni zaupati (Na otroka ... 2021).

Raziskovalna vprašanja

- Kakšen je vaš pogled na vrtec?
- Koliko časa namenite igri z otrokom?
- Koliko časa je vaš otrok aktiven pri »igri doma«? Ali se igra sam? Prisotnost IKT sredstev.
- Vaš primer čustvenega reševanja pri otroku glede na situacijo?

Metodologija

Uporabili smo kvalitativno metodo raziskovanja. Naš osnovni cilj je bil ugotavljanje perspektive o dnevnem času, ki ga starši namenijo otrokom v domačem okolju. Uporabili smo anketni vprašalnik, ki smo ga posredovali staršem.

Vzorec, uporabljena tehnika in postopek zbiranja podatkov

Anketirali smo 22 družin/staršev. Pred izpolnitvijo anketnega vprašalnika smo starše seznanili z raziskavo. Pridobljene podatke smo interpretirali in odgovore razvrstili po raziskovalnih vprašanjih.

Rezultati in interpretacija

Pogled na vrtec

Njihova mnenja so bila izražena v stopenjski lestvici, in sicer: se zelo strinjam; se strinjam; se delno strinjam in se ne strinjam.

Najprej nas je zanimalo, ali je vrtec podpora družini. Skoraj polovico staršev je menilo, da je vrtec varstvena ustanova. Le trije starši so se s tem delno strinjali.

Vrtec je varstvena ustanova. Pri tej trditvi je polovica staršev menila, da se s tem strinjajo.

Vrtec je vzgojno-izobraževalni proces. Polovica staršev je menila, da se zelo in se strinjajo, da je vrtec vzgojno-izobraževalna institucija. Le dva starša sta svoje mnenje opredelila kot delno strinjanje. Vzgojiteljice v vrtcu so usposobljene za delo z otroki. Pri tej trditvi so starši v polovični zasedbi podali mnenja, da vzgojiteljice so usposobljene za delo z otroki. In dva starša sta bila mnenja, da se s tem delno strinjata.

Drugo. Pri tem so starši podali tri mnenja, in sicer: »Je pomemben del zaradi druženja z vrstniki.« »Vrtec je prostor otrokove socializacije in druženja z vrstniki.« »Večina vzgojiteljic ni usposobljenih za dobro delo z otroki, zato bi rekla, da je vrtec bolj varstvena kot vzgojno izobraževalna ustanova.«

Čas, ki ga starši dnevno preživijo z otrokom

Večina staršev je menila, da čas, ki ga namenijo svojim otrokom je med tednom, od pol ure do dveh ur na dan; ob koncu tedna, pa glavnino dneva. Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da starši preživijo več aktivnega časa z otroki med vikendi. Ob tem je veliko staršev izpostavilo kot glavni dejavnik stanje vremena; ob lepem čas namenijo različnim gibalnim aktivnostim na prostem in ob slabem čas preživijo v sklopu družabnih iger. Pomembno je bilo tudi to, da starši skušajo biti čim več aktivni in svoje otroke vključujejo v celoten proces delovanja družine (kuhanje, obešanje perila, pospravljanje). Tu so dodali še, da več časa z otrokom preživijo pred spanjem in se pogovorijo o marsikaterem dogodku preko dneva.

Čas, ko je otrok aktiven pri igri v domačem okolju z prisotnimi IKT sredstvi

Polovica anketiranih staršev otrokom omeji uporabo IKT sredstev (televizija, računalnik, telefon, tablični računalnik) časovno do največ ene ure na dan z nadzorovano vsebino, ki je primerna otroku. Nekaj staršev je menilo, da otroci pogledajo eno risanko pred spanjem; trije starši pa, da le-tega ne prepovedujejo, saj izbirajo 'izbrane' risanke in za vikend gledajo otroški Živ-žav. Mnenje starša pa je bilo tudi, da če se otrok ne zna zaigrati sam, je potrebno IKT sredstva omejiti. Dodali so še, da imajo otroci v telefone ob daljših vožnjah z avtomobilom. Primer čustvenega reševanja pri otroku glede na situacijo. Situacija 1 (V trgovini otrok

ne dobi želenega in izrazi trmo) in Situacija 2 (Otrok pride iz vrtca in pripoveduje o konfliktu s prijateljem, ki se vam zdi na prvi pogled »malenkosten«, a v otroku vzbuja čustveno stisko). Pri situaciji 1, so starši podali različna mnenja. Več mnenj je bilo o predhodnem dogovoru oz. načrtovanju z otroki o nakupu. Z nakupovalnim listkom in razumevanjem otrokovih čustev ob trmi z obrazložitvami. Nekaj mnenj je bilo o odhodu iz trgovine brez nakupa. Med ostalimi mnenji so bili tudi: »pogled v njegovi višini – argumentiranje; postavljanje meja z argumentom; preusmeritev pozornosti – manipulacije (namesto sladkarije-dobi žemljico) ali ignoriranje; ne more vsega dobiti – obrazložitev s pogovorom; posnemanje otrokovega vedenja – odsev otroka; ignoriranje dogodka – če je čas sledi pogovor in kot zadnje poimenovanje in zavedanje čustev«.

Pri situaciji 2, bomo našli mnenja staršev o čustvenem reševanju na situacijo, ki v otroku povzroča stisko. Mnenja staršev so bila: »Pogovor z vzgojiteljico. Pogovor z navedbo svoje izkušnje z namenom spodbujanje razmišljanja k reševanju konflikta ali umik. Prijateljska komunikacija. Poslušanje otroka o dogodku z obrazložitvami. Bližina z otrokom-telesni dotik-obrazložitev. Omogočiti podoživljanje dogodka v otroku z kasnejšim pogovorom. Pogovor o čustvih, o počutju otroka, o doživetem dogodku s skupnim iskanjem ustreznih rešitev z empatijo. Sprejemanje negativnih čustev kot del življenja. Preusmeritev pozornosti v nekaj pozitivnega – podaja nasvetov. Obrazložitev otroku, da to ni težava, saj bo naslednji dan vse 'v redu'. Pogovor o nastali situaciji brez konkretnega reševanja. Poslušanje in pogovor z otrokom«.

Sklep: današnji otroci – kako jih razumeti in podpirati?

Zelo dobro se zavedamo, da biti starš ali vzgojitelj »ni enostavno«, ni bližnjic in ni hitrih rešitev. Jesper v svoji knjigi »To sem jaz! Kdo si pa ti?« pravi, da imamo vsi skupaj najraje, kadar je odločitev kar najbolj soglasna. Kar pomeni, da je prvi pogoj uresničitev le-tega, da starši pred tem premislijo o vrednotah, na katerih želijo utemeljiti družino. Nadaljuje, da se nekaterih vrednot zavedamo, spet drugih pa sploh ne opazimo; z besedami in dejanji pa jih neprestano izražamo, meni avtor. In v nadaljevanju poudari, da imajo današnji starši zelo zahtevno nalogo, ko sprejemajo odločitve v imenu otrok (Jesper 2008). Tokrat smo se odločili sklepne misli zapisati na malo drugačen način in izpostaviti primere situacij in reševanj z otrokom, ki jih imajo družine v domačem okolju. Starši v veliki meri reflektirajo lastne odzive na podlagi čustvenih stanj in zunanjih dejavnikov (npr. neprespane noči, stres v službi, obsojanje okolice za vedenjske odzive otrok ...). Kar v nadaljevanju pomeni, da otrokove izbruhe ni dobro minimizirati, temveč se je potrebno zavedati, da pristopi in reševanja teh situacij zahtevajo ogromno energije. V veliki meri pa se odražajo vrednote, ki se razvijajo že na začetku in so temelj vzgoje doma in v vrtcu. Saj kasneje le-te odražajo stabilnost družine, strokovnih delavcev in navsezadnje osvetlijo doslednost na obeh straneh. Trdno vzpostavljene osebne vrednote preprečijo moč zunanjih vplivov.

V sklopu najinega skupnega razmišljanja podajava dve zaključni misli v razmislek.

Vzgoja ni priprava na življenje; vzgoja je življenje.

John Dewey

Za vzgojo enega otroka je potrebna vsa vas.

Afriški pregovor

Literatura

Jesper, J. (2008). To sem jaz. Kdo si pa ti? O bližini, spoštovanju in mejah med odraslimi in otroki. Radovljica: Didakta.

Režek, M. (2021). Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki: Pristop Korak za korakom. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

ČUSTVENI IN SOCIALNI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA (MEJNIKI, IZKUŠNJE, UGOTOVITVE, SODOBNI OTROCI, ČUSTVENE STISKE OTROK)

Povzetek: Na socialno-čustveni razvoj je mogoče vplivati, zato je pomembno, kakšne spodbude nudi otroku tako družina kakor vzgojno-izobraževalna organizacija. V vzgojno-izobraževalni organizaciji smo pričeli dajati večji poudarek socialno-čustvenim interakcijam tako med otroki kot v odnosu otrok – vzgojitelj. Za raziskavo problema sem se odločila, da z opazovanjem in preizkušanjem evalviram socialno-čustvene odzive 4 – 5 letnih otrok. V vzgojnem procesu je pomembna evalvacija načrtovanih in spontanosti dejavnosti, katera služijo kot smernice za nadaljnje delo. Na podlagi poznavanja socialno-čustvenega razvoja ter značilnosti učenja v predšolskem obdobju lahko, vzgojitelji v vrtcih kvalitetno načrtujejo in razvijajo dejavnosti različnih področij Kurikuluma za vrtce (1999), ki spodbujajo to področje razvoja otrok.

Ključne besede: čustveni in socialni razvoj, mejniki

EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD (MILESTONES, EXPERIENCES, FINDINGS, MODERN CHILDREN, EMOTIONAL DISTRESS OF CHILDREN)

Social-emotional development can be influenced, that's why it is important what kind of encouragement is offered to the child by both the family and the childcare organization. In the childcare organization, we began to place greater emphasis on social-emotional interactions between children as well as between children and educators. In order to research the problem, I decided to observe, test and evaluate the social-emotional responses of 4-5-year-old children through practical work. In the educational process, evaluation of planned and spontaneous activities, which serve as guidelines for further work, is important. On the basis of the knowledge of social-emotional development and the characteristics of learning in the preschool period, kindergarten teachers can plan and develop activities in various areas of The Kindergarten Curriculum (1999) that promote this area of children's development.

Keywords: emotional and social development, milestones

Uvod - čustveni razvoj otroka

Predšolsko obdobje zajema širok spekter področij, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo, vsem pa je skupno to, da vplivajo na razvoj otroka, ki po citatu Horvata in L. Magajne (1987) zajema njegov telesni in motorični razvoj, spoznavni razvoj, moralni razvoj in psihosocialni razvoj. M. Zupančič (2004) meni, da so čustva temelj posameznikovih temperamentnih značilnosti. Kanoy (2014) pravi, da otrok posnema vedenja, odzive staršev in drugih pomembnih ljudi, ki ga obkrožajo. Močan vpliv na otroke imajo tudi mediji, ožje in širše okolje z dogodki, zanemariti pa ne smemo niti vzgojnega stila in možnosti učenja otrok na lastnih napakah. Zgodnja čustvena stanja se kmalu razvijejo v prava čustva: veselje, presenečenje, žalost, gnus ter jezo in strah (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003). M. Zupančič (2004) pa navaja, da na drugi strani obstajajo razvojni psihologi, ki trdijo, da otroci že v zgodnjem obdobju izražajo vsa temeljna čustva. Torej tista, ki jih lahko neposredno prepoznamo glede na njihove izraze na obrazu. Otrok, po mnenju M. Zupančič (2004), prične izmed negativnih čustev najprej izražati jezo. S tem čustvom odraslim v svoji bližini sporoča, da potrebuje pomiritev. Razvoj uravnavanja čustev se pri otroku razvija skladno z razvojem govora, saj lahko tako odraslim pove, kaj ga vznemirja, razjezi. Pri tem pa bi morali biti odrasli in starši vzor otroku obvladovanja čustev. Otrok takšne vzorce čustev ponotranji, ter ob določenih situacijah ve kako naj se obnaša.

E. Stokes Szanton (2021) pravi, da je čustveni razvoj otrok mogoče pospešiti, če imajo vzgojitelji (oz. odrasli) naslednje lastnosti: toplina, odzivnost, spoštovanje, samozaupanje, uživanje v čustva otrok, odobravanje. Avtor poleg lastnosti za spodbujanje čustvenega raz-

voja otrok predstavi tudi oblike obnašanja, ki bi jih morali vzgojitelji oz. odrasli upoštevati, da ne bi negativno vplivali na čustveni razvoj otroka. Te so:

- upoštevanje otroškega strahu,
- upoštevanje bolečih stanj,
- doslednost v obnašanju.

»Štiriletni otroci že razumejo, da doživljanje čustev sčasoma postaja vedno manj intenzivno, ne glede na to, ali je čustvo negativno ali pozitivno. (M. Umek Zupančič 2004)«.

V predšolskem obdobju poraste število dražljajev, ki pri otrocih vzbudijo čustva veselja. Otroci se veselijo sodelovanja v različnih dejavnostih z drugimi ljudmi, vrstniki. Čustvo veselja spremlja smeh, sprostitve telesa, skakanje, ploskanje, objemanje.

Na čustvo jeze se odzovejo predvsem na dva načina z agresijo ali z umikom in jokom.

Čustvo ljubosumnosti se pojavi predvsem med sorojenci, ob izgubi ali grožnji izgube naklonjenosti odraslih ali staršev. Otroci okrog četrtega leta se bojijo ločitve staršev, teme, zvokov, majhnih živali, hudih sanj.

Socialni razvoj otrok

Otroci od tretjega leta naprej razvijajo nove oblike interakcij in kompetentnosti, ki vključujejo predvsem razvoj sposobnosti komuniciranja, recipročnosti, empatije in skupnega reševanja problemov (Shatz in Gelman, 1973). Otroci v obdobju malčka dalje vedno več časa prebijejo med vrstniki in manj med odraslimi. S tem razvijajo nove oblike socialnih interakcij in socialnih kompetentnosti, predvsem na področju komunikacije, empatije in skupnega reševanja problemov. Med igro se štiri letni otroci več pogovarjajo, s tem pa lažje dosežejo svoje socialne cilje. Prijateljstvo razumejo kot dalj časa trajajoči odnos. Prijateljstvo izbirajo na podlagi enake starosti, simpatije, istega spola. Znajo organizirati igro, najraje imajo igro z vrstniki istega spola, začnejo sprejemati pravila. Velik poudarek namenimo pravicam in dolžnostim otrok. Uvajanje dolžnosti se mora pričeti zelo zgodaj. Otroke vključujemo v vsakodnevna opravila in mu skozi igro določimo njegovo nalogo. Otroku moramo odrasli dovoliti, da postane samostojen in odgovoren. Za uspeh posameznika v skupini je odvisno osvajanje otrokovih socialnih veščin. Otroci, ki so priljubljeni, simpatični so uspešnejši, kot otroci s slabše razvitimi socialnimi veščinami kot so agresivnost, pasivnost.

Opažam, da današnji otroci prihajajo iz družin z permissivno vzgojo. Otroci so postali kljubovalni ravno zaradi tega, ker čutijo, da odrasli sami v sebi niso dovolj gotovi, da bi od otroka nekaj zahtevali, ga naučili delovnih navad, odgovornosti, vztrajnosti, discipline. Otroku starša izsiljuje z jokom, kasneje z agresijo ter z nespoštljivim vedenjem do staršev, vzgojiteljev. Ko pride otrok v skupino z ostalimi otroki doživi določen neuspeh, niso uslišane vse njegove želje. Tak otrok je poln jeze, nemoči, čustva so polna negativnega razpoloženja. Otroku je bil doma vaje zaščitništva, zavijali so ga v vato, ni imel nobene odgovornosti, pravil. Starši bi morali otroku dovoliti in pustiti, da opravi naloge, ki jih zmora sam. Ob vstopu otroka v skupino želijo napake popraviti in otroka za vsako primerno dejanje nagraditi (če danes ne boš nikogar udaril, ti bom kupila avto). Takšni otroci se v skupini počutijo neprijetno, s težavo prihajajo v skupino. Želijo si nenehne pozornosti, pohvale. Besedno zvezo, da je »bil priden«, zamenjamo s pohvalo njegovega dejanja (lepo si pospravil mizo, prijatelju si ponudil stol). V vrtcu lahko preko iger razvijamo čustveno-socialne kompetence otrok. Igra je otrokova primarna dejavnost. Preko igre otrok razvija lastne kompetence, gradi samozavest in samopodobo, ter se uri za prihodnje izzive v resničnem svetu. Igra se razlikuje glede na zrelost otroka in njegove sposobnosti. Otroci se v skupinski igri naučijo vodenja, kreativnosti. Otroci prehajajo iz ene igre v drugo. Pri igrah s pravili otrok razvija socialne kompetence, se uči razumeti prijatelja ter uri socialne spretnosti. Nauči se sprejemati pravila, prenese poraz ali zmago. Ob igri otrok doživi veselje, samozavest.

Čustvene stiske otrok

Predšolski otroci imajo ob prihajanju v vzgojno-izobraževalno ustanovo doživljajo stisko. Le-to izražajo na različne načine. Ob prihodu jokajo, mečejo po tleh, odklanjajo hrano. V skupini so opazne čustvene stiske otrok, predvsem otrok, ki so prvič prišli v vrtec. Otrok ob prihodu joka, težje se poslovi od starša. Menim, da je največja napaka staršev, da otroka ne pripravijo za vstop v vrtec. Velikokrat slišimo »saj se boš že v vrtcu naučil poslušati, ubogati«, in s tem otroku vzbujajo strah. Otrok poln bojazni in groženj vstopa v skupino in odklanja vse, kar mu ponujamo. Starši bi morali otroka pripraviti na vrtec kot prijetno izkušnjo, kjer bo otrok varen, na voljo bo imel veliko igre s prijatelji, zabave in raznovrstne dejavnosti, ki so namenjene otrokom. Otroci imajo težavo z socializacijo, igre ne znajo voditi, ne znajo se igrati skupnih iger, deliti stvari s prijatelji.

Za uspešno vključevanje otrok v skupino pa vključujemo vzgojitelji igre za socialni in čustveni razvoj otrok:

1. Igra *Stol na moji desni*, igra predstavljanja in spoznavanja med seboj.

Otroci sedejo v krog, eden izmed otrok ima prosti stol in povabi prijatelja, da sede k njemu. Na začetku otrok pove ime otroka, nato pa vzrok, zakaj ga je povabil (ker se je z mano igral, ima lepe lase, ipd.).

2. Igra *Dober dan* omogoči otroku izkušnje, ki prispevajo k pozitivni identiteti

Otroci se sprehajajo po prostoru, ko se srečajo z drugim otrokom se pozdravijo z rokovanje, pogledom v oči, povedo kako se počutijo (Dober dan jaz sem Ana in sem prišla v vrtec.).

3. Igra *Ujemi žogo*, omogoča spoznavanje otrok med seboj in izkazovanje pozitivnih čustev. Otroci stojijo v krogu, eden izmed otrok ima žogo in pove ime otroka, kateremu jo bo podal in zakaj.

Igre za prepoznavanje čustev

Igre za prepoznavanje čustev so med otroki postale priljubljene. Ob slikah otroci prepoznajo čustva. Otrok opiše, kaj se na sliki dogaja, kakšen izraz ima otrok na obrazu, ali je tudi sam kdaj tako razpoložen, ali je takšno ravnanje pravilno.



Slika 1: Igra Čustev

Vir: Osebni vir, 2022

Slika 1 prikazuje didaktično igro Čustva. Ob slikovnem materialu otrok prepoznava in opisuje določeno čustvo. Otrok opiše, kdaj se je sam tako odzval in zakaj.



*Slika 2: Igra
Vir: Osebni vir, 2022*

Slika 2 prikazuje igro interakcije, dogovarjanja in sodelovanja, ki izraža čustvo veselja.



*Slika 3: Igra posnemanj v paru
Vir: Osebni vir, 2022*

Slika 3 prikazuje igro posnemanja in opazovanja prijatelja, s katero vzpodbujamo pozitivno čustvo sprejemanja.



*Slika 4: Prepoznavanje čustev
Vir: Osebni vir, 2022*

Slika 4 prikazuje igro na magnetni tabli, kjer otroci razvrščajo izraze čustev in kaj je takšno čustvo povzročilo.

Literatura

- Kanoy, K. (2014). Čustvena inteligenca pri otrocih: kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke. Ljubljana: Vita.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., in Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva. Ljubljana: Educy.
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The Development of Communication Skills: Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener. Monographs of the Society for Research in Child Development
- Stokes Szanton E. (2001). Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od prvega do tretjega leta starosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

IZAZOVI ODGOJNO - OBRAZOVNOG RADA U MJEŠOVITUM VRTIČKIM SKUPINAMA

Sažetak: U mnogim vrtićima već je duža praksa uvođenje mješovitih skupina djece. To nije novost jer u 19.st. poznata pedagoginja Marija Montessori već je istaknula taj oblik organizacije kao višestruku dobit za svu djecu. U dobno mješovitim skupinama djece koje su raznolikog sastava, pozitivno utječe na sva područja razvoja djeteta jer ono ima priliku stjecati različita iskustva, prosocijalnog ponašanja, empatije i mogućnost učenja starijih od mlađih i obratno. Svima nam je poznato da su i djeca iste kronološke dobi vrlo različitih sposobnosti i iskustava tako da i njih možemo poistovjetiti s „mješovitim“ skupinama. Mješovite skupine su skupine u kojima je dobna razlika djece između jedne i tri godine. Kako organizirati rad u dobno mješovitim skupinama uz poštivanje različitosti i individualnosti svakog djeteta? Kako osigurati bogato poticajno okruženje prema interesima djece? Na koje načine potaknuti i uvažavati suradničko učenje djece? Sva ova pitanja izazovi su za svakog odgojitelja predškolske djece, a na sva ova pitanja pokušat ću vam približiti odgovore iz moje osobne prakse.

Ključne riječi: mješovite skupine, izazovi, suradničko učenje, različitost

CHALLENGES OF EDUCATIONAL - MIXED KINDERGARTEN GROUPS

Abstract: In many kindergartens, it is already a longer practice to introduce mixed groups of children. This is not new, because in the 19th century the well-known pedagogue Marija Montessori has already emphasized this form of organization as a multiple gain for all children. In age-mixed groups of children with a diverse composition, it has a positive effect on all areas of the child's development, because he has the opportunity to gain different experiences, prosocial behavior, empathy and the opportunity to learn from the older ones from the younger ones and vice versa. We all know that children of the same chronological age have very different abilities and experiences, so we can identify them with "mixed" groups. Mixed groups are groups in which the age difference between the children is between one and three years. How to organize work in age-mixed groups while respecting the diversity and individuality of each child? How to ensure a rich stimulating environment according to children's interests? In what ways can children's cooperative learning be encouraged and imported? These questions are challenges for every educator of preschool children, but I will try to bring you the answers to these questions from my personal practice.

Keywords: mixed groups, challenges, collaborative learning, diversity

RAZVOJ OTPORNOSTI

Sažetak: Prikaz primjera dobre prakse u primjeni Kurikuluma otpornosti Rescura, u svakodnevnom životu vrtićke skupine. Temeljna uloga Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je stvaranje uvjeta za cjelovit razvoj djeteta. Otpornost je dijelom razvijena odgojem i kulturom društva i zajednice, ali se i razvija usvajanjem socijalnih vještina. Izravno poučavanje djeteta sa nošenjem u teškim situacijama, stvaranje omotača oko djece i odgojitelja. Razvoj zaštitnih čimbenika, smanjenje negativnih utjecaja, stresnih i nepovoljnih životnih situacija koji mogu djelovati na pojedinca. Brižan odnos između odgojitelja/učitelja i djeteta pruža psihološku strukturu za rast i razvoj, jača pozitivne interakcije s vršnjacima, regulaciju emocija, akademska postignuća i smanjuje broj problema u ponašanju.

Ključne riječi: Aktivno sudjelovanje, dječja participacija, inkluzivna okolina, nošenje s teškoćama, otpornost, prilagodba situacijama.

DEVELOPMENT OF RESILIENCE

Abstract: Presentation of examples of good practice in the application of the Curriculum Rescue resilience, in the daily life of the kindergarten group. The fundamental role of the National Curriculum for Early and Preschool Education is to create conditions for a child's integral development. Resilience is partly developed through education and the culture of society and community, but it is also developed through the acquisition of social skills. Directly teaching the child to carry in difficult situations, creating an envelope around children and educators. Development of protective factors, reduction of negative influences, and stressful unfavorable life situations that can affect an individual. A caring relationship between the educator/teacher and the child provides a psychological structure for growth and development, strengthens positive interactions with peers, regulation of emotions, and academic achievements, and reduces the number of behavioral problems.

Keywords: Active participation, children's participation, inclusive environment, carrying with difficulties, resilience, adaptation to situations.

Uvod

Socioemocionalni razvoj jedan je ključnih procesa u dječjem razvoju, nastaje nasljeđem mehanizma reagiranja na emocionalne situacije i procese socijalizacije u obitelji i bliskoj okolini (Starc i sur., 2004). U ranom i predškolskom razdoblju važnu ulogu u socioemocionalnom razvoju ima utjecaj okoline, vrtića i društva u kojem dijete boravi do deset sati dnevno. Promatrajući dječji socioemocionalni razvoj iščitavaju se razvojne osobine i procesi: temperament, razvoj privrženosti, socio-spoznajni razvoj, razvoj samoregulacije, pojava o sebi, razvoj društvenosti i emocionalni razvoj u izražavanju vlastitih i razumijevanju tuđih emocija (Starc i sur., 2004.). Sve navedene sastavnice osobnosti i procesi izravno utječu na socio-emocionalni razvoj. Koliko će pojedinac biti otporan ovisi o nizu sastavnica. Razvoj otpornosti jedna je od zadaća odgojitelja u svakodnevnom radu, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) jedan od ciljeva je i osiguravanje dobrobiti za dijete; osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit. Od samih početaka čovječanstva, u prirodi čovjeka je sposobnost prilagodbe novonastalim situacijama, suočavanje s njima, nošenje s izazovima i promjenama. Naučiti i razviti sposobnost kod djeteta na izostanak težih reakcija nakon izlaganja određenim prijetnjama; rat, teška bolest, smrt u obitelji. „Otpornost je povezana s individualnim kapacitetima osobe, kao što su kapacitet za stvaranje privrženosti, samoregulacije, kognitivnih vještina i temperamenta odnosno osobnosti, odnosima (s obitelji, prijateljima, vršnjacima i sposobnost za socijalno prikladne interakcije s članovima šire zajednice), te dostupnošću resursa zajednice i mogućnosti (uključujući edukacijske, zdravstvene, rekreacijske i društvene usluge)“ (Miljević-Ričićki, 2017). R.Shaw (2009) današnji stil odgoja naziva epidemijom popustljivog odgoja, a popustljiv odgoj umanjuje djetetovu psihološku otpornost. Pretjerana zaštita djeteta od svih negativnih, a možda i pozitivnih iskustava, pretjerana briga i nadzor, nad svakim korakom djeteta, ostavljaju traga na razvoju osobnosti. Danas je sve češća pojava psiholoških poteškoća u djece ranije dobi. Uzroci mogu biti u obiteljskoj situaciji, slabijoj povezanosti članova, lošijoj ekonomskoj

slici obitelji, sukobima, i vanjski uzročnici utječu na pojavu psihičkih poteškoća. Različite društvene predrasude, vršnjačko nasilje, slaba socijalna prilagođenost, niske kognitivne mogućnosti, sve to može dovesti do niske razine otpornosti i razvoja psihičkih poteškoća u djeteta. Zbog svega navedenog važno je razvijati i njegovati zaštitne čimbenike od najranije dobi. Postoje tri razine zaštitnih čimbenika, u nama samima, u obitelji, u široj i bližoj okolini. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglasak je na razvoju zaštitnih čimbenika kroz razne aktivnosti u svakodnevnom radu odgojnih skupina.

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje socijalnu i građansku kompetenciju, te inicijativnost i poduzetnost razvijamo kroz cjelovit razvoj, odgoj i cjeloživotno učenje djeteta. U našoj ustanovi odgojitelji implementiraju znanja i aktivnosti dobivenih tijekom edukacije Kurikuluma otpornosti. Kurikulum otpornosti, Cefai i sur. (2015) su u okviru trogodišnjeg projekta razvili kurikulum za razvoj psihološke otpornosti. Nastao u sklopu LLP Comenius projekta RESCUR – Razvoj Europskog kurikuluma za razvoj otpornosti djece predškolske i osnovnoškolske dobi koji se provodi u našoj ustanovi od pedagoške godine 2018./2019. Program je razvijen i evaluiran u šest europskih zemalja među kojima se nalazila i Republika Hrvatska. Cilj primjene kurikuluma jest poučiti djecu vještinama koje će im pomoći pri svladavanju zapreka na putu odrastanja, vještinama koje će im pomoći da razviju svoje snage u trenucima suočavanja s nepovoljnim događajima, da se oslone na svoje unutarnje snage te se uspješno razvijaju unatoč životnim nedaćama. Važnost primjene Kurikuluma otpornosti uvidjeli su odgojitelji u svojoj svakodnevnoj praksi, nemogućnost djeteta u samoregulaciji emocija, velika pojavnost potrebe za pažnjom, teško izražavanje osjećaja i stanja u kojima se dijete nalazi. Djeca su prepuna nagomilane energije, koja može biti posljedica traume, zbog toga je važno primjenjivati Kurikulum otpornosti. Svako dijete i svaka obitelj nosi svoju životnu situaciju, svaka se jedinka nosi sa istom situacijom na drugačiji način. Osvijestiti alate podrške, naučiti kako ih primjenjivati jedna je od zadaća stručnjaka. Naši odgojitelji u radu s djecom na razvoju otpornosti rade i s roditeljima. Kroz razne tematske roditeljske sastanke, radionice, komunikacijske sastanke, savjetovanja. Samo cjelovit pristup stvara sredinu koja daje podršku, osvještava važnost podrške i usmjerava razvoj svakog. Pripremati aktivnosti za razvoj otpornosti stvarajući uvjete u okolini, obitelji, odgojnoj skupini daje rezultat. Ulaganje u kvalitetan odgoj daje nadu u bolju budućnost. Ratna stradanja u Ukrajini brzo su se proširila, upit za prvi prihvat djeteta naša ustanova imala je početkom ožujka 2022. Razvijati otpornost u vrijeme pandemije, koja je zahvatila cijeli svijet, u vrijeme potresa, jedan razoran u Zagrebu u proljeće 2020. gdje je preminula učenica srednje škole, drugi razoran u Petrinji u zimi 2020. gdje je preminula djevojčica osnovnoškolske dobi, i onda početkom 2022. rat, u današnje vrijeme. Nakon drugog svjetskog rata i iskustva čovječanstva teško je bilo vjerovati da nismo ništa naučili. Svi navedeni događaji obilježili su neposredno institucionalni i obiteljski odgoj, svatko se drugačije nosi sa svakodnevnim nedaćama, a kako li je tek sa događajima na koje nemamo utjecaj. Strah, neizvjesnost, briga, razvijaju stresne reakcije, u vidu tjelesnih simptoma, emocionalnih reakcija, promjena u ponašanju i pojavljuju se kognitivne smetnje. Važno je razumijeti nastalu situaciju, razumjeti svoje i tuđe reakcije te uspostaviti ravnotežu i kontrolu nad životom. Odgojitelji skupine Suncokreti područnog objekta Tulipan u samoj najavi dolaska djeteta u njihovu skupinu, odmah su krenuli na pripremu prostora i djece koja će biti podrška, topla utjeha djetetu koje dolazi iz ratom pogođenog područja. Aktivnostima u skupini pripremalo se djecu na prihvat pitanjima što njima daje sigurnost, kada se i gdje, uz koga osjećaju sigurno i zaštićeno. Važno je bilo osvjestiti kako svi imamo nekog tko nas voli, tko brine o nama. To mogu biti roditelji, djedovi i bake, rodbina, odgojitelji, učitelji, susjedi, svi se trude da djeci bude dobro i znaju kako im pomoći. Aktivnosti razgovora u krugu, osvještavaju kod djece da se svi ponekad osjećamo sretno, ponekad zabrinuto, ponekad loše, na neke stvari i situacije možemo utjecati, a na neke ne, tijekom takovog razgovora nastale su interesantne rečenice, poruke djece djevojčici koja još nije ni stigla u skupinu.

Osvještavanje na važnost pružanja podrške, kao i primanja razvija i empatiju, ali i osobnu dobrobit svakoga koji pruža podršku, razvijajući otpornost i svjesnost o potrebi za drugima, društvom, koje participira u našem životu. "Razumijevanje emocija uključuje djetetovu sposobnost prepoznavanja vlastitih osjećaja i razumijevanje povratnih informacija povezanih s tim osjećajima te procese povezanosti emocija i vanjskih događaja". (Brajša-Žganec, 2003, str.37) Osvjestilo se kod djece koje stvari mogu kontrolirati, radovati se sunčanom danu, osluškovati cvrkut ptica, zagrliti prijatelja, igrati se s prijateljem, a na koje stvari ne mogu utjecati vremenske nepogode, izvanredne situacije. Osmišljavanje zanimljivih centara u skupini, obilježavanje dobrodošlice, stvaranje crteža podrške, toliko zanimljivih ideja malih parcipativnih vršnjaka. Djeca su istraživala i prostor, geografski položaj Ukrajine, osobitosti jezika, pismo. Upoznajući kulturu drugih upoznajem i sebe, dajući priliku svima. Važnost osvještavanje sebe, pojma o sebi, društvu, državi i stvaranje pojma o drugome. Pripremanje prostora teklo je u velikom uzbuđenju, razvijale su se vještine slušanja, suradnje, davanja, poslušnosti, poštivanja osobnog prostora. Zanimljivi radovi krasili su prostor sobe dnevnog boravka. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) vrijednosti poput humanizma i tolerancije stvaraju uvjete za kvalitetan odgojnoobrazovni pristup koji je temeljen na međusobnom uvažavanju, prihvaćanju, suosjećanju. Suosjećanje, empatija jedna je od važnijih vrijednosti koje su danas toliko potrebne za zdrav razvoj zajednice, sigurno i podržavajuće društvo kojem težimo. „Empatija je emocionalni odgovor uživljavanjem u emocije koje dijete primjećuje u drugoga.“ (Starc i sur., 2004, str.36). Djeca u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uče prepoznavati i prihvaćati svoje i tuđe potrebe, različitosti u kulturi, vjeri gradeći kvalitetne odnose zajednice u cjelini, razvijajući se u podržavajućoj okolini. Svjesnost pripadanja zajednici, podržavajući odnosi, učenje nošenja s pozitivnim i s negativnim emocijama, razvija osobu. Vrtićka skupina je mali prikaz zajednice u kojoj žive i odrastaju. Djevojčica iz ratom zahvaćene Ukrajine po dolasku u skupinu ugledala je natpise na svom pismu i jeziku, crteže dobrodošlice. Prvi dan toliko je veselo trčkarala od centra do centra istražujući svaki dio sobe dnevnog boravka. Istraživanju se uvijek priključio netko iz skupine kako bi joj se približio. Jezična barijera kao da ne postoji, ona govori ukrajinski jezik djeca iz skupine hrvatski i veselo se smješkaju. Djeca posjeduju neki drugi vid razumijevanja kroz igru, osmijeh, toplinu. Razvijanje psihološke otpornosti uz aktivnosti pripovijedanja bajki, bajke potiču dječju maštu i kreativnost. Odgojiteljice su pripovijedajući bajke objašnjavale svijet odraslih na djeci primjeren način Razvoj mašte i kreativnosti, jezičnog izražavanja, i pritom stvaranja saznanja o svijetu, društvu, odraslih. Neka stanja i osjećaje teško je izraziti svojim riječima i odraslima, nekako je lakše vlastite misli, osjećaje i stanja izraziti kroz glumu, oslobađajući se kočnica u izražavanju vlastitih emocija. Osvjestiti sve te mogućnosti za nošenje s teškim situacijama kod djeteta, velika je zadaća odgojitelja. Njegovati pozitivno ozračje, svjesnost o postojanju pozitivnih i negativnih događaja, svladavanju emocija osobni je rast kako djece tako i odraslih. Njegovati razvoj otpornosti, razvijati vještine u institucionalnom odgoju dobrobiti su za djecu i odrasle. Djeca koja su prihvatila djevojčicu, razumijela na svoj način situaciju u kojoj se ona našla, pružila podršku pokazala su sebi i osobama oko sebe što sve možemo kad smo spremni pružiti podršku. Otpornost na teške situacije, nošenje sa problemima i rješavanje, pronalaženje rješenja razvija osobu, razvija onog tko prima i tko pruža podršku. Dječje iskustvo je uvijek u središtu i polazište svega onog što odgojitelj planira u tromjesečnom, tjednom i dnevnom planiranju. Razvijajući i primjenjujući Kurikulum otpornosti stvara se sigurno i pouzdano okruženje gdje se djeca osjećaju sigurno i zaštićeno te se tako i razvijaju. Djeca najviše uče na primjerima iz svoje okoline, ponašanje roditelja, odgojitelja i bliskih osoba. U dječjem razvoju najbitnija je ljubav, podrška, pružanje utjehe, razvoj privrženosti. Rana iskustva u pružanju i primanju podrške stavljaju odgovorne, empatične ljude, društvo spremno za nošenje sa izazovnim vremenima.

Literatura

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P. I Galea, K. (2015). RESCUR: NA VALOVIMA. Kurikul otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob. Vodič za odgojitelje i učitelje. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Miljević-Riđički, R. (2017, 29. siječnja). O otpornosti. Pribavljeno, sa <http://www.dv-montessori-djecjakuca.hr/wp-content/uploads/prof.-drRenataRi%C4%91i%C4%8Dki-Milinovi%C4%87-O-otpornosti1.pdf>

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Vlada RH – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Shaw, R. (2009) *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb :Školska knjiga

Starc, B., Obradović, Č., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.

VRTIĆ KAO MJESTO POTICANJA SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: Rano djetinjstvo ključno je razdoblje za djetetov socio-emocionalni razvoj. Način na koji dijete doživljava svijet i okolinu koja ga okružuje ima velik utjecaj na djetetovo razumijevanje sebe samog, na razumijevanje i uspješno upravljanje vlastitim i tuđim potrebama u socijalnom kontekstu. Socijalna i emocionalna iskustva koja će djetetu pružiti odgojno-obrazovna ustanova u kontekstu različitih interakcija; djece s odgajateljima i roditeljima, kao i interakcije s drugom djecom i odraslima; razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije koje su preduvjet za djetetov uspjeh u daljnjem životu. Tijekom procesa socijalizacije u kojem društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja, dječji socio-emocionalni razvoj pod utjecajem je različitih čimbenika kao što su: privrženost, interakcija i suradnja, pedagoško-prostorni kontekst te stil odgoja i obrazovanja. Načini na koje dijete i okolina komunicira, razmjenjuje informacije i emocionalna stanja od izuzetne su važnosti za socijalizaciju emocija. Stoga ovim radom želimo prikazati strategije rada ustanove i odgojitelja (materijalno okruženje, organizacija vremena i igre) koje pridonose socio-emocionalnom razvoju djece. Odgojitelj koji svakim danom promatra dijete unutar svoje odgojno-obrazovne skupine kao jedinku za sebe i na taj način upoznaje potrebe, želje, sposobnosti, talente koje dijete posjeduje pomaže djetetu na njegovom putu razvoja. Važan čimbenik na tom putu je i partnerstvo roditelja i vrtića tj. odgojitelja. U našem vrtiću odgajatelji i roditelji međusobno komuniciraju, surađuju i zajednički stvaraju planove za što bolji daljnji razvoj djeteta. Takva suradnja uporište je za stvaranje sigurne i kreativne okoline koja djetetu daje vremena i prostora za rast i napredak dok aktivna uloga roditelja u vrtiću služi djetetu kao model za socijalni razvoj i razvijanje emocionalnih i socijalnih kompetencija.

Ključne riječi: čimbenici utjecaja na socio-emocionalni razvoj, partnerstvo vrtića i obitelji, socio-emocionalna iskustva djeteta u kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, strategije rada vrtića

KINDERGARTEN AS A PLACE OF SOCIO-EMOTIONAL STIMULATION DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Summary: Early childhood is a key period for a child's socio-emotional development. The way a child perceives the world and the environment that surrounds him has a great influence on the child's understanding of himself, on the understanding and successful management of his own and other people's needs in a social context. Social and emotional experiences that the educational institution will provide the child in the context of various interactions; children with educators and parents, as well as interactions with other children and adults; they develop social and emotional competences, which are a prerequisite for the child's success in later life. During the process of socialization in which the society shapes the child's beliefs, expectations and behaviors, the child's socio-emotional development is influenced by various factors such as: attachment, interaction and cooperation, the pedagogical-spatial context and the style of upbringing and education. The ways in which the child and the environment communicate, exchange information and emotional states are extremely important for the socialization of emotions. Therefore, in these works we want to show the strategies of the institution and the educator (material environment, organization of weather and games) that contribute to the socio-emotional development of children. An educator who observes the child within his educational group every day as an individual for himself and in this way gets to know the needs, desires, abilities, and talents that the child possesses helps the child on his way to development. An important factor on this path is the partnership between the parent and the kindergarten, i.e. educator. In our kindergarten, educators and parents communicate with each other, cooperate and jointly create plans for the best possible further development of the child. Such cooperation is the basis for creating a safe and creative environment that gives the child time and space for growth and progress, while the active role of the parent in the kindergarten serves the child as a model for social development and the development of emotional and social competences.

Key words: influencing factors on socio-emotional development, kindergarten and family partnership, socio-emotional experiences of the child in the context of an educational institution, strategies of kindergarten love

PREDŠKOLSKO DIJETE I PRIRODOSLOVLJE

Sažetak: Djeca predškolske dobi od navršених šest mjeseci do polaska u osnovnu školu imaju mogućnost pohađanja predškolske ustanove kao oblik ranog odgoja i obrazovanja. Za svu djecu u Republici Hrvatskoj obavezan je predškolski odgoj i obrazovanje godinu dana prije pohađanja osnovne škole. Pohađanjem vrtića kao predškolske ustanove djeci je omogućen suvremen pristup odgoju i obrazovanju. Djeca sudjeluju u različitim interaktivnim radionicama u kojima razvijaju različite vještine. Suradnja vrtića i ustanova koje pružaju kulturne, odgojne i obrazovne sadržaje potiču sudjelovanje djece u dodatnim aktivnostima u radu sa stručnim osobama izvan vrtića, ovisno o temama. Gradska knjižnica Zadar je javna institucija koja u svom redovnom radu organizira različita događanja u kojima mogu sudjelovati djeca od najranije dobi. Stručnjaci iz različitih područja održavaju radionice, predavanja i izložbe u kojima mogu sudjelovati učenici osnovnih i srednjih škola te djeca predškolskog uzrasta. Festival znanosti je manifestacija kojoj je cilj približiti znanost javnosti. Održava se jednom godišnje u trajanju od tjedan dana u svim većim gradovima Republike Hrvatske. Predmetni stručnjaci održavaju radionice, predavanja, izložbe i druge događaje u svrhu popularizacije znanosti i motiviranja djece na istraživanje i stjecanje novih znanja. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova različitih razina obrazovanja doprinosi uspješnijem i kompletnijem odgoju i obrazovanju djece od najranije dobi.

Ključne riječi: predškolska djeca, odgoj, obrazovanje, javne ustanove

A PRE-SCHOOL CHILD AND NATURAL SCIENCES

Abstract: Children of pre-school age from six months until they start elementary school have the option of attending a preschool institution as a form of early education. For all children in the Republic of Croatia, pre-school education is mandatory for one year before attending primary school. Attending a kindergarten as a pre-school institution gives children a modern approach to upbringing and education. Children participate in various interactive workshops in which they develop different skills. The cooperation of kindergartens and institutions that provide cultural and educational content encourages the participation of children in additional activities in work with professionals outside the kindergarten, depending on the topics. Zadar City Library is a public institution that, in its regular work, organizes various events in which children can participate from an early age. Experts from various fields hold workshops, lectures and exhibitions in which primary and secondary school students and children of pre-school age can participate. The Science Festival is an event whose goal is to bring science closer to the public. It is held weekly once a year in all major cities of the Republic of Croatia. Subject experts hold workshops, lectures, exhibitions and other events for the purpose of popularizing science and motivating children to research and acquire new knowledge. The cooperation of educational institutions of different levels of education contributes to a more successful and complete upbringing and education of children from an early age.

Key words: preschool children, upbringing, education, public institutions

Uvod

Dijete je najmlađi član obitelji i dio je društvene zajednice. Prema Konvenciji o pravima djeteta, djeca se rađaju s temeljnim slobodama i pravima koja pripadaju svim ljudskim bićima, univerzalna su i trebala bi se primjenjivati na svu djecu svijeta. Dječja prava su: pravo na obrazovanje, pravo na igru, pravo na slobodno vrijeme, pravo na kulturne aktivnosti, pravo na informiranje, pravo na slobodu misli i izražavanja vjere i dr. Vrtići kao predškolske ustanove omogućavaju djeci ispunjavanje njihovih osnovnih dječjih prava te suvremen pristup odgoju i obrazovanju. Tako dijete od najranije dobi aktivno sudjeluje u procesu odgoja i obrazovanja. Kod njega se potiče razvoj samostalnog i kritičkog mišljenja te donošenje vlastitih zaključaka. Također, dijete stječe prve spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, razvija komunikacijske i socijalne vještine koje će koristiti tijekom cijelog života.

Glavni dio

Kvalitetno okruženje u vrtiću omogućuje djeci istraživanje okoline različitim osjetilima (zvuk, opip, miris, okus), razvoj motoričkih vještina (crtanje, bojanje, slaganje, povezivanje) te istraživanje prirode i različitih prirodnih pojava. Vrtići surađuju s različitim ustanovama i stručnim osobama koje pružaju kulturne, odgojne i obrazovne sadržaje za djecu. Sudjelovanjem u različitim interaktivnim radionicama djeca razvijaju različite vještine.

Gradska knjižnica Zadar redovito surađuje s gradskim i prigradskim vrtićima kroz različita događanja i radionice. Stručnjaci iz različitih područja podržavaju takav oblik suradnje te često organiziraju aktivnosti primjerene najmlađoj populaciji. Učitelji Osnovne škole Šime Budinića redovito sudjeluju u organizaciji radionica, predavanja i izložbi u Gradskoj knjižnici Zadar u kojima sudjeluju djeca iz vrtića. Učiteljice Biologije i Geografije, kao predmetni stručnjaci, osmislile su različite sadržaje primjerene djeci vrtićke dobi. Sudjelovanjem u radionici iz Biologije djeca su obilježila Dan oceana crtanjem i bojanjem životinja koje žive u oceanima. U radionici iz Geografije djeca su izradila najjednostavniji model kompasa pomoću igle, pluta i magneta te su odredili glavne strane svijeta.

Festival znanosti je manifestacija kojoj je cilj približiti znanost javnosti. Održava se jednom godišnje u trajanju od tjedan dana u svim većim gradovima Republike Hrvatske. Učiteljice Biologije i Geografije su kroz različite radionice djeci približile znanost te ih motivirale na istraživanje i stjecanje novih znanja. U radionici iz Biologije djeca su istraživala kako se dubokomorske ribe prilagođavaju životu u vječnoj tami, a u radionici iz Geografije djeca su istraživala građu i slojeve Zemlje.

Dječji radovi nastali tijekom aktivnosti u Gradskoj knjižnici Zadar i tijekom Festivala znanosti predstavljeni su javnosti u prostorijama vrtića i Gradske knjižnice Zadar. Postavljeni materijali zorno su prikazali kreativnost djece, njihovu znatiželju i zainteresiranost za otkrivanje novih znanja i spoznaja.

Zaključak

Suradnja vrtića i različitih predmetnih stručnjaka pozitivan su primjer dodatnih aktivnosti u odgoju i obrazovanju vrtićke djece. Pozitivne reakcije djece, roditelja i odgajatelja potaknule su na daljnje osmišljavanje novih aktivnosti. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova različitih razina obrazovanja doprinosi uspješnijem i potpunijem odgoju i obrazovanju djece od najranije dobi.

Literatura

Konvencija o pravima djeteta, https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (pristupljeno 25. siječnja 2023. godine)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje NN 05-2015 <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> (pristupljeno 27. siječnja 2023. godine)

Rani odgoj i obrazovanje <https://www.unicef.org/croatia/rani-odgoj-i-obrazovanje>, (pristupljeno 27. siječnja 2023. godine)

OTKRIVAMO ŠKOLSKI SVIJET

Sažetak: U ovoj prezentaciji prikazat ćemo postupke prijelaznog perioda djece iz vrtićkog prema školskom obrazovanju. Prezentirat ćemo metode i postupke koje smo koristili kroz primjere dobre prakse. Isto tako dotaknut ćemo se učenih jezično razvojnih poteškoća koje su sve više prisutne dolaskom novih generacija. Prikazat ćemo socijalno emocionalni razvoj djece na koji posebno utječe dolazak iz sve većeg broja disfunkcionalno nesređenih obitelji. Prikazat ćemo suradnju sa udrugama iz lokalne zajednice koje nam alternativna pomoć u svladavanju učenih poteškoća.

Ključne riječi: prijelazno razdoblje vrtić/škola; predvještine čitanja i pisanja; globalno čitanje; igrom stvaramo riječi; emocionalno - socijalne vještine,...

DISCOVERING THE SCHOOL WORLD

Abstract: In this presentation, we will present the procedures of the transition period of children from kindergarten to school education. We will present the methods and procedures we used through examples of good practice. We will also touch on the observed language development difficulties that are increasingly present with the arrival of new generations. We will show the social-emotional development of children, which is especially affected by coming from an increasing number of dysfunctionally disordered families. We will present cooperation with associations from the local community that provide us with alternative help in overcoming perceived difficulties.

Key words: transition period kindergarten/school; pre-skills of reading and writing; global reading; we create words through play; emotional - social skills, ...

Uvod

Period prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu vrlo je stresan kako za samo dijete tako i za njegove roditelje te okolinu u kojoj obitava. Naime, koliko je obitelj spremna suočiti se s ovakvom promjenom toliko će lakše dijete prihvatiti novonastalu situaciju u kojoj će se naći. Djeca vrtićke dobi uče promatrajući svijet oko sebe i reakcije odraslih u vlastitom okruženju. Na ovom putu nužno je pružiti djetetu podršku, suočiti ga s novim situacijama, razgovarati o emocijama koje ga ispunjavaju kao i o razmišljanjima koja mu se nameću. Izuzetno je važno da dijete osjeti da je ravnopravno s roditeljima i da se zajedno spremaju za nove izazove. Bitno je pred dijete postaviti realne ciljeve te prikazati stvarnost onakvom kakva ona jest bez potreba podilaženja i pričanja djetetu priča koje bi ono željelo čuti. Nikako nije preporučivo plašiti ga školom i učiteljicom te nekakvim kaznama koje su u današnjem sustavu školstva potpuno nepoznate i nedozvoljene. Djetetu jasno moraju biti predstavljene njegove obaveze, ali pri tom treba iznositi pozitivan stav prema školi i učenju. Kod polaska u školu gledaju se tjelesne karakteristike, kognitivna, socio-emocionalna zrelost, komunikacijske vještine, motorika šake, snalaženje u prostornim odnosima, kreativno mišljenje i poznavanje svijeta u kom dijete odrasta. Ipak ne smije se zaboraviti da je svako dijete individua za sebe te da je pristup svakom djetetu drugačiji. U sve pripreme za polazak u školu, od izbora radnog stola, pisanki i školskog pribora, školske torbe i ostalih stvari potrebnih za školu trebalo bi uključiti dijete. Radni prostor te oprema za školu trebali bi kod djeteta izazvati ugodne osjećaje i želju za odlazak i istraživanje novog prostora škole. Pri samom polasku u školu puno je važnije naglasak roditelja staviti na emocionalno socijalni razvoj kod djeteta dok će obrazovni status rasti postepeno kako dijete bude prihvaćalo postupak školske naobrazbe. Dosadašnji postupak učenja promatranjem svoje okoline polaskom u školu postepeno prerasta u postupak učenja iz udžbenika i frontalnog pristupa učitelja iako valja naglasiti kako pripremno razdoblje prvog razreda obuhvaća niz aktivnosti učenja novih sadržaja upravo kroz igru. Važno je da unatoč novoj životnoj situaciji igra ostane temeljnom aktivnošću djeteta jer dijete upravo igrom i kroz igru dijete uči bez opterećenja i osjećaja prisile stavljanja u kalup razigranog dječjeg duha.

Glavni dio

Dijete koje polazi u prvi razred ne mora prije dolaska u školu savladati vještine čitanja, pisanja i računanja. U procesu predškole dijete će naučiti puno važnih stvari. Naučit će se prostorno orijentirati, bojati, šarati, crtati, slušati priče, brojati naglas do 10 i slično. Proći će postupak socijalizacije te ponašanja u grupi. Naučit će dijeliti stvari, poštivati prijatelje, lijepo se igrati i ponašati se prema pravilima grupe. Bitno je da se u predškolskoj dobi razvije govor i rječnik primjeren uzrastu djeteta. Predčitalačke vještine široki su pojam koji ne obuhvaća samo prepoznavanje slova nego cijeli niz aktivnosti koji tom procesu prethodi. To se odnosi na pravilan razvoj govornog aparata, glasovnu analizu i sintezu te prepoznavanje glasova u riječi. U našem svakodnevnom radu s učenicima prvog razreda u pripremnom razdoblju provodimo niz jezičnih igara kojima ćemo omogućiti da dijete svlada predčitalačke vještine i tako sigurno zaplovi u svijet čitanja. Igre Na slovo, Gdje se skrilo slovo, Dotakni slovo, Prstićem dotakni, ručicom pomakni itd. ..., samo su neke od niza aktivnosti koje provodimo u pripremnom razdoblju.

Na slovo – igra je u kojoj djeca pogađaju što više riječi koje započinju ponuđenim slovom (A kao auto, avion, Ante, aparat, ...). Pri tom se natječu tko će smisliti dužu riječ po broju slova odnosno glasova. U početku su to nasumične riječi, a kasnije tražimo da djeca pronalaze riječi koje se rimuju, a započinju drugim slovom (pas -gas, miša -kiša, slon- klon,...). Ovakvom igrom postićemo da djeca glasno izgovaraju riječi, broje glasove u riječima, bude kreativnost i natjecateljski duh.

Gdje se skrilo slovo – igra je u kojoj djeca na karticama koje smo prethodno pripremili pronalaze na kojem se mjestu (početak, sredina, kraj) u riječi skrilo slovo koje izričemo naglas. Pronalaskom slova glasno izgovaraju još jednu riječ koje se sjete, a da je u sebi skrila spomenuto slovo na istom mjestu kao i prethodno ponuđena riječ (puž – muž – ruž). Ovdje djeca uvežbavaju poznavanje glasova u riječi.

Dotakni slovo – igra je kojom dijete povezuje početno slovo iz ponuđene riječi sa nekim predmetom iz svog okruženja čiji naziv započinje istim slovom (ormar – oštrilo - olovka). Prstićem dotakni, ručicom pomakni – igra je to koja zahtjeva koordinaciju vida i pokreta. Naime, učiteljica izgovara jednu riječ, a učenik mora na ploči pronaći tu riječ, dotaknuti je prstom, a zatim ju pronaći u učionici i pomaknuti na prvu klupu.

Osim predčitalačkih vještina kod djece prvog razreda potrebno je razviti i predpisalačke vještine. Važno je različitim igrama razvijati motoriku šake. Taj motorički razvoj započinje još u vrtićkoj dobi, a nastavlja se razvijati u pripremnom razdoblju prvog razreda. To se postiže nizom igara. Mi u svom radu dosta primjenjujemo igre s teniskom lopticom, pin pong lopticom te kuglicama izrađenim od aluminijske folije. Postoji još niz aktivnosti kojima se pridonosi usavršavanju fine motorike. Pripremamo vježbe pravilnog bojanja unutar zadanih okvira, spajanje točkica, precrtavanje određenih oblika, zaokruživanje skupova predmeta i slično. Na svom putu pripreme djece za predpisalačke vještine često spajamo glazbenu kulturu, likovnu kulturu, dramaturgiju i hrvatski jezik. Tako djeca tjeoglažbom formiraju različite vrste crta, velikih tiskanih slova te pantomimom prikazuju neke predmete iz vlastitog okruženja. Kroz likovno izražavanje različitim likovnim tehnikama prikazuju vrste crta i stvaraju crteže koristeći se njima.

Kao što je već spomenuto pri spominjanju matematičkih sadržaja dijete koje dolazi u prvi razred trebalo bi znati mehanički brojati do 10, ali ne i ne znati zbrajati i oduzimati brojeve. Trebalo bi znati odnose (gore, dolje, ispred, iza,...), te uspoređivati predmete (veći, manji, viši, niži). I ovdje imamo u pripremi nekoliko igara (Boje oko nas, Skok na hop, Nosim – nosim, Idemo u spizu,...).

Boje oko nas – igra je kojom djeca svladavaju prostornu orijentaciju te boje u svom okruženju. Dok se slobodno kreću prostorom na dogovoreni znak moraju u ruke uzeti predmet koji na sebi ima spomenutu boju.

Nosim – nosim – u ovoj igri djeca svladavaju pojmove lakše, teže. Na dogovoreni znak, s

povezom preko očiju, iz košare iznenađenja izvlače po jedan predmet. Drže ga nekoliko trenutaka u svojoj ruci, a zatim ga zamjene s prijateljem. Moraju pogoditi koji je predmet teži. Idemo u spizu - ovdje djecu uvodimo u svijet brojeva. Kupovinom u razrednoj trgovini uče zbrajati i oduzimati brojeve. Moraju uočiti koliko neki proizvod košta, imaju li dovoljno novca da bi ga kupili i koliko im trgovac mora vratiti. Spomenute igre samo su neke od aktivnosti koje se u pripremnom razdoblju prvog razreda provode s djecom kako bi im se razvila predmatematička odnosno predračunalna pismenost.

Ipak kao najvažniji proces u postupku prilagodbe izdvojili bi socijalno emocionalnu prilagodbu pojedinca novom sustavu u kojem se našlo. Ovdje je važno da roditelji ne budu previše zaštitnički postavljeni prema vlastitom djetetu. Ono treba upoznati svoja prava ali prvenstveno treba poznavati svoje obaveze. Dijete bi se trebalo samostalno odijevati, jesti, prati ruke, obrisati nos, obući se ako mu je hladno, spremati svoje stvari na mjesto, brinuti se o svojim knjigama i priboru te biti samostalno u niz svakodnevnih obveza koje će mu se naći na put. Na putu osamostaljivanja dijete treba steći odgovornost kako za svoje postupke tako i za obveze koje će mu se nametnuti šetnjom prema školskim stazama. Strukturiran život malog sedmogodišnjaka bit će vrlo važna stavka u ovoj životnoj prekretnici. Dijete točno mora imati vrijeme za igru, učenje, druženje, gledanje tv i spavanje. Ustaljeni ritam olakšat će djetetu savladavanje svakodnevnih obaveza. Tijekom cijelog ovog postupka ne smijemo zaboraviti na djetetove emocije. O svemu treba otvoreno i puno razgovarati te treba ukazati da emocije treba iskazati ali na primjeren način.

Zaključak

Na kraju treba rezimirati kako je prelazak djeteta iz vrtićke u školsku instituciju jedan dinamičan i zahtijevan proces. Taj postupak može biti vrlo jednostavan ako se na vrijeme uspostavi suradnja triju institucija vrtića – obitelji – škole. Upravo dobra suradnja rezultirat će sigurnijim, sretnijim i uspješnijim učenikom kojemu će škola biti novi izazov, mjesto gdje se može puno naučiti ali gdje igra ne prestaje nego postaje sastavni dio novih znanja malog pojedinca. Ne treba zaboraviti kako pozitivan stav roditelja po pitanju škole i učitelje trebao bi rezultirati lakšom i sigurnijom prilagodbom djeteta na školu. Svim dionicima lanca trebao bi biti zajednički cilj, a to je graditi kreativno, sretno i pametno dijete kojem će škola nositi zadovoljstvo i bezbroj novih izazova na životnom putu stjecanja novih znanja.

Literatura

- Crnković, M. (1980). Dječja književnost. Zagreb: Školska knjiga.
Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje
Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. Napredak, 159 (1 - 2), 139-158. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/202779>
Hitrec, G. (1991). Kako pripremati dijete za školu, Zagreb: Školska knjiga
Kienig, A., Margetts, K. (2013). International Perspectives on Transition to School. New York: Routledge
Aladrović Slovaček, K. (2018). Kreativne jezične igre. Zagreb: Alfa d.d.

IZ VRTIĆA U ŠKOLU

Sažetak: Važna prekretnica u životu djeteta je polazak u školu jer u život djeteta i cijele obitelji unosi velike promjene, obveze i očekivanja. Polaskom u školu dijete upoznaje novi prostor i ljude, usvaja nova pravila ponašanja, znanja i vještine, te slijedi i izvršava ono što se od njega očekuje. Kako će se dijete snaći u novoj situaciji, hoće li promjenu prihvatiti s lakoćom i bez stresa, ovisi o brojnim čimbenicima, razvojnim karakteristikama, obiteljskim prilikama i okruženju u kojem dijete odrasta. Kod djece ovog uzrasta postoje velike razlike u tjelesnoj, emocionalnoj, socijalnoj i intelektualnoj zrelosti i upravo te individualne razlike utječu na kvalitetu snalaženja u novoj situaciji, na spremnost i uspješnost djeteta u školi. U radu će biti predstavljena učiteljska promišljanja o spremnosti djeteta za školu, te rezultati anketiranja roditelja o očekivanjima od djeteta i škole pri polasku djeteta u 1. razred.

Ključne riječi: očekivanja, spremnost za školu, zrelost djeteta.

FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

Abstract: An important milestone in a child's life is starting first grade because it brings great changes, obligations, and expectations into the life of the child and the entire family. By starting the first grade, a child gets to know a new place and people, adopts new rules of behaviour, knowledge, and skills, and follows and carries out what is expected of it. How the child will manage in a new situation, whether it will accept the change with ease and without stress, depends on numerous factors, developmental characteristics, family circumstances and the environment in which the child grows up. In children of this age, there are great differences in physical, emotional, social, and intellectual maturity, and it is these individual differences that affect the quality of coping in a new situation, the child's readiness, and success in school. The paper will present the teachers' reflections on the child's readiness for school, as well as the results of the parents' survey on the expectations of the child and the school when the child starts the first grade.

Key words: expectations, readiness for school, maturity of the child.

Uvod

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (2020), u Republici Hrvatskoj osnovno školovanje je obvezno za svu djecu od šest do petnaest godina života, a u prvi razred su se dužna upisati sva djeca koja do 1. travnja tekuće godine imaju navršених šest godina života. Prije upisa u prvi razred osnovne škole obvezno je utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, a njega utvrđuje povjerenstvo u sastavu: liječnik, psiholog/pedagog/defektolog, učitelj.

Iz vrtića u školu

Prelazak djeteta iz vrtića u školu je normalan slijed djetetova odrastanja, no istovremeno je i veliki događaj koji istovremeno veseli, plaši i uzbuđuje cijelu obitelj. O prvim danima školovanja ovisi uspješnost djeteta jer dijete koje je spremno za početak školovanja ima pozitivan stav prema školi i radije se tome kao dokazu svojeg odrastanja i zrelosti.

Dijete s uzbuđenjem čeka trenutak kada će 'postati veliko', veseli se svakoj promjeni, veseli se školi jer u njoj očekuje nastavak predškolskog života s puno igre i druženja s novim vršnjacima, ali je i uplašeno zbog svega što je čulo od odraslih: da ga čeka puno obaveza i domaćih zadaća, da više neće imati vremena za druženje i igru, da će morati stalno učiti, da se od njega očekuju petice. Polaskom u školu dijete preuzima uogu učenika (Somolanji Tokić, 2016), postaje dijelom nove organizirane i strukturirane sredine u kojoj će se izlagati sustavu vrednovanja i natjecanja i time doživljavati uspjehe, neuspjehe i kritike. Istraživanja (prema Early i sur., 2001) pokazuju da prilagodba djeteta na najranija školska iskustva ima dugoročne posljedice na kognitivni i socijalni razvoj djeteta, kao i na odustajanje od srednje škole. Dijete će se polaskom u školu prvi puta susresti s pravim obavezama i osjećajem odgovornosti, a kako se očekivanja i zahtjevi od djeteta povećavaju, djetetova autonomija se u pravilu smanjuje (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Uloga odraslih pri prijelazu djeteta iz vrtića u školu

Radost, strah i očekivanja od novih izazova u novoj sredini i s novim osobama u okruženju imaju i roditelj i dijete. Roditelji svoj strah i velika očekivanja nesvjesno prenose na dijete i time unose nelagodu i strah u obiteljski život i djetetov početak školovanja, ali i rad učitelju koji ima isti cilj kao roditelj - da se dijete u školi osjeća sretno, sigurno, ispunjeno i uspješno. Na prijelazu djeteta iz vrtića u školu je važna uloga i povezanost djeteta i odraslih u njegovom okruženju koji trebaju ostvariti partnerski odnos na relaciji predškolska ustanova – obitelj – škola, uz podršku šire društvene zajednice. I organizacija UNICEF (2012) ističe važnost prijelaza djeteta iz vrtića u školu i uspostave kvalitetne suradnje ključnih dionika, tj. potrebu suradnje predškolskih i školskih ustanova. Opić i sur. (2022) naglašavaju da spremnost djeteta za polazak u školu predstavlja značajan korak u djetetovom životu i ovisi o brojnim čimbenicima i kontekstu njegova odrastanja, te da je percepcija djeteta i njegove spremnosti za školu podjednako značajna odgajateljima i učiteljima, ali najznačajnija je roditeljima. Roditelji trebaju kreirati poticajno okruženje koje će pobuditi djetetov interes i motivaciju za školu, a Akbag (2007, prema Bay i Bay, 2020) ističe da roditelji svojim ponašanjem i stavovima prema djetetu i školi utječu na djetetovu spremnost za školu. Spremnost za školu podrazumijeva tjelesnu, motoričku, spoznajnu, govornojezičnu spremnost, komunikaciju, emocionalnu i socijalnu spremnost te motiviranost djeteta, a pritom su vrlo važni i stavovi prema učenju, primjerice: pažnja, upornost, znatiželja, kreativnost, rješavanje problema.

Prije polaska u školu

U Osnovnoj školi 22.lipnja, Sisak uobičajeno se održava roditeljski sastanak za roditelje budućih učenika prvog razreda. Tom se prilikom provede anketa s roditeljima, sa ciljem postizanja što kvalitetnije suradnje obitelji i škole već na početku školovanja djeteta. Rezultati ankete već godinama pokazuju roditeljsku zabrinutost i želju da se dijete što bolje i uspješnije prilagodi u novoj, školskoj sredini.

Tablica 1

Što Vas najviše zanima i brine vezano uz polazak djeteta u 1.razred?
način na koji će dijete razvijati veštine za školu i učenje
prilagodba djeteta na školu i učenje
hoće li dijete dobiti adekvatno znanje
svladati i usvojiti djeteta - prihvatiti ga i prihvatiti djetetovo ponašanje i ponašanje
ko će se, nakon vremena, prilagoditi načinu rada u školi
očekujem da učenja bude ugodno u školi, a ne čulno
odnos učitelja prema učenicima
kommunikacija s učiteljem i ostalom djecom
respektiranje i obaveza, odgovornost, suradnja s vršnjacima
organizacija nastave (odnos: dolazak i odlazak u školu, predloženi materijal)
motivacija djeteta i koncentracija
hoće li biti ličnog nastava i razvijanja socijalnih
djetetovih nametljivosti i ponašanja
hoće li dijete biti uspješno
hoće li moći pratiti školski program
koliko će dijete biti u razrednom ocjenu

Iz Tablice 1 vidljivo je što roditelje najviše zanima i brine vezano uz polazak djeteta u školu, ali i da očekuju budućeg uspješnog školarca koji će usvajati znanja, sposobnosti i vještine na sličan, ali ipak drugačiji način od onog u predškolskoj dobi. Poznato je da dijete svoja znanja i iskustva stječe kroz igru, Perry (2020) ističe pravo djeteta na igru i učenje kroz igru, a i sama djeca očekuju da se taj kontinuitet održi i u školi. Želja učitelja je sretno i akademski uspješno dijete, te 'postavljanje temelja' budućeg školskog rada, a to će kvalitetnije ostvariti s djetetom koje je doseglo odgovarajuću tjelesnu, intelektualnu, emocionalnu i socijalnu zrelost za školu. Na putu ostvarivanja zajedničkog cilja, učitelj će poštivati iskustva djece

iz predškolske dobi, uvažavati učeničke individualne razlike, mogućnosti i sposobnosti, te primjenjivati različite stilove učenja i poučavanja. Od samog početka poželjna je i kvalitetna i kontinuirana suradnja roditelja i učitelja, uz jasno definiranje očekivanja i usklađivanje odgojnih i obrazovnih ciljeva koje obje strane stavljaju pred dijete i prije polaska djeteta u školu.

Literatura

- Bay, Y. i Bay, D. N. (2020). Determining Children's Primary School Readiness Level. *European Journal of Educational Sciences*, 7(4), 80–110.
- Early, D. M., Pianta R. C., Taylor, L. C. i Cox, M. J. (2001), Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, Br. 3, str. 199-206.
- Opić, S., Kokanović, T., Đuranović, M. (2022). Percepcija roditelja, odgajatelja i učitelja o spremnosti djeteta za školu. // *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju (STOO 2)* - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milanu Matijeviću / Velički, Damir ; Dumančić, Mario (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, 2022. str. 1-15 .
- Perry, B. (2020). Prava djeteta u procesu prijelaza u osnovnu školu. *Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu*, 140-141, 9–10.
- Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik*, 65 (3): 423-439.
- Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2019). Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije. Zagreb: Alfa.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

POTICANJE SOCIO – EMOCIONALNOG RAZVOJA KROZ BAJKU SNJEGULJICA I SEDAM PATULJAKA

Sažetak: Dječji emocionalni razvoj započinje već rođenjem djeteta i kao takav jedan je od najvažnijih procesa u dječjem razvoju i predstavlja temelj za budući razvoj. Paralelno s emocionalnim razvija se i socijalni razvoj. Unutar njih razvija se dječja samospoznaja i pojam o sebi, samopoštovanje te složenije emocionalne i socijalne vještine, kao empatija i prosocijalno ponašanje. Predškolsko razdoblje je ključan period za razvoj emocionalnih i socijalnih vještina, te se na njih unutar vrtića i kroz razne vrste aktivnosti direktno utječe i iste potiče. Jedan od poticaja su bajke i priče koje imaju odgojnu i obrazovnu vrijednost. U radu spominjemo bajku Snjeguljica i sedam patuljaka kroz koju su djeca imala mogućnost socijalnog i emocionalnog razvoja te uspostave kvalitetnih vršnjačkih odnosa. Prikazane su razne vrste aktivnosti kroz različite oblike izražavanja u dobno mješovitoj skupini.

Ključne riječi: socio-emocionalni razvoj, socijalne vještine, emocije, bajke, prostor

ENCOURAGEMENT OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE FAIRY TALE OF SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS

Abstract: A child's emotional development begins with the birth of a child and as such is one of the most important processes in a child's development and represents the foundation for future development. Social development also develops in parallel with emotional development. Within them, children's self-awareness and self-concept, self-esteem and more complex emotional and social skills, such as empathy and prosocial behaviour, develop. The preschool period is a key period for the development of emotional and social skills, and they are directly influenced and encouraged within the kindergarten and through various types of activities. One of the incentives are fairy tales and stories that have an educational value. In the paper, we mention the fairy tale Snow White and the Seven Dwarfs, through which children had the possibility of social and emotional development and the establishment of quality peer relationships. Various types of activities are presented through different forms of expression in a mixed age group.

Keywords: socio-emotional development, social skills, emotions, fairy tales, space

Uvod

Vodeći se UNICEF-ovom kampanjom „Prve tri su najvažnije“ odgojitelji predškolske dobi pred sobom imaju jednu od najvažnijih uloga u životu djece. Upravo u toj dobi i kroz cijelo predškolsko razdoblje djeca razvijaju socio-emocionalne kompetencije. Kroz projekt bajke Snjeguljica i sedam patuljaka odlučile smo fokus usmjeriti na razvoj emocija i socijalnih vještina. Kroz različite vrste aktivnosti nastojalo se utjecati na prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te na njihovo prihvaćanje. Raznim vrstama igara poticalo se socijalna interakcija među vršnjacima, prosocijalno ponašanje, ali i poštivale dječju autonomiju i privatnost. Cilj je bio razvijati socio-emocionalnu zrelost i kompetenciju.

Socio-emocionalni razvoj

Prvi kontakt s okolinom djeteta dobiva odmah nakon rođenja pri čemu se razvija emocionalni odnos. Prve emocije koje razvija su ugoda i neugoda, a najvažniji aspekt unutar socio – emocionalnog razvoja je razvoj privrženosti koju djeteta razvija s bliskom odraslom osobom, najčešće majkom. Kvalitetnim razvojem privrženosti i zadovoljavanjem djetetovih potreba za bliskim kontaktom utječe se na normalan razvoj i emocije pri čemu ključnu ulogu ima okolina. „Emocije su jedan od najvažnijih činitelja koji utječu na cjelokupno funkcioniranje pojedinca i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom životu.“ (Brašna-Žganec, 2003, str. 15) U predškolskom razdoblju utjecaj okoline jedan je od ključnih čimbenika za dalji kvalitetan razvoj. U interakciji s okolinom djeteta izražava svoje emocije i prepoznaje tuđe. Uz vanjske faktore važnu ulogu imaju i unutarnji faktori. Jedan od njih je temperament djeteta, a očituje se u reagiranju na vanjske podražaje te kroz samoregulaciju emocija.

Starc, Obradović, Pleša, Profaca i Letica (2004) navode da su dječje emocije jednostavne,

iskrene i spontane, ali i burne i nestabilne. Okolina je ta koja ih treba uvažiti i razumjeti. Socijalno kompetentno dijete koristi poticaje iz okoline i koristi ih u svom rastu i razvoju. U kontaktu s okolinom razvijaju svijest o sebi i drugima, interakciju s okolinom, empatiju, društvenost i socijalnu kompetentnost. U odgojnoj skupini Sovice od najranije dobi integriranim pristupom radimo na razvoju pozitivne slike o sebi, prihvatljivom izražavanju emocija, poštivanju istih kod drugih, razvoju društvenosti te uspostavljanju kvalitetnih odnosa na relaciji dijete – dijete i dijete – odrasli. Također, nastojalo se poticati empatiju i suosjećajnost, prosocijalno ponašanje, ali i poštivati dječje pravo na autonomiju i privatnost. Ovakvim pristupom utjecalo se na dječje socijalne kompetencije koje su ključ za razvoj daljih odnosa. Odgojitelji, kao stručnjaci u radu s djecom trebaju dobro promišljati koje će poticaje nuditi, kakvu će prostornu i materijalnu okolinu stvoriti te kako će oni utjecati na dijete.

Razrada projekta

Projekt je nastao protekle pedagoške godine, u studenom, mjesecu knjige. Djeca su u skupinu Sovice donijela svoju omiljenu priču / bajku / knjigu. Iste su upoznavali, listali i čitali, a najveći interes kod djece izazvala je bajka Snjeguljica i sedam patuljaka. Bajku smo iznova čitali, proigravali kroz razne vrste igara, poput simboličkih, konstruktivnih, glazbenih i scenskih. Veliki interes djece potaknuo je i roditelje na uključivanje u projekt. Roditelji su zajedno sa djecom kod kuće izradili djeci omiljene likove iz bajke. Glavni likovi bili su Snjeguljica, zla maćeha, patuljci, lovac, princ. U izradi su pokazali svoju kreativnost i domišljatost pa su likovi bili izrađeni od različitih vrsta materijala, poput plastelina, kartona, na štapu i dr. Posebna suradnja ostvarena je s dvije majke koje su gostovale u skupini i napravile dvorac od kartona. U sam proces bila su uključena i djeca koja su pomagala u izradi režući, slikajući i slažući dijelove dvorca. Pokazali su da su pravi timski igrači, spremni na suradnju i pomaganje. Dvorac je postao važan čimbenik u našem prostor te je pozivao djecu na igru i kreativnost. U njemu su djeca čitala priče i bajke, uživljavala se u likove i pritom izražavala svoje emocije koristeći štapne lutke i maštu. Kroz scenske improvizacije ušla su u fantastičan svijet bajki i pomicala i razvijala svoju maštu. Kroz razne simboličke igre proigravala su situacije iz bajki, ali i one iz svakodnevnog života. Pri tome su jačala svoje samopouzdanje i izražavala svoje emocije u međusobnoj socijalnoj interakciji. Konstruktivnim igrama građenja u dvorcu djeca su stvarala selo patuljaka, šumu i dvorac iz njihove mašte razvijajući pri tome svoju inovativnost. Veliku ulogu u projektu imalo je glazbeno i likovno izražavanje u kojem su djeca pokazala svoju osobnost i različitost. Dvorac je postao mjesto okupljanja za djecu iz drugih odgojnih skupina što je pridonijelo većoj vršnjačkoj povezanosti, ali i timskom radu odgojitelja. Projekt je trajao kroz cijelu pedagošku godinu, a na kraju smo roditeljima pripremili dramatizaciju Snjeguljice i sedam patuljaka gdje je još jednom došlo do izražaja zajedništvo i timski rad skupine.

Zaključak

Kroz projekt Snjeguljica i sedam patuljaka te različite oblike izražavanja djeca su razvijala svoj socijalni i emocionalni razvoj, uspostavljala kvalitetne međuvršnjačke odnose, razvijala empatiju, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Projektom je potaknut razvoj pamćenja, predčitalačkih vještina, dječje mašte te istraživanje vlastitih granica.

Najviše veseli činjenica da su djeca kroz cijeli projekt uživala i surađivala, odgojitelji su kroz projekt stekli nove ideje i spoznaje, a roditelji su bili aktivno uključeni u život skupine te na taj način postali ravnopravni partneri vrtića.

Literatura

- Brajša-Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Katz, L., McClellan, D. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
- Rothschild, J., Daniels, R., E. (1999). Bogatstvo materijala kao izvor dječje spoznaje. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Strac, B., Obradović, Č., M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

OBOGAĆIVANJE SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG ŽIVOTA DJECE POMOĆU LUTKE

Sažetak: Neupitan je ogroman potencijal koji posjeduje lutka, kao i njezina neizmjerljiva vrijednost. Svijet lutaka je svijet mašte u kojem dijete može slobodno izražavati svoje ideje i kreativnost. Dijete Sažetak: Neupitan je ogroman potencijal koji posjeduje lutka, kao i njezina neizmjerljiva vrijednost. Svijet lutaka je svijet mašte u kojem dijete može slobodno izražavati svoje ideje i kreativnost. Dijete uz pomoć lutke lakše komunicira, verbalno i neverbalno, te izražava svoje emocije i probleme s kojima se bori. Uz pomoć lutke dijete nesvjesno ostvaruje suradnju s drugima, sklapa nova prijateljstva, privrženost i empatiju. Na temelju animatorskih osobina i „afektivne“ veze koju lutka stvara s djetetom, pružaju se mogućnosti kvalitetnijeg komuniciranja odgojitelja i djece, učenja i poticanja različitih sposobnosti i oblika dječje kreativnosti, te upoznavanja djetetovih stvarnih mogućnosti u različitim razvojnim područjima. Predškolsko razdoblje je vrijeme kad se najintenzivnije razvijaju psihofizičke sposobnosti, izgrađuje socijalni identitet, uspostavlja emocionalna stabilnost i počinje graditi pogled na svijet. Spoznaja o svemu navedenom navela nas je na avanturu koju smo svjesno započele, a ni slutile nismo kamo će nas odvesti. Lutke koje su djeca stvorila zajedno s majkama dobile su veliki značaj te su stvorile vezu između vrtića i obitelji, a ujedno su postale i sredstvo komunikacije između odgojitelja i djece. A kako su „Krpolici“ obogatili naš vrtićki svijet te povezali lutakarski i stvarni svijet- otkrit ćemo vam u ovom radu. Ključne riječi: potencijal lutke, komunikacija, emocije, socijalni razvoj

ENRICHING THE SOCIAL AND EMOTIONAL LIFE OF CHILDREN IN KINDERGARTEN USING A DOLL

Abstract: The enormous potential that the doll has is unquestionable, as well as its immeasurable value. The world of dolls is a world of imagination where a child can freely express his ideas and creativity. During play with dolls children communicate more easily, verbally and non-verbally, and express emotions and problems they struggle with. With the help of the doll, the child unconsciously achieves cooperation with others, makes new friends, attachment and empathy. Based on the engagement qualities and the "affective" bond that the doll creates with the child, there is an opportunity for better communication between teachers and children, for learning and encouraging different abilities and forms of children's creativity and getting to know the child's real possibilities in different areas of development. The preschool period is the time when psychophysical abilities develop most intensively, social identity is built, emotional stability is established and a view of the world begins to be built. Knowing about all of the above led us to an adventure that we consciously started, and we had no idea where it would take us. Dolls that the children created together with their moms gained great importance and created a bond between the kindergarten and the family and at the same time became a means of communication between the teachers and children. How "Krpolici" enriched our kindergarten world and connected the puppet and the real world - we will reveal to you in our presentation.

Key words: benefits of dolls, communication, emotions, social development

Uvod

Dijete je od ranoga djetinstva snažno vezano za lutku. U vrtićkoj dobi lutka dobiva svoju „ulogu sigurnosti“, ali polako i sigurno postaje igračka. Prilagođena dječjem uzrastu, lutka postaje vrijedna didaktička igračka koja ima svoje počasno mjesto u sobi dnevnog boravka u jednoj odgojnoj skupini. U rukama odgojitelja ali i djeteta dragocjeno je didaktičko sredstvo i pomagalo za rad u ostvarivanju ciljeva i zadataka. Igre s lutkama potiču govor, bogate djetetov rječnik novim riječima i pojmovima, razvijaju mimiku, koordinaciju pokreta te motoriku općenito. U skupini djece igra s lutkom razvija i sposobnost suradnje s vršnjacima, stvaranje pozitivne slike o sebi i tako jača njihovo samopouzdanje. Sve ono što lutka može reći, ispričati, otpjevati i otplesati, potiče razvoj stvaralačkoga mišljenja i mašte. Lutke dovede dijete u stanje uzbuđenosti, razigranosti, pokreću njegov misao, imaginarni i emotivni svijet i omogućavaju mu da bogatije izražava svoj doživljaj svijeta. Lutke koje ožive u ruci djeteta omogućavaju mu sudjelovanje u zamišljenom svijetu koji je samo stvorilo. Lutka zamjenjuje živa bića, njome dijete u igri manipulira kako želi i, najčešće, kako ne može u stvarnosti. Lutka je važna u životu svakog djeteta jer pomoću nje ostvaruje svoja maštanja i mijenja ono što u stvarnosti ne može. Važno je da dijete ima s kim razgovarati, povjeriti se i

da ima osjećaj da je važno ono što misli, što se događa u njegovom životu.

Ukoliko se dijete može igrati neograničeno s lutkom, ono zadovoljava potrebu za slobodom i odmah je sretnije. S obzirom da je dijete u skupini, susreće se i s različitim vršnjacima koji zadovoljavaju na različite načine potrebe. Tada se mogu javiti osjećaji bijesa, ljutnje i druge negativne emocije. I tada lutka može pomoći jer će dijete pomoću lutke lakše pokazati svoje emocije.

Priča o Krpolicima

Svjesni značaja i benefita lutke, odgojitelji svakodnevno obogaćuju Lutkarski centar. Potaknuta tim, djeca i sama izrađuju svoje štapne lutke i osmišljavaju priče koje nam kroz lutke prikazuju u kratkim lutkarskim improvizacijama. Primjećujemo kako se neke priče ponavljaju, te smo ih odlučile i zapisati. Sve prikupljene priče složili smo u zbirku priča „Priče za 5“. Djeca su se poistovjetila s likovima u svojim pričama, te su likovi koje su sami stvorili izražavali njihove emocije a priče su prikazivale i odnose u skupini. Prateći djecu primijetile smo kako djeca svoje lutke premještaju i u ostale Centre aktivnosti i uključuju ih u dnevnu rutinu skupine. Kada su djeca izrazila želju da junaci njihovih priča provode s njima i popodnevni odmor, uvidjele smo potrebu da osmislimo način na koji će dječje lutke dobiti i treću dimenziju. Razmišljajući o tome, stvorila se ideja za čiju su nam realizaciju bile potrebne majke. Tijekom svakodnevnih susreta upoznale smo majke s dječjim pričama i likovima koje je stvorila njihova mašta, te smo im predložile da zajedničkim snagama sašijemo krpenu varijantu lutke na štapu i njima iznenadimo djecu. Kako bismo još više povezale obitelj s vrtićem ideja je bila da lutke sašijemo od košulja djedova i očeva djece iz naše skupine. Na radionici je svaka majka, promatrajući štapnu lutku koje je izradilo njezino dijete, pokušala tu lutku replicirati koristeći košulju i razna punjenja. Na kraju radionice naša soba dnevnog boravka bila je bogatija za 25 krpenih lutaka- koje smo nazvali Krpolici. Sljedeći su dan djeca upoznala nove lutke, a većina djece je prepoznala svog Krpolika. Dani koji su uslijedili bili su ispunjeni igrom s novim lutkama koje su sada mogle s djecom i na popodnevni odmor. Primjećujemo kako djeca razgovaraju kroz lutke, stidljiva djeca su otvorenija u komunikaciji kada govore uz pomoć lutke. Kada bi se dogodile kakve konfliktne situacije u skupini, zamolile bi djecu da prvo odglume stvarnu situaciju, a zatim ih potičemo da se dogovore kako bi riješili tu situaciju i odglume je ponovno, koristeći rješenje sukoba. Atmosfera u skupini je opuštenija, sukoba je sve manje, a djeca su u komunikaciji otvorenija i slobodnije izražavaju svoje osjećaje. Animirajući lutku plašljivo dijete postaje hrabro, povučeno postaje otvoreno, šutljivo ili tiho postaje pričljivo ili glasno. Lutka može pomoći djetetu da nađe mjesto među svojim vršnjacima, da sudjeluje u timskom radu, da kontrolira svoju impulzivnost. Odgojitelj će s lutkom lakše razumjeti dijete tako što će se dijete prije otvoriti lutki, reći joj svoje probleme i što sve misli prije nego odraslom. "Dijete lakše prihvaća "stav" lutke, jer lutka je autoritet koji je dijete samo odabralo i tako postaje posrednik između djeteta i njegove sredine." (Ivon, 2010: 39). Koliko će lutka doista biti u funkciji bogaćenja odgojnih vrijednosti i potencijala, ovisi o tome tko se njome služi. Važno je da odgojitelj „vjeruje u snagu lutke“, da se njome služi te da u pravoj mjeri predlaže njezino korištenje. Odgojitelj mora poznavati i razumjeti značenje lutke te upotrebljavati njezin metaforički potencijal. Kroz aktivnosti s lutkama on može otkriti sposobnost i posebne talente svakoga djeteta, tj. može prihvatiti svako dijete kao jedinstvenu osobu ali i pobuditi i otkriti vlastite talente.

Zaključak

Lutka je sastavni dio dječjeg života. U igri lutkom dijete razvija najbolje strane svoje ličnosti, kroz lutku s kojom se igra i kroz onu na sceni. S lutkom na sceni dijete se identificira i razvija mnoge humane dimenzije vlastite ličnosti. U dječjoj mašti svaki predmet ima svoj život i dušu. Predmeti i igračke preuzimaju ulogu svijeta iz mašte u kojem dijete diktira pravila i traži moguća rješenja za svoje probleme. U lutkarskom i dramskom izričaju integrirane su gotovo sve discipline koje su važne za dječji razvoj: percepcija (slušna i vizualna), shvaćanje,

pokret, koordinacija, interakcija s okolinom, govor, priča. Gledajući lutkarske predstave ili improvizacije lutkom, dijete se poistovjećuje s lutkom, veže se emotivno za nju, tijekom promatranja proživljava situacije kroz koje lutka prolazi iako svjesno da lutku pokreće čovjek (odgojitelj). Često je ono što kaže lutka snažnije od riječi odgojitelja (ili druge osobe koja animira lutku). lutka u dječjoj ruci sredstvo je neiscrpane manipulacije, dijete će lutkom proigrati svoje osjećaje, svoje doživljaje svijeta, okoline koja ga okružuje. Pomoću lutke dijete izdvaja i dio stvarnosti koja za njega ima veliko značenje. Scenska lutka svojom osebnom stimulacijom dovodi dijete u stanje uzbuđenosti, razdražanosti i ushita, pokreće njegov svijet mašte.

Literatura

Ivon, H. (2010); Dijete, odgojitelj i lutka; Golden marketing- Tehnička knjiga, Zagreb
Kraljević, A. (2000.), lutka iz kutka, Zagreb: Naša djeca
Pokrivka, V. (1991): „Dijete i scenska lutka“, Zagreb, Školska knjiga

Iris Glamuzina, Dječji vrtić Ploče, Hrvatska

E-mail: iris.glamuzina@gmail.com

LUTKA U PRIMJENI

Sažetak: Suvremeni pristupi usmjereni na dijete pokazuju koliko veliki značaj ima lutka na cjelovit djetetov razvoj. Dijete se uz lutku veže emotivno i intenzivno proživljava sve situacije i stanja koja prolazi. lutka dovodi dijete u stanje uzbuđenosti i razigranosti, pokreće njegov misaoni i emocionalni svijet, potiče ga na sve bogatiji verbalni izražaj i složeniji intimni doživljaj svijeta. Igre odgojitelja sa scenskom lutkom, vrlo su bitne u ranom i predškolskom odgoju. lutka je spoj dramskog, likovnog, glazbenog i plesnog izražaja te donosi nepresušnu mogućnost stvaranja. Ona nudi djetetu priliku za upoznavanje novog, prilagodbu i rješavanje problema. Uvodi dijete u svijet mašte, a istovremeno nudi sigurnu luku. Osim što pomaže djeci, lutka pomaže odgojiteljima, ali i roditeljima u boljem shvaćanju dječjeg svijeta. U ovom ću radu prikazati kako sam iskoristila lutku kroz različite dramske aktivnosti i igre, omogućila djetetu razvijanje potencijala kroz sva razvojna područja te razvoj njegovih kompetencija. Cilj je pružiti podršku odgojiteljima koji koriste lutku u svakodnevnom radu. Dramsko – scenski, glazbeni, jezično – govorni izričaj pokreta, ostvarivao se spontano, situacijski, uvažavajući dječji interes i psihofizičke mogućnosti djeteta određene dobi. Rad prikazuje pozitivna iskustva i primjere iz prakse.

Ključne riječi: dijete; dramski; lutkarstvo; odgoj; scenski

DOLL IN APPLICATION

Abstract: Modern child-centered approaches show how big a role a doll has on a child's overall development. Children bond emotionally with the doll and intensely experience all the situations and situations that pass by. The doll brings the child into a state of excitement and playfulness, activates his thought and emotional world, encourages him to ever richer verbal expression and a more complex intimate experience of the world. Teacher's games with stage puppets are very important in early and preschool education. A puppet is a combination of dramatic, artistic, musical and dance expression, which brings endless possibilities for creation. It offers the child the opportunity to learn new things, adapt and solve problems. It introduces the child to the world of fantasy, but at the same time provides a safe haven. In addition to helping children, the doll helps educators and parents to better understand the children's world. In this, I would like to show how I used the doll through various dramatic activities and games, enabling the child to develop his potential through both developmental areas and the development of his competencies. The goal is to support educators who use the doll in their daily work. The dramatic - scenic, musical, linguistic - speech expression of the movement was realized spontaneously, situationally, taking into account the child's interest and the psychophysical capabilities of the child of a certain age. He likes to show positive experiences and examples from practice.

Keywords: child; dramatic; puppetry; upbringing; scenic

RESCUR: KURIKUL OTPORNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU BUDUĆNOST

Sažetak: Kurikul otpornosti (RESCUR) je europski program za razvoj psihološke otpornosti djece od 4 do 12 godina. Rezultat je LLP Comenius projekta (2012. -2015.) u kojem je sudjelovalo 6 sveučilišta: Kreta (Grčka), Lisabon (Portugal), Orebro (Švedska), Pavia (Italija) i Zagreb (Hrvatska). Nastao je na temelju trenutanih potreba i izazova s kojima se djeca današnjice susreću te nastoji razviti kompetencije potrebne za savladavanje tih izazova. Otpornost je sposobnost osobe da zdravo raste, razvija se i napreduje unatoč preprekama, a ta se sposobnost može poticati i vježbati od predškolske dobi. Prema Kurikulu otpornosti, definirano je šest karakteristika koje imaju razvijene osobe za koje se smatra da su „otporne“ te je poticanje tih vještina razrađeno kroz šest tematskih područja: razvoj komunikacijskih vještina, uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa, razvijanje pozitivnog mišljenja, razvoj samoodređenja, izgradnja osobne snage, pretvaranje izazova u prilike. Ciljevi programa su: razviti i poboljšati socijalno i emocionalno učenje djece, poticati zdrave odnose među djecom te pozitivno i prosocijalno ponašanje, poticati mentalno zdravlje i dobrobit sve djece, a pogotovo one djece koja su izložena rizicima. Krajnji cilj kurikula je postizanje akademske uspješnosti te društvene i emocionalne dobrobiti djece kao mladih građana Europe. Kurikul je pokusno proveden u više vrtića i škola u svakoj od zemalja sudionica, a nakon toga mnogi vrtići Hrvatske su počeli provoditi ovaj program kao dio svojeg redovitog odgojno-obrazovnog rada. U ovom radu prikazati ćemo hrvatsko iskustvo implementacije Kurikula otpornost u dječjem vrtiću "Budućnost" iz Zagreba. Ključna aktivnost u radu s djecom je pripovijedanje priča čiji su glavni likovi ježica Zelda i vjeverac Sherlocka. Uz pomoć lutaka djeca imaju mogućnost izraziti svoje misli i osjećaje vezene uz određenu temu, steći uvid u vlastito ponašanje i primijeniti priču u vlastitom životu. Pri tome koriste vježbe za usmjeravanje pažnje, različite aktivnosti crtanja, izrade stripova, igranja uloga i proširuju integrirano priču kroz sva razvojna područja. Ovaj program je zamišljen tako da se u njega uključuje i roditelje kako bi djeca kod kuće učvrstila vještine koje usvajaju u vrtiću – kroz radne listove i prijedloge aktivnosti za djecu i roditelje za uvježbavanje pojedinih vještina.

Ključne riječi: psihološka otpornost, djeca, program, aktivnosti, roditelji

RESCUR: RESILIENCE CURRICULUM AT BUDUĆNOST KINDERGARTEN

Abstract: The resilience curriculum (RESCUR) is an European program for development of psychological resilience in children aged 4 -12. It is the result of a LPP Comenius project (2012-2015) developed in participation from six Universities: Crete (Greece), Lisabon (Portugal), Orebro (Sweden), Pavia (Italy) and Zagreb (Croatia). It has been developed on the basis of the current needs and challenges that today's children face and it intends to develop necessary competencies for overcoming those challenges. Resilience is the ability to grow, develop and improve despite obstacles, and this ability can be developed and practiced from preschool age. The resilience curriculum defines six characteristics of resilient individuals, and the enhancement of those abilities is organized through six thematic units: effective communication, healthy relationships, a growth mindset, self-determination, developing one's strengths in learning and social activities, and overcoming and dealing with challenges and obstacles. Goals of the curriculum are: development and improvement of children's social and emotional learning, encouragement of healthy relationships between children, positive and prosocial behavior, fostering mental health and well-being for all children, but especially for children with risk factors. The main goal of the curriculum is for children achieving academic success, social and emotional well-being in children as young citizens of Europe. The curriculum has piloted in several kindergartens and schools of each participating country, and after that, many Croatian kindergartens have started implementing this program into their regular educational work. This presentation demonstrates implementation of the resilience curriculum at Budućnost kindergarten in Zagreb, Croatia. Story telling is the main activity when working with children with the main characters being the hedgehog Zelda and the squirrel Sherlock. With the help of puppets, children have an opportunity to express their thoughts and feelings on a certain topic, to gain insight into their own behaviour and to implement the stories into their own lives. Through mindfulness activities, various drawing activities, cartoon making and role playing, children expand the story throughout all developmental areas. This programme includes parents as well, so children can strengthen at home all the skills learnt in kindergarten – through work-sheets and suggested activities for children and parents to practice certain skills.

Key words: psychological resilience, children, program, activities, parents,

Uvod – što je psihološka otpornost

Psihološka otpornost pojedinca odnosi se na proces uspješne prilagodbe pri suočavanju s različitim tragedijama, traumama i značajnim životnim stresorima kojima je pojedinac izložen. Psihološki otporni pojedinci se, usprkos nedaćama i stresnim reakcijama koje proživljavaju, prilagođavaju zahtjevnoj situaciji te prihvataju svoje neugodne emocije i upravljaju njima. (Newman, 2005). Na tom putu prihvatanja i prilagođavanja stječu nove vještine i snage čime ujedno doživljavaju osobni rast i razvoj. Dakle, otpornost se odnosi na pozitivnu prilagodbu i očuvanje mentalnog zdravlja, unatoč doživljenim poteškoćama. To je sposobnost osobe da zdravo raste, razvija se i napreduje unatoč preprekama, a ta se sposobnost može poticati i vježbati od predškolske dobi. Psihološki otporan pojedinac u stanju je prebroditi nepovoljne okolnosti tijekom odrastanja uz mogućnost da potiče i razvija pozitivne psihološke resurse: optimizam, razvoj osobne snage, pozitivan stav, fleksibilnost i prilagodljivost, vjeru u unutarnju snagu, izgradnju i održavanje zdravih odnosa s ljudima s kojima živi.

Psihološka otpornost se uči i izgrađuje

Psihološku otpornost učimo i razvijamo tijekom života, s njom se ne rađamo iako se počinje razvijati još u najranijoj dobi (Rak i Patterson, 1996.; Masten i Coatsworth, 1998.; Masten, 2001.; Horning i Rouse, 2002.; prema Milanović, 2021). Naučeni načini reagiranja na stresne događaje u ranom djetinjstvu utječu na kasnije načine prevladavanja stresnih situacija. Obitelj je, uz širu zajednicu i individualne karakteristike pojedinca, jedan od važnih temelja za izgradnju otpornosti kod djeteta i smanjenju njegove ranjivosti. Roditelji odgovarajući na djetetove potrebe od samog njegova rođenja grade svoj odnos s njim te ga pripremaju za život koji uključuje i ono ugodno - radost, veselje, uspjeh, sreću, dobitak ali i ono neugodno - frustraciju, tugu, ljutnju, stres, neuspjeh, gubitak. Suvremena istraživanja razvoja djece te odnosa djece i roditelja (Pećnik i Starc, 2010) pokazuju kako roditeljska toplina i uključenost, postavljanje granica poštivajući dijete kao osobu podupiru djetetovu dobrobit i razvoj, a time pozitivno utječu na razvoj njegove psihološke otpornosti. Poruke koje dijete treba primati kroz život su da nam je ono važno, vrijedno baš takvo kakvo ono jest. Pokazujući svojem djetetu da nam je važno što ono govori, osjeća i misli, pokušavajući razumjeti njegovo gledište te pomažući mu izraziti misli i osjećaje podržavamo razvoj njegove samosvijesti, pozitivne slike o sebi, što je ujedno jedne od kompetencija psihološke otpornosti.

Psihološku otpornost moguće je graditi usvajajući alate i sredstva potrebne za rast i napredak svakog pojedinca usprkos preprekama koji se mogu pojaviti. Da bismo to mogli, potrebno je suočiti se s teškoćama i preprekama na putu odrastanja, a ne ih izbjegavati ili ignorirati. Psihologinja Dubravka Miljković zastupa tezu da u životu nije presudno niti važno da dobijemo dobre karte, nego da lošim kartama znamo dobro odigrati (Miljković, 2017). Upravo se po tome prepoznaju psihološki otporni pojedinci. Bitno je dopustiti djetetu da pokušava svladavati prepreke na koje nailazi i podržati ga, biti tu za njega kad nije uspješno, poticati da ustraje, a ne ga „spašavati“ od neuspjeha radeći umjesto njega, umanjujući neuspjeh (Ma nije to ništa!) ili pak izbjegavati takve neprilike odnosno prilike – za razvoj psihološke otpornosti. U takvim situacijama oduzimamo djetetu moć, njegovu mogućnost utjecaja i kontrole, dajemo mu poruku da ništa ne zna, da ne može samo. Tako dijete postaje sve bespomoćnije i pasivnije.

Važan je način na koji mi odrasli reagiramo u stresnim situacijama osobito dok nas djeca gledaju – kako mi „odigramo“ kada dobijemo loše karte. Naš mehanizam nošenja s teškim, neugodnim emocijama i zahtjevnim događajima je u odraslih osoba već izgrađen. Martin Seligman američki psiholog poznat po svojoj teoriji naučene bespomoćnosti objašnjava da se stil kojim opisujemo neke traumatske događaje oko nas razvija u djetinjstvu, a s osmom godinom djetetova života on je već kristalno jasan (Seligman, 2006). Djeca predškolske dobi pasivno usvajaju stil objašnjavanja događaja od svojih roditelja i važnih osoba (baka i djedova, odgojitelja, trenera). Pozorno prate i slušaju kako odrasla osoba spontano objašnjava kada se nešto događa, a osobito kada nešto krene po krivu, kada su događaji jako emocional-

no obojeni. Djeca upijaju svaku riječ, a tada čuju naš način objašnjavanja događaja koji može biti pesimističan ili optimističan. Kod optimističkog načina gledanja na problemske situacije nastojimo se usmjeriti na pozitivne aspekte koje su u našoj moći, koje možemo kontrolirati i u tom smislu poduzimamo određene akcije i aktivnosti (Miljković, 2017). Istraživanja o psihološkoj otpornosti pokazuju da otporna djeca i adolescenti posjeduju vještine za rješavanje problema jer otpornost nije nikakav izniman proces ili osobina s kojom se rodimo, to nije osobina koju ljudi "imaju" ili "nemaju", nju svatko može naučiti. Psihološki otporna djeca posjeduju dobro razvijene socijalne vještine i sposobnosti rješavanja problema, znaju jasno i asertivno izraziti svoje želje, zauzimaju se za sebe, znaju riješiti sukobe, snalaze se u novim situacijama, održavaju prijateljstva i lako stječu nove prijatelje.

Što je Kurikul Otpornosti (RESCUR)

Kurikul otpornosti (RESCUR) je europski program za razvoj psihološke otpornosti djece od 4 do 12 godina. Rezultat je LLP Comenius projekta (2012. -2015.) u kojem je sudjelovalo 6 sveučilišta: Kreta (Grčka), Lisabon (Portugal), Orebro (Švedska), Pavia (Italija) i Zagreb (Hrvatska). Nastao je na temelju trenutačnih potreba i izazova s kojima se djeca današnjice susreću te nastoji razviti kompetencije potrebne za savladavanje tih izazova. Prema Kurikulu otpornosti, definirano je šest karakteristika koje imaju razvijene osobe za koje se smatra da su „otporne“ te je poticanje tih vještina razrađeno kroz šest tematskih područja: razvoj komunikacijskih vještina, uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa, razvijanje pozitivnog mišljenja, razvoj samoodređenja, izgradnja osobne snage, pretvaranje izazova u prilike. Ciljevi programa su: razviti i poboljšati socijalno i emocionalno učenje djece, poticati zdrave odnose među djecom te pozitivno i prosocijalno ponašanje, poticati mentalno zdravlje i dobrobit sve djece, a pogotovo one djece koja su izložena rizicima. Krajnji cilj kurikula je postizanje akademske uspješnosti te društvene i emocionalne dobrobiti djece kao mladih građana Europe. Kurikul je pokusno proveden u više vrtića i škola u svakoj od zemalja sudionica, a nakon toga mnogi vrtići Hrvatske su počeli provoditi ovaj program kao dio svojeg redovitog odgojno-obrazovnog rada. U vrtiću Budućnost nakon provedene edukacije za odgajatelje i stručne suradnike 2016./17. godine Program otpornosti se provodio naredne tri godine obuhvaćajući svih šest tematskih područja na osnovnoj i srednjoj razini.

Aktivnosti iz programa Otpornost

Ključna aktivnost iz programa Otpornosti je pripovijedanje priča. Glavni likovi su vjeverac Sherlock i ježica Zelda. Djeca imaju mogućnost izraziti svoje misli i osjećaje vezene uz određenu temu, steći uvid u vlastito ponašanje i primijeniti priču u vlastitom životu. Pri tome koriste lutke, dijaloge, proširuju integrirano priču kroz sva razvojna područja. Program RESCUR (Otpornost) sadrži i radne materijale koji se koriste pri provedbi. To su lutke na prst, komplet radnih listića za djecu i roditelje, CD sa snimljenom glazbom i uputama za provođenje aktivnosti za usmjeravanje pažnje, portfolio za svako dijete. Svaka aktivnost počinje kratkom vježbom za usmjeravanje pažnje. Vježbe su primjerene razvojnom stupnju djece. Odgojitelj može prilagođavati i koristiti vlastite vježbe, pod uvjetom da su kulturalno univerzalne i primjerene sposobnostima djece. Ovaj program je zamišljen tako da se u njega uključuje i roditelje kako bi djeca kod kuće učvrstila vještine koje usvajaju u vrtiću – kroz radne listove i prijedloge aktivnosti za djecu i roditelje za uvježbavanje pojedinih vještina. Uz svaku aktivnost roditeljima se nudi mogućnost da kod kuće provježbaju problemske situacije i dođu do pozitivnih rješenja. Jedna od aktivnosti koja potiče optimizam i vjeru u pozitivne vrijednosti je i priča Zelda se natječe protiv Karla. Ježica Zelda usprkos prijašnjem neuspjehu u utrci protiv klokana Karla koji je bio brži, zahvaljujući podršci roditelja kreće u utrku s bržim od sebe te uložnim trudom i hrabrošću te riječima samoohrabrenja pobjeđuje u utrci. Roditelji i djeca zajedno biraju ohrabrujuće misli, koje se „skrivaju“ u njihovim glavama, a mogu pomoći da se ohrabrimo, uložimo trud i svladamo svaku prepreku. Riječi ohrabrenja mogu biti:

„Ako se neka teškoća pojavi - rješenje je skriveno u mojoj glavi.
Ako ga potražim, ja ću ga naći - pa će me SUPER osjećaj snaći!“

Zaključak

Kao pojedinci rastemo i mijenjamo se cijeli život, a prilika i mogućnost da se mijenjamo stalno je uz nas. Djeci smo uzori što god napravili i kako god reagirali. Rastemo zajedno s njima. Možemo odlučiti zajedno s njima graditi optimističan stil gledanja na izazove u kojima se nađemo, tražiti načine na koji možemo riješiti probleme koji nas snađu, iskoristiti prilike za razvoj „pozitivnih“ osobina poput ustrajnosti i hrabrosti te razvijajućeg misaonog sklopa. Trudom možemo doći do cilja. Svaki izazov je prilika za rast i učenje, greške su sastavni dio učenja te uvijek možemo razvijati i mijenjati svoje kvalitete kako bismo stvorili svoju jedinstvenu verziju otpornosti. Program Otpornosti je moguće prilagođavati u skladu sa specifičnostima okruženja i kulturom vrtića. Bit je ovoga kurikula poučiti djecu vještinama koje su im potrebne da prođu „životne izazove“ i da svladaju zapreke na svojem putu odrastanja. Kao takav, on potiče razvoj sposobnosti pojedinca da se suoči s nedaćama i da se nastavi razvijati unatoč njima. On znači prevenciju i ranu intervenciju koja promiče pozitivna ponašanja i ističe važnost kvalitetnog obrazovanja djece predškolskog dobi. Polazište je razvoj djeteta, razvoj životnih vještina koje doprinose razvoju otpornosti kod djeteta. To su jačanje socioemocionalnih kapaciteta djeteta, razvoj pozitivne slike o sebi, razvoj empatičkog odnosa, odnosa pripadanja i povjerenja, razvoj komunikacije i asertivnosti.

Literatura

- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ta Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Assunta Zanetti, M., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simoes, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B. i Eriksson, C. (2015.) RESCUR: Na valovima - kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Milanović (2021). Otpornost djeteta - rasti i napredovati unatoč poteškoćama. 10. godišnja konferencija voditeljica i voditelja programa podrške roditeljstvu „Rastimo zajedno“: Stručna podrška roditeljima i različiti konteksti roditeljstva
- Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, (11), 33-46. <https://doi.org/10.21857/mwo1vcz88y>
- Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. Professional psychology: Research and practice, 36(3), 227.
- Pećnik, N. i Strac, B. (2010). Rastimo zajedno, program radionica za roditelje najmlađe djece, Priručnik za voditelje. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Seligman, M. E. P. (2006). Naučeni optimizam. Zagreb: IEP, d.o.o.

POVEZANOST SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA KOD DJECE I POZITIVNIH OBLIKA SURADNJE S RODITELJIMA

Sažetak: U situacijama globalnih društvenih promjena, a uzrokovanih epidemijom virusa Covid - 19 i drugim prirodnim nepogodama poput razornog potresa koji je pogodio Grad Zagreb, u našem odgojno-obrazovnom djelovanju nametnula se potreba za intenzivnim djelovanjem na socioemocionalnom području kod djece, ali i odraslih. Iako su navedeni događaji iza nas, pomogli su nam osvijestiti koliko bi rad na osnaživanju psihološke otpornosti kod djece (i roditelja), njihovog socio-emocionalnog razvoja, trebao biti neizostavni dio naše radne svakodnevice i stručnih nastojanja. Uslijed opetovanih tzv.kriznih stanja, pojedinac intenzivno angažira svoj emocionalni sustav i koristi raspoložive resurse s tog područja. S obzirom da u dječjoj dobi još uvijek govorimo o razvoju emocija i socijalizacijskih elemenata, u takvim zahtjevnim situacijama dolazi do izražaja koliko je važno da su upravo roditelji djece socijalno i emocionalno kompetentni. U redovnim, svakodnevnim životnim situacijama, roditelji su ključni likovi u djetetovu životu, rastu i razvoju te nikako nije svejedno u kojem je statusu i na kojoj razini njihova socijalna i emocionalna kompetentnost. Dok u kriznim situacijama i manifestiranju njihovih posljedica, možemo slobodno reći, socijalna i emocionalna kompetentnost roditelja su odlučujuće za djetetovo doživljavanje, procesuiranje i iznošenje datog problemskog trenutka. Iz toga proizlazi, da su roditelji od ključne važnosti i u negativnim posljedicama koje stres može uzrokovati kod djeteta. No, vrtići su imali priliku vidjeti kako je masa roditelja u takvim situacijama posegnula ponajprije za traženjem pomoći i podrške u svrhu jačanja prvenstveno vlastitih kapaciteta. Ili, u lošijem slučaju, imali smo svjedočiti potpunom nesnalaženju roditelja i vrlo niskoj kompetentnosti i na području emocija i na području ponašanja u društvu. S druge strane, vrtić kao stalna spona između obiteljskih determinanti i stvaranja poticajnog okruženja za optimalan rast i razvoj svakog djeteta, često puta i ima ulogu vođe za roditelje u obnašanju njihovih roditeljskih dužnosti i odgovornosti, kao i modeliranju poželjnih modela ponašanja koja roditelji reflektiraju prema vlastitoj djeci. Tako kroz različite oblike suradnje, poticanja i podrške roditeljima, posredno djelujemo na socio-emocionalni razvoj djeteta. Navedeni izazovi i naši načini suočavanja s istima, ističu se u aktivnostima i radu odgojnih skupina Laviči i Ljiljani.

Ključne riječi: socio-emocionalni razvoj djece, krizne situacije, jačanje otpornosti, roditeljske kompetencije, partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i roditelja

SOCIO-EMOTIONAL PREPARATION OF CHILDREN FOR KINDERGARTEN/SCHOOL

Abstract: In situations of global social changes, but caused by the epidemic of the Covid-19 virus and other natural disasters, such as the devastating earthquake that hit the City of Zagreb, the need for intensive action in the socio-emotional area of children, as well as adults, was imposed in our educational activities. Even though the mentioned events are behind us, they helped us to become aware of how much we would like to promote psychological resilience in children (and parents), their socio-emotional development, should be an indispensable part of our daily work and professional endeavors. As a result of repeated so-called crisis situations, the individual intensively engages his emotional system and uses available resources from the rigid area. Given that during childhood we are still talking about the development of emotions and socialization elements, in such demanding situations it becomes apparent how important it is for the children's parents to be socially and emotionally competent. In regular, everyday life situations, parents are the key characters in a child's life, growth and development, and it does not matter what status and level their social and emotional competence is. While in crisis situations and the manifestation of their consequences, we can freely say that the social and emotional competence of the parent is decisive for the child's experience, processing and presentation of the given problematic moment. It follows from this that parents are of key importance even in the negative consequences that stress can cause in a child. Well, the kindergartners had the opportunity to see how the mass of parents in such situations intervened primarily to seek help and support for the purpose of strengthening primarily their own capacities. Well, the kindergartners had the opportunity to see how the mass of parents in such situations intervened primarily to seek help and support for the purpose of strengthening primarily their own capacities. Or, in a worse case, we had the opportunity to witness the parent's complete displeasure and very low competence both in the field of emotions and in the field of behavior in society. On the other hand, kindergarten, as a constant link between family determinants and the creation of a stimulating environment for the optimal growth and development of each child, often plays the role of a leader for parents in the conduct of their parental duties and responsibilities, as well as in modeling desirable models of behavior that parents reflect on their own. to children. Thus, through various forms of cooperation, encouragement and support for parents, we indirectly influence the socio-emotional development of the child. The aforementioned challenges and our ways of dealing with them stand out in the activities and work of the educational groups Laviči and Ljiljani.

Keywords: socio-emotional development of children, crisis situations, strengthening of resilience, parental competences, partnership between educational institution and parent

SOCIO EMOCIONALNI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DJETETA

Sažetak: Socio-emocionalni razvoj, koji započinje rođenjem, ključan je za uspješno prepoznavanje emocija i za nošenje s njima. Za dijete je razvijanje i poticanje socijalnog i emocionalnog razvoja jednako važno kao i pravilan fizički razvoj te će ga u odraslom razdoblju života pratiti u svim njegovim segmentima. Prvenstveno ima utjecaj na interakciju unutar obitelji i bliskih osoba, a nakon toga unutar vrtića, škole i zajednice u kojoj živi. Područje koje objedinjuje proces usvajanja kompetencija socijalnog i emocionalnog razvoja jest socio-emocionalno učenje. Njime se stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavovi potrebni za razumijevanje sebe i drugih, za izražavanje i reguliranje emocija te za uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa. Socio-emocionalni programi razvijaju vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenja s interpersonalnim odnosima, a ujedno utječu na akademski razvoj, stvarajući pozitivnu i poticajnu okolinu.

Ključne riječi: socio-emocionalni razvoj, emocije, učenje, programi

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOL CHILD

Abstract: Socio-emotional development, which begins at birth, is crucial for successful recognition emotions and to carry with them. For the child, it is the development and stimulation of social and emotional development is just as important as proper physical development and will follow it in the adult period of life in all its segments. Primarily, it has an impact on the interaction with the family and loved ones, and then in the kindergarten, school and community in which he lives. The area that unites process of acquiring the competences of social and emotional development is socio-emotional learning. It is used to acquire and apply the knowledge, skills and attitudes necessary for self-understanding and others, for expressing and regulating emotions and for establishing and maintaining positive relationship. Socio-emotional programs develops self-recognition and managing emotions, establishing positive goals, making responsible decisions, efficient dealing with interpersonal relationships, and at the same time affect academic development, creating positive and stimulating environment.

Key words: socio-emotional development, emotions, learning, programs

Nacionalni okvirni kurikulum

Da bi se postigla kvaliteta odgojno – obrazovne prakse u kompleksnom sustavu kao što je vrtić, nijedan dio ne može se opisati, ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine jednu cjelinu. Kvalitetnu odgojno – obrazovnu praksu i kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića. Razvoj odgojno – obrazovne prakse i kurikulum vrtića treba shvatiti kao kontinuirani proces. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključuje: osobnu, emocionalnu i socijalnu dobrobit djeteta. Osobna, emocionalna dobrobit uključuje: osjećati se dobro, otvorenost djeteta prema svijeta oko sebe i prema novim iskustvima, smirenost (odsutan osjećaj ugroženosti, nemira i zabrinutosti), samopoštovanje i samosvjesnost djeteta, sposobnost privremene odgode zadovoljavanja svojih potreba, razvoj identiteta djeteta (osobnog i socijalnog), spremnost djeteta na donošenje odluka koji se odnose na njegove aktivnosti, razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, procjenjivanje mogućih posljedica svojih akcija, samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti i postignuća. Socijalna dobrobit uključuje: uspješno interpersonalno funkcioniranje i razvijanje socijalnih kompetencija; razumijevanje i prihvatanje drugih i njihove različitosti (vjerske, nacionalne, kulturološke), usklađenost s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima socijalne grupe, uspostavljanje, razvijanje i održavanje kvalitetnih odnosa s drugom djecom i odraslima, aktivno sudjelovanje, pregovaranje i konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija, zajedničko djelovanje s drugima, etičnost, solidarnost i tolerancija, mogućnost prilagodbe djeteta novim i promjenjivim situacijama, percepciju sebe kao važnog djela zajednice odgovorno ponašanje djeteta prema sebi i drugima.

Socio emocionalni razvoj djeteta

Socio-emocionalnim razvojem dijete uči kontrolirati ponašanje i emocije, prilagoditi se okruženju s drugom djecom, stječe povjerenje i gradi način komunikacije s djecom i odraslim osobama. Socijalno razvijeno dijete razvija osjećaj samokontrole, pažnje i koncentracije i poštuje pravila. Za dijete je razvijanje i poticanje socijalnog i emocionalnog razvoja jednako važno kao i pravilan fizički razvoj te će ga u odraslom razdoblju života pratiti u svim njegovim segmentima. Prvenstveno ima utjecaj na interakciju unutar obitelji i bliskih osoba, a nakon toga unutar vrtića, škole i zajednice u kojoj živi. Izgradnja školskog uspjeha, a kasnije i osjećaj zadovoljstva i osobnog samopouzdanja, izravno je povezana s uspješno savladanim socijalnim i emocionalnim vještinama.

Vrtić

Dolazak u vrtić za svako je dijete bolno i naporno razdoblje, jer separacija, kao fizičko odvajanje djeteta od roditelja, kod većine djece, pogotovo mlađe kronološke dobi, budi osjećaj straha i nepovjerenja prema novoj i nepoznatoj okolini i zato je potrebno da se djetetu osigura najpotrebnija njega. Tijekom prilagodbe na jaslice i vrtić primarna potreba djeteta jest razviti osjećaj sigurnosti i povjerenja. U prilagodbi, kao i kasnije, postupci odgojitelja i roditelja trebaju biti što kvalitetniji. Preduvjeti za ostvarenje socio-emocionalne veze između djeteta i odgojitelja su: interakcija i komunikacija između odgojitelja i djeteta; osjetljivost odgojitelja na djetetove potrebe i reakcije; da odgojitelj svoje potrebe i reakcije prilagodi svakom djetetu; da odgojitelj organizira aktivnosti u kojima će zajedno sudjelovati i odgojitelj i djeca. Također je za uspostavljanje dobre socio-emocionalne veze potrebno zadovoljiti socio-pedagoški aspekt, a to je stalnost osobe u njezi, hranjenju, oblačenju, igri djece. Te aktivnosti moraju se provoditi svakodnevno i individualno sa svakim djetetom kako bi ih djeca počela razumijevati, sudjelovati u njima te ih predviđati. Odgojitelji trebaju s djetetom razgovarati ugodnim glasom i koristiti jednostavne riječi te često ostvarivati kontakt pogledom. Za uspostavljanje socio-emocionalne veze te za njeno trajanje važna je osjetljivost odgojitelja na dječje signale, na njihovo ponašanje i njihove reakcije. Odgojitelj je taj koji stvara atmosferu u odgojnoj skupini i potiče socijalne odnose. On je model koji povremenim uključivanjem u dječje aktivnosti daje potrebne verbalne i neverbalne poruke za složene socijalne interakcije. Time se jača socio-emocionalna veza i socijalna interakcija djece međusobno unutar odgojne skupine.

Samostalnost

Također je posebno važno djecu uključivati u izvršavanje nekih dužnosti poput dijeljenja šalica, postavljanje stola i sl. Na taj način se razvija osjećaj zajedništva i suradnje među djecom te se potiče samostalnost. Bitno je upoznati djecu s ostalim odgojnim skupinama, te s ostalim djelatnicima predškolske ustanove. To se može postići npr. Kroz organiziranje posjeta drugim odgojnim skupinama, kroz zajedničke aktivnosti na otvorenome i sl.

Važnost igre

Igra je aktivnost jedne ili više osoba koja služi za zabavu i razonodu. Bit igre je postići neki cilj pridržavajući se dogovorenih pravila. Općenito govoreći, dječju igru možemo promatrati kroz prizmu kognitivnog razvoja i kroz prizmu društvenih interakcija, odnosno igru na spoznajnoj i igru na socijalnoj razini.

Na socijalnoj razini, dijete može ulaziti u jedan od ovih oblika igre:

- *Promatranje igre – dijete samo promatra igru drugih, bez da se i samo uključi.
- *Samostalna igra – dijete je uživljenu u samotnu aktivnost, bez potrebe za drugom djecom.
- *Usporedna igra – djetetova igra teče paralelno s igrom druge djece, ali ne uspostavlja se kontakt ni zajednička aktivnost.
- *Povezujuća igra – jednostavan oblik socijalne igre u kojoj se javljaju poneke interakcije među djecom koja se igraju, poput dodavanja igraćaka ili kratkog razgovora.
- *Suradnička igra – vrsta igre u kojoj se djeca udružuju i aktivno komuniciraju kako bi postigla

zajednički cilj u igri. Na spoznajnoj razini, dijete s obzirom na svoje kognitivne mogućnosti može sudjelovati u različitim oblicima igre. Osnovna podjela razlaže vrste igre na sljedeće:

*Funkcionalna igra – kognitivno najjednostavniji oblik igre pri kojem dijete barata svojim dijelovima tijela (uz dodatne predmete ili bez njih) kako bi se zabavilo (poput korištenja zvečke ili trčkanja).

*Konstruktivna igra – kao što samo ime nalaže, u konstruktivnoj igri djetetu je cilj nešto konstruirati, odnosno stvoriti (primjerice dvorac od kockica).

*Igre pretvaranja – često zvana simboličkom igrom, ovaj kognitivni stadij igre vrlo je važan jer se u njoj djeca pretvaraju da određen predmet predstavlja neki drugi ili da određeni predmet može imati funkciju koju nema (primjerice telefoniranje pomoću igračke u obliku banane, isprobavanje "juhe" koje je dijete skuhalo...).

*Jezične igre – rijetko prepoznata kao oblik igre, jezična igra izrazito je važna za djetetovo razvijanje jezičnih (poglavito pragmatičkih) sposobnosti. Uključuje dijeljenje rima, kratkih priča i šala s drugom djecom.

*Igre s pravilima – odvijaju se prema unaprijed određenim pravilima. Ovdje je jezično razumijevanje vrlo važno kako bi svi sudionici igre shvatili što se od njih očekuje i mogli sudjelovati u dogovoru. Najčešće su kod djece školske dobi.

*Kreativne igre – potiču razvoj kreativnosti i divergentnog mišljenja te podupiru učenje efektivnog rješavanja problema (primjerice igre s glinomolom, crtanje, slagalice, ali i složeniji iskazi kreativnosti).

Igra je važna kao kontekst za razvoj socijalnih umijeća. Simbolička igra zahtjeva najviše socijalnih umijeća. U zajedničkoj simboličkoj igri djeca su u relaciji jedan prema drugome pomoću uloge i radnje pa svaki igrač mora sagledati svoju ulogu u odnosu na suigrača, prilagoditi se planu igre te pritom ne zanemarivati svoje potrebe, interese, želje.

Atmosfera u skupini suvremenog odgojitelja je ona međusobnog povjerenja, tolerancije i uvažavanja. Odgojitelj mora stvoriti pozitivno socio-emocionalno ozračje, gdje dijete mora osjećati da je cijenjeno i vrijedno truda i da će dobiti podršku od odgojitelja.

Igra je važan posrednik u učenju socijalnih pravila, vještina komunikacije, postavljanja granica te nalaženju kompromisa u svim svakodnevnim situacijama. Osim temperamenta, na proces prilagodbe utječu i drugi faktori – dob djeteta, ranije iskustvo vrtića ili odvajanja od roditelja, mogućnost ranijeg druženja s vršnjacima i sl.

Fizičko okruženje

Za poticanje socio-emocionalnog razvoja djeteta, važno je i fizičko okruženje. Poticajni prostor se oblikuje sa stajališta razvoja dječje sigurnosti, pozitivne slike o sebi i drugima, mogućnostima i poticajima za samostalnost, inicijativu, razvoj motorike, spoznaju, igranje, za različite oblike izražavanja i stvaranja. Važno je koliko je odgojitelj sposoban uvažiti dijete i omogućiti mu slobodu u izboru prostora, materijala, vremena i suradnika u igri i stvaralaštvu. Stalnost prostora i njegov raspored pružaju djetetu sigurnost. Međutim, to ne isključuje unošenje novih predmeta i mijenjanje njihovog rasporeda. Time se smanjuje monotonija i djetetu dajemo na izbor stvari koje mu prije nisu bile dostupne.

Uloga odgojitelja

Također je važna odgojiteljeva osjetljivost na dječje signale, na dječja ponašanja i dječje reakcije. Sve teškoće koje dijete proživljava dolaskom u vrtić utječu na njegovo ponašanje. Neka djeca su sklonija reakcijama na fiziološkom planu (ishrana, spavanje...), a druga reakcijama u vanjskom ponašanju (plač, agresija, pasivno ponašanje...). O djetetovu temperamentu i djetetu samom ovisi kako će se brzo prilagoditi. Stoga, odgojitelj je taj koga će dijete vidjeti u pauzama između dva plača-njegovo nasmiješeno lice i zaigranu djecu, te osjetiti ugodnu i veselu atmosferu koja se postiže npr. veselim dječjim pjesmicama. Uloga odgojitelja također je da pomogne djeci u razvijanju svojih socijalnih vještina vezanih za međuvršnjačku suradnju. I to na taj način da se organizira prostor za igre i aktivnosti u manjim skupinama, da

pomaže u uključivanju djeteta u kontakt i igru s drugom djecom, da djeca nauče sama rješavati međusobne konflikte. Potrebno je poticati djecu na brižnost, čestitost, biti dosljedan u svojem ponašanju i unositi humor u govor i obraćanje s djecom. On potiče razvoj dječje samostalnosti, ohrabruje dijete (ti to možeš, pokušaj još jednom, ja ću ti pomoći.)

Osim što se razvija tjelesno, motorički i spoznajno, dijete postupno razvija i odnose prema sebi i ljudima iz svoje okoline. Prvi je djetetov odnos emocionalni, odnos koji se razvija iz nasljeđenih mehanizama, te se do kraja šestog mjeseca života diferencira u šest temeljnih emocija: strah, srdžba, veselje, tuga, gađenje i iznenađenje. Što znači da su emocije temeljne, odnosno osnovne, ljudi ih izražavaju na isti način u cijelome svijetu. Izražavanje emocija pomaže djetetu signalizirati okolini svoje potrebe i stupiti u sve složeniji odnos s okolinom. Svakidašnje, dugotrajne i snažne interakcije djeteta i okoline vode do specifične vrste odnosa koji ima golemu ulogu u općem, a posebno socijalno emocionalnom razvoju djeteta. Okolina znatno utječe na socijalno emocionalni razvoj djeteta pomažući mu da zadovolji specifične razvojne potrebe u pojedinim razvojnim razdobljima. Zato unutar emocionalnog i socijalnog razvoja moramo promatrati sljedeće razvojne osobine i procese: temperament; emocionalni razvoj u izražavanju vlastitih i razumijevanju tuđih emocija; razvoj privrženosti; socio-spoznajni razvoj u razumijevanju pojma o sebi i razumijevanju odnosa s drugima; razvoj samoregulacije; razvoj društvenosti.

Emocionalni razvoj je jedan od najvažnijih procesa u razvoju ličnosti.

Socijalni razvoj obuhvaća dječje napredovanje u načinu komuniciranja s okolinom. Najvažniji oblik razvoja u okviru socijalno- emocionalnog razvoja jest razvoj privrženosti. Moramo stalno imati na umu da je odgoj međuljudski, stvaralački odnos između odraslog i djeteta. Odgojitelj utječe na dijete i suprotno, stoga je važno da odgojitelj stalno razvija potrebu samorefleksije i stjecanja znanja o svojem djelovanju na dijete. Također je važno da stalno propituje kako svojim postupcima može pridonijeti boljem socio-emocionalnom razvoju djeteta, njegovom životu i razvoju unutar ustanove i izvan nje. Svako dijete je individua za sebe. Osluškiivanje djeteta, otvorenost i strpljivost prema djetetu vrlo je važno, ali suradnja s roditeljima možda ima jednu od glavnih uloga. Odgojitelj kao profesionalac je inicijator suradnje s roditeljima. Ukoliko inicijativa nije obostrana, odgojitelj je odgovoran za kreiranje suradničke atmosfere. Partnerstvo se temelji na komunikaciji, nije nužno da imamo iste vrijednosti sa sugovornikom jer smo svi drugačiji, zato komunikacija i jest izazov, ali unatoč tome kroz komunikacijske vještine možemo imati odnos uvažavanja/poštovanja. Suradnja je proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, s ciljem dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj, a glavni je cilj dobrobit djeteta. Partnerstvo je viša razina suradnje koja ovisi o kvaliteti odnosa roditelja i stručnjaka.

Socio-emocionalni programi usmjereni na obitelji i djecu rane i predškolske dobi

Program Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) osmišljen je za djecu od vrtića do šestog razreda osnovne škole, a namijenjen je razvoju emocionalne svijesti, samokontrole, vršnjačkih interakcija, regulacije emocija, empatije te vještina za mirno interpersonalno rješavanje problema. Svake godine provodi se 30 do 45 lekcija, koje sadrže i savjete za uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces, najčešća pitanja i odgovore koje roditelji postavljaju te prijedloge aktivnosti koje se mogu provoditi kako u vrtićkom tako i u kućnom okruženju. Sudjelovanjem u programu PATHS, djeca svakog dana uče identificirati i imenovati različite emocije i osjećaje, uče kako se smiriti koristeći tehnike smirivanja, poput tehnike disanja te kako razumjeti perspektivu druge osobe. Svaka lekcija završava prijedlozima za uvježbavanje naučenih vještina u uvjetima van odgojno-obrazovne ustanove, koje roditelji mogu provoditi s djecom (Weissberg, Resnik, Payton i O'Brien, 2003). Program PATHS temelji se na ABCD modelu i na psihoanalitičkoj teoriji. ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) model sastoji se od različitih teorija ljudskog razvoja, a primarno

se fokusira na socio-emocionalni razvoj. Upravo zbog toga, PATHS koristi Feeling Face kartice, koje uključuju različite izraze lica, ovisno o kojoj se emociji radi, te naziv svake pojedine emocije. Na taj način djecu se potiče na razgovor o emocijama i na učenje istih. Stavljanjem psihoanalitičke teorije u središte PATHS programa, poštuje se integritet svakog djeteta i dijete se „ne oblikuje“ tako da bi zadovoljilo očekivanja odraslih. Djecu se potiče na važnost izražavanja vlastitih emocija i potiče se razvoj kritičkog mišljenja (Greenberg, Kusche i Riggs, 2004). Program First step to success namijenjen je za ranu intervenciju kod djece koja iskazuju problematična ponašanja pri dolasku u vrtić. Program čine tri komponente: praćenje djece s ciljem prepoznavanja djece koja su u riziku od problematičnih ponašanja, podučavanje prosocijalnih vještina potrebnih za interakcije s vršnjacima i s odraslima te osposobljavanje roditelja za razvijanje prosocijalnih vještina djece kod kuće. Program se provodi na način da osoba kvalificirana za podučavanje navedenog programa provodi trideset dana unutar skupine, nadzirući provedbu samog programa. Implementacija programa First step to success povezana je s 14 pozitivnim ishodima kod djece u riziku od problematičnih ponašanja. Istraživanjima je dokazano znatno smanjenje problematičnih ponašanja i povećanje akademskog uspjeha kod djece koja su bila uključena u program kao i kod djece s poremećajem pažnje s hiperaktivnošću (Barton, Strain i Powell, 2014).

Program Incredible years: child training program dio je serije programa za djecu, odgajatelje i roditelje. Fokus ovog programa je na razvoju vještina razumijevanja i prepoznavanja osjećaja, učenju rješavanja problema i upravljanja ljutnjom te razvijanju i održavanju prijateljstava. Program je namijenjen djeci od tri do osam godina, a sastoji se od otprilike 60 lekcija u trajanju po 45 minuta, ovisno o provedbi, budući da program nudi više načina provedbe. Sadržaj programa predstavlja se u obliku lutkarskih predstava i igranja uloga, nakon čega slijedi grupna rasprava. Aktivnosti koje se provode jačaju naučene koncepte i omogućavaju uvježbavanje socioemocionalnih vještina. Svaka lekcija završava domaćom zadaćom, koja se radi kod kuće s obitelji te se roditeljima također šalju pisma o svakoj provedenoj lekciji kako bi se potakla uključenost roditelja u proces odgoja i obrazovanja. Obuka za odgajatelje usredotočuje se na razvoj vještina i strategija za poučavanje djece uz naglašavanje neophodnosti izgradnje pozitivnih odnosa s djecom i podučavanja socijalnih vještina. Serija programa Incredible years također uključuje zaseban program obuke za roditelje, u trajanju od 12 do 16 termina (Webster-Stratton, Reid i Hammond, 2001).

Program Al's Pals promovira razvoj otpornosti u ranom djetinjstvu dajući upute za razvoj socijalnih kompetencija, autonomije te vještina potrebnih za rješavanje problema. Program je namijenjen za djecu od tri do osam godina, a sastoji se od 46 osnovnih lekcija i 9 dodatnih lekcija. Svaka lekcija traje 10 do 15 minuta, po dva puta tjedno. Unutar programa djeca uče kako se slagati s drugima, uče se samokontroli, prihvaćanju različitosti, mirnom rješavanju sukoba i konflikata te donošenju zdravih odluka. Lekcije navedenog programa integriraju koncepte socio-emocionalnog učenja u područja koja se uobičajeno poučavaju u ranom djetinjstvu, uključujući razvoj rane pismenosti i predmatematičkih vještina. Odgajatelji uče kako uspostaviti prihvaćajuće, brižno i suradničko okruženje koje potiče pozitivan socio-emocionalni rast i razvoj djece. Osim toga, program nudi opsežne prijedloge i materijale za generalizaciju i uvježbavanje vještina i nakon provedbi lekcija. Uključivanje roditelja provodi se na način da se roditeljima kući šalju pisma nakon lekcija kako bi djeca mogla vježbati i jačati naučene vještine i kod kuće. Potrebno je 15 osposobljavanje odgajatelja za provođenje ovog programa, koje traje dva dana (Lynch, Geller i Schmidt, 2004).

Program HighScope educational approach for preschool je sveobuhvatan sustav obrazovanja dizajniran za poboljšanje okruženja za učenje i za podršku razvojno primjerenog obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju. Program u potpunosti integrira akademsko, socijalno i emocionalno učenje unutar pet dimenzija spremnosti za školu – pristup učenju; jezik, komunikacija i pismenost; socio-emocionalni razvoj; tjelesni razvoj i zdravlje; umjetnost i znanost. HighScope pristup naglašava važnost aktivnog učenja, pozitivnih interakcija između djece i odraslih, optimalnog okruženja za učenje i postojanja rutine. Dnevna rutina,

koju uspostavlja program, sastoji se od ciklusa „planiraj, učini, osvrni se“ koji podržava samostalno učenje i samovrednovanje unutar aktivnosti u malim i velikim grupama djece. Program također potiče odgajatelje na učenje o obiteljima djece, tako što odgajatelji dolaze u kućni posjet prije djetetova prvog dolaska u vrtić, kako bi u vrtić uključili i materijale i aktivnosti iz kuće. Osim toga, HighScope odgajateljima omogućava strategije, prijedloge i profesionalan razvoj za rad s raznolikom populacijom djece i obitelji različitih kulturnih i etičkih podrijetla, unutar obuke koja može trajati od 2 do 20 dana ovisno o potrebama i resursima (CASEL, 2013).

Program The RULER approach to social and emotional learning promovira emocionalnu pismenost, koja uključuje prepoznavanje, razumijevanje, označavanje, izražavanje i reguliranje emocija (RULER vještine). Provođenje programa sastoji se od sustavnog stručnog usavršavanja odraslih koji su uključeni u djetetov odgoj i obrazovanje (odgajatelji, obitelj, stručno osoblje, pomoćno osoblje) s ciljem senzibilizacije važnosti emocija za učenje, poučavanje i samo roditeljstvo. U prvoj godini provedbe, odgajatelji usvajaju i zatim poučavaju tzv. „sidra“ emocionalne pismenosti. Navedena „sidra“ su zapravo četiri alata osmišljena kako bi pomogli odraslima i djeci da razviju svoje RULER vještine: samosvijest i društvena svijest, empatija, sposobnost zauzimanja tuđe perspektive, poticanje zdravog emocionalnog okruženja. Nakon toga, odgajatelji usvajaju kako integrirati program u već postojeći kurikulum vrtića. Nadalje, RULER također ima i interaktivni program obuke koji članovima obitelji pruža strategije za promicanje socio-emocionalnog razvoja kod kuće (Brackett, Rivers, Reyes i Salovey, 2012).

Socio-emocionalno učenje u Hrvatskoj

Proučavajući dokumente ključne za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, Ljubetić i Maglica (2020) zaključili su kako unutar tih dokumenata postoji platforma za integraciju socio-emocionalnog učenja u proces obaveznog obrazovanja s ciljem stjecanja i razvoja socio-emocionalnih kompetencija kod djece. Unatoč tomu, praksa socio-emocionalnog učenja još uvijek nije sveobuhvatna, strukturirana i namjerna, već se javlja povremeno i spontano. Nadalje, navodi se kako usprkos već poznatim, znanstveno dokazanim dobrotima socio- 7 emocionalnog učenja za djecu, u Hrvatskoj nema sistematizirane i sveobuhvatne prakse implementacije programa socio-emocionalnog učenja. Baranović i suradnici (2006; prema Markuš, 2010) proveli su istraživanje o zastupljenosti razvoja socijalnih i emocionalnih kompetencija u školama u Hrvatskoj, kojim je utvrđeno kako se najveća pažnja daje području kognitivnog razvoja, dok područje razvoja socio-emocionalnih kompetencija pada na peto i šesto mjesto. S druge strane, autori Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016) proveli su probno istraživanje o programu socio-emocionalnog učenja, PATHS, unutar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Tijekom implementacije programa PATHS u proces ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, svaki odgajatelj bio je pod praćenjem kako bi se vidjelo na koji način se koristi sadržaj programa. Istraživanje je pokazalo znatna poboljšanja prosocijalnih ponašanja djece, regulacije emocija, emocionalnog razvoja i vršnjačkih interakcija unutar jedne godine provođenja programa PATHS. Uzimajući u obzir veliki postotak djece u Hrvatskoj koja su žrtve vršnjačkog nasilja, implementacija programa kao što je PATHS od velike je važnosti za poboljšanje njihovih socio-emocionalnih kompetencija. Jedan od primjera PATHS- RASTEM programa socio-emocionalnog učenja u hrvatskoj praksi implementiran je u dječjem vrtiću Pjerina Verbanac, u Labinu, od 2010. do 2012. godine. Zbog uočenih pozitivnih pomaka u ponašanju djece i zadovoljnih roditelja i odgajateljica, program se proširio na više odgojnih skupina. Cilj PATHS-RASTEM programa u Hrvatskoj jest ulaganje u kvalitetu istraživanja o razvoju djeteta i preventivne znanosti u Hrvatskoj, promocija socioemocionalnih kompetencija te prevencija rizičnih i problematičnih ponašanja kao i mentalnih poremećaja. Nakon godine dana provedbe programa uočeno je smanjenje simptoma hiperaktivnosti i problema s pažnjom, agresivnog ponašanja te poboljšanje učenja i vještina za regulaciju emocija (Krušelj, 2014).

Programi u dječjem vrtiću Žirek

CAP Program(Udruga roditelja Korak po korak)- program prevencije zlostavljanja djece
CAP program u našem vrtiću provode educirani odgojitelji sa djecom predškolskih skupina.
CAP tim našeg vrtića održava predavanja za roditelje te za cjelokupno osoblje vrtića. Ciljevi predavanja su: educirati roditelje o problemu zlostavljanja djece, o važnosti osposobljavanja djece u mnogim područjima njihovog života, razviti učinkovit sustav potpore djeci, pružiti odraslima bitne informacije i poučiti ih vještinama koje će im pomoći prilikom pružanja pomoći djeci, promicati ulogu roditelja i odgojitelja u prevenciji zlostavljanja djece, pružiti informacije vezane uz zakonske obveze o prijavljivanju zlostavljanja djece.

Nakon toga, odgojitelji održavaju radionice s djecom gdje glume igrokaze pred djecom. Ciljevi su; informirati djecu o potencijalno opasnim situacijama da bi ih djeca znala prepoznati i da bi ih se manje plašila, poučiti djecu o njihovim pravima da bi se mogla boriti za njih, naglasiti glavne strategije koje im mogu pomoći da obrane svoja prava(siguran nastup i postavljanje, podrška vršnjaka i povjeravanje odrasloj osobi u koju dijete ima povjerenja), naučiti djecu da imaju pravo reći „ne“ osobi koja ih pokušava povrijediti, zbuniti ili zastrašiti. Važno je da je svako dijete sigurno, jako i slobodno.

Rastimo zajedno

U našem vrtiću se tijekom proteklih godina provodio program za roditelje "Rastimo zajedno". Ovaj program je proizašao iz Unicefovog Projekta "Prve tri su najvažnije" kao podrška roditeljima najmlađe djece. Roditelji imaju pravo na podršku u odgoju djece. Program je namijenjen roditeljima djece do 6. godine života. Kroz predavanja i vježbe stječu se znanja i vještine za bolji odnos s djetetom; kroz razgovor se izmjenjuju iskustva o rješavanju problema s djetetom; kroz druženje se postaje sigurniji, jači, samopouzdaniji.

Program Rastimo sastoji se od 11 strukturiranih radionica.

Roditeljska uvjerenja o poželjnom odnosu prema djetetu uvažavaju prava djeteta; roditelji se osjećaju djelotvornima (kompetentnima) u roditeljskoj ulozi; povećana učestalost razvojno poticajnih (npr. zajedničko čitanje slikovnica, razumijevanje djetetove perspektive), a smanjena učestalost razvojno nepoželjnih roditeljskih ponašanja (npr. udaranja djeteta, izljeva ljutnje).

Rastimo zajedno Plus

U našem vrtiću smo provodili cikluse radionica s roditeljima djece s teškoćama u razvoju pod nazivom „Rastimo zajedno Plus“. Radionice se održavaju jednom tjedno u razdoblju od tri mjeseca.

Kroz različite oblike rada roditelji razmjenjuju ideje o roditeljstvu, upoznaju se sa znanstvenim stajalištima o razvojno poticajnoj interakciji roditelja i djeteta te imaju priliku doznati različite moguće načine odnošenja prema djetetu koji su na dobrobit djeteta i roditelja. Putem kratkih predavanja, vježbi, grupni radionica i razmjene iskustva, zajedno s drugim roditeljima i voditeljicama, promišljaju o različitim temama: kako dijete uči, kako postavljati granice u ponašanju, kako se nositi s dodatnim opterećenjima i mnogim drugim važnim temama. Po završetku ciklusa roditeljima uručujemo diplome kao simbol priznanja za rast u njihovom roditeljstvu. Program radionica s roditeljima „Rastimo zajedno Plus“ namijenjen je roditeljima djece s teškoćama u razvoju u dobi do osam godina života. Svrha Programa je omogućiti protok informacija, znanja, vještina i podrške koji roditeljima koriste u ispunjavanju njihovih roditeljskih odgovornosti. Uz mnogo razmjene među članovima grupe, dotiče se i rada na osvješćavanju vlastitih obrazaca funkcioniranja, kako u ulozi roditelja, tako i u ulozi odrasle jedinke. Povratne informacije od roditelja koji su sudjelovali potvrđuju da program potiče razvoj roditeljskih kompetencija, uz podržavanje roditeljske brige o svojim i djetetovim potrebama.

Zaključak

Socio-emocionalni razvoj, koji započinje rođenjem, ključan je za uspješno prepoznavanje emocija i za nošenje s njima. Ta sposobnost djeteta da stvara kulturalno i društveno

prihvaćene odnose s vršnjacima i odraslima te da usvaja znanja o svojoj okolini temelj je za budući osobni i akademski razvoj. Kako bi dijete uspješno funkcioniralo, tijekom ranog djetinjstva uči se prepoznati i regulirati emocije te ih izražavati u skladu s društvenim normama. Za poznavanje i razumijevanje društvenih normi, važan je socijalni razvoj kojim dijete usvaja obrasce potrebne za sudjelovanje u interakcijama s drugom djecom i odraslima. Područje koje objedinjuje proces usvajanja kompetencija socijalnog i emocionalnog razvoja jest socio-emocionalno učenje. Njime se stječu i primjenjuju znanja, vještine i stavovi potrebni za razumijevanje sebe i drugih, za izražavanje i reguliranje emocija te za uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa. Socioemocionalnim učenjem poboljšavaju se socijalne i emocionalne kompetencije i prosocijalno ponašanje, a smanjuje se moguća pojava problema u ponašanju. Ono što je nužno za kvalitetno socio-emocionalno učenje jest roditeljska uključenost, koja utječe na poboljšanje djetetovih socijalnih vještina i pozitivnog ponašanja, ali i na poboljšanje roditeljskih socijalnih vještina. U Republici Hrvatskoj, unutar dokumenata vezanih za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, postoji platforma za integraciju socio-emocionalnog učenja u proces obveznog obrazovanja, ali praksa još uvijek nije namjerna, već se javlja spontano. Provedeno je i istraživanje o programu PATHS u Hrvatskoj, kojim je dokazano poboljšanje socio-emocionalnih vještina. Socio-emocionalne vještine omogućuju djeci stjecanje sposobnosti za samokontrolu i samoregulaciju. Razlikujemo pet temeljnih, međusobno povezanih socio-emocionalnih vještina: samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest, socijalne vještine, odgovorno donošenje odluka. One mogu varirati u ranom djetinjstvu, ali s vremenom postaju stabilne. Toj stabilnosti pridonose socio-emocionalni programi kojima se usvajaju i razvijaju sposobnosti uočavanja i upravljanja emocijama, donošenja odgovornih odluka te dobrog nošenja s međuljudskim odnosima. Za usvajanje navedenih sposobnosti potrebno je djeci pružiti mogućnost primjene istih u stvarnim situacijama. Kao što je već navedeno, partnerstvo s obitelji i zajednicom iznimno je važno i omogućava dosljednost između teorije i prakse, ali i jedna je od karakteristika kvalitetnog socio-emocionalnog programa. Programi kao što su PATHS, First step to success, Incredible years: child training, Al's Pals, 17 HighScope educational approach for preschool te RULER, usmjereni su na djecu rane i predškolske dobi i na njihove obitelji te razvijaju emocionalnu svijest, samokontrolu, vještine interakcija, empatiju, prosocijalna ponašanja, vještine rješavanja problema i upravljanja ljutnjom te poticanje zdravog socijalnog i emocionalnog okruženja. Njihova uspješnost ne ovisi samo o povezanosti prakse i teorije, već o dobroj implementaciji i podršci, stoga mi kao odgajatelji i roditelji trebamo preuzeti odgovornost i djeci omogućiti kvalitetan rast i razvoj.

Literatura

- Katz L.G; McClellan D. E (2005.).- Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije Hansen; Kaufman; Walsh (2014).- Kurikulum za vrtiće
- Starc, Čudina, Obradović, Pleša, Profaca, Letica (2004.).- Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi
- Ljubetić, M. (2014.).- Od suradnje do partnerstva, Školska knjiga
- Barton, E. E., Steed, E. A., Strain, P., Dunlap, G., Powell, D., & Payne, C. J. (2014). An analysis of classroom-based and parent-focused social-emotional programs for young children. *Infants & Young Children*, 27(1), 3-29
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neuro-cognitive development and school success. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 170-188.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- Krušelj, L. (2014). PATHS-RASTEM-program socijalnog i emocionalnog učenja djece predškolske dobi. *Epoha zdravlja: Glasilo Hrvatske mreže zdravih gradova*, 7(1), 5-6.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011.). Nacionalni okvirni kurikulum, Republika Hrvatska
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology*, 30(3), 283-302.

RAZVOJ SOCIJALNE KOMPETENCIJE DJECE KROZ IGRU

Sažetak: Rano i predškolsko doba vrijeme je intenzivnog rasta i razvoja i iznimno je važno u životu svakog djeteta. U interakciji s vršnjacima i odraslima razvijaju se socijalne i komunikacijske vještine, samopoštovanje i samovrednovanje. Osobit značaj u interpersonalnoj komunikaciji ima verbalno umijeće. Uloga odraslog u djetetovom okruženju je ukazati djetetu kako na primjeren način iskazati osjećaje, misli, želje i potrebe. U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja važna je kvaliteta odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao i prostorno-materijalno okruženje. Pozitivno i podržavajuće okruženje usmjereno prema interesima i stvaralaštvu, omogućuje djetetu učenje aktivnim istraživanjem u konkretnim životnim situacijama; tako dijete razvija samopouzdanje i pozitivne stavove prema učenju, a samim tim razvija i interakciju s vršnjacima i odraslima. Takvo okruženje, naklonjeno djetetu, omogućava mu iskazivanje potreba na društveno prihvatljiv način, a odgojiteljice i drugi odrasli trebaju mu biti podrška i pomoć u ostvarenju vlastite autonomnosti. Izlaganjem primjera dobre prakse bit će prikazani načini/strategije neposrednog odgojno-obrazovnog rada u dijelu razvoju vlastitog identiteta djeteta - upoznavanje i osvještavanje sebe u odnosu na druge, vještina komuniciranja, uspostavljanje odnosa s drugima i nenasilno rješavanje sukoba.

Ključne riječi: socioemocionalne kompetencije, socijalne interakcije, vještine komuniciranja, uspostavljanje odnosa s drugima

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH PLAY

Abstract: Early and preschool age is a time of intense growth and development and it is very important in every child's life. Social and communication skills, self-esteem and self-evaluation are developed through interaction with peers and adults. Verbal skills have special significance in interpersonal communication. The role of an adult in child's environment is to show a child how to express feelings, thoughts, wishes and needs. In the institution of an early and preschool education the quality of interactions among all participants is very important as well as a spatial and material environment. Positive and supportive environment directed towards interests and creativity enables a child to learn through active research in concrete life situations so the child develops confidence and positive attitudes towards learning and therefore develops an interaction with adults and peers. Such an environment, favorable to a child, enables him to express his social needs in a socially acceptable way while teachers and other adults should be supportive and help in the creation of child's own autonomy. Through presenting examples of a good practice the strategies/ways directed towards educational work focused on developing child's own identity – getting to know and becoming aware of oneself in relation to others, communication skills, relationships with others and non-violent conflict resolution will be shown.

Keywords: Socioemotional competences, social interactions, skills, communication, building relationship with others

Uvod

Dijete je socijalno biće koje uči od svoje okoline, a svoje životne vještine izgrađuje kroz igru i samorefleksiju uz odgovarajuću podršku odraslih. Kroz igru stječe i razvija razumijevanje socijalnog okruženja u kojem živi, istražuje svoje sposobnosti, razvija osjećaj sigurnosti samokontrole, jača samopouzdanje te socijalne vještine. Neposrednim iskustvom dijete uči kako pristupiti drugima i ostvariti komunikaciju, tako se stvaraju prijateljstva, grade odnosi i uči o socijalnom ponašanju. Stupanjem u interakciju s vršnjacima dijete zadovoljava potrebu za pripadanjem i potrebu za druženjem. Igra pruža djetetu mogućnosti u kojima se važne životne vještine uče na zabavan način.

Uspostavljanje odnosa s drugima- socijalne vještine

Socijalne vještine razvijaju se tijekom odrastanja najprije u obitelji, a kasnije u krugu vršnjaka. U obitelji dijete stječe svoja prva iskustva u doživljavanju sebe i svijeta oko sebe. Prihvaćeno i voljeno dijete kojem su zadovoljene osnovne potrebe osjeća se sigurno, uspostavlja sigurnu vezu s obitelji i stvara povjerenje prema svijetu i ljudima te razvija pozitivno prosocijalno ponašanje. S druge strane djeca koja nisu dobila pozitivno potkrepljenje u obitelji imaju slabije samopoštovanje i nisku razinu prosocijalnog ponašanja.

Nakon obitelji važnu ulogu u razvoju socijalnih vještina ima odnos s vršnjacima. Djeca sve više borave u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i interakcija s vršnjacima

prilika je za razvoj socijalnih vještina. Djeca rane i predškolske dobi imaju veliku potrebu za druženjem, a pravi socijalni odnosi razvijaju se oko treće godine. (prema B.Starc, M. Čudina Obradović i sur. 2004.). Kako sam već naglasila s djecom od jaslja radimo na razvoju pozitivne slike o sebi te usvajanju socio-emocionalnih vještina. Prostor u kojem djeca borave poticajan je i bogat materijalom za aktivno učenje i istraživanje te zadovoljenje djetetovih potreba. Odgojitelj kao model pozitivne komunikacije standard je u našoj odgojnoj skupini. Korištenjem JA -poruka osnaživale smo djecu da ih i sama koriste te ih poticale na razvoj odgovornog ponašanja, samoprocjenu vlastitog djelovanja, slušanje i uvažavanje drugih. Uvijek smo nastojale osigurati djeci dovoljan broj poticaja za zajedničku igru, a davanjem primjera za konstruktivno rješenje problema i dogovora poticale smo kod djece suradničko djelovanje, dogovaranje te prosocijalno ponašanje.

Igrom do socijalnih kompetencija

Igra je jedna od osnovnih djetetovih aktivnosti. Ona je fenomen djetinjstva i obilježava dječju kulturu (Rajić, V. i Petrović Sočo, B.(2015). Kroz igru dijete uči, otkriva sebe i svijet oko sebe, razvija praktične vještine. Ona je važna za tjelesni, spoznajni, emocionalni i socijalni razvoj. Kroz igru dijete istražuje i testira svoje sposobnosti, razvija osjećaj sigurnosti, samokontrole, jača samopouzdanje te socijalne vještine. Različite igre pružaju djeci učenje kroz oponašanje, da iskusi posljedicu svojih postupaka i eksperimentira s različitim vještinama bez straha od negativnih komentara drugih. (Plummer, D.(2010). Odnose s drugima i prijateljstva predškolsko dijete gradi kroz igru. Igrajući se s vršnjacima dijete neizbježno ulazi u sukobe, a uspješnim rješavanjem konfliktnih situacija dijete stvara kvalitetne odnose. Djeca se najčešće sukobljavaju oko igračaka, a sukobe rješavaju putem moći tj. upotrebom sile. Zadatak odgojitelja je naučiti dijete poželjnim oblicima ponašanja. Prepoznavanje i razumijevanje tuđih osjećaja te upravljanje vlastitim važni su za učenje socijalnih vještina. Raznim aktivnostima i vlastitim primjerom razvijale smo kod djece sposobnost izražavanja vlastitih osjećaja uz uvažavanje tuđih. Djeci smo također pružale mogućnost izbora uz preuzimanje odgovornosti za posljedice tog izbora, pomagale smo im kod rješavanja problemskih situacija te u donošenju odluka. Poticale smo djecu na verbalizaciju svojih želja i potreba u svakodnevnim situacijama uz uvažavanje potreba i želja drugih. Osobito važno za proces učenja bilo je dokumentiranje i bilježenje dječjih misli, doživljaja i iskustava što nam je pomoglo u praćenju razvoja djeteta, odnosno praćenja napretka razvoja socijalnih vještina kod djece. Djeca su se također mogla prisjetiti svojih ranijih načina rješavanja sukoba.

Primjer aktivnosti (dokumentirani materijal) –rješenje problemske situacije na prihvatljiv način.

Šator

U šatoru se igra troje djece Luca, Borna i Lucija. Prilazi im Pavla i želi ući u šator. Luca joj govori : „ Nema mjesta, srušit će se šator, mi smo prvi došli.“. Pavla ne odustaje i ustrajna je u želji da uđe u šator. Nakon ponovnog odbijanja počinje plakati i ljutito odlazi. Nakon nekog vremena vraća se i želi ponovno ući, no i dalje nema mjesta a Luca joj govori : „, Žao mi je, ali stvarno nema mjesta“. Pavla se ljuti i plače, a Borna joj govori : „, Možeš malo pričekati kada netko ode. Pavla prihvaća prijedlog i sjeda pored šatora na klupicu.

U ovom primjeru vidjeli smo kako djevojčica stupa u interakciju s djecom želeći se pridružiti djeci u šatoru. Vidljivo je da djevojčica izražava emocije na prihvatljiv način, ali nema razvijene vještine nošenja s osjećajima. Druga djevojčica uočava emocije i želje djevojčice, ne ignorira ih, ali ne uvažava plač. Ustrajna je u svojoj odluci, nema impulzivne reakcije, ne svađa se ali se zauzima za vlastita prava i potrebe. Dječak iznosi svoj prijedlog, iskušava alternativno rješenje problema, konstruktivan način rješavanja problema. Djevojčica prihvaća kompromis. Nakon ovakvih i sličnih situacija razgovaramo s djecom o postupcima koji su

bili dobri, koji ne, što su dobro učinili, što su još mogli učiniti kako bi svi bili zadovoljni. Igra „ Sretna djeca“ primjer je aktivnosti kojom dugoročno radimo na razvoju socijalne kompetencije.

Sretna djeca

Ovu igru započeli smo još u jaslama. Najprije je sadržavala jednostavne elemente, a kasnije sve složenije. Igra bi počinjala jutarnjim krugom u kojem bi svoje emocije izražavali kroz pokret, vježbama opuštanja, disanja, vođenom fantazijom. Kasnije smo u igru uveli „Personalizirane lutke“ koje je svako dijete napravilo s roditeljima i donijelo u vrtić. Djeca bi sjela u krug, svatko bi uzeo svoju lutku i putem lutke međusobno komunicirala. Najprije bi se predstavili, rekli nešto o sebi (samoopis) , zatim bi verbalizirali svoje potrebe i želje npr Volim se igrati.. , Ljuti me kad.., Bilo mi je teško.. Personalizirane lutke omogućile su djeci prenošenje svojih emocionalnih stanja. Poticale smo djecu da ih verbalno izraze koristeći „ JA poruke“ . Ovakav dijalog pomoću lutkica pomogao je djeci u razvijanju pozitivnih odnosa i suradnje među vršnjacima, empatiju poštivanje želja i potreba drugoga, izražavanje i razumijevanje emocija te kontrolu istih što je značajno pridonijelo razvijanju socijalne kompetencije. Sramežljiva djevojčica lakše je komunicirala preko lutke posrednika.

Aktivnosti koje sam navela dva su primjera od brojnih aktivnosti tj. igara koje su nam služile za poticanje, razvijanje i podržavanje primjerenih socijalnih interakcija među djecom. Kroz igre djecu smo poticale na : konstruktivno priključivanje drugima u igru, planiranje aktivnosti za sebe i druge, pregovaranje oko podjele igračaka, zauzimanje za vlastita prava i potrebe uz uvažavanje tuđih, samokontrolu svojih postupaka, nenasilno rješenje sukoba i iskušavanje alternativnih načina rješavanja problema te razvijanje suradničkih odnosa.

Zaključak

U našoj odgojnoj skupini, kontinuirano od jaslaca, radimo na usvajanju socio-emocionalnih kompetencija djece, stvarajući pozitivnu emocionalnu klimu, otvorenu komunikaciju te podržavajući aktivno sudjelovanje djeteta u različitim aktivnostima. Bogato materijalno i socijalno okruženje važan je čimbenik za cjelovit razvoj i zadovoljenje djetetovih potreba jer dijete uči na prirodan i spontan način. U interakciji djeteta s drugom djecom i odraslima brže i lakše usvaja i slijedi pravila, stvara kompromise, uspješno komunicira i pomaže drugima. Poseban naglasak stavljali smo na dječje individualne potrebe i interese i prava. Djecu smo poticale na istraživanje , eksperimentiranje, kreativno izražavanje, suradnju, zajedničko rješavanje problema, samoprocjenu te preuzimanje odgovornosti za svoje postupke. Vlastitim primjerom pružale smo djeci model pozitivne komunikacije u interakcijama sa sustručnjacima, roditeljima i djecom. Pružajući mogućnosti slobode prilikom izbora aktivnosti, prostora te prijatelja za igru kod djece smo poticale razvoj odgovornog ponašanja, samoprocjenu vlastitog djelovanja, autonomiju, donošenje odluka, ali i preuzimanje odgovornosti za vlastite izbore. U zajedničkim interakcijama djece s drugom djecom, nastojale smo im omogućiti shvaćanje, prihvatanje i uvažavanje različitih mišljenja i gledišta. Posebno nam je bilo važno da shvate i prihvate osjećaje i potrebe drugih, osobito vršnjaka.

Literatura

- Hicela, I.(2010). Dijete,odgojitelj i lutka. Zagreb : Golden marketing- Tehnička knjiga
Klarin, L.(2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap
Peteh, M.(2018). Radost igre i stvaranja i stvaranja. Zagreb : Alinea
Plummer,D. (2010).Dječje igre za razvoj socijalnih vještina. Zagreb: Naklada Kosinj
Rajić, V. i Petrović Sočo, B.(2015). Doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Školski vijesnik, časopis za pedagošku teoriju i praksu 64(4), 603-620
Starc, B, Čudina Obradović, M.,Pleša, M., Profaca, B., Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga

"SOCIJALNI I EMOCIONALNI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DJETETA"

Emocionalno socijalni razvoj djeteta pokazuje se na ranom uzrastu u kome se razvija sposobnost i tendencija vezivanja za veći broj odraslih osoba. Sa uzrastom njegove potrebe se još više razvijaju. Povjerenje koje dijete ima u vaspitače je preduslov za povjerenje u druge osobe. Vaspitači ne treba da zaborave da su oni za mnogu djecu zamjena za roditelje i time veoma bitno utiču na socijalno emotivnu stranu djeteta.

Socijalizacija za dijete predstavlja prilagođavanje društvenoj sredini, uspostavljanje harmoničnog odnosa u kome se integriše i time razvija interakciju sa okolinom oko sebe. Vaspitno obrazovna ustanova – vrtić olakšava interakciju djece u sredini u kojoj živi i priprema ga za uključivanje u društvenu zajednicu. U njoj se stvara osnova za dalji razvoj i učenje gdje se postiže sposobnost za prevazilaženje i rješavanje problema u koje se nailazi u toku procesa. „Predškolska ustanova je, pre svega, vaspitno obrazovna socijalna organizacija.“ Dijete se u vrtiću osposobljava za interakciju sa kasnijom širom zajednicom.

Interakcije koje dijete obavlja u vaspitno obrazovnoj ustanovi su:

1. Dijete – odrasla osoba vaspitač i
2. Dijete – dijete uspostavljanje komunikacije sa svojim vršnjacima.

„Socijalizacija je proces u kome dete nasledene potencijale razvija u svojevrsnu individualnost i proces u kome društvo individualnost uklapa u društveno prihvatljivo funkcionisanje.“

Dijete u toku interakcije, igre i aktivnosti unosi dio onih emocija koje su mu potrebne kako bi se izborio sa trenutnom situacijom. Ono tokom interakcije i kontakta sa odraslima uči. Osnovni činioci razvoja su sazrijevanje kroz igru koje vodi do učenja. Učenje kroz igru, strukturisane aktivnosti, svrshodno prenošenje znanja primjenjivo njegovom uzrastu je način uspostavljanje socijalnog odnosa sa okolinom oko sebe. Dijete se prvo identifikuje sa roditeljima i vaspitačima. Najveći uticaj na razvoj ličnosti djeteta, njegovu socio – emotivno stranu jesu roditelji i vaspitači. Topao i popuštajući odnos doprinosi formiranju druželjubivosti i dominantnosti kod djeteta koje utiče na njegovo samopoštovanje. Emotivno izražavanje je određeno genetikom i učenjem po modelu koje mu omogućava bogatstvo njegovog izražavanja. Tokom cijelog predškolskog perioda dijete je izrazito emotivno. Ono raste slobodno, u stalnoj interakciji sa drugima, vršnjacima i time se povezuje sa okolinom oko sebe.

Vigotski kaže: „Jedino kroz druge postajemo ono što jesmo.“

Emocije imaju posebnu ulogu u komunikaciji dijete-dijete, dijete – odrasla osoba koja im je neophodna za snalaženje u svakodnevnom životu unutar i van vaspitno obrazovne ustanove. Po izrazima lica, očiju, gestovima, pozi možemo kod djeteta vidjeti kako se osjeća i šta trenutno preživljava. Emocije su uglavnom spontane u svom pojavljivanju i ispoljavanju. „Razvoj emocija u velikoj je mjeri individualno uslovljen, tako da se ljudi znatno razlikuju po snazi i dubini emocija.“

Osnovne specifičnosti dječijih emocija su kratkotrajnost, snažnost, nestabilnost i otvorenost. Djeca ovog uzrasta su sklona emotivnom reagovanju. Emocije predškolskog djeteta mogu biti jake, zavise od situacije i mogu biti izraz radosti, straha, ljutnje, bijesa, ljubavi ...Dijete se tokom odrastanja sve više socijalizuje i prilagođava sredini u kojoj živi.

Vrste emocija:

1. Strah,
2. Ljutnja,
3. Radost, zadovoljstvo, prijetnost,
4. Radoznalost,
5. Briga,

6. Ljubomora

7. Ljubav.

Strah kao oblik emocije pojavljuje se sa fantazijom i maštom (strah od fantastičnih bića, likova iz bajke ...). Strah je brojniji i raznovrsniji jer dijete strahove stiče iskustvom. Zahvaljujući mašti djeca se brzo oslobode tog straha. Stid se javlja kao posledica izraženog straha u određenim situacijama (ljekari, nepoznata lica ...).

Ljutnja se javlja kao reakcija na učinjenu nepravdu, neispunjeno obećanje, negativna poređenja, podsmjeh drugara. U ovom periodu javlja se odložena reakcija u vidu tvrdoglavosti i inata.

Dijete čije su osnovne potrebe zadovoljene ispoljava spontanu radost i sreću. To je prirodno stanje djeteta. Ono se sve češće raduje unaprijed isplaniranim aktivnostima.

Radoznalost je svojstvena od prvog dječijeg dana. Zainteresovanost za svijet oko sebe, njegovo istraživanje predstavlja osnovnu potrebu djeteta. Ono ispoljava svoju radoznalost za sve i svašta. Radoznalost se usmjerava na sve što se nalazi u neposrednoj blizini sa pitanjima "zašto", "kako", "zbog čega" ... Ukoliko je potreba za radoznalošću u prethodnom adaptivnom periodu zadovoljena adekvatno ona postaje sve usmjerenija i osmišljenija.

Briga nastaje kao imaginarna forma straha, nastaje iz zamišljenih situacija kao kopija ponašanja odraslih i javlja se uglavnom između pete i šeste godine.

Ljubomora kod djece nastaje kao strah od gubitka ljubavi (roditelja, vaspitača, djece ...) Pogotovo je izražena kada dijete dobije brata ili sestru. Ljubav se javlja kao izraz najprijatnijih iskustava i pozitivne emotivne veze sa određenom osobom. Ljubav povezana sa vezanošću nastaje u prvim danima života sa odraslom osobom-majkom. Dijete osjeća ljubav i pokazuje je u svakoj prilici prema članovima porodice, vaspitačima, djeci. Ispoljava se kao radost, grljenje, ljubljenje, tepanje ... Što je dijete starije ono svoju ljubav ispoljava težnjom da sarađuje sa osobama prema kojima osjećaju naklonost odnosno ljubav. Kroz interakciju sa smislenim aktivnosti njeguju se emotivne i socijalne različitosti. Podsticanje djece da razmišljanju o sebi, svojim emocijama, iskustvima, reakcijama, omogućiti im bolje razumijevanje i interpretiranje svoga raspoloženja i osjećanja. Stvaranje pozitivne i podsticajne sredine stvara socijalnu prihvatljivost i sredinu za učenje u kojoj unose pozitivnu emociju, radosno raspoloženje, optimizam, polet i vedrinu. U trenutnim konfliktnim situacijama, prihvatljive za predškolsko dijete, unose one emocije koja će im pomoći da iste situacije riješe. Dijete kroz igru postaje psihički i fizički sposobnije, a time se mijenja i njegov socijalno – emotivni status. Dijete koje se dovoljno i adekvatno izigralo kasnije je živahnije, veseliije, socijalno i emocionalno zrelije.

Literatura

Mr Aleksandar Manojlović i Dr Uroš Mladenović – „Psihologija predškolskog deteta“, Centar za primenjenu psihologiju; 2001 god.; Beograd,

Mirjana Marković, Mra Šaić, Ileana Kovačević, Dragana Koruga, Rada Ivanović, Ljubica Beljanski – Ristić, Milena Krsmanović, Zlatko Gajić, Dobrinka Peković – „Korak po korak 2 Vaspitane dece od tri do sedam godina“, Kreativni centar 002 god.; Beograd,

Emil Kamenov – „Vaspitanje predškolske dece“, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2006 god.; Beograd.

Nataša Medojević, Marija Lazić, Željka Vasiljević, Ana Radoičić, JPU" Irena Radović",
Danilovgrad, Crna Gora
E-mail: natasamedojevic92@gmail.com, marija.jovovic.mj@mail.com, zeljka_vasiljevic19@gmail.com),
anagreen12@gmail.com)

SOCIO-EMOCIONALNA PRIPREMA DJECE ZA POLAZAK U VRTIĆ/ ŠKOLU

Rezime: Svjedoci smo sve većeg broja djece koja u odnosu na svoje vršnjake i poštujući razvojnu mapu ne postižu svoju emocionalnu zrelost ili socijalizacija je jedan od velikih problema u vrtiću. Osim porodice kao jezgra i prve podrške i uzora djeci, vaspitne (predškolske) ustanove su tim koji kao stručni partner može pomoći u cjelokupnom socio-emocionalnom razvoju djece predškolskog uzrasta ali isto tako i roditeljima/sta-rateljima, porodicama kojima je pomoć potrebna. Socio-emocionalna zrelost je veoma važna kada je u pitanju polazak djece u prvi razred. Uloga predškolske ustanove se ogleda u tome da djecu pripremi u tom domenu za drugi važni korak u svom obrazovnom životu kao i pružanje pomoći u vidu savjeta kako pomoći roditeljima u pripremi djece za polazak u vrtić.

Ključne riječi: dijete, socijalizacija, emocionalna zrelost, porodica, vrtić/škola

SOCIO-EMOTIONAL PREPARATION OF CHILDREN FOR KINDERGARTEN/SCHOOL

Abstract: We are witnessing an increasing number of children who, in relation to their peers and following the development map, do not reach their emotional or socialization is one of the big problems in kindergartens. Apart for the family, as the core and first support and role model for children, educational(preschool) institutions are a team that, as a profesional partner, can help in the overall socio-emotional development of preschool children, but can also help parents(guardians) who need help.

Socio-emotional maturity is also very important when it comes to preparing and starting children in the first grade. The role of preschool institutions is also reflected in preparing for that important step in their educational life and support in the form of advice to parents/guardians, providing all the necessary information.

Key words: child, socialization, emotional maturity, family, kindergarten/school

Uvod

Jako važan razvojni zadatak u životu svakog djeteta jeste socio-emocionalni razvoj koji se ogleda u uspješnom prepoznavanju emocija, kao i nošenju s vlastitim i tuđim emocijama. Započinje u najranijem periodu djetetovog života i kontinuirano se nastavlja tokom odrastanja. Dijete se uči uspješnim socijalnim interakcijama, sposobnostima da održava pozitivan odnos s drugima, ali i da zadovoljava svoje potrebe tokom tog odnosa. Ujedno ono uči da izražava svoje emocije, da ih razumije, da razumije i emocije drugih i saosjeća sa njima. Socio-emocionalni razvoj djeteta odvija se prvenstveno unutar odnosa s drugim bitnim osobama u njegovom životu. Dakle, on počinje u porodici, sa roditeljima, sestrama, braćom kao i članovima šire porodice (baba, djed), zatim se nastavlja u vrtiću, kasnije u školi... Veoma su važni ti prvi odnosi za djetetov socio-emocionalni razvoj. Kvalitet tih ranih odnosa ima neprocjenljiv uticaj na socio-emocionalni razvoj djeteta s poslasticama koje se protežu i na odraslo doba. U zavisnosti kakav je odnos između roditelja i djece, na koji način roditelji reaguju na potrebe djeteta, razvija se osnova za razvoj djeteta i njegovo funkcionisanje kasnije (iz tih odnosa se razvija jedan od 3 tipa privrženosti: sigurna, nesigurna i anksiozna) (Banić, 2022).

Razvoj govora i socio-emocionalni razvoj

Govorno-jezičke aktivnosti imaju značajnu socijalizacijsku ulogu. (Novović et al., 2015). Jezički kapacitet djece je glavni činilac koji utiče na njihov uspjeh u školskom učenju (Kristal, 1996). Stoga razvijanje jezičkih sposobnosti radi podsticanja obrazovnog razvoja, kao i socijalnog i ličnog razvoja, ima poseban značaj (Golubović, 2006), jer čovek koji nedovoljno raspolaže govornim iskustvom neizbježno će se sresti s nizom prepreka (Lurija, 1982).

Da bi se govor i jezik uredno razvijali, dijete mora da ovlada svim njihovim elementima,

kao što su: artikulaciono-fonološki, gramatičko-sintaksički, leksičko-semantički i pragmat-ski. Stoga, ističemo njihovu važnost kod djece predškolskog uzrasta, kao osnovu za sticanje školskih vještina.

Dobro razvijen govor je osnova za razvijanje dječjeg mišljenja i jedan od bitnih uslova ljudske komunikacije prenošenja iskustava i učenja. Prije polaska u školu dijete mora biti sposobno izraziti svoje misli i potrebe te razumjeti govor drugih. (Oštarčević i dr., 2008)

Dijete predškolskog uzrasta treba da govori gramatički ispravno i razgovjetno, prepričava kratke priče, samo priča priču po slikama, pravilno artikulira sve glasove maternjeg jezika, može jasno da ispriča/prepriča neki događaj, postavlja pitanja: "Kad?", "Zašto?", "Kako?", u komunikaciji bez poteškoća može saopštiti svoje misli, potrebe i osjećanja. Uspješno se dogovara sa drugima, inicira i održava komunikaciju te odgovara na komunikaciju koju iniciraju drugi, sluša i ušestvuje u grupnom razgovoru. Međutim, u radu sa djecom predškolskog uzrasta primjećujemo da veliki broj djece ima teškoće u govorno-jezičkom razvoju. Najveći broj djece ispoljava teškoće u artikulaciji glasova u vidu omisija, supstitucija i najčešće distorzije glasova. Najčešće distorzovani glasovi su: S, Z, C, Č, Ž, Š, DŽ, Ć, Đ, L, LJ i R. Ovi artikulacioni poremećaji mogu kod djece izazvati osjećaj usamljenosti, manje vrijednosti, stida, opšte neprilagođenosti, što takođe utiče na socioemocionalni razvoj djeteta. Osim teškoća artikulaciono-fonološke prirode kroz praksu primjećujemo da djeca predškolskog uzrasta imaju oskudan rječnik, često koriste nepotpune agramatične rečenice, takođe djeca pokazuju teškoće u opisivanju slika, teškoće u uviđanju elemenata i povezivanja elemenata u određene odnose, verbalizacije zapaženih elemenata i sposobnost interpretacije ili tumačenja zapaženog. Jedan broj djece pokazuje teškoće receptivne komponente govora i jezika dok neka djeca iskazuju smetnje ritma i tempa govora. Analizom rečenice kod djeteta može se steći uvid u nivo razvoja jezika i jezičke kompetencije. Takođe, nivo sintaksičkog razvoja pravi je pokazatelj spremnosti djeteta za polazak u školu.

Igre i aktivnosti za podsticanje socio-emocionalnog razvoja

Suvišno je govoriti koliki je značaj igre u razvoju svakog djeteta. Igrom djeca uspostavljaju odnos jedni s drugima, u početku dječje interakcije uključuju jednostavne zajedničke aktivnosti, što se vremenom mijenja u složenije zadatke i aktivnosti s pravilima i saradnjom. Kroz smišljanje, postavljanje i poštovanje pravila igre s vršnjacima, djeca dobijaju predstavu o funkcionisanju pojedinca u društvu kao i o važnosti poštovanja društvenih normi. Veoma je važno, kroz zajedničke aktivnosti tj. igru, podsticati djecu da pokazuju saosjećanje, uspostavljaju i održavaju pozitivne odnose sa drugima, da prepoznaju i razumiju vlastite emocije, da ih podijele sa drugima, da kažu šta osjećaju i kako se osjećaju. Socio-emocionalne aktivnosti treba da su usmjerene na: razvijanje svijesti o sebi, razumijevanje stanja i potreba drugih, shvatanje odnosa među ljudima, uočavanje socijalnih problema i konflikata, kontrolisanje i kanalisanje svojih emocija, konstruktivno rješavanje konflikata, suočavanje sa svojim frustracijama i njihovo prevazilaženje itd. Kako se razvija i sazrijeva misaono, tako je otvorenije za socijalnu razmjenu, pa samim tim napreduje i sposobnost razumijevanja, empatije, tolerancije, kooperativne razmjene. Primjeri igara i aktivnosti za podsticanje socijalno-emocionalnog razvoja (Šain & Čarapić, 2016): Umem..., Želim da..., Knjiga o meni -moj portfolio, Krugovi bliskosti..., Idemo u školu, Zašto je škola velika... U ovom radu i planiranju istog, vaspitač može koristiti sociometrijski postupak. On ispituje socijalne interakcije djeteta, njegov status u grupi, međusobne odnose i relacije s vršnjacima. Pomoću ove metode se na jednostavan način može grafički prikazati kompletna struktura odnosa unutar jedne grupe. Najpoželjnije je koristiti je od 4-e godine i dalje, zbog socijalne i emocionalne zrelosti djeteta.

Priprema djece za školu, pružanje podrške roditeljima

Dostići socio-emocionalnu zrelost do perioda polaska u školu, veoma je važno. Sam boravak u grupi sa vršnjacima je isto tako važan kao i sama interakcija sa vaspitačima. Razvoj navika, pozitivnih odnosa, motoričkih sposobnosti, mišljenje, rasuđivanje, opažanje, zaključivanje

isto su od velike važnosti koje će dijete dopunjavati tokom života.

Djeca predškolskog uzrasta su mnogo odgovornija, samostalnija, znaju ono što hoće, koliko mogu, imaju razvijeno svoje mišljenje, ponašanje, donošenje odluka. Imaju sposobnost da prihvataju i poštuju pravila, da poštuju tuđe želje, mogućnosti i potrebe, samim tim su spremniji za saradnju sa vršnjacima. Polazak u prvi razred nije samo važan događaj u životu djeteta već predstavlja i veliki emotivni događaj za roditelje i ostale članove porodice. Sama strepnja, neizvjesnost, sreća su emocije koje obasipaju roditelje. Međutim, postoji i mala doza straha, sumnje i brige. "Da li je moje dijete spremno za školu?" je pitanje koje roditelji postavljaju prvo sebi s obzirom da djeca počinju sa nepunih 6 godina u prvi razred. Onda to isto pitanje postavljaju i vaspitačima. U razgovoru sa roditeljima vaspitač treba prvo da saznaju kako oni shvataju suštinu pripremanja djece za školu i kako oni vide svoju ulogu u tome, kakve je radne navike dijete steklo u porodičnom domu, koliko je dijete motivisano za polazak u školu, kakve socijalne postupke primjenjuju da bi ga pripremili za školu, koja su djetetova interesovanja kod kuće, koliko su roditelji uopšte raspoloženi za saradnju sa vaspitačima u pripremanju djeteta za školu (Kamenov, 2006). Sa druge strane važno je da roditelji znaju šta se sa djecom radi u vrtiću, kakvo je ponašanje njegovog djeteta u vrtiću što se može ostvariti prisustvom roditelja na pojedinim aktivnostima.

Već na prvom roditeljskom sastanku saradnja između roditelja i vaspitača je uspostavljena. Pružanje informacija o djetetu od strane roditelja pomoći će vaspitaču u planiranju daljih aktivnosti kao i postavljanju operativnih ciljeva i zadataka. Vaspitači mogu dobiti i podatke o interesovanjima roditelja putem popunjavanja anketnih listića, čijom obradom podataka može se vidjeti koja su pitanja, nedoumice i težnje samih roditelja a tiču se rada sa djecom u porodičnom domu. Osim toga mogu se osluškivati i druge potrebe roditelja i organizovati različiti programi i projekti koji bi imali za cilj pružanje podrške roditeljima/starateljima.

Brižne porodice

Cilj programa jeste smanjiti rizik od lošeg postupanja prema djeci i unaprijediti ponašanje u ugroženim porodicama tako što će se pomoći roditeljima u razvijanju vještina za uspostavljanje pozitivnog odnosa sa djecom. Program je posebno prilagođen porodicama u ranjivom položaju koji se suočavaju sa izazovima u smislu ponašanja njihove djece sve sa ciljem promovisanja pozitivnog roditeljstva kako bi ujedno smanjilo rizik od zanemarivanja i zlostavljanja djece u zajednicama. Isto tako promoviše se zdrav odnos roditelj-dijete. Jako je važna podrška koju roditelji dobijaju od strane predškolskih ustanova i vaspitača, stručnih saradnika, Program podrazumijeva i individualan rad sa roditeljima.

Interaktivne službe

Interaktivne službe se organizuju pri predškolskim ustanovama i predstavljaju usluge namijenjene djeci do 6 godina i roditeljima koji žive u udaljenim seoskim područjima u kojima ne postoje vaspitno-obrazovne ustanove. Timovi u tom planiranom periodu pružaju podršku roditeljima i rade na stimulisanju zdravog, skladnog i sveobuhvatnog razvoja djeteta i po potrebi ih upućuju na stručnjake. Aktivnosti se realizuju u prostorijama seoskih ili područnih škola ili mjesnih zajednica.

Okrugli sto

Naš vrtić u saradnji sa NVU "Rastimo zajedno" je organizovao okrugli sto na temu "Savremeni izazovi roditeljstva – tipovi roditelja). U ovom okrugu stolu učestvovali su roditelji naše djece, vaspitači, stručni saradnici kao i defektolozi-somatopedi i psihološkinja.

Tematske radionice

Cilj ovakvih aktivnosti jeste da roditelj uzimaju sve aktivnije učešće u životu dječjeg vrtića a posebno u zadovoljavanju narasle potrebe za socijalnim kontaktima djece (Kamenov, 2006). Teme mogu biti različite, počev od jesenjih tema, novogodišnjih, osmomartovskih pa sve do završnih svečanosti, prezentacije zanimanja roditelja i sl.

Zaključak

“Prvi razred je kao prag na ulazu u veliku zgradu školskog učenja. I od toga, kako će dete stupiti na taj prag, hoće li biti blagovremeno podržano da se ne bi spotaklo, zavise njegovi dalji uspjesi, isto kao i nevolje.” (Komenski, 2006)

Literatura

- Novović, T., Dimitrijević, V., Vuljaj, F., Šćepanović, M., (2015): Priručnik za rad vaspitača s djecom uzrasta 3-6 godina, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kristal, D. (1996.). Kembrička enciklopedija jezika. Beograd: Nolit
- Golubović, S. (2006). Razvojni i jezički poremećaji. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Lurija, A. R. (1982). Osnovi neurolingvistike, Beograd: Nolit.
- SRBIJE, U. L. Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba.
- Oštarčević, J. (2008). Priručnik za upis djece u prvi razred. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Šain, M., Čarapić S. (2016). Korak po korak 5. Beograd: Kreativni centar
- Šain, M., Čarapić S. (2014). Korak po korak 4. Beograd: Kreativni centar
- Šain, M., Čarapić S. (2012). Korak po korak 3. Beograd: Kreativni centar
- Banić, E. (2022). Povezanost emocionalne kompetencije i kvalitete bliskih odnosa (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).Starc, B. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgajatelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Brajsa-Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Naklada Slap.
- Berk, L. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jasterbarsko: Naklada Slap
- Blažević, M. (2022). Utjecaj slikovnice na emocionalni razvoj (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education). knjiga Bronfenb
- Katz, L.G., McClennan, D.E. (1999) Poticanje razvoja dječje razvojne kompetencije. Uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb. Educa
- Kamenov, E. (2006). Vaspitno-obrazovni rad u pripreмноj grupi dečjeg vrtića: teorija i praksa. Dragon.
- Kamenov, E. (2006). Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću: opšta metodika. Dragon.
- Milić, S. (2016). Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu. Nikšić: MPromo.

ISTRAŽIVAČI OSJEĆAJA – PRIKAZ ISKUSTVENIH RADIONICA ZA RAZVOJ SVJESNOSTI O SEBI I OKOLINI, EMOCIONALNE REGULACIJE I SOCIJALNIH VJEŠTINA PREDŠKOLSKJE DJECE

Sažetak: Razvoj samosvijesti, socijalnih vještina i emocionalne regulacije ključni je čimbenik psihološke dobrobiti djece i njihova daljnjeg razvoja u psihološki zdrave pojedince. Cilj je radionica pomoći djeci u prepoznavanju svojih i tuđih emocija, načinima njihove regulacije, usvajanju alata za održavanje emocionalne i psihološke dobrobiti i svjesnosti sebe i okoline, razvoj slike o sebi te razvoj socijalnih vještina koje će omogućiti djetetu adekvatno snalaženje u socijalnim situacijama. Osobita se pažnja posvećuje razvoju empatije, jačanju samopoštovanja i vještinama nenasilnog rješavanja sukoba. Djeca uče prepoznati međusobne sličnosti i različitosti, koje mogu dovesti do sukoba. Uče preispitati vlastitu ulogu u sukobu, izgrađivati toleranciju i međusobno razumijevanje. Smatramo važnim od najranije dobi djecu učiti kako prepoznati i regulirati svoja emocionalna stanja (i osvijestiti tjelesne promjene koje se pritom događaju), kako ona nebi bila preplavljujuća za dijete te razvijati otpornost na stres. Od ključne je važnosti djecu učiti na koji način komunicirati, postavljati osobne granice, poticati empatične interakcije s drugom djecom i odraslima i usvajati alate koji će omogućiti situaciji primjereno propuštanje emocija i poticati razvoj emocionalne zrelosti. U izlaganju će biti predstavljen niz preventivnih i drugih postupaka s ciljem očuvanja mentalnog zdravlja i psihološke dobrobiti predškolske djece. Ti postupci uključuju vođene vizualizacije, relaksacijske tehnike, tehnike disanja, kreativno izražavanje, otpuštanje jačih emocionalnih stanja u tijelu kroz ciljane vježbe i drugo. Bit će prikazane i mindfulness aktivnosti za djecu provedene kroz ERASMUS+ projekt Full STEAM Ahead – Learning Through Play, kao i ciklus radionica pod nazivom „Istraživači osjećaja“. Aktivnosti s djecom provedene su sa željom da pomognemo djeci da ostanu u kontaktu sa svojim emocijama i da ih mogu propustiti na zdrav i primjeren način, uz punu svjesnost i i nježnost prema sebi i socijalnoj okolini koja ih okružuje.

Ključne riječi: preventivni postupci, samosvijest, emocionalna regulacija, socijalne vještine

RESEARCHERS OF FEELINGS - PRESENTATION OF EXPERIENTIAL WORKSHOPS FOR THE DEVELOPMENT OF AWARENESS OF ONE-SELF AND THE ENVIRONMENT, EMOTIONAL REGULATION AND SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The development of self-awareness, social skills and emotional regulation is a key factor in the psychological well-being of children and their further development into psychologically healthy individuals. The goal of the workshop is to help children recognize their own and other people's emotions, how to regulate them, adopt tools for maintaining emotional and psychological well-being and awareness of oneself and the environment, develop self-image, and develop social skills that will enable the child to cope adequately in social situations. Special attention is paid to developing empathy, strengthening self-esteem and non-violent conflict resolution skills. Children learn to recognize mutual similarities and differences, which can lead to conflict. They learn to examine their own role in the conflict, build tolerance and mutual understanding. We consider it important to teach children from an early age how to recognize and regulate their emotional states (and to be aware of the physical changes that occur), so that they are not overwhelming for the child and to develop resistance to stress. It is of crucial importance to teach children how to communicate, set personal boundaries, encourage empathetic interactions with other children and adults, and adopt tools that will enable the release of emotions appropriate to the situation and encourage the development of emotional maturity. The presentation will present a series of preventive and other procedures aimed at preserving the mental health and psychological well-being of preschool children. These procedures include guided visualizations, relaxation techniques, breathing techniques, creative expression, release of stronger emotional states in the body through targeted exercises, and more. Mindfulness activities for children carried out through the ERASMUS+ project Full STEAM Ahead - Learning Through Play will also be shown, as well as a cycle of radionics entitled "Explorers of feelings". Activities with children are carried out with the desire to help children to stay in touch with their emotions and to let them go in a healthy and appropriate way, with full awareness and tenderness towards themselves and the social environment that surrounds them.

Keywords: preventive procedures, self-awareness, emotional regulation, social skills

SOCIO-EMOCIONALNO OSNAŽIVANJE DJETETA OD NAJBRANIJE DOBI

Sažetak: Najvažniju ulogu u podržavanju razvoja socio-emocionalnih kompetencija djece ima obitelj, a u predškolskoj ustanovi tu ulogu nadopunjuje odgojitelj. Dijete koje je sposobno regulirati i upravljati svojim emocijama ima veću mogućnost lakše prilagodbe vrtiću i školi, te uspostavljanja sigurnih odnosa s vršnjacima i odraslima. Kako bismo prepoznali i razumjeli vlastite i tuđe emocije, znali komunicirati i surađivati s drugima te rješavali probleme, neophodna su nam znanja i vještine socio-emocionalne inteligencije. Socio-emocionalno učenje je proces kojim dijete stječe znanja i vještine prepoznavanja i upravljanja svojim emocijama, te lakše uspostavlja i održava odnose s drugima. Emocionalni razvoj jedan od najvažnijih procesa u razvoju ličnosti jer su emocije pokretači našeg djelovanja i ponašanja tijekom cijelog našeg života. U ovom radu želimo prikazati na koji način u vrtiću možemo osnažiti i potaknuti razvoj socio-emocionalnih vještina kod djeteta predškolske dobi.

Ključne riječi: socio-emocionalna kompetencija, emocije, komunikacija, učenje, osnaživanje

SOCIO-EMOTIONAL EMPOWERMENT OF PRESCHOOL AGE CHILD

The most critical role in supporting the development of socio-emotional competencies has family, and in preschool institutions, that role is supplemented by a preschool teacher. A child who can regulate and control emotions has a higher ability of more effortless adjustment to kindergarten and school, and establishes confident relationships with peers and adults. In order to recognize and understand own and someone else's emotions, to know how to communicate and collaborate with others and solve problems, knowledge and skills of socio-emotional intelligence are necessary. Socio-emotional learning is a process by which the child gets knowledge and skills of recognizing and managing his emotions, and more easily establishes and maintains relations with other people. Emotional development is one of the most critical processes in the development of the personality because emotions are the initiators of our activities and behavior during our whole life. In this paper, we want to show how we can encourage and empower the development of socio-emotional skills in children of preschool age in kindergarten.

Keywords: socio-emotional competence, emotions, communication, learning, empowerment

Uvod

Riječ „emocija“ dolazi od glagola *emovere* (lat.) što znači „pokrenuti se“, a ima i zajednički korijen s engleskom riječi „motion“ što znači pokret. Emocije su sastavni dio života od rođenja pa kroz cijeli život i one ljude čine jedinstvenim bićima živog svijeta. Emocijama komuniciramo i šaljemo poruke drugima kako se osjećamo i u kakvom smo stanju. Tako će i mala beba svojim smijehom dati do znanja da je sretna, a plačem da je nezadovoljna, što će roditelji lako i jasno prepoznati. Emocije doživljavamo i prepoznavamo prirodno i ne možemo utjecati na to hoće li nam se one u određenom trenutku pojaviti, međutim, možemo utjecati na našu reakciju kada se one pojave.

Uloga emocija u životu djeteta

Autorica Brajša – Žganec (2003) navodi da su emocije jedan od najvažnijih činitelja koji utječu na funkcioniranje pojedinca i imaju vrlo važnu ulogu u interpersonalnom životu. Osim u vrtiću, emocije se događaju u svim životnim situacijama i jako je važno uočiti ih, osvijestiti i o njima razgovarati te potaknuti djecu na empatiju (suosjećanje s drugima). Emocionalni razvoj jedan je od najvažnijih procesa u razvoju ličnosti i taj je razvoj potrebno sustavno njegovati i podržavati. Osim roditelja i obitelji, važnu ulogu u poticanju emocionalnog razvoja ima predškolska ustanova tj. odgojitelj. Čovjek se emocionalno razvija i mijenja tijekom cijelog svog životnog vijeka ovisno o utjecaju okoline, biološke spremnosti i razine intelektualne sposobnosti. Emocije doživljavamo svakodnevno i važno je prepoznati i razumjeti ih jer one utječu na naš osjećaj ispunjenosti, psihičko blagostanje, zdravlje i naše ponašanje. Također nam emocije pomažu u ostvarenju socijalnih ciljeva tako što nas usmjeravaju i motiviraju na različite akcije koje će nam omogućiti ostvarenje nekog cilja. Emocije možemo definirati kao niz povezanih reakcija na događaje koji su važni za pojedinca, za njegov opstanak, potrebe ili ciljeve. Prema Goleman (2013), emocija je naša unutarnja kom-

pleksna reakcija na ono izvan nas i u nama samima.

Emocionalni razvoj djeteta rane dobi

Razvoj dječjeg emocionalnog izražavanja i samoregulacija ponašanja (kontrola emocija) događa se u ranom djetinjstvu te je nužno započeti raditi na odgajanju, učenju i socijalizaciji emocija od najranije dobi. U interakciji s okolinom djeca izražavaju svoje emocije te ih uče prepoznavati i regulirati. Emocionalni razvoj je rezultat međusobnih utjecaja naslijeđenih mehanizama reagiranja na emocionalne situacije i procese socijalizacije u obitelji i neposrednoj djetetovoj okolini (Starc. i sur., 2004). Svoju prvu emocionalnu reakciju tj. komunikaciju djetete proizvede nakon rođenja kada zaplače. Emocije djeteta predškolske dobi su jednostavne i spontane a često kratkotrajne i nestabilne. Djeca rane dobi svoje emocije pokazuju iskreno i otvoreno, što odraslima olakšava uvid u dječji svijet. Obitelj predstavlja prvi djetetov doticaj s okolinom, te zato ima najznačajniju ulogu u emocionalnom kao i cjelokupnom razvoju. Temeljno povjerenje i neovisnost nastaju u povjerljivoj, toploj, brižnoj roditeljskoj okolini (Berk, 2008.). Važno je da djetete razvije sigurnu privrženost sa skrbnikom i/ili roditeljem jer će privrženost u ranom djetinjstvu imati veliki utjecaj na djetetove kasnije odnose s drugima. Socijalni osmijeh kod novorođenčeta javlja se u dobi između 6 i 8 tjedna života, a namjerni osmijeh, kao signal radosti, krajem prve godine. Emocija ljutnje, tj. ljutih izraza lica povećava se od četvrtog mjeseca do druge godine. Djetete postupno postaje sposobnije za namjerno ponašanje i kontroliranje učinka svojih postupaka. Emocija tuge javlja se rjeđe nego ljutnja i to kao reakcija na bol ili kao reakcija odvajanja od poznatog skrbnika. Strah se pojavljuje u drugoj polovini prve godine života, kao npr. strah od iznenadnih zvukova ili nepoznatih osoba. Od 8. mjeseca do kraja treće godine tipičan je strah od odvajanja, tj. strah od gubitka primarnog skrbnika, najčešće majke. Između druge i treće godine života djetete razvija složene emocije ponosa, krivnje i srama, zbunjenosti i prkosa.

Razvoj socijalnih odnosa djeteta rane dobi

U prvim godinama života djetete u kontaktu s okolinom otkriva svijet koji ga okružuje. Svoje prve odnose s drugim ljudima djetete započinje bliskom povezanošću s roditeljem ili drugom osobom uz koju se osjeća sigurno i voljeno. Privrženost primarnome skrbniku, razgovaranje o emocijama, toplina, potpora i nadzor roditelja te interakcija s vršnjacima oblikuje proces socijalizacije djeteta (Brajša, Žganec, 2003). Djetete je u dobi do 6 mjeseci socijalna individua, a kako raste i sazrijeva, njegova socijalna interakcija s okolinom postaje sve bogatija, složenija i raznolikija, a djetetov socijalni prostor se sve više širi. Odnosi s vršnjacima postaju sve važniji, a interakcija među djecom postaje sve bogatija, a igre složenije.

U dobi od 1. do 2. godine djetete iskazuje burna i kratkotrajna raspoloženja i pojavljuje se prvi negativizam a interes za vršnjake raste. Djetete u dobi od 2. do 3 godine je izrazito dominantno i zahtjevno, tj. u konfliktu je sa samim sobom i svojom okolinom a interakcija s vršnjacima je uglavnom kratkotrajna i usputna. Rivalstvo i ljubomora u ovoj dobi često dovode do sukoba. U dobi od 3. do 4. godine razvijeni govor omogućava lakšu komunikaciju s vršnjacima, igra postaje suradnička. U dobi od 4. do 5. godina djetete u odnosu s vršnjacima i odraslima postaje pristupačnije i spremnije za suradnju. Voli biti u društvu vršnjaka i stvara prijateljstva u kojima su mogući sukobi zbog pojave natjecanja.

Odgojno-obrazovni rad i primjeri igara za socio-emocionalno osnaživanje

Tijekom svakodnevnog boravka djece u vrtiću veliku važnost pridajemo emocionalnom učenju tako što pomažemo djeci prepoznati, imenovati i razlikovati svoje emocije kao i emocije drugih. Okupljajući se u jutarnjem krugu, često smo poticali razgovor o situacijama koje izazivaju određenu emociju npr. nitko se ne želi sa mnom igrati, prijatelj ne želi podijeliti igračku, izgubio sam omiljenu igračku i sl. Djeca predlažu i dogovaraju rješenje situacije potaknuta na međusobnu suradnju i uvažavanje u komunikaciji. Djeci omiljene

bile su i situacijske sličice koje su poticale suradnju i dogovor kako bi se događaj na njima mogao opisati. Izradili smo plakat s različitim emocijama s džepićima i karticama, čitali priče o emocijama, izradili plakate s fotografijama ljudi u različitim emocionalnim stanjima i sl. Također smo koristili različite vrste didaktičkih materijala iz „Kutije pune osjećaja“, zatim izrađene društvene igre s izrazima lica, magnete s dijelovima lica za kombiniranje koji prikazuju emocije i sl. Posebno bi istaknuli vrijedne i korisne primjere igara koje smo proigravali iz knjige „Dječje igre za razvoj socijalnih vještina“ autorice Deborah M. Plummer. Mala djeca socijalne vještine uče promatrajući druge, te putem pokušaja i pogrešaka, stoga smo vodili računa da uspješne socijalne interakcije potkrepljujemo pozitivnim verbalnim porukama.

U nastavku slijede neki od primjera aktivnosti:

1. Društvene igre:

a) Memory

Djeca su dobila kartice sa slikama različitih izraza lica, različitih ljudi, te svaka ima svoj par. Kartice su složene kao kod svake igre memorije, a djeca su otkrivala dvije iste. Kako su pronalazila par svakoj kartici tako su, umjesto da odmah stavljaju kartice na stranu, opisivala ono što vide: kakav je izraz lica, što nam on govori, bi li se voljeli tako osjećati ili ne. Uglavnom su djeca za pozitivne emocije imala pozitivne komentare, dok su za negativne odgovori bili negativni ili ih ne bi bilo. Dječak na kartice koje odgovaraju ljutnji kaže kako su mu slike ružne i kako ne bi volio da mu prijatelj bude takav. Priznaje kako on ne bi volio tako izgledati, te iako se često zna naljutiti ne vjeruje da je njegov izraz lica tada takav. Najviše je pozornosti izazvala slika dvorske lude sa izrazom smijeha i tada je većina pokušala imitirati taj izraz lica uz glasan smijeh. Igra je dovela do suradnje svih sudionika (sudjelovalo je šestoro djece), a rezultat uopće nije bio važan, nismo brojali koliko je tko parova sakupio jer su kod opisivanja svakog osjećaja sudjelovali svi igrači.

b) Dječji Monopoly

Društvena igra u kojoj ishod ovisi uglavnom o sreći. Većina djece predškolske dobi još ne kalkulira što, gdje i kako kupiti, nego nakon upoznavanja pravila igre kupuju prvo ono što im se ponudi. Tako da igra uglavnom ovisi o broju na bačenoj kocki. Dakako da je u početku bilo ljutnje ako je netko izgubio, odnosno prvi ostao bez vrijednosnih papirića, ali igralo se puno puta tako da je svatko imao pravo postići bolji rezultat. Ubrzo je poraz bio manje bolan jer su oni koji su ranije ispali imali prilike igrati i surađivati sa nekim tko je ostao u igri, te se prelazilo na igru u parovima. Sve je to osnaživalo suradnju i unosilo manje stresa, a više opuštenosti i veselja u igri.

2. Priče:

Nakon ručka, a prije popodnevne igre, djeci starije dobne skupine često bi se pročitala neka priča ili bajka Hansa Christiana Andersena da bi nakon toga razgovarali o pojedinim likovima.

a) „Djevojčica sa šibicama“

Budući da se radi o vrlo tužnoj priči, djeca su pokazala suosjećanje sa djevojčicom. Mnogi ma nije jasno zašto je djevojčica bila sama, zašto je bila slabo odjevena, zašto je bila na ulici, zašto se nije družila sa drugom djecom, grudala se ili sanjkala s njima. Na pitanje što bi uradili da sretnu takvo dijete na ulici svi su odgovorili da bi pomogli. Odgovori su najčešće bili da bi joj dali odjeću, ponudili bi joj nešto za jelo, odveli je na toplo. Nitko se nije sjetio da bi kupio šibice, što je ionako najmanje važno od svih odgovora, ali nitko se nije sjetio reći da bi se igrao s njom. Vjerojatno su se svi koncentrirali na odgovore vezane uz trenutnu pomoć, kako pomoći djevojčici da ne bude gladna i da joj ne bude hladno.

b) „Ružno pače“

Djeca su prepoznavala loše postupke svih likova koji se žele riješiti pačeta i ne žele ga za prijatelja, odnosno družiti se s njim. Svi se slažu kako njihovi postupci zaslužuju osudu jer pačić nikome ništa nije skrivio niti zlo učinio. Zanimljiv je komentar dvojice dječaka koji pačića uspoređuju s mačkom s kojom se igraju nakon vrtića i vikendom. Žao im je mačke koja dolazi često na igralište, ali im roditelji ne dozvoljavaju da se s njom poigraju govoreći

da je bolesna. Treći dječak vraća se na priču o pačetu i govori o labudovima kao prijateljima jer labudove koje je vidio na Maksimirskom jezeru mu izgledaju baš prijateljski.

c) „Snježna kraljica“

Osim pročitane priče, prelistane slikovnice, djeca su pogledala i animirani film. Gledajući film mogla su bolje prepoznati izraze lica i osjećaje likova te njihov međusobni odnos. Razgovaramo o međusobnom odnosu likova, o prijateljstvu i ljubavi Gerde i Kaja, o kasnijoj Kajevoj hladnoći te vraćanju povjerenja Gerdi. Djevojčice se svakako najviše poistovjećuju sa Gerdom, ljute su na Kaju koji odlazi sa Snježnom kraljicom. Ne mogu shvatiti zašto netko može odjednom zaboraviti zajedničku igru, mada je bilo navedenih primjera kad se i u našoj grupi dogodilo da netko nekome razbaca igračke (kako je Kaj Gerdi razbacao i pogazio cvijeće) ili da dođe do svađe iz različitih razloga. Naveden je i velik broj primjera kad je netko nekog pozvao na pomirenje, obično uz brojalicu „Živ, živ, živ, nitko nije kriv...“. Djeca primjećuju dobrotu djevojčice koja je prvo otela Gerdu, a zatim ju pustila kako bi pronašla svog prijatelja.

3. Nastavi rečenicu

Najčešće bi odgojitelj započeo rečenicu koju bi djeca nastavila. Osim uobičajenih nastava kao što su „volim tatu i mamu“, „plačem kad sam tužan“ koji su najčešći, djeca znaju odgovoriti i vrlo maštovito. U ovoj igri je, što se ona više puta ponavljala, dolazilo do vrlo maštovitih odgovora jer su je vremenom počela shvaćati kao neku vrstu šale. Bilo je vrlo zanimljivih nastava:

Plačem kad... kiša rastopi snijeg.

Plačem kad... moram u vrtić (kasnije se ispravio, mislio je na rano ustajanje za vrtić).

Smijem se... kad me deda šaklja.

Smijem se... kad mi Stjepan veli koliko mu brat ima godina (rekao je 66 umjesto 16).

Ljuta sam... kad mi seka ne da spavati.

Ljut sam... kao paradajz.

Volim... dedin Polo.

Volim... loviti s tatom rakove.

Zaključak

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je socio-emocionalni razvoj djeteta važan dio njegova cjelokupnog psihofizičkog razvoja. Te činjenice trebali bi biti svjesni svi oni koji se bave odgojem predškolske djece. Tijekom dječjeg odrastanja, utjecaj obitelji, vršnjaka i odgojitelja međusobno se isprepliću i nadopunjavaju, te zajednički pridonose izgradnji socio-emocionalnih kompetencija djeteta. U interakciji s drugom djecom dijete će najlakše moći uvježbavati i isprobavati socijalne vještine. Odgojiteljeva uloga je pružiti djetetu emocionalnu potporu i posredovati u uspostavljanju i održavanju dobrih i kvalitetnih vršnjačkih odnosa.

Pomažući djeci da prepoznaju i imenuju, te razlikuju svoje kao i emocije drugih, osnažili smo i unaprijedili njihov socio-emocionalni razvoj.

Literatura

- Alexander, J. J., Sandahl, I. D. (2017). Danski odgoj djece. Zagreb: Egmont
- Brajsa-Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj. Zagreb: Naklada Slap
- Goleman D. (2013). Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga
- Jenkins J.M., Oatley K. (2003). Razumijevanje emocija. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Jovančević M. i suradnici (2014). Godine prve: zašto su važne: vodič za roditelje i stručnjake koji rade s djecom predškolskog uzrasta. Zagreb: Sys Print
- Jurčević, L. A. (2016). Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. Zagreb: UFZG
- Katz, L., McClellan, D. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
- Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Zagreb: Slap
- Plummer, M. D. (2010). Dječje igre za razvoj socijalnih vještina. Zagreb: Naklada Kosinj
- Shapiro, L. (1997). Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Zagreb: Mozaik knjiga

SOCIJALNI I ČUVSTVENI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DJETETA

Sažetak: Temeljna uloga predškolskog odgoja i obrazovanja odnosi se na stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti i doprinosi kvaliteti njegovog odrastanja. Za dijete je razvijanje i poticanje socio-emocionalnog razvoja „temelj“ za cjelokupni razvoj, koji će ga pratiti u svim životnim segmentima. Tako smo poticali i razvijali socio-emocionalni razvoj kroz projekt „Škole za Afriku“. Jedna od vrednota ovog projekta je humanizam, vrijednost-temelj Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Realizirajući ovaj projekt, djeca su upoznala drugačiji način života i odrastanja u Africi, te su istovremeno razvijali empatiju, razumijevanje, pomaganje, dijeljenje, strpljivost, multikulturalnost, prihvaćanje. Aktivnosti smo ostvarivale kroz pisanu riječ, glazbu, likovno i scensko stvaralaštvo, razne igre, pokret.

Ključne riječi: socio-emocionalni razvoj, empatija, emocije, razumijevanje, prihvaćanje, strpljivost, samopouzdanje, pozitivna slika o sebi

SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER

Abstract: The basic role of preschool education refers to the creation of conditions for the comprehensive harmonious growth of a child's personality and contributes to the quality of their growing up. The development and promotion of a child's social-emotional development lays the foundations for their overall development which will follow them in all the segments of life. Therefore, we worked on the development and promotion of children's social-emotional development through the "Schools for Africa" project. One of the values of this project is humanism, the core value of the National Curriculum for Early Childhood and Preschool Education. Through the implementation of the project children got acquainted with a different way of living and growing up in Africa while, at the same time, developing empathy, understanding, helping, sharing, patience, multiculturalism, acceptance. The activities we carried out included the written word, music, fine arts and performing arts, various games ...

Keywords: social-emotional development, empathy, emotions, understanding, acceptance, patience, self-confidence, positive self-image

Uvod

UNICEF-ov projekt „Škole za Afriku“ (projekt za pomoć i izgradnju škola u Africi, promicanje važnosti obrazovanja), godinama se provodi u D.V. „Bukovac“. Jedna od vrednota ovoga projekta je humanizam, koji je ujedno i temelj Nacionalnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja. Ovaj projekt smo prepoznale kao priliku za poticanje socio-emocionalnog razvoja djece.

Važnost socio-emocionalnog razvoja

Socio-emocionalni razvoj djeteta je „temelj“ njegovog empatičkog odnosa prema drugima, prihvaćanju različitosti (boja kože, kultura, običaji), te njihovog uvažavanja. Dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanje, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima. (Brajša – Žganec, 2003, str. 23). Interakcije s vršnjacima potiču empatiju i prosocijalno ponašanje u međuljudskim odnosima te uvažavanje potreba drugih i drugačijih. Djeca rane i predškolske dobi uče aktivno istražujući svijet oko sebe.

Primjeri dobre prakse

Edukativno-humanitarne aktivnosti projekta „Škole za Afriku“ započele smo sa djecom stvaranjem centra „Afrika“. Aktivnosti su bile: upoznavanje Afrike kao kontinenta, njenim stanovništvom, običajima, kulturom i dr. (fotografija br.1).

Djeca su na taj način razumjela:

- svjesnost o vlastitom tijelu (različitost)
- svjesnost o vlastitom ja, svom identitetu i pripadnosti
- uočavali su i prihvaćali različitosti

„Gost u skupini“

Suradnja s roditeljima koji su bili u Africi, suradnja s obitelji iz Kameruna, časna sestra iz Afrike. Kroz ta gostovanja u skupini željeli smo kod djece poticati:

- poštovanje i uvažavanje drugih
- suradnju među zajednicama
- mogućnost upoznavanja drugih kultura i običaja (posebnosti Afrike)
- upoznavanje afričke glazbe kroz pokret, ritam i ples.

Da bi smo to ostvarile djeci su bili ponuđeni razni poticaji kao npr.:

- izvorne fotografije života u Africi
- dijelovi narodne afričke nošnje (afrička izvorna tkanina naroda iz Kameruna)
- društvena igra „Čovječe, ispravi se“ (dostupna na linku <https://covjeceispravise.unicef.hr>)

Kroz umjetničke aktivnosti osim razvoja likovne kreativnosti djeca su razvijala i pozitivnu sliku o sebi, samopouzdanje, samostalnost, strpljenje, koncentraciju, finu motoriku, govorne vještine. Neke od aktivnosti koje smo provodile s djecom su: izrada afričkih instrumenata, maski (emocije), narodne nošnje, pjevali i plesali uz njihovu izvornu afričku glazbu, poticali senzorni razvoj kroz sva osjetila (isprobavanje različitih okusa Afrike) (fotografija br.3).

U suradnji s roditeljima realizirali smo prikupljanje novčanih sredstava humanitarnog karaktera za pomoć u izgradnji „Škola za Afriku“ (božićni sajmovi, proljetni sajmovi, humanitarna kasa). S navedenim aktivnostima razvijala se empatija, emocije, odgovornost prema sebi i drugima, razumijevanje i prihvaćanje potreba drugih te poticanje humanističkih vrijednosti.

Zaključak

Dijete koje uvažava „različitosti“ među ljudima, spremno je za korak u život. Treba tražiti svaku priliku da s djecom promičemo vrijednosti poput: odgovornosti prema sebi i drugima, pravednosti, solidarnosti, međusobnog pomaganja i uvažavanja različitosti. Ove vrijednosti nam osiguravaju bolju budućnost i međusobnu povezanost.

„Ako nije omekšan suosjećanjem i empatijom, razum može odvesti ljude u moralnu propast!“ (Karen Armstrong, engleska autorica knjiga)

Literatura

Brajša – Žganec, A. (2003), „Dijete i obitelj“, Jastrebarsko: Naklada Slap
 Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004), „Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi“, Zagreb: Golden Market

USPOREDBA SOCIO-EMOCIONALNOG RAZVOJA DJECE JASLIČKE I VRTIČKE DOBI

Sažetak: U prvom dijelu rada, prikazane su specifičnosti u socio-emocionalnom razvoju djece jasličke dobi te specifičnosti socio-emocionalnog razvoja djece vrtićke/predškolske dobi. Nadalje, prikazani su primjeri iz prakse, u kojima je vidljiv pozitivan utjecaj na dječji socio-emocionalni razvoj djelujući na materijalni i socijalni kontekst ustanove. Primjereno i pedagoški oblikovano okruženje uvelike potiče djecu na simboličku igru, a time i njihov socio-emocionalni razvoj. Prikazan je i rad s djetetom s teškoćama u razvoju. U zadnjem dijelu rada prikazane su etape projekta „Socio-emocionalni razvoj djece“, kao i provedene aktivnosti te suradnja između djece jasličke i predškolske skupine te njihov napredak.

Ključne riječi: socio-emocionalni razvoj, dijete jasličke dobi, dijete predškolske dobi, inkluzija

THE DIFFERENCE OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT BETWEEN TODDLERS AND PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: In the first part of this article, specific differences of social and emotional development between toddlers and preschool children are described. Also, there are shown examples of how material and social context of institution have positive effect on social and emotional development. Appropriate and pedagogically shaped surroundings encourage children on symbolic way of playing, and with that effects on their social and emotional development. Also the work with a child with special needs is described. In the last part of the article, the parts of the project „Social and emotional development of preschool children“ is shown, so as the activities and cooperation between group of toddlers and the group of preschool children. Their development during that cooperation is shown.

Key words: social and emotional development, toddler, preschool child, inclusion

Uvod

Socio-emocionalni razvoj predstavlja ključan razvojni zadatak u djetetovom životu, a uključuje uspješno prepoznavanje vlastitih i nošenje s tuđim emocijama u socijalnom kontekstu. U suvremenom društvu sve više dolaze do izražaja važnost uspješne interakcije s drugima i uspostavljanje kvalitetnih odnosa, tj. odnose se na funkcioniranje pojedinca u socijalnom kontekstu. Prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo (2019) socio-emocionalnim učenjem djeca uče adekvatno primijeniti vještine razumijevanja i upravljanja emocijama, osjetiti i pokazati suosjećanje za druge, uspostaviti i održavati pozitivne odnose s drugima, smiriti se kada su uznemirena, donositi odgovorne odluke o životu, prikladno reagirati u situacijama konflikta i slično. Te vještine čine temelj za kasnije učinkovito funkcioniranje u različitim domenama života. S obzirom na važnost socio-emocionalnog razvoja te na činjenicu da se razvija unutar odnosa s drugim bitnim osobama u djetetovu životu, a unutar institucijskog konteksta, to su odgovitelji i vršnjaci, započeo je projekt opisan u ovome radu.

Specifičnosti socio-emocionalnog razvoja djece jasličke dobi.

Djeca vrlo rano počinju osjećati osnovne emocije. Emocije su veoma intenzivne. Iz tog razloga dojenčad, a kasnije i djeca jasličke dobi imaju dramatične emocionalne reakcije. Njihove emocionalne reakcije se brzo izmjenjuju. Neposredno nakon ljutnje i vrištanja pojavi se potreba za zagrljajem i maženjem. Prema autorima Starc i sur. (2004) nakon navršene prve godine života dijete pokazuje ponos i zadovoljstvo za neko postignuće. Reagira ljutnjom prema predmetima i ljudima. Privrženost je i dalje veoma jaka za jednu ili više osoba. Osjećaj straha, nelagode te napuštenosti sve je više prisutniji. U tom periodu razvija pojam o sebi, tj. zna svoje ime, spol, a pred kraj druge godine počinje prepoznavati samo sebe u zrcalu i na fotografijama. Mnoga djeca u drugoj godini života pokazuju svijest o sebi koristeći zamjenice ja ili moje. Negativizam se pojavljuje između petnaestog mjeseca i druge godine. Također u toj dobi vidljivi su prvi oblici prosocijalnog ponašanja (emocionalna reakcija na nevolje drugog djeteta, tješjenje, pomaganje u aktivnostima drugoj djeci). Prisutni

su mnogi strahovi kao što su oni od jakih zvukova, tamnih boja, životinja, odvajanja od majke u vrijeme odlaska na spavanje, mraka, samoće. Dijete u dobi od dvije godine prihvaća kraće rastanke. Sukobi s drugom djecom i ljubomora su sve izraženiji zbog igračaka, osjećaja vlasništva predmeta i igračaka, pridobivanja simpatija odraslih. Empatija za osjećaje drugih pojavljuje se između druge i treće godine. Štetu koja je nanesena drugima prepoznaje samo po reakcijama drugih. Emocije koje pokazuje s tri godine su kratkotrajne i snažne. Raste osjećaj straha. Kontakti s drugom djecom su slučajni, spontano se obraćaju drugoj djeci, odraslog tretiraju kao vršnjaka i od njega traže pomoć.

Specifičnosti socio-emocionalnog razvoja djece vrtićke dobi

Dijete u dobi od tri godine pokazuje kratkotrajne i snažne emocije, dok su ljubomora i ljutnja na vrhuncu. Naime, dijete ljutnjom reagira na konflikte s drugom djecom i odgojne postupke odraslih, a najčešće se manifestira kroz bacanje na pod, vrištanje, pljuvanje, guranje ujedanje i štipanje (Starč i sur., 2004). Kod djece koja su razvila sigurnu privrženost lakše će se prihvaćati rastanak od roditelja te će dobro prihvaćati odlazak u vrtić. Zajednička igra s drugom djecom je sve češća, iako se i dalje pojavljuje paralelna igra. Pojavljuju se i prvi elementi suradničke igre kroz razgovor vezano uz igru i dijeljenje igračaka, no još uvijek se povremeno pojavljuje fizička agresija i ljutnja radi dijeljenja dragih igračaka. Ukoliko postoji poticaj i prisutnost odrasle osobe, dijete će prići sramežljivijem djetetu. Prisutni su strahovi od nepoznatih ljudi, mraka, kukaca, životinja, policajaca i lopova.

U dobi od četiri do šest godina dijete će pokazivati značajan interes za komunikaciju s djecom i odraslima. Kod četverogodišnjaka primjećuje se pažljivo praćenje uputa, kao i često postavljanje pitanja. Također, počinje se smanjivati negativizam, a dijete vlastite uspjehe procjenjuje kroz uspoređivanje s vršnjacima pa često dolazi do suparništva. U ovoj dobi stvaraju se i prva prijateljstva, a dijeljenje igračaka moguće je s nekoliko djece. U svakodnevnoj komunikaciji dijete će redovito upotrebljavati riječi uljudnosti (molim, hvala, izvoli, oprosti). Ljutnja kod četverogodišnjeg djeteta najčešće se javlja zbog teškoća u igri ili kažnjavanja, a manifestira se kroz protivljenje, ruganje i psovanje. U odnosima s mlađom djecom može doći do sklonosti vođenju i naređivanju. Dijete u dobi od četiri do pet godina pokazuje strahove od divljih životinja, mraka, samoće, majčinog večernjeg odvajanja i strah od imaginarnih lica. Predškolsku dob karakterizira spremnost na grupne aktivnosti, odgovorno ponašanje te poštivanje pravila. Dijete u dobi od pet do šest godina ljutnjom reagira radi vrijeđanja ponosa, odbacivanja ideja te osujećivanja planova, a manifestira se kroz podsmijehivanje, hvalisanje i ruganje. U ovoj dobi pojavljuje se protektivna laž, kojom se dijete nastoji zaštititi od doživljaja neuspjeha. Vidljiva je samostalnost u oblačenju i svlačenju, održavanju vlastite higijene, kao i spremanju na spavanje. Dijete u dobi od pet do šest godina pokazuje porast stvarnih strahova, kao što su: bolest, ozljeda, pad, pas ili lopov.

Prikaz projekta „socio-emocionalni razvoj djece“

Etape projekta

Aktivnosti na temu započete su pedagoške godine 2022./2023. te je projekt još uvijek u tijeku.

Cilj projekta: Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi.

Zadatci: Razvoj altruizma i empatije kroz aktivnosti i razgovore o osjećajima (prepoznavanje i poštivanje tuđih osjećaja, briga za druge...), razvoj sposobnosti uočavanja veza i odnosa među ljudima, razvoj bliskih odnosa s vršnjacima te regulacija emocija.

Projekt je započeo u dvije odgojne skupine, starijoj jaslčkoj odgojnoj skupini i starijoj vrtićkoj odgojnoj skupini. Zbog specifičnosti razvoja djece jaslčke dobi, uočena je potreba za provedbu aktivnosti o osjećajima, prvenstveno zbog toga što je u pitanju novoupisana skupina te su djeca prolazila period adaptacije. Nadalje, nakon perioda adaptacije te nakon što su se djeca opustila u skupini, s vremenom su počela pokazivati nepoželjna ponašanja u okviru svoje egocentrične faze u razvoju te se javila potreba za pojačanim radom na osještavanju altruizma i osjećaja empatije kod djece. S druge strane, u najstarijoj vrtićkoj

skupini javila su se nepoželjna ponašanja u odnosu na dijete s teškoćama u razvoju. Također, socio-emocionalni razvoj izuzetno je važan temelj u okviru pripreme za školu.

U početku, odgojitelji su morali osvijestiti svoje kompetencije kako bi uočili gdje nastaje problematika oko svih tih ponašanja unutar skupine. Dokumentiranje, uočavanje i promatranje aktivnosti u kojima se sukobi događaju bili su od izuzetne važnosti za tijek projekta. Ukoliko odgojitelj sluša dijete i obraća pažnju na ono što mu dijete govori ili pokušava reći te promatra situacije u kojima se ono nalazi, može puno toga saznati o djetetovim osjećajima te dati potrebnu pažnju te pravovremeno reagirati (Kostelnik i sur., 2004). Odgojitelji bi trebali razvijati svoju socijalnu kompetenciju jer ona uključuje sva društveno prihvaćena ponašanja, poput empatije i altruizma, a uključuje korištenje „ja-poruka“, aktivno slušanje i podržavajuću komunikaciju (Sindik, 2008/2009). Iste karakteristike opisuje i Slunjski (2015) koja također naglašava važnost „slušanja“ djeteta, tj. pažljivo promatranje i razumijevanje djeteta, njegovih aktivnosti, načina razmišljanja i razumijevanja te dokumentiranje istoga. Veliku pozornost pridaje stvaranju poticajnog socijalnog okruženja, tj. stvaranju uvjeta ustanove da nema uopće potrebe za intervencijom, točnije da se to prirodno svodi na minimum. Pedagoški promišljena ponuda materijala djecu poziva na aktivnost i omogućuje im da svoje aktivnosti iniciraju i samoorganiziraju. Prostorna organizacija određuje i kvalitetu socijalnih interakcija djece međusobno i djece s odraslima. Iste karakteristike opisuje i autorica Petrović-Sočo (2009). Vođene time, započinjemo promišljanje prostornog i materijalnog konteksta naših soba dnevnog boravka. Popunjavanje centara aktivnosti mnoštvom materijala za manipulaciju te poticajnim materijalima za razvoj simboličke igre bio je početna faza projekta. Istodobno provodimo aktivnosti vezane uz temu osjećaja i prava djece.

Autorica Slunjski (2015) također naglašava važnost učenja kao socijalnog konteksta te napušta uvjerenje da sva djeca određene dobi uče na jednak način te da imaju jednaka predznanja i interese te iste razvojne potrebe i mogućnosti. S time u vezi započinjemo drugu fazu projekta u kojoj ostvarujemo suradnju između starije jasliske i starije vrtičke skupine. Suradnja uključuje posjećivanje nekolicine djece iz skupine u skupinu, međusobna igra, istraživačke, glazbene i likovne aktivnosti, pomaganje oko raznih životno-praktičnih aktivnosti i drugo. Starija djeca pomažu mlađoj, a mlađa djeca uče od starijih.

Uvidom u aktivnosti koje su do sada provedene uočavamo pozitivne reakcije djece iz obje odgojne skupine. Prepoznamo razvoj altruizma i empatije, ne samo kod starije djece u odnosu prema mlađoj djeci, nego i prihvaćanje različitosti unutar skupine, tj. u odnosu na dijete s teškoćom u razvoju. Izuzetno smo utjecale na razvoj pozitivne slike o sebi kod djece i njihov osjećaj važnosti kada pomažu drugima. Kod mlađe djece također uočavamo pozitivan pomak u razvoju samostalnosti te želju za pomoći drugome u jednostavnim radnjama poput pomoći prijatelju prilikom obuvanja obuće ili pronalaska igračke ili dudu varalice koju je drugo dijete izgubilo. Također, s vremenom uključujemo i posjet djece iz drugih skupina, tj. starijih braće i sestara, što se također pokazalo izuzetno. Djeca se jako vesele članovima svoje obitelji te boravak braće i sestara u skupini izrazito je vrijedan događaj za oba djeteta. Sljedeća faza projekta koju planiramo je uključiti i dolazak roditelja u skupinu.

Zaključak

Socijalizacija podrazumijeva različite utjecaje cijele okoline koji pripremaju dijete za sudjelovanje u društvenom životu, uče ga razumijevanju kulture, ponašanja u grupama, ispunjavanju različitih socijalnih uloga. Kako bi se dijete razvilo u socio-emocionalnom području važno je omogućiti mu situacije u kojima on može učiti i usvajati prihvatljive oblike ponašanja, nije mu dovoljno samo pričati o ljubaznosti, pomaganju, empatiji itd. Čak i mlađa djeca, ona koja se nalaze u jasliskim skupinama, kroz stalne odnose s drugom djecom s vremenom postaju kompetentnija u stvaranju i održavanju kvalitetnih odnosa. Nužno je i da okolina vlastita očekivanja prilagodi djetetovim mogućnostima i dobi, kao i da prepozna djetetov temperament. Veliku važnost ima verbalno potkrepljenje djetetovih poželjnih socio-emocionalnih ponašanja kroz pohvale, nagrade ili pozitivnu pažnju.

Literatura

- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). Djeca s posebnim potrebama. Educa.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Mijenjane konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Mali profesor.
- Sindik, J. (2008/09). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni?. Dijete, vrtić, obitelj, 54, 6-11.
- Slunjski, E. (2015). Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma. Element.
- Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na socio-emocionalni razvoj djece. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, Vol. 160, No.3-4, 319-338.
- Starč, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Golden marketing – Tehnička knjiga.

Martina Benedečić, Vrtec Ledina, Slovenija

E-mail: martinabedencic@yahoo.com

PRAVLJICA IN RAZVOJ SAMOZAVESTI PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

Povzetek: Ena izmed glavnih nalog vzgojiteljev v vrtcu je spodbujanje socialno - čustvenega razvoja otrok. Samozavest se začne razvijati že v predškolskem obdobju, ko se otroci socialno in kognitivno razvijajo ter pridobivajo tudi občutek neodvisnosti. Vzgojitelji spodbujamo razvoj otrok z različnimi pristopi, eno izmed teh je tudi pravljica, s katero rokujemo vsakodnevno in ima v otrokovem življenju pomembno vlogo. Otroci skozi poslušanje pravljič širijo svoj besedni zaklad, razvijajo domišljijo, samozaupanje, spoznajo in doživljajo najrazličnejša čustva ter razvijajo svojo osebnost v celoti. Pravljičice imajo lahko tudi terapevtski učinek in pomagajo otroku skozi varen domišljijski svet najti pot iz težav, pomembne pa so tudi za razvoj jezikovnih zmožnosti. »Za otroka in njegov čustveni socialni in spoznavni razvoj je bistvenega pomena, da razvije jezikovno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe.« (Kranjc in Saksida, str.105). Pravljičice predstavljajo vez med odraslim in otrokom - med realnostjo in domišljijo ter pričarajo čarobnost v otrokovem vsakdanu. V vrtcu so tako nemalokrat izhodišče za raziskovanje in učenje, saj lahko skozi domišljijski svet približamo otroku dejavnosti, ki so pomembne za razvoj otroka na vseh področjih ter s tem spodbujamo tudi razvoj otrokove samozvesti in pozitivne samopodobe. Samozavest pa je potrebna, da se otroci s težjimi situacijami lažje spoprijemajo. Že Albert Einstein je dejal »Če hočete, da bodo vaši otroci inteligentni, jim berite pravljice. Če želite, da bodo še inteligentnejši, jim berite več pravljič.«

A FAIRY TALE AND THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN A PRESCHOOL CHILD

Abstract: One of the main tasks of kindergarten teachers is to promote the social-emotional development of children. Self-confidence begins to develop already in the pre-school period, when children develop socially and cognitively and also gain a sense of independence. As educators, we encourage children's development with various approaches, one of which is a fairy tale, which we deal with on a daily basis and which plays an important role in a child's life. Through listening to fairy tales, children expand their vocabulary, develop their imagination, self-confidence, get to know and experience a wide variety of emotions and develop their personality as a whole. Fairy tales can also have a therapeutic effect and help the child find a way out of problems through a safe fantasy world, and they are also important for the development of language skills. "For the child and his emotional, social and cognitive development, it is essential that he develops linguistic ability, i.e. the ability to create and understand texts in different speaking positions and for different needs." (Kranjc and Saksida, p.105). Fairy tales represent a bond between an adult and a child - between reality and imagination and conjure up magic in a child's everyday life. In kindergarten, they are often a starting point for research and learning, because through the world of imagination, we can bring the child closer to activities that are important for the child's development in all areas, thereby also encouraging the development of the child's self-confidence and positive self-image. Self-confidence is necessary for children to cope with difficult situations more easily.

Albert Einstein already said "If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be even more intelligent, read them more fairy tales."

POMEN PRAVLJIC ZA CELOSTNI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

Povzetek: Pomen knjige in branja za otroka ter njegov razvoj potrjujejo različne stroke, ki se ukvarjajo z otrokom, pa tudi stroke, ki se ukvarjajo s knjigo. Pravlјice imajo vzgojno-izobraževalni pomen, lahko imajo terapevtsko vrednost, vplivajo pa tudi na psihološki in socialni razvoj otrok. S pravljico namreč otrok spozna nove svetove, ustvarja lastno domišljijo, komunicira, spozna samega sebe in tudi druge. V pravljicah vsak otrok lahko najde tisto, kar v nekem trenutku potrebuje. »Svoj pomen pravljica posreduje na toliko različnih ravneh in otrokovo življenje bogati na toliko načinov, da nobena knjiga ne bi mogla opisati številnih in raznovrstnih koristi takšnih zgodb za otroka.« (Bettelheim, 1999, str. 10) V svoji predstavitvi bom prikazala dejavnosti z uporabo pravljice v vrtcu. Vsebina pravljice otroka spodbudi k zaznavanju čustev, prepoznavanju le teh pri sebi in drugih, in hkrati vodi v pogovor z odraslim. Ob zgodbi se otrok seznani z drugačnostjo in sprejemanjem le-te, lahko se poistoveti z glavnim likom in »doživi« problem, ki je podoben njegovi stiski ter na ta način zgodbo doživi s terapevtskim vplivom. Ob branju pravljice otroci razvijajo svoj odnos do knjig, razvijajo domišljijo, podoživljajo vsebino ob ilustracijah in se učijo samostojnega pripovedovanja, ob tem pa vzgojitelj s pripravljenimi dejavnostmi, ki se navezujejo na vsebino zgodbe, otrokom pripravi izzive za pridobivanje spretnosti in znanj z različnih področij kurikulumu.

THE VALUE OF FAIRY TALES FOR THE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD

Abstract: The importance of books and reading for a child and its development are confirmed by various professions that deal with children, as well as professions that deal with books. Fairy tales have an educational value, they can have therapeutic value, and they also influence the psychological and social development of children. With a fairy tale, the child gets to know new worlds, creates his own imagination, communicates, gets to know himself and others. In fairy tales, every child can find what they need at some point. "Fairytale convey their meaning on so many different levels and enrich a child's life in so many ways that no book could describe the many and varied benefits of such stories for a child." (Bettelheim, 1999, p. 10) In my presentation I will show activities with the use of fairy tales in kindergarten. The content of the fairy tale encourages the child to perceive emotions, to recognize only those in himself and others, and at the same time leads to a conversation with an adult. Through the story, the child learns about difference and its acceptance, can identify with the main character and "experience" a problem that is similar to his plight, and in this way experiences the story with a therapeutic influence. When reading a fairy tale, children develop their attitude towards books, develop their imagination, relive the content with the illustrations and learn independent storytelling, while at the same time, the educator prepares challenges for the children to acquire skills and knowledge from different areas of the curriculum with prepared activities related to the content of the story.

APPROACHES FOR PROMOTING SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN

Promoting social-emotional development

Social and emotional development begins early in life. This is when children start to understand who they are, what they are feeling and what to expect when interacting with others. It's when they learn how to form and sustain positive relationships; experience, manage and express emotions. A growing body of scientific evidence confirms that children who acquire a strong emotional foundation skill in the early years can better manage everyday social interactions later in life. It is critical for the development of overall brain architecture and has enormous consequences on their ability to learn (Unicef). At that point we can see the importance of early education. Preschool provides an environment for children to explore, gain a sense of self, play with peers, and build self-confidence. Quality preschool helps children find answers through explorations, experimentations, and conversation. Developmental increases in children's capacities for mental representation and language create new opportunities for children to gather and organize information about their own and others' emotions, intentions, social roles, and social expectations, thereby expanding their capacity to benefit from SEL instruction and adult supports (Bierman, 1988). Early childhood teachers have a strong impact on guiding children's social and emotional development by creating a safe and supportive environment, focusing on the child's feelings, helping children develop language, and discussing the topics of how children develop SEL (De-Meulenaere, 2015).

The main aim of our school (Istanbul Technical University Development Foundation Schools Private Dr. Sedat Üründül Kindergarten) is to raise individuals who research and question academically and socially through advanced education programs and activities. In our curriculum we have different approaches and practices like living values education program, daily routines, branch lessons, projects, counselor activities, parent involvement and students' portfolios.

1. Living Values Education Program:

Young people are increasingly affected by violence, social problems, and a lack of respect for each other and the world around them, while their teachers and parents are impacted by new challenges and pressures. This program offers a variety of experiential activities and practical methodologies for teachers to help children explore and develop twelve key personal and social values: Peace, Respect, Love, Responsibility, Happiness, Cooperation, Honesty, Humility, Tolerance, Simplicity and Unity (Tillman & Hsu, 2000). How do we arrange the LVEP activities in our curriculum?: In order to gain universal values 'activity-based' approaches are widely used. We have some themes that include values. For each theme we have one or two values. We start with respect. What do we cover for this value?

- Respect is feeling good about myself.
- Respect is knowing I am unique and valuable.
- Respect is valuing myself.
- Respect is knowing I am lovable and capable.
- Respect is liking who I am.
- Respect is taking care of myself.
- Respect is listening to others.

- Respect is knowing others are valuable, too.

- Respect is treating others nicely.

At that point the classroom rules are very important. Teacher's classroom management skills have an important role to promote positive behaviors, arranging educational environments, creating and maintaining a flexible classroom atmosphere. Rules are required to be maintained regularly for desired behaviors. First years of education have a great significance for children. It is very common that children have some doubts in these years. In this context, rules and a regular process in the classroom have a role in directing class effectively, creating a harmonic class. Teachers, sustaining daily processes with rules, are able to enhance children's motivation for learning and allocate more time for children. Determining rules with children and discussing the problems, occurring if the rules are broken, provide children's adaptation to the classroom and increase the quality of learning. If teachers and children apply classroom rules with a shared responsibility, rules could be habit and gain interoperability. At this point, a teacher's classroom management skills are important. Preschool teachers are expected to utilize strategies, theories, and methods for setting up classroom rules, making children obey these classroom rules, removing the undesired behaviors of children or preventing these undesired behaviors, and providing classroom management in classrooms. (Karabay & Asi, 2015). At the beginning of the year as a class we decide our class rules with the students. Getting students to help us come up with the ground rules is a great way to get them invested as well as get them to take ownership of each rule. We have a group meeting with the class and discuss why rules are important and how they help keep things safe and fun. Then as a class, we vote for the top 5 that we think are most important. Once we write/type this up on a big poster board, have each student sign their name at the bottom as a declaration. Now any time that a student "breaks" a rule of the classroom, we can remind them that they agreed to this list and signed their name on it.

2. Daily routines

Morning greetings help children build a sense of belonging. When children can choose the way they want to be greeted, they develop a sense of belonging and it sets a positive tone for the day. Also, most importantly, play is a central and key context for social and emotional development in early childhood education. Pretend play, free exploration of objects and materials around the classroom, constructive play, building toys and games with the rules. During free play time children learn many social skills and Express and regulate their emotions. For example, when two kids are in conflict about designing a farm either using wooden blocks or lego. Playing with a common goal, they can learn how to solve their problems fairly and think of others and see their perspectives. Besides, they can learn to assert themselves, following others' lead, showing sympathy and empathy, communicating effectively and negotiating. Besides, children can learn how to express their feelings and how to cope with their fear, anger and other emotions while playing. For example, while kids are playing a pretend play, they can pretend to be an animal, a friend or a relative. So they can understand what they feel and how they need to respond. Play provides joy, freedom, creativity, and pleasure. Through the play, a child achieves the goal he sets, he develops self confidence and sense of accomplishment.

Moreover, planning is important for early years. Before free play time children plan what or with whom they play. They can choose drawing, coloring, cutting and gluing, building a house with blocks or reading a book. After they finished their play, we talked about the plan. Did it go well or not? Why didn't work etc. For the next time, he or she can modify his plan. Circle time is an opportunity to communicate with kids about their feelings, thoughts and opinions. For example, we begin our daily routine with circle time. We ask children how they are feeling and why. They listen to each other and talk about if somebody else feels the same way. This helps children to vocalize their own emotions and feelings. By listening to

each other they think that I am not the one who feels like this. They express themselves by using their own words, hear other opinions and perspectives. They learn to take turns, respect others opinions, listen carefully and have a sense of belonging.

Everyday we have reading time. We read lots of books which are related to emotions and behaviors. Reading and talking about emotions gives children a chance to have emotional literacy. Emotional literacy is a child's ability to label and talk about their own emotions or feelings, as well as the feelings and emotions of others. This is an essential component of social-emotional development because it helps children understand their own emotional experiences and, at the same time, helps them to acknowledge and understand the emotional experiences of others (Gonser, 2022). Emotional literacy helps children solve problems and regulate their own emotions; these skills are essential for success in preschool and beyond. Children who label, talk about, and are aware of their emotions are more likely to focus on and engage in classroom routines and activities and less likely to become easily frustrated.

3. Extra curricular activities:

There is strong evidence that extracurricular activities increase self-esteem and positive social behaviors among children and adolescents. Extracurricular activities are also a suggested strategy to increase social support systems, develop social skills and relationships, and enhance neighborhood cohesion (Durlak, 2010). As a school we have different branch lessons such as music, dance, drama, gym, and visual arts that can increase participants' self-confidence, self-esteem, and positive behaviors. Different lessons help us to identify children's interests and facilitate their learning. Also our kids start to learn English at age 3. A. English:

- Daily Routines: The first English lesson of the day starts with Daily routines in which the students speak about their feelings, experiences and thoughts. Daily routine activity is very important for both the students and teachers as they make students feel excited about the school day, and help them to build a good relationship with their friends and teachers. Speaking about the feelings and the reasons that make them feel that way gives the students a chance to have self awareness.

- Speaking Activities: What would you do? Scenarios: The teachers integrate Social Emotional learning skills by discussing "what would you do?" or "how would you feel?" scenarios. For these kinds of discussion activities the teachers use different sets of cards where different scenarios are written/drawn. Show and Tell: After the table time activities students are given the chance to show their works to their teachers and friends and talk about their works. These activities give the students the opportunity to communicate and share their experiences/ a piece of themselves with the people around them. Role-Play/ drama/ puppeteering: It's always important to put yourself in someone else's place to understand why other people have different reactions about similar situations. Helping kids to practice what to do in troubling or tricky situations helps kids to develop empathy and understand other people's feelings. These kinds of role playing/drama/ puppeteering activities can be integrated in different topics or activities about character education such as sharing, caring, courage, respect, responsibility, self-management skills, self-control, kindness, empathy and patience.

- Storytelling: Stories and read-alouds are very good tools for adding social emotional learning themes to language classes as they can be used in different topics and settings.

- Group/Pair games-activities: To make the students work in a group or pair setting helps them to learn how to negotiate with their classmates, develop leadership skills and understand their strengths.

B. Gym:

Not only for physical well being, but also for mental health and emotional well being exercise is very important. Children who take part in physical activities tend to have more opportunities to play with others. They learn to work with others to achieve a common goal.

Passing a ball, running a relay, playing hopscotch, and counting how long a partner can hula hoop all enable children a chance to root for and with others. They can help one another climb the ladder of a tall slide and cheer as they come down. They challenge each other to swing higher or run faster in friendly ways. Expending energy while being with others helps with conflict resolution as well.

C. Dance:

The ability to express emotion comfortably in front of others shows mental maturity and learning to do so through movement and dance provides a safe gateway for young children to explore. It is vital in a child's personal development that they learn the importance of trial-and-error and that, if at first you don't succeed, try and try again.

D. Art:

We can say similar things for art lessons. Besides motor, cognitive development also supports emotional development of children. Art lessons encourage self-expression. It gives students the opportunity to express their feelings in a meaningful, tangible and positive way. They also derive satisfaction from making something on their own. Art lessons help in socializing. Being together with other children in an art class gives a child the opportunity to interact and socialize with those sharing similar interests. And when parents show an interest in doing the activity with their child, it strengthens the parent-child bond as well. Lastly, art lessons boost self-esteem. Art and craft-related activities instill a sense of pride and achievement in a child, which helps in boosting his self-esteem.

E. Music:

Preschoolers enjoy music and movement in early childhood education because it brings out the way they naturally express themselves. Through music lessons students can express themselves, work with the group, develop adaptive skills, and gain discipline about cooperation. Kids can build confidence in their skills by playing among classmates and demonstrating their knowledge for teachers during class. Music can also help kids feel calm in other learning environments. Different notes and combinations of notes evoke different emotions in people, which is how music can convey various tones and tell stories. Kids who learn how to make music and tell those different stories themselves through their voices or instruments are more attuned to recognizing when people express their own emotions through sounds and tone of voice.

4. Counselor Activities:

We have 2 school counselors who support students, parents and teachers. During the year they coordinate and deliver a developmental, preventative, and responsive core curriculum to support academic, social/emotional development for all students. They work with small groups, with the whole class and individually. If the kids need specific support they have individual sessions with the kids. Each month the counselor has lessons with the whole class about emotions. Periodically they work with small groups about social-emotional topics like cooperation, communication, sharing etc.

5. Bond With Nature: Projects and Outdoor Activities

The task of environmental education for young children focuses on emotional attachment to the natural world and the need "to forge the bond between children and nature" (NAAEE, 2010, p. 4) According to Guidelines for Excellence Early Childhood EE Programs, (NAAEE), young children build their knowledge of self through active participation and exploration. In other words, children can learn about self concept and control. Including the opportunities for outdoor activities, children develop understanding of others feelings and learn to manage their own feelings.

As a school we have a big school garden, park, Bee Garden for gardening and sand for play with materials. Thanks to those, children can organize and plan their plays. While some of them are preparing cake with wet sand, the others can observe what happens to the beans

they plant. They take initiative in their own learning. They can find responses to their own questions and curiosity. As a teacher, we can guide children's learning, offering comments and questions to help peer interactions. Children can develop cooperation skills in playing and exploring nature with others.

Thanks to projects such as eTwinning and Erasmus+ , we have participated, children demonstrate a developing respect for nature and environment. Also we are involved in programs, Eco School and Learning About Forest. Children participate in different kinds of activities with other countries. For example, 3rd of November we joined the Global School Action Day. We have learned about climate change and how we can stop it.

For example, while kids are observing the trees, birds and insects, they have the opportunity to care for animals, feel empathy.

6. Portfolios

Portfolios are being used as a tool for supporting children's learning as well as self-regulation, independence and autonomy. Furthermore, children contribute actively in their own learning process and become reflective learners.

During the year, we organize two types of portfolios. One of them, children show and tell their families what they have learned during the semester in the series of activities such as math, literacy, and art. The other one, children share their learning about countries, animals etc. as a group. Portfolios are sharing days like a celebration with families, teachers and friends. Thanks to this atmosphere, children feel comfortable and happy to share and respect

their own work and success. Before and during portfolios, children can learn to collect, organize, reflect, judge and present their own work.

Portfolio based learning gives children advantages of working together with their teachers and friends. It encourages children to express themselves in front of their peers and families so they can be patient, persistent and self-appreciate what they did.

7. Involving Parents

Another issue that is particularly important during the preschool years is the involvement of parents, because children's social-emotional development is so heavily dependent upon the quality of parent-child relationships during early childhood (Bernier et al., 2010). Monthly we send parent newsletters to give some activity samples that they can do with their children. We write down an activity for each day, so they can spend time with their children and after that the students can bring their works to the school to share with their friends. These activities support the sense of responsibility of the children. When they are sharing their work they have a chance to speak about their families, their feelings and they can express themselves in front of the group.

About our school

ITU Foundation and Development Schools Private Dr. Sedat Üründül kindergarten was founded in 2000 by ITU Development Foundation with the donation of philanthropic business person Sedat Üründül, who was ITU Civil Engineering Graduate and ITU Distinguished Service Medal holder. The main aim of the school is to raise individuals who research and question academically and socially through advanced education programs and activities.

The main building of the kindergarten which is a 2480 square meter reinforced concrete carcass structure with 3 floors, is on a land of approximately one acre in İTÜ Ayazağa Campus. After the 1323 square meter additional building was added in 2009 the total closed area became 4.163 square meters. The school has 3.500 square meters of garden and playground area. All of the classrooms are approximately 50 square meters and each classroom has a smart board and internet connection. Currently (in 2022-2023 academic year) the school has

9 classrooms (1 little group-age 3, 3 middle groups- age 4, 5 prep groups-age 6), 1 English language classroom, 1 art classroom, 1 indoor sports hall, 1 GEMS activity room, 1 library, 1 music classroom and a lunch hall. In each classroom there are 20 kids and 2 teachers who assist the kids during the day in classroom and branch lessons.

References

- Arzu ÖZYÜREK, İsa ÖZKAN , Zuhale BEGDE , N. Ferah YAVUZ, International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS) July 2015 : Special Issue 3 ISSN : 2148-1148 Doi : 10.14486/IJSCS314.
- Bierman, K. L. (1988). The clinical implications of children's conceptions of social relationships.
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4(1), p. 9
- DeMeulenaere, 2015. Promoting Social and Emotional Learning in Preschool.
- Durlak 2010 - Durlak JA, Weissberg RP, Pachan M. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*. 2010;45(3-4):294–309.
- Guidelines for Excellence Early Childhood EE Programs For students, parents, educators, home schoolers, administrators, policy makers, and the public. North American Association for Environmental Education
- Gonser, Sarah (2021). Developing Emotional Literacy Across the Grade Levels. Teaching students how to identify and express their own emotions—and consider those of others—empowers them and sets them up for learning.
- In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*, (pp. 247- 272). New York: Plenum.
- San, N. M. H., Myint, A. A., & Oo, C. Z. (2021). Using play to improve the social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 16-35. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.2.2021>
- Sarah Gonser, Developing Emotional Literacy Across the Grade Level, April 6, 2022
- Trávníčková, P. (2020). Portfolios within the preschool environment. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(3); 1339-4584
- Otvoreni kurikulum kao pretpostavka za efikasno planiranje u praksi predškolskih ustanova

OTVORENI KURIKULUM KAO PRETPOSTAVKA ZA EFIKASNO PLANIRANJE U PRAKSI PREDŠKOLSKIH USTANOVA

Sažetak: Aktivnosti koje se realizuju sa djecom predškolskog uzrasta treba da omoguće razvijanje svih sposobnosti i potencijala. Neophodno je da one kod djeteta izazovu radoznalost, inicijativu, imaginaciju, kao i visok stepen aktivne participacije. Djeci treba omogućiti da biraju aktivnostima kojima će se baviti, da u njima kroz razmjenu iskustava i mišljenja, stupaju u socijalnu interakciju sa vršnjacima. U grupnim aktivnostima dijete se postepeno oslobađa egocentrizma. Dijete sarađuje sa drugom djecom i prilagođava svoje ponašanje. Novim aktivnostima u centrima interesovanja dijete oslobađa i saznanje svoje osjećaje, doživljavajući vrijednost različitih igara i sadržaja, a takođe, upoznaje članove grupe s kojima se igra ili nešto radi, upoznaje druga sa kojim se igra, postiže uspjehe zajedno s njim, zajednički se raduje i navikava da sarađuje. Proučavajući stručnu i naučnu literaturu, dolazimo do saznanja da otvoreni kurikulum apostrofira fleksibilniju organizaciju vaspitno-obrazovnog procesa, te da za cilj ima što veću participaciju djece u procesu donošenja odluka koje ih se tiču. U ovom radu govori se o otvorenom kurikulumu kao važnoj pretpostavci za efikasno planiranje vaspitno-obrazovnog rada. Takođe, u okviru rada prikazani su rezultati istraživanja, dobijeni anketiranjem vaspitača.

Ključne riječi: planiranje, otvoreni kurikulum, predškolski uzrast

OPEN CURRICULUM AS A PREREQUISITE FOR EFFECTIVE PLANNING IN THE PRACTICE OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: Activities that are implemented with children of preschool age should enable the development of all abilities and potential. It is necessary that they arouse curiosity, initiative, imagination in the child, as well as a high degree of active participation. Children should be allowed to choose the activities they will engage in, to engage in social interaction with their peers through the exchange of experiences and opinions. In group activities, the child is gradually freed from egocentrism. The child cooperates with other children and adjusts his behavior. With new activities in interest centers, the child frees and learns his feelings, experiencing the value of different games and content, and also gets to know the members of the group with whom he plays or does something, gets to know his friend with whom he plays, achieves success together with him, rejoices together and gets used to cooperating. Studying the professional and scientific literature, we come to know that the open curriculum apostrophizes a more flexible organization of the educational process, and that it aims to have the greatest possible participation of children in the decision-making process that concerns them. This paper discusses the open curriculum as an important assumption for effective planning of educational work. Also, within the framework of the paper, the results of the research, obtained by surveying educators, are presented.

Keywords: planning, open curriculum, preschool age

Ključne pretpostavke otvorenog kurikuluma

Vaspitno-obrazovni rad treba da bude usmjeren na djecu, a ne na vaspitače, što predstavlja polaznu osnovu za izradu identiteta i prepoznatljivosti vrtića. Vaspitač treba da da svoj doprinos u prepoznatljivosti vrtića, na način na koji dolaze do izražaja njegove kompetencije koje je moguće uključiti u vaspitno-obrazovni proces, a koje nijesu u direktnoj vezi sa njegovim zvanjem (Previšić, 2007). Kroz adekvatno praćenje rada svakog djeteta ponaosob i odgovaranje na razvojne potrebe, interesovanja i želje, uz dobro strukturiranu sredinu za učenje i prilagođenu dječjim potrebama, može se dovesti do toga da se svako dijete razvije do svojih optimalnih nivoa. Otvoreni kurikulum nije unaprijed definisan i završen programski dokument koji treba primijeniti u vaspitno-obrazovnoj praksi (Marjanović, 1987). On ima za polazište savremena shvatanja o djetetu i djetinjstvu, iskazana u Konvenciji o pravima djeteta i uloge društvene zajednice u predškolskom vaspitanju. Realizacijom ciljeva, navedenih u ovom programu, ciljano se razvija pristup cjelovitog učenja, princip aktivnog učenja, princip igre, princip relevantnih i smislenih iskustava, princip komunikacije i jezika, kao i princip okruženja za učenje. Otvoreni kurikulum nedvosmisleno ukazuje na povezanost djece sa roditeljima, porodicom i zajednicom. Ovako koncipiran kurikulum, obezbjeđuje kontinuitet između porodičnog i predškolskog vaspitanja. U programu je apostrofirano

značaj razmjene iskustava između vaspitača i roditelja. U programskoj koncepciji polazi se od djeteta, njegovih interesovanja, potreba i mogućnosti.

Uloga vaspitača u otvorenom kurikulumu

Uloga vaspitača u otvorenom kurikulumu je veoma složena. Ona prije svega, podrazumijeva planiranje i realizaciju vaspitno-obrazovnih aktivnosti u cilju podsticanja i unapređenja svih razvojnih potencijala djece predškolskog uzrasta. Vaspitno-obrazovni sadržaji potiču od ideja djece, koje vaspitači podstiču, podržavaju i pomažu u njihovom ostvarivanju. Od krucijalnog značaja je da se vaspitno-obrazovni sadržaji ne planiraju u uobičajenom smislu te riječi, već da se samo predviđaju smjerovi koji se mogu, ali i ne moraju ostvariti. U tom kontekstu, značajno je sastavljanje grupa djece kao zajednica koje imaju neka zajednička interesovanja, u kojima će se razvijati recipročni odnos povjerenja i saradnje i koje će djelovati zajedno sa vaspitačem (Previšić, 2007).

Uloga vaspitača u otvorenom kurikulumu direktno je orijentisana na dijete i njegove razvojne potencijale, saradnju sa roditeljima i svim onim akterima koji na neposredan način mogu učiniti vaspitno-obrazovnu praksu efikasnijom i prilagođenijoj djeci. Vaspitač se prepoznaje kao stručno-metodički kompetentna osoba, koja kreira i istražuje vaspitno-obrazovnu praksu i stvara povoljnu pedagošku klimu za razvoj stvaralačkih sposobnosti djece. „Koncepcija kurikuluma omogućava samim nastavnicima da sami biraju adekvatne sadržaje i metode rada u skladu sa celokupnim kontekstom u kojem se odvija proces obrazovanja, što predstavlja mogućnost da kreativnost, sposobnost i stručnost nastavnika dođu do izražaja” (Sučević, Sakač, Bulatović, 2012: 21). Za ostvarivanje boljih efekata u vaspitno-obrazovnom radu, značajno je da vaspitači međusobno sarađuju, razmjenjuju iskustva iz sopstvene vaspitno-obrazovne prakse. Timski rad vaspitača podrazumijeva zajednički i kooperativan rad, koji je utemeljen na saradnji, razmjeni iskustava i pozitivnoj međuzavisnosti. Otvoreni kurikulum apostrofira značaj saradnje predškolske ustanove i porodice. Postoje različiti vaspitni pristupi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju koji različito sagledavaju ulogu saradnje sa porodicom. Ipak, svi oni su saglasni u nespornoj činjenici da partnerstvo sa roditeljima promoviše zajedničku povećanu kvalitetnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva, razvija razumijevanje i etos otvorenosti u odnosu na sve aktere u procesu vaspitanja i obrazovanja djece.

Omogućavanje participacije djece u izboru aktivnosti kao odrednica otvorenog kurikuluma

Obespravljenost djece u oblikovanju vaspitno-obrazovnog rada procesu ima mnogo dimenzija, i to u njegovom planiranju, realizaciji i evaluaciji. Ona se najviše manifestuje u uskraćivanju prilika samostalnog i kritičkog razmišljanja djece i neuvažavanja njihovih perspektiva u oblikovanju vaspitno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2013). Beskompromisno udovoljavanje očekivanjima drugih može voditi razvoju osobina poput konformizma, nekritičnosti i pretjerane prilagodljivosti, a to se u savremenom vaspitanju i obrazovanju smatra neprimjerenim i pedagoški neopravdanim (Slunjski, 2015). Mišljenja smo da realizacija aktivnosti, treba biti bazirana na uvažavanju dječje autonomije i emancipacije. Naime, savremeno pedagoško djelovanje treba da bude usmjereno na podsticanje autonomije, emancipacije, samostalnog i kritičkog mišljenja djeteta, što se postiže ohrabrivanjem djeteta na donošenje vlastitih odluka u oblikovanju vaspitno-obrazovnog procesa. Važan cilj prilikom realizacije vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću je stvaranje autonomnih, odnosno uvažavajućih odnosa koji djeci dopuštaju sposobnost procjene stvari iz različitih perspektiva i u kojima ona uče da djeluju samostalno. Tek u takvim (uvažavajućim) odnosima, uloga vaspitača može biti usmjerena na razvijanje nezavisnosti djece, njihove kritičke sposobnosti i racionalnog pristupa životu (Curtis & Carter, 2008).

Dječja interesovanja kao vodilja u planiranju

Interesovanja djece predškolskog uzrasta su veoma šarolika po tematici, dubini, trajanju, motivaciji. Vaspitno-obrazovna praksa govori da je iz generacije u generaciju zastupljenost

pojedinih tema velika, da ih djeca rado prihvataju i to su takozvane „životne teme“. Cilj vaspitno-obrazovnog rada jeste da se takve teme pronađu, što više koriste i na taj način kod djece izazovu zainteresovanost, saznanje, samopouzdanje. Tematsko planiranje je interaktivni proces, u kojem se polazi od potreba i interesovanja djece i roditelja (Pavličević i Tomić, 2013).

Vaspitno-obrazovni proces koji se bazira na poštovanju samoorganizacionih aktivnosti djece, nije moguće rigidno i precizno planirati, nego ga je potrebno razumjeti, a njegov autentičan razvoj primjerenim intervencijama podržavati i podsticati (Slunjski, 2015). Jedan od posebno značajnih umijeća vaspitača u oblikovanju vaspitno-obrazovnog procesa, smatra se tzv. umijeće „slušanja djeteta“ (Woddhead, 2009). Slušanje djeteta smatra se premisom kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja uopšte i važnim dijelom svakog odnosa u procesu učenja.

Prilikom tematskog planiranja potrebno je proučavati adekvatnu pedagoško-psihološku literaturu, aktivno proučavati sadržaje svih programskih aktivnosti i uočiti sve dodirne tačke kao središta integrisanja programskih aktivnosti u okviru svakog vaspitno-obrazovnog sadržaja. Samo adekvatno tematsko planiranje ima svoj smisao i značaj. Dakle, prvo je neophodno proučiti dostupnu bibliografsku građu koja tretira problematiku programskih aktivnosti, uočiti između kojih vaspitno-obrazovnih sadržaja postoji najjača veza, potom izvršiti tematsko planiranje, odnosno izvršiti integrisanje programskih aktivnosti u skladu sa materijalno-tehničkim mogućnostima.

Tematski/mjesečni plan rada sastavlja svaki vaspitač za svoju grupu, s tim što o njemu diskutuje cijeli pedagoški kolektiv. Na osnovu mjesečnog plana sastavlja se plan vaspitno-obrazovnog rada za svaku sedmicu, odnosno radnu nedjelju. Ovom vrstom planiranja se utvrđuje ne samo sadržaj, već i njihov raspored u toku dana. U nedjeljnom planu moraju biti zastupljeni svi oblici vaspitno-obrazovnog rada koje treba da se na elastičan način smjenjuju u toku dana i tokom sedmice. Pripremajući se za obradu nove teme, vaspitač realizuje tematsko planiranje. Tematskim planiranjem se ne utvrđuje kada će se šta raditi, nego kako će se ostvarivati ono što je vremenski već isplanirano. Njime se ustvari određuju osnovne konture načina obrade vaspitno-obrazovnog sadržaja. Polazeći od vremenskih okvira godišnjeg plana, tematski plan ukazuje na elemente bez kojih se ne može uspješno prići obradi nove teme, tj. na sve ono što unaprijed treba preduzeti i obezbijediti za obradu odgovarajućih vaspitno-obrazovnih sadržaja (Bakovljević, 1992). Poželjno je da vaspitači zajednički planiraju načine na koje će posmatrati i dokumentovati aktivnosti djece tokom projekta (Slunjski, 2012).

Način vođenja dokumentacije može da slijedi više varijanti. Knjiga u kojoj bi se vodila evidencija treba da ima formu dnevnika, da bude odraz događanja u u grupi djece i da prati spontani tok događaja (Pavlovski, 1997). Nakon analize potreba i interesovanja i opisivanja razloga za određenu temu, vaspitač počinje tematski plan okvirno i ne mnogo unaprijed. On sada više liči na zbirku ideja nego na opis cijele teme.

Kada je u pitanju Step by step program, možemo reći da se vaspitno-obrazovni proces planira po centrima interesovanja. Centri aktivnosti trebaju biti takvi da podstiču dječju autonomiju, odnosno sposobnost djeteta da samostalno bira aktivnost i da se u njoj zadrži, s tim da vaspitač nije stalno prisutan. Zatim centri aktivnosti impliciraju međusobnu saradnju i kvalitetnu interakciju u malim grupama, kao i mogućnost slobodnog kretanja djece i zamjenu aktivnosti. (Budisavljević, 2015). U centrima interesovanja djeca uče kroz igru. Rad u njima omogućava ne samo sticanje pozitivnih akademskih postignuća, već i socijalne kompetentnosti. U ovako organizovanom radu djeca svakodnevno stižu nove komunikacije sa drugim ljudima, uče i brojne načine prevazilaženja konfliktnih situacija koje nastaju kao posljedica različitih interesa (Milić, 2016). Dobar vaspitač se prepoznaje, prije svega, po tome što mu posao predstavlja zadovoljstvo. On voli djecu i dobro se osjeća u njihovom društvu, poštujući u svakom od njih jedinstvenu ljudsku ličnost koja se razvija. Iako ima sasvim izgrađen stav prema određenim oblicima ponašanja, on prihvata svako dijete i ima razumijevanja za njegove postupke. Svoja osjećanja prema djeci dobar vaspitač izražava tonom kojim se obraća, izrazom lica i putem riječi koje koristi. Takav vaspitač je takođe,

svjestan i svojih ograničenja i nedostataka i ne pokušava da obmanjuje djecu mitom o sopstvenom savršenstvu, već je u stanju da prizna svoje greške i uči iz njih. Naročito je predusretljiv i osjetljiv na dječje potrebe i očekivanja prema njemu i rado je spreman da im udovolji (Pešić, 1982).

Planiranje uređenja sredine za učenje u funkciji aktivne participacije djece u vaspitno-obrazovnim aktivnostima

Tradicionalni pristup karakteriše preferenciju „poučavateljskog” pristupa učenju djece. Taj pristup se u velikoj mjeri oslanja na vaspitačevo striktno planiranje aktivnosti djece i njegovu dominaciju, pri čemu on određenu didaktičku igru opisuje, objašnjava, prikazuje (Miljak, 1996). Drugim riječima, vaspitač u velikoj mjeri kontroliše, tj. nadzire proces učenja djece, posmatrajući dijete kao „sirov materijal koji se, putem specijalno propisanih strategija, transformiše u određeni produkt (Miljak, 1996). Dominacija vaspitača u procesu učenja ostavlja malo prostora za autonomiju, tj. inicijativu i aktivan doprinos djece, namećući im pasivnu i receptivnu poziciju. Istovremeno, takav pristup opravdava nedostatak kvalitetnih i podsticajnih materijala kojima bi se djeca samostalno bavila, odnosno svoje aktivnosti mogla samoinicirati.

Mnogi autori poučavateljski pristup učenju smatraju tradicionalnim, tvrdeći da je posao vaspitača da razvije ljubav prema učenju (Slunjski, 2015). Ovaj stav je podudaran mišljenju Brunera (2000) koji naglašava da učenje u savremenoj predškolskoj ustanovi ne smije biti puko prenošenje informacija, već aktivan proces u kojem dijete samostalno stiče znanje, aktivno rješavajući problem, otkrivajući i angažujući svoje misaone kapacitete. A da bi to bilo moguće, potrebno je osigurati pedagoški oblikovano i zanimljivo okruženje. Mnogi od vrtića nijesu u mogućnosti da kupe skupa pomagala za radnu sobu. Veoma je malo materijala otvorenog tipa koji su na raspolaganju vaspitačima kako bi omogućili da u nastavnoj praksi djeca stiču znanja. Bez obzira na obilje materijala koji se nalaze u učionici, neophodno je da vaspitači imaju zbirke nastavnog materijala za potrebe realizacije didaktičkih igara sa matematičkim sadržajima. Od posebnog je značaja imati dobar materijal za didaktičke igre koji je djeci dostupan, kako bi ga mogla nesmetano koristiti i sa njim eksperimentisati po svom nahođenju. Djelotvorni materijal koji su napravili vaspitači za potrebe didaktičkih igara, proizilazi iz jedinstvenih interesa djece i njihovih razvojnih potreba (Rothschild & Daniels, 2002).

Metodologija istraživanja

Postoje različiti faktori koje je neophodno imati na umu prilikom planiranja. Jedan od ključnih izvora za planiranje aktivnosti jeste vaspitačeva stručnost. Najveći broj aktivnosti koje planiraju sa mlađom vaspitnom grupom, podrazumijeva sadržaje jednostavnog i konkretnog karaktera. Kompleksnije aktivnosti više će odgovarati djeci starije vaspitne grupe (Hansen i saradnici, 2001). Dakle, značajno je da vaspitači vode računa o uzrasnim karakteristikama djece, te da planiraju različite načine realizacije aktivnosti sa različitim uzrastom. Smatramo da je od krucijalne važnosti da vaspitači fleksibilno pristupaju planiranju vaspitno-obrazovnog procesa. Otvoreni kurikulum podrazumijeva znatno manju rigidnost u odnosu na zatvoreni kurikulum. Problem našeg istraživanja predstavlja sagledavanje postojeće prakse planiranja vaspitno-obrazovnog procesa u kontekstu predškolskih ustanova. Predmet istraživanja su iskustveni stavovi vaspitača prema postojećoj praksi planiranja vaspitno-obrazovnog procesa u kontekstu predškolskih ustanova. Cilj istraživanja definišemo na sljedeći način: Utvrditi postojeću praksu planiranja vaspitno-obrazovnog procesa u kontekstu predškolskih ustanova po samoprocjeni vaspitača.

Glavna hipoteza: Pretpostavlja se da je postojeća praksa planiranja vaspitno-obrazovnog procesa u kontekstu predškolskih ustanova bazirana na uvažavanju dječjih interesovanja, omogućavanju aktivne participacije djece, kao i na kreativnoj autonomiji vaspitača, što implicira otvoreni kurikulum. Od istraživačkih tehnika, koristili smo tehniku anketiranja.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 40 ispitanika. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

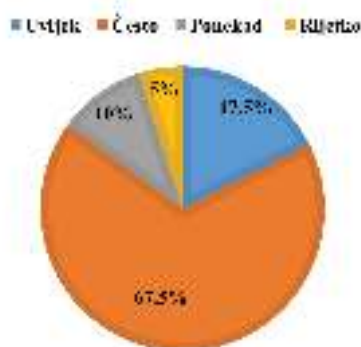
Tabela br. 1 – Struktura istraživačkog uzorka

R.B.	GRAD	VASPITNA JEDINICA	BRUJ VASPIITAČA
1.	Podgorica	„Dina Vukobrat“	8
2.	Podgorica	„Mali princ“	8
3.	Podgorica	„B. Janković“	8
4.	Podgorica	„Mudri“	8
5.	Podgorica	„Zvezdici“	8
	Ukupno	5	40

Rezultati istraživanja

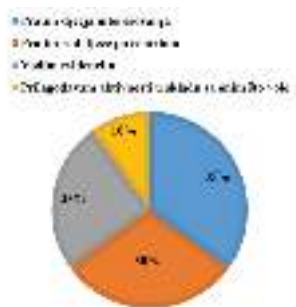
Pitanje 1. Da li prilikom planiranja vaspitno-obrazovnog rada polazite od dječjih interesovanja? Na koji način?

Grafikon 1

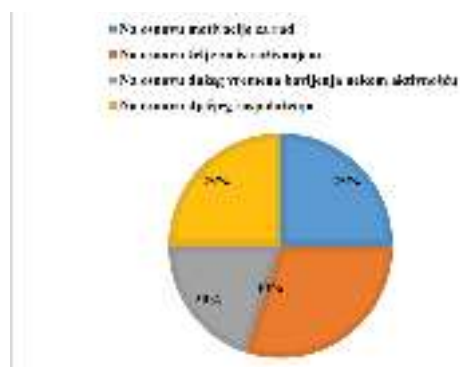


U grafikonu 1 je prikazano da 17,5% vaspitača uvijek prilikom planiranja vaspitno-obrazovnog rada polazite od dječjih interesovanja. Najveći procenat anketiranih vaspitača (67,5%) često prilikom planiranja vaspitno-obrazovnog rada polazite od dječjih interesovanja. Četiri anketirana vaspitača ili 10% ponekad polaze od dječjih interesovanja prilikom planiranja, a 5% rijetko. Odgovori vaspitača na drugi dio pitanja su prikazani u grafikonu 2. Dobijeni odgovori nam pokazuju da vaspitači prate dječja interesovanja, rad po centrima, kao i da vode evidenciju. Sve navedeno nas upućuje na konstataciju da vaspitači koji su uključeni u ovo istraživanje planiranje vaspitno-obrazovnog rada baziraju na dječjim interesovanjima, mogućnostima i potrebama.

Grafikon 2



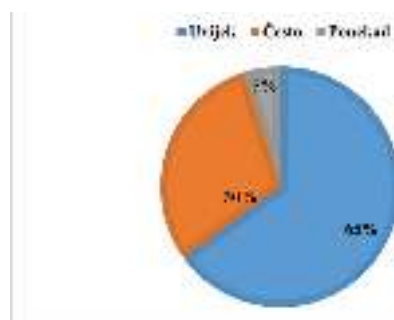
Pitanje 2. Na osnovu čega procjenjujete da su djeca zainteresovana za određene vaspitno-obrazovne sadržaje?



Grafikon 3

Na pitanje 2, vaspitači su imali mogućnost da slobodno daju svoje odgovore. Na osnovu sumiranja odgovora, došlo se do rezultata koji su prikazani u grafikonu 2. Uvidom u rezultate zapažamo da vaspitači na različite načine procjenjuju nivo interesovanja djece za određene vaspitno-obrazovne sadržaje. Po mišljenju 25% vaspitača motivacija djece je pokazatelj njihovog interesovanja. Dakle, ukoliko su djeca motivisana za učestvovanjem u određenoj vaspitno-obrazovnoj aktivnosti, onda su ona za istu i zainteresovana. Za 30% vaspitača indikator dječjeg interesovanja predstavlja želja za istraživanjem. Djeca predškolskog uzrasta ispoljavaju želju da istražuju svijet oko sebe, pa je radoznalost jedna od njihovih glavnih osobina. Ukupno 20% vaspitača smatra da duže vrijeme bavljenja nekom aktivnošću pokazuje da je dijete zainteresovano za istu. Znamo da je pažnja djece ranog uzrasta nestabilna, selektivna, te da je važno da putem raznovrsnih vaspitno-obrazovnih aktivnosti razvijamo dječju pažnju. Za određeni broj vaspitača (30%) na osnovu dječjeg raspoloženja zaključuje da je dijete zainteresovano za određenu vaspitno-obrazovnu aktivnost.

Pitanje 3. Koliko često pratite interesovanja djece? U kojim situacijama najčešće?



Grafikon 4

Na osnovu rezultata u grafikonu 4, konstatujemo da 65% vaspitača uvijek prati dječja interesovanja. Ukupno 30% to čini često. Svega dva vaspitača (5%) ponekad prate dječja interesovanja.

Zanimalo nas je u kojim situacijama vaspitače najčešće prate dječje interesovanja. Dobijene odgovore smo sumirali i predstavili u grafikonu 5.

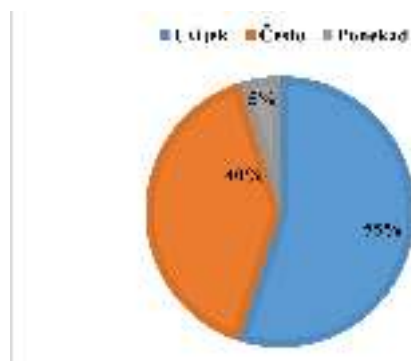


Grafikon 5

Na osnovu rezultata, konstatujemo da 40% vaspitača u svim svim situacijama prati dječje interesovanje. Dječje interesovanje u slobodnim aktivnostima prati 30% vaspitača, 20% u igri sa vršnjacima, a 10% tokom samostalnog rada.

Smatramo da dječja interesovanja treba da se prate u svakoj situaciji, te da se iste slijede u procesu planiranja vaspitno-obrazovnog rada. Dijete je u srcu vaspitno-obrazovnog procesa, pa je od ključne važnosti pratiti ono za šta pokazuje najveći stepen interesovanja.

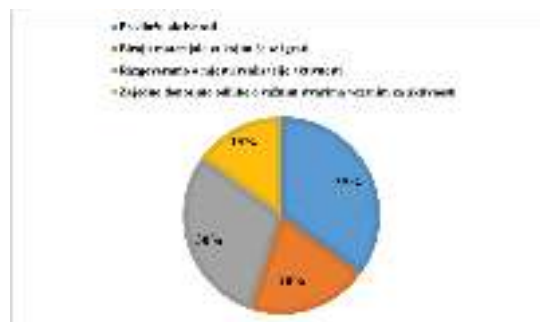
Pitanje 4. Koliko često omogućavate dječju participaciju prilikom planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti?



Grafikon 6

U grafikonu 6 je prikazano da 55% vaspitača omogućava dječju participaciju prilikom planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti. Isto često čini 40% vaspitača, a 5% ponekad. Djeci treba omogućiti punu participaciju u procesu planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada. Vaspitači sa djecom treba da se dogovaraju o aktivnostima koje će realizovati, odnosno, djeci treba dati mogućnost da odlučuju. Ukoliko im pružimo mogućnost odlučivanja još na ranom uzrastu, možemo izvršiti pozitivan uticaj razvoj samopouzdanja, inicijative koje su važne za kasnije snalaženje u životu.

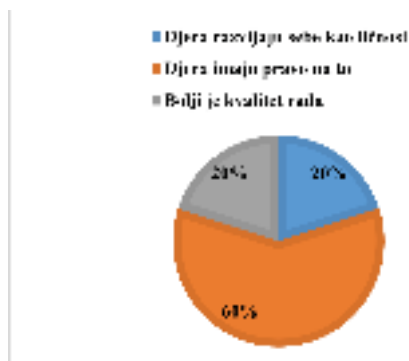
Pitanje 5. Na koji način djeca ispoljavaju participaciju prilikom planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti?



Grafikon 7

Na osnovu dobijenih odgovora, ističemo da vaspitači djeci daju mogućnost da predlažu aktivnosti (25%). Djeca imaju priliku da biraju koje materijale će koristiti u radu (20%). Ono što nam je posebno interesantno, jeste podatak da se vaspitači sa djecom dogovaraju o mjestu realizacije aktivnosti. Kroz neposredni vaspitno-obrazovni rad, došli smo do saznanja da djeca predškolskog uzrasta vole da se aktivnosti realizuju u izmijenjenim uslovima. Često od njih možemo čuti predloge da se određene aktivnosti realizuju van radne sobe, odnosno u dvorištu ili u odličnjem parku. U prirodnoj okolini dijete ima bezbroj načina da utiče, a sama organizacija vaspitno-obrazovnog rada u ovom ambijentu, direktno se oslonjena na princip očiglednosti, kao jedan od važnih didaktičkih principa.

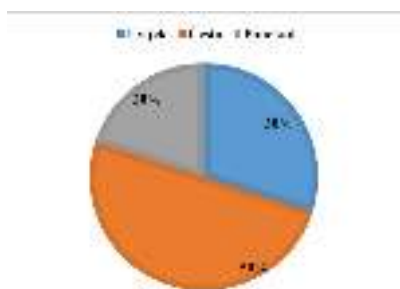
Pitanje 6. Zbog čega je, po Vašem mišljenju, važna participacija djece?



Grafikon 8

Na osnovu dobijenih rezultata, zaključujemo da najveći procenat vaspitača uključenih u naše istraživanje smatra da djeca imaju pravo na participaciju u procesu planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada. Pored toga što imaju pravo na participaciju u kontekstu planiranja i realizacije aktivnosti, djeca sebe putem participacije razvijaju kao ličnost, što za posljedicu ima bolji kvalitet rada.

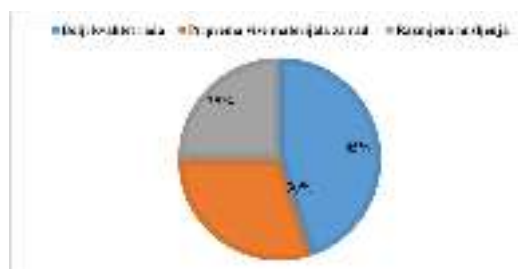
Pitanje 7. Koliko često sarađujete sa kolegama u procesu planiranja vaspitno-obrazovnog rada?



Grafikon 9

Kako saradnja postaje neophodna u vrtićima, vaspitači moraju da testiraju sopstveno znanje, da efikasno komuniciraju, budu kritični i stiču nova znanja. Da bi saradnja vaspitača u procesu planiranja vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću bila efikasnija, potrebna je fleksibilnost i kontinuirana komunikacija za zajedničko djelovanje.

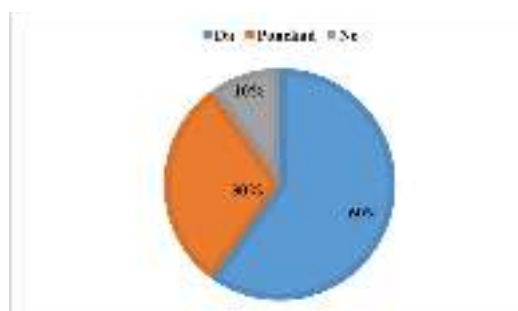
Pitanje 8. Koji su pozitivni efekti saradnje sa kolegama u procesu planiranja vaspitno-obrazovnog rada?



Grafikon 10

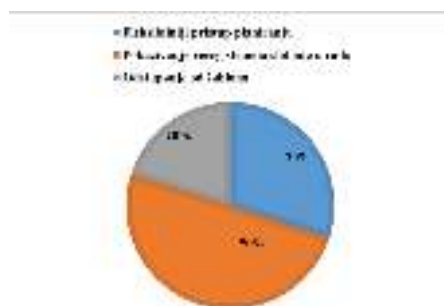
Rezultati u grafikonu 10 prikazuju pozitivne efekte međusobne saradnje vaspitača u procesu planiranja vaspitno-obrazovnog rada. Vidljivo je da međusobna saradnja vaspitača doprinosi boljem kvalitetu rada u najvećoj mjeri. Planiranje vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću zahtijeva međusobnu saradnju između vaspitača, spremnost na prihvatanje drugačijih mišljenja, ideja i stavova. Promjena radnih smjena, koje se sada smjenjuju, nedostatak edukacije u vezi sa razvojem programa saradnje i činjenica da se većina osoblja u vrtiću mijenja svake godine, faktori su koji otežavaju saradnju. Pored toga, vrtić je organizacija i kao u svakoj organizaciji može doći do sukoba među članovima. Međutim, kada vaspitači rade sa drugim vaspitačima u kontekstu međusobnog poštovanja, konteksta koji takođe podstiče produktivan nivo debate, izazova i sukobe, postoji potencijal da se ojača vaspitno-obrazovni proces uz povećanu intelektualnu stimulaciju i pomogne im da nametnu smisao i organizaciju informacija koje dolaze u svijetlu njihovog postojećeg znanja i uvjerenja (Putnam i Borko, 1997).

Pitanje 9. Da li ispoljavate kreativnu autonomiju u planiranju vaspitno-obrazovnog rada?



Grafikon 11

U grafikonu 11 je prikazano da 60% vaspitača ispoljava kreativnu autonomiju u planiranju vaspitno-obrazovnog rada. Navedeno ponekad čini 30% vaspitača. Četiri anketirana vaspitača (10%) ne ispoljavaju kreativnu autonomiju u planiranju vaspitno-obrazovnog rada.



Grafikon 12

U grafikonu 12 je prikazano da 50 vaspitača ima veći stepen slobode u radu, 30% fleksibilniji pristup planiranju, a 20% vaspitača odstupa od šablona. Sadržaji i aktivnosti nijesu propisani kao obavezujući, već predloženi, a vaspitačima je data prilika i profesionalna autonomija da razvijaju kurikulum prema pragmatno oblikovanim programskim ciljevima i konkretnom kontekstu koga čine jedinstveni sastav djece, profesionalaca, roditelja, saradnika.

Zaključak

Prilikom planiranja vaspitno-obrazovnog rada, neophodno je da vaspitači vode računa o ciljevima predškolskog kurikulumu. Vaspitači prilikom planiranja i realizacije aktivnosti moraju da uvažavaju razvojne specifičnosti djece predškolskog uzrasta. Takođe, planiranje se mora zasnovati na prethodnim znanjima i iskustvima djece o određenom vaspitno-obrazovnom sadržaju. Izuzetno je važno napraviti smislenu povezanost između sadržaja koji odgovaraju temi, kako bi se djeca podstakla na razmišljanje i povezivanje elemenata koji čine temu učenja. Planiranje i realizacija aktivnosti podrazumijeva primjenu raznovrsnih metoda i oblika rada, što pruža mogućnost angažovanja više čula u procesu sticanja znanja. Na ovaj način zadovoljavaju se zahtjevi aktivnog učenja i razvijanje samostalnosti djeteta. Na osnovi dobijenih rezultata, konstatujemo da je postojeća praksa planiranja vaspitno-obrazovnog procesa u kontekstu predškolskih ustanova bazirana na uvažavanju dječjih interesovanja, omogućavanju aktivne participacije djece, kao i na kreativnoj autonomiji vaspitača, što implicira otvoreni kurikulum. Smatramo da bi u skorijoj budućnosti trebalo organizovati različite programe internog i eksternog stručnog usavršavanja vaspitača, putem kojih bi oni sticale neophodne kompetencije za razvijanje otvorenog kurikulumu.

Literatura

- Bogosavljević-Šijakov, M., Cvjetičanin, S. (2012). Značaj metode igre u razvijanju ekoloških stavova dece. Norma XVII (67-80).
- Curtis, D. Carter, M. (2008). Designs for Living and Learning. Yorkton Cout, St.Paul: Redleaf Press.
- Marjanović, A. (1987). Predškolsko dete. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Milić, S. (2016). Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu. Nikšić: MPromo.
- Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. Društvena istraživanja. Zagreb. 18/19 god. 4(1995), br-4-5, str. 601-612.
- Pavličević, S.M. i Tomić, I. Z. (2013). Mogućnosti primene mentalnih mapa u tematskom planiranju vaspitno-obrazovnog rada. Sinteze, br. 3, str. 5-22.
- Pavlovski, T., Ivković, J., Mihajlović, M., i Dišović, S. (1989): Tematsko planiranje u dečjem vrtiću. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije-metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds), The International Handbook of Teachers and Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, (Chapter 13).
- Slunjski, E. i saradnici (2015). Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu. 1. izdanje. Zagreb: Element d.o.o.
- Slunjski, E. (2013). Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajed-

nice učenja. Zagreb: Element.

Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Zagreb: Profil.

Sučević, V. , Sakač, M. , Bulatović, A. (2013). Kurikulum u funkciji kvalitetnog osnovnog obrazovanja – otvaranje prostora za autonomiju škola. Metodčki obzori 8(2013) str.15-28.