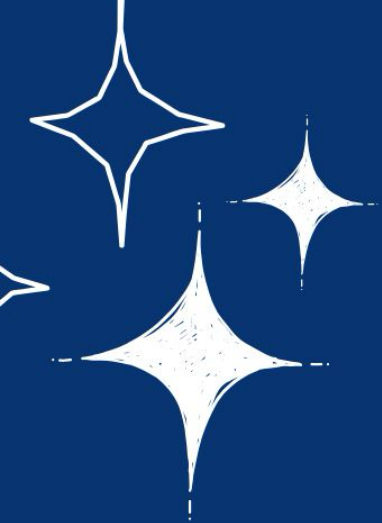




PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 2 (2025) ŠTEVILKA 9



Drage bralke, dragi bralci,

jesen se preveša v svoj zadnji del, dnevi postajajo krajši, misli pa se vse pogostejše obračajo k zaključevanju in premisleku. Šolsko leto je že močno v teku, urniki polni, izzivi pa vsak dan znova potrkaajo na vrata učilnic. November je čas, ko pogled usmerimo tako naprej kot nazaj - ko lahko s ponosom preverimo, kaj nam je do zdaj uspelo, in pogumno načrtamo, kam želimo naprej.

Ob hitrem približevanju koncu koledarskega leta nas spremljajo tudi vprašanja o tem, kako lahko naše delo še bolj podpre učence pri njihovem učenju, raziskovanju in osebni rasti. Refleksija nas bogati, saj nam pomaga razumeti, kako dragoceno je skupno ustvarjanje znanja. V uredništvu Pedagoške perspektive bomo tudi v teh hladnih jesenskih tednih z vami, da skupaj osvetlimo prakse, ki navdihujejo, izzive, ki nas povezujejo, ter ideje, ki nas vodijo naprej.

Naj bo mrzel november čas toplote, zbranosti in novih uvidov.

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

- | | |
|----|---|
| 3 | Izobraževanje o trajnostnem razvoju na igriv in učinkovit način: Od teorije do celoletnih aktivnosti za zmanjševanje odpadne hrane in plastičnih odpadkov
<i>Tanja Bordon</i> |
| 9 | Oblikovanje identitete in samospoštovanje mladostnikov
<i>Lea Tepeh</i> |
| 14 | Prepoznavanje in obravnavanje nasilja v družini pri otrocih in mladostnikih
<i>Lara Jeraj</i> |
| 19 | Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti in montessori pedagogika
<i>Lara Brajer</i> |
| 24 | Moč pogovora
<i>Mihaela Hozjan</i> |

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 2 (2025) ŠTEVILKA 9 (objavljeno 30. 11. 2025)

Revija enkrat mesečno izdaja: Pedagoška perspektiva, Mateja Dover Emeršič s.p., Dupleška cesta 58 B, 2000 Maribor

Odgovorna urednica: Mateja Dover Emeršič

Kontakt: info@pedagoskaperspektiva.si | Spletna stran ter dostop do revije: www.pedagoskaperspektiva.si

Revija Pedagoška perspektiva je pod zaporedno številko 2547 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.

Tanja Bordon
predavateljica na višji
strokovni šoli, višja
predavateljica na visoki šoli,
celostno izobraževanje o
prehrani
tanja@izobrazevanje-prehrana.si

Izobraževanje o trajnostnem razvoju na igriv in učinkovit način: Od teorije do celoletnih aktivnosti za zmanjševanje odpadne hrane in plastičnih odpadkov

Izobraževanje o trajnostnem razvoju potrebujejo tako učitelji kot učenci, veliko šol po Evropi se na tem področju srečuje s podobnimi izzivi. Eden od njih je tudi kako obravnavati vsebine in navdušiti mlade za teme, ki jih sicer zanimajo? Natančno sta predstavljeni dve aktivnosti iz področja zmanjševanja odpadne hrane in plastičnih odpadkov. Aktivnosti sta celoletni, saj sta za izgradnjo navad potrebna vztrajnost in čas. Šole so vabljene v evropski Izziv Ne maramo odpadkov 2025/26 (Waste Not Want Not, projekt Erasmus+), kjer sodelujejo bodisi s svojo dobro prakso ali pa preizkusijo preverjene dobre prakse evropskih kolegov.

Ključne besede: izobraževanje, trajnostni razvoj, odpadki

Education for sustainable development is needed by both teachers and students, and many schools across Europe face similar challenges in this field. One of these challenges is how to address the content and engage young people in topics they may already be interested in. Two activities focused on reducing food waste and plastic waste are presented in detail. Both activities run throughout the school year, as building habits requires persistence and time. Schools are invited to join the European Waste Not, Want Not Challenge 2025/26 (Erasmus+ project), where they can participate either by sharing their own good practices or by trying out proven good practices from their European peers.

Keywords: education, sustainable development, waste

Uvod

Svet se hitro spreminja. Nastajajo nove geopolitične situacije, ekstremni podnebni pojavi, podnebje se spreminja. Sedanja generacija mladih je zelo angažirana, ni jim vseeno kakšen planet bodo podedovali. Bolj kot kdaj prej si želijo enakosti za vse, dostojnega življenja in čist planet. Izobraževanje bi moralo biti odgovor na te spremembe, zato učitelji in vodstveni delavci potrebujejo novo znanje, da bodo učenci lahko sprejemali informirane odločitve.

Pred točno 10 leti, septembra 2015, je bila na skupščini Organizacije združenih narodov sprejeta Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030. Sprejelo jo je vseh 193 članic, tudi Slovenija. Agenda vsebuje 17 ciljev trajnostnega razvoja, ki pozivajo človeštvo k boju proti revščini, k varovanju planeta, da bi do 2030 vsi

ljudje lahko živeli v miru in uživali v blaginji (United Nations Development Programme, b.d.).

Cilji trajnostnega razvoja so resda izboljšali življenja milijonom, toda napredek je še vedno prepočasen. Po dosegljivih podatkih samo 35 odstotkov vseh ciljev s podcilji dosega nek napredek, skoraj polovica jih napreduje prepočasi, 18 odstotkov pa jih je nazadovalo. Količina odpadne hrane se je npr. še povečala. Kljub temu je napredek še vedno mogoč, če bi preoblikovali določene podcilje, ki bi vplivali na vse ostale, kot npr. prehranski sistemi, energija in trajnost, digitalna povezanost, izobraževanje, delovna mesta in socialna zaščita ter podnebje in biodiverziteta (United Nations Statistics Division, 2025).

Generalna skupščina ZN opredeljuje vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj kot

ključni dejavnik pri doseganju vseh drugih ciljev trajnostnega razvoja (Rezolucija Generalne skupščine ZN, 2017 v UNESCO in slovenska nacionalna komisija za UNESCO, 2022)

V strateškem okviru EU za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju za obdobje 2021–2030 je strateška prednostna naloga 'Podpiranje zelenega in digitalnega prehoda v izobraževanju in usposabljanju ter z izobraževanjem in usposabljanjem'. Zato je Svet Evropske unije junija 2022 sprejel priporočilo o učenju za zeleni prehod in trajnostni razvoj, ukrepi pa naj bi potekali na ravni sistemov ter šol, strokovnih delavcev in učencev (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024).

Trenutno stanje pri izobraževanju o trajnostnem razvoju v Evropi in Sloveniji

Šolam po EU so skupni ti ključni izzivi (European Commission, 2025):

- kljub napredku je učenje za trajnostnost pogosto odvisno od posameznih šol ali učiteljev, kar omejuje njegov širši učinek (Urad za publikacije Evropske unije, 2024);
- le 42 % mladih poroča, da so imeli resnično priložnost trajnostnost spoznati v šoli (Urad za publikacije Evropske unije, 2024);
- učitelji navajajo pomanjkanje časa, prostora ter ustreznih smernic in virov za vključevanje trajnostnosti v poučevanje (delovni dokument služb Evropske komisije, 2024);
- 84 % mladih meni, da je trajnostnost pomembna, vendar jih manj kot tretjina sprejema ukrepe za trajnostnost v vsakdanjem življenju (Urad za publikacije Evropske unije, 2024);
- veliko mladih zanimata študij in poklicna pot v sektorjih, povezanih z zelenim prehodom, vendar ne poznajo možnosti, ki so jim na voljo (OECD, 2024).

Učitelji poleg bolj usmerjenega izobraževanja z več viri potrebujejo tudi podporo šole, ministrstev ter ostalih deležnikov. Učenje za trajnostnost zahteva celostni pristop, vključeno mora biti v vse šolske dejavnosti, kar ni mogoče brez podpore od zgoraj navzdol.

Vsebine o trajnostnosti so vključene v izobraževalne programe v vseh evropskih sistemih izobraževanja, kompetence za trajnostnost pa so v večini medpredmetne.

Povsod po Evropi se izvaja reforma izobraževalnih programov tudi zato, da se kompetence za trajnostnost vključijo v večji meri (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024).

V Ugotovitvah poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki 2024 piše še: »V Sloveniji sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo zapisana v temeljno zakonodajo. Vključujeta tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja in do prihodnjih generacij. Hkrati sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj na vseh treh ravneh izobraževanja tema, ki je medpredmetna, vključena v druge predmete, in tudi tema projektnega učenja, za kar in o čemer se šole odločajo avtonomno. Učencem sta na izbiro tudi izbirna samostojna predmeta okoljska vzgoja in študij okolja v programu osnovne šole oziroma programu gimnazije. Oba se izvajata v omembe nevrednem obsegu.« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024).

Učitelji se z učenjem za trajnostnost seznanijo v začetnem izobraževanju in s stalnim strokovnim razvojem, vendar celovitega spremljanja poučevanja učenja za trajnostnost v šolah ni. Tudi sistematično spremljanje, kako šole in univerze vključujejo trajnostnost v svoje dejavnosti, se ne izvaja (Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo, 2024). V Sloveniji je stalno strokovno izpolnjevanje dolžnost in odgovornost vseh strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, o izboru vsebin pa se odločajo avtonomno (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024).

Kako osnovnošolcem najbolj približati vsebine trajnostnega razvoja

Kratek odgovor bi bil: z aktivnostmi, v katerih vidijo smisel, so v njih aktivno udeleženi, primeri pa so iz njihovega vsakdanjega življenja. Če želimo pri učencih razvijati navade, potem naj bodo aktivnosti celoletne, ne zgolj enkratne akcije, dnevi ali tedni, ki se ne nadaljujejo v aktivnosti.

Take aktivnosti lahko potekajo tudi izven učilnice, načrtovane učne situacije naj

bodo medpredmetne, kjer učenci lahko povezujejo svoje izkušnje in znanja različnih predmetov. Kerin (2021) pravi, da je smiselno, da je izhodišče dejavnosti neposredno opazovanje dogodkov in ravnanj ljudi iz vsakdanjega življenja učencev. Učenci kasneje skupaj z učiteljem sklepajo o tem, kaj se dogaja, razlagajo, analizirajo in osmišljajo, tako bodo razumeli kako bolje ravnati v prihodnosti. Učenci naj bodo vključeni v vse faze učenja, tako bo le-to učinkovitejše. Kot piše Torkar (2014), strokovni delavci, ki učence naučijo občutljivosti za okolje, dosežejo, da učenci vidijo, kar gledajo; razumejo sledi človekovega vpliva na okolje; dojamajo da človeka pri tem ne vodijo le pohlep, objestnost in neznanje, ampak tudi nuja in razvijajo občutek za prav in narobe. Poleg rednega pouka so možnosti za vključevanje tovrstnih vsebin še dnevi dejavnosti, podaljšano bivanje, interesne dejavnosti in šola v naravi (Kregar in drugi, 2023, str. 38-39).

Pri iskanju in izvedbi smiselnih trajnostnih vsebin si šole lahko pomagajo s sodelovanjem v različnih projektih, ki jih imamo v Sloveniji veliko.

Iz teorije v prakso: primeri celoletnih aktivnosti s trajnostnimi vsebinami

V nadaljevanju so predstavljene dve aktivnosti, ena govoriti o zmanjšanju odpadne hrane druga pa o zmanjšanju plastičnih odpadkov. Prva vaja je iz Učnega gradiva za ozaveščanje o izgubah hrane in odpadne hrane ter dvig prehranske pismenosti za prvo triado osnovne šole, izdane pri MKGP, ena pa je iz spletne strani Erasmus+ projekta Ne maramo odpadkov.

Učno gradivo skupaj z videi tvori celoto, vendar se oba vira lahko uporabljata tudi ločeno. Učenci spoznavajo prednosti sveže, sezone in lokalne hrane, se zabavajo s senzoričnimi vajami, odkrivajo slovenske avtohtone sorte rastlin in pasme živali. Posvetijo se kulinariki in ugotavljajo zakaj ne smemo zavreči hrane. Knjiga je zbirka kreativnih vaj s katerimi se učijo in zabavajo. Učna gradiva so tu: <https://www.nasasuperhrana.si/projekti/spostujmo-hrano-spostujmo-planet/gradiva-in-povezave/izobrazevalne-vsebine/>

Pri projektu Ne maramo odpadkov, pa so se ustvarjalci poleg zmanjševanja odpadne hrane posvetili še drugemu perečemu problemu

– zmanjšanju odpadne plastike. Želeli so podpreti pedagoge pri njihovih prizadevanjih poučevanja otrok o zmanjševanju odpadkov, zato so za njihovo uporabo zbrali navdihujoče dobre prakse iz Evrope, ki preverjeno delujejo in jih predstavili na spletni strani projekta: <https://www.wastenot-wantnot.eu/si/kaj-deluje/#izobrazevalni-viri>

Vse aktivnosti vključujejo vse tri vidike trajnosti: ekološki, socialni in ekonomski, ki jih učenci lahko raziskujejo z učiteljem.

Šolsko drevo ravnanja z odpadno hrano

Slika 1

Drevo ravnanja z odpadno hrano



Avtorica fotografije: Petra Rusjan, OŠ Antona Globočnika Postojna

Slika 2

Aktivnosti na šoli



Avtorica fotografije: Petra Rusjan, OŠ Antona Globočnika Postojna

Izvedeni aktivnosti je organizatorica prehrane Petra Rusjan, uni. dipl. inž. živ. teh povedala: »Šolska kuhinja ima to srečo, da je del vzgoje in izobraževanja, kjer učence in zaposlene ozaveščamo o problematiki odpadne hrane, s

katero se dnevno srečujemo. Želela sem pa narediti nekaj več, zato smo se priključili Izživu »Ne maramo odpadkov!« Z zelo zanimivo vajo »Šolsko drevo ravnanja s hrano« bomo vizualno prikazali stanje odpadne hrane na šoli in ravnanje iz strani kuhinje in otrok. Pomembno je, da sodelujejo tudi učenci in ozavešijo problematiko odpadne hrane ter dobijo občutek, da lahko tudi sami nekaj spremenijo.«

Zakaj ne bi svojih prizadevanj za zmanjšanje odpadne hrane namesto s plakatom in grafi predstavili z drevesom? Veliko drevo v šolski jedilnici bo vidno že od daleč in vsi bodo lahko opazovali rezultate skupnih prizadevanj. Drevo ni izbrano naključno. Ker absorbirajo CO₂, ki se sprošča tudi iz odpadne hrane, pomagajo zmanjševati globalno segrevanje. Ko ne zavržemo hrane, delujemo kot drevo.

Pri ti celoletni aktivnosti je statistika odpadne hrane je prikazana kot drevo. Drevo je »živo«, saj se vsak mesec spremeni glede na ravnanje učencev in kuhinje z odpadno hrano, zato se tudi udeleženci bolj povežejo z njim. Komaj čakajo vsak naslednji mesec, ko bo drevo dobilo nove liste. Želijo si kar največ zelenih listov, ki pomenijo prihranek odpadne hrane in čim manj rdečih pod drevesom, ki pomenijo odpadno hrano. Ker smo ljudje večinoma vizualna bitja, že en pogled na drevo pove, kakšna je trenutna situacija na šoli.

Potek aktivnosti: Primerja se količina odpadne hrane od lani v primerjavi z letos. Učitelj izračuna celoletno mesečno povprečje (celoletna količina/meseci) in s to, vedno isto količino se primerja trenutna odpadna hrana iz vsakega letošnjega meseca posebej. Odpadno hrano ponazarjajo rdeči listi pod drevesom, prihranek odpadne hrane pa zeleni listi na drevesu. Listi imajo vpisano težo: 100 kg, 50 kg, 20 kg, 10 kg, 5 kg in 1 kg. Odpadna hrana je vedno prisotna, ker (žal) ni institucije brez odpadne hrane, šola zanima le koliko so boljši v primerjavi z lani. Ob koncu šolskega leta, učenci lahko fotografirajo drevo. Čez nekaj let šola dobi tudi primerjavo kako napreduje skozi leta – dovolj je že hiter pogled na drevesa: če so krošnje vedno bolj zelene in je pod njimi manj rdečega listja, so na dobri poti. Šola tudi v vsakem trenutku ve, koliko odpadne hrane ima, če samo sešteje liste pod drevesom. Želi si, da se njihovo drevo ne utaplja v rdečih listih!

Ker je aktivnost »kreativna statistika«, ji šola lahko doda še dodatne skupine, ki jih želi opazovati, npr. odpadno hrano samo iz jedilnice (pretežno od učencev) in jo ponazori z rumenimi listi. V tem primeru bi bili na krošnji in pod drevesom še rumeni listi, in obe drevesi ne bi izgledali enako!

Učenci:

- se naučijo, da je hrana dragocena in ne sodi v smeti,
- razumejo koliko hrane so zavrgli in koliko so jo prihranili, ker imajo drevo stalno pred očmi v jedilnici, kar jih nenehno spodbuja k izboljšanju prehranjevalnih navad,
- spoznajo, da zavržemo ogromne količine hrane,
- spoznajo, da imajo drevesa izjemno vlogo pri zmanjšanju negativnih učinkov podnebnih sprememb,
- razvijejo zdrave in odgovorne prehranjevalne navade.

Povezava aktivnosti s trajnostjo

Aktivnost je povezana z vsakodnevnim življenjem, s perečim problemom odpadne hrane. Učenci so aktivno udeleženi pri njeni ponazoritvi. Idealno bi bilo, da se aktivnost kombinira z drugimi aktivnostmi o odpadni hrani, npr. redno mesečno tehtanje odpadne hrane, da učenci tudi v živo vidijo količine. Ker aktivnost traja celo leto, imajo učitelji in učenci ves čas možnost razmišljati o izboljšavah.

Aktivnost je medpredmetna, enostavno jo je vključevati v spoznavanje okolja, družbo, naravoslovje in tehniko, naravoslovje, geografijo, državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko. Pri postavitvi drevesa so pomembne tudi veščine iz likovnega in tehničnega pouka. Ravnanje z odpadno hrano je na drevesu zelo transparentno in je dobra iztočnica za pogovor pri pouku, analiziranje obnašanja in razmisleka o posledicah – za okolje in za prihodnost. Učenci razvijajo občutek za to, kaj je prav in kaj narobe. Z učitelji iščejo rešitve kako zmanjšati odpadno hrano, jo je možno donirati šibkejšim skupinam ali kako drugače razdeliti?

Vodna šola in vodni vrtec

Cilj Vodne šole ali vrtca je otrokom privzgojiti življenjsko navado pitja vode iz pipe namesto

sladkih pijač in jih spodbuditi k neuporabi plastenk, ker je plastika eden najnevarnejših onesnaževalcev okolja. Sprememba navad je mogoča, ker gre za celoletna aktivnost, kjer pedagog pije hkrati z otoki (npr. ob začetku ali ob koncu ure) in jih ne zgolj spodbuja k pitju (ker učenci med odmorom na to pozabijo) ampak je zgled s svojim ravnanjem. S to majhno spremembo sta dosežena dva izredno pomembna cilja:

- otroci so bolj zdravi, saj ne užijejo sladkorja iz sladkih pijač, manj je debelosti in kariesa
- naučijo se pitja iz posod za večkratno uporabo, zato ne rabijo plastenk ali plastičnih lončkov. Razumejo, da je, posebej plastika za enkratno uporabo eden najhujših onesnaževalcev okolja.

Vrtci in šole ne skrbijo samo za ozaveščanje o varčevanju z vodo in ohranjanju tega dragocenega vira, ampak gredo korak dlje in vodo predstavijo kot najbolj zdravo pijačo in kot vir, ki ga moramo zaščititi pred onesnaženjem s plastiko.

Potek aktivnosti

Vodna šola ima lahko samo eno aktivnost, to je, da otroci pijejo iz svojih posod. Dogovoriti se je potrebno o pravilih pitja (kdaj in kako), seznaniti starše in samo začeti.

Lahko pa se temu doda še druge aktivnosti, ki se povezujejo z vodo in z drugimi predmeti, ker je voda zastopana v vseh učnih načrtih.

Z vodo so povezane ljudske pesmi (npr. Ob bistrem potočku je mlin), klasične skladbe (Na lepi modri Donavi, Labodje jezero) likovna dela ... Potem so tu še pripovedke, pesmi in legende ter razna pravljicična bitja, med njimi znani Povodni mož, ki ga, mimogrede, pozna veliko narodov. Voda se zelo povezuje z naravnimi in kulturnimi vrednotami – od jam, narodnih parkov pa do arhitekture z elementi za vodo (vodnjaki, štirne, korita ...)

Vodna šola na koncu leta izvede vodni dan, ki mora imeti poučne in obvezno tudi zabavne vsebine, ker se tako najlažje učimo, obiskovalci pa bodo vodo povezovali s pozitivnimi čustvi. Celoletne aktivnosti šola predstavi povabljenim, npr. staršem in lokalni skupnosti, novinarjem. Povabi naj tudi

predstavnike lokalne skupnosti, za katere je voda posebej pomembna, da predstavijo svoj pogled: npr. komunalno, predstavnike naravnih parkov, mokrišč ...

Kako se aktivnost povezuje s trajnostjo: posledice podnebnih sprememb učenci spremljajo vsakodnevno. To so poplave, suše, ujme, pomanjkanje vode, izginjanje malih otokov, onesnaženje voda, posebej s plastiko kar vpliva na morske organizme in širše. S pozitivnim odnosom do vode in z zmanjševanjem plastike so učenci aktivno udeleženi pri njeni zaščiti. Izkazalo se je, da tudi njihovi družinski člani popijejo več vode iz pipe.

Šole in vrtci k temi pristopajo zelo različno. Z mlajšimi učenci ali v vrtcu vključujejo pravljice, se pogovarjajo o legendah in pravljicičnih bitjih povezanih z vodo. Izvajajo tudi različne poskuse (npr. kaj se meša z vodo, kaj plava kaj potone). Raziskujejo in rišejo vodne ekosisteme. Spoznavajo kje je v njihovem kraju prisotna voda, kako ravna z njo, kakšen je bil njen pomen včasih. Starejši otroci se spoznajo z virtualno vodo in razmišljajo kako jo prihraniti. Za vodni dan dodajo športne aktivnosti z vodo ter pohode do bližnjih voda/izvirov. Razumejo, da brez vode ni življenja, vsi pa smo odgovorni za kvaliteto in količino vode.

Vodna šola je veliko več kot le pitje vode, varčevanje z njo in skrb za neonesnaževanje. Z izborom primernih aktivnosti, ki ne smejo biti zgolj naravoslovne ampak širše medpredmetne, kot veleva trajnostni razvoj in s pozitivnimi čustvi, učitelji lahko vplivajo na večjo zainteresiranost učencev. Razumeli bodo, da smo z vodo povezani na različne načine, predvsem pa jim zanje v prihodnosti ne bo vseeno.

Za konec: Povabilo v Izziv Ne maramo odpadkov 2025/26

Zainteresirani vrtci in šole lahko sodelujejo v celoletnem Izzivu 2025/26, kamor vpišejo svojo aktivnost zmanjšanja odpad ne hrane ali odpadne plastike. Sodelovanje je zelo enostavno: udeleženci se prijavijo in opišejo svojo aktivnost: <https://www.wastenot-wantnot.eu/si/naredi-spremembo/izziv/>

Opišejo lahko aktivnost, ki jo že izvajajo in je njihova dobra praksa. Tako jo bodo lahko brali tudi ostali vrtci in šole po Evropi. Lahko pa

opišejo aktivnost, so jo na novo preizkusili iz spletne strani projekta, kjer so predstavljene preverjene dobre prakse evropskih vrtcev in šol.

V Izziv, ki je prvič potekal lani, se je na spletni strani vpisalo že zelo veliko vrtcev in šol z različnimi dobrimi praksami. Tako skupaj ustvarjamo kulturo trajnostnega ravnanja, ki sega daleč prek zidov vrtcev ali šole. Skupaj izkoristimo moč izobraževanja, inovacij in skupnosti!

Viri in literatura

Kregar S., Avguštin L., Bah Berglez E., Gabrovec A., Podbornik K. (2023) *Celostni program ozaveščanja ter vzgoje in izobraževanja o podnebnih spremembah v kontekstu VITR za vrtce, osnovne šole in gimnazije*. str. 38-39. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/Celostni_program_VITR.pdf

European Commission (21.8.2025). *Zeleno izobraževanje – pobude*. Dostopno na: <https://education.ec.europa.eu/sl/focus-topics/green-education/about-green-education>

Urad za publikacije Evropske unije (2024) *Pregled izobraževanja in usposabljanja 2024 – Slovenija*. Dostopno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/997843>.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija (2024). *Učenje za trajnostnost v Evropi: Krepitev kompetenc ter podpora strokovnim delavcem in šolam. Ugotovitve poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki*. Povzeto po poročilu Eurydice: European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: <https://sio.si/publikacije/U%C4%8Denje-za-trajnostnost-v-Evropi-SI-UG.pdf>

UNESCO in slovenska nacionalna komisija za UNESCO. (2022) *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kažipot*. Dostopno na: www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf

United Nations Development Programme (b.d.) *The SDG's in action*. Dostopno na: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals#:~:text=The%20Sustainable%20Development%20Goals%20%28SDGs%29%2C%20also%20known%20as,by%202030%20all%20people%20enjoy%20peace%20and%20prosperity>.

United Nations Statistics Division (2025): *The Sustainable Development Goals Report 2025. Key Messages*. Dostopno na: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2025/SDGs_Report_Key_Messages_2025.pdf

Oblikovanje identitete in samospoštovanje mladostnikov

Adolescenca je obdobje samoocenjevanja in samo-vrednotenja ter iskanja svoje lastne identitete. Posameznik sebe doživlja skozi odnose z drugimi, se vrednoti glede na to, kako doživlja lastno vrednotenje drugih. V skladu s predstavo o lastni socialni zaželenosti postopno oblikuje spoštovanje do samega sebe. Članek nas seznaja s teoretičnimi vidiki oblikovanja identitete mladostnikov s pomočjo pregleda strokovne literature.

Ključne besede: samospoštovanje, mladostništvo, oblikovanje identitete

Adolescence represents a critical developmental period characterized by self-evaluation, self-assessment, and the search for personal identity. During this stage, individuals perceive themselves through their relationships with others and assess their self-worth based on how they interpret others' evaluations of them. In accordance with their perception of social desirability, they gradually develop a sense of self-respect. This article explores the theoretical dimensions of adolescent identity formation through a comprehensive review of relevant scholarly literature.

Keywords: self-esteem, adolescence, identity formation

Uvod

Adolescenca je obdobje samoocenjevanja in samo-vrednotenja ter iskanja svoje lastne identitete. Oblikovanje identitete pojmuje kot psihološki proces v katerem se posameznik opredeljuje glede tega kdo je, kaj ceni, o ciljih in usmeritvah, ki so pomembni za njegovo prihodnost in tudi glede načinov, kako bo zastavljene cilje dosegel. Identiteta vključuje pojmovanje sebe kot: Od drugih ločenega, drugačnega posameznika, ne glede na to, koliko skupnih značilnosti ima z drugimi. Istega in doslednega v času in celovitega, torej kot celoto osebnostnih značilnosti in psihosocialno vzajemnost, ki se nanaša na doslednost med tem, kar posameznik zaznava, da je in tem, kar drugi zaznavajo in pričakujejo od njega. Identiteta je vsaj delno povezana s socialno resničnostjo. Kot celovit konstrukt pa se ne razvije do mladostništva, saj zahteva razvite spoznavne, socialno kognitivne sposobnosti, samostojnost in socialne izkušnje. Spremembe v

spoznavnih in socialno kognitivnih sposobnostih se odražajo tudi na pojmovanju sebe, in sicer v smeri bolj celovitega, organiziranega in doslednega pojma o sebi, te spremembe pa predstavljajo podlago za razvoj enkratne osebnostne identitete (Zupančič, 2004). V tuji literaturi pogosto zasledimo izraza *self-concept* ali *self-image*, ki ju omenjamo v povezavi s pojmom samopodoba. Oboje pa je združba psihosocialne, telesne in vedenjske razsežnosti osebnosti ali z drugimi besedami samopodobe (Kobal, 2000).

Številne raziskave temeljijo na Eriksonovi teoriji psihosocialnega razvoja, ki pravi, da lahko o pravem vzpostavljanju identitete govorimo šele v mladostništvu. Erikson (Evans, 1988 v Kobal, 2000) je namreč predpostavljal, da se v mladostništvu pojavi kriza identitete, saj prav obdobje mladostništva prinaša največ sprememb v psihosocialnem razvoju posameznika. Muchielli predpostavlja, da je oblikovanje identitete mogoče le preko

občutja lastne vrednosti, ki ga posameznik doživlja skozi odnose z drugimi. Posameznik se vrednoti glede na to, kako doživlja lastno vrednotenje drugih. V skladu s predstavo o lastni socialni zaželenosti postopno oblikuje spoštovanje do samega sebe (Kobal, 2000).

Pojem o sebi in samospoštovanje

V obdobju poznega otroštva začno otroci opisovati sebe v smislu psiholoških značilnosti v smislu sem prijazen, družaben, pameten, kar pa pomeni, da skušajo povezovati pretekle in sedanje predstave o sebi v prihodnosti. V obdobju zgodnjega mladostništva pa te predstave še niso med seboj organizirano povezane, kajti včasih vsebujejo nekatere protislovne značilnosti. V srednjem in poznem mladostništvu se združijo v pojem o sebi. Pojem o sebi je niz lastnosti, sposobnosti, stališč in vrednot, za katere posameznik verjame, da ga opredeljujejo. Pojem o sebi v zgodnjem mladostništvu vsebuje več poudarka na lastnih socialnih vrlinah, medtem ko z starostjo vsebuje vedno več individualnih in moralnih atributov, prepričanj in načrtov za prihodnost (Zupančič, 2004). Pojem samopodobe vključuje tako tudi vrednostno nevtralna stališča, prepričanja in druge psihične vsebine o sebi kot tudi vrednostno komponento. Vrednostni vidik samopodobe lahko poimenujemo samospoštovanje (Avsec, 2010).

Samospoštovanje različni avtorji (Rosenberg, 1965 v Kobal, 2000; Lamovec, 1994) običajno razlagajo kot vrednostni vidik samopodobe. Rosenberg predpostavlja, da je samospoštovanje celota pozitivnih ali negativnih stališč posameznika do sebe in občutij, s katerimi doživlja samega sebe ter usmerja svoje ravnanje. Samospoštovanje se nanaša na učno uspešnost, socialno vrednost, telesne sposobnosti, poleg tega pa tudi na nova pomembna področja posameznikov kot na primer intimna prijateljstva, privlačnost do nasprotnega spola, učinkovitost pri delu. Mladostniki so razmeroma samozavestni, doživljajo in izražajo čustva ponosa, imajo optimističen pogled na življenje, pozitivni odnos do izobraževanja in dela, prepričani so, da so se sposobni spoprijemati z življenjskimi težavami (Zupančič, 2004).

Med mladostniki obstajajo precejšnje individualne razlike v samospoštovanju. Tisti, katerim se spremembe dogajajo v ne normativnem času in ki so manj uspešni v šoli, imajo ponavadi nižje samospoštovanje.

Podobno je pri bolj anksioznih mladostnikih, višje samospoštovanje pa imajo mladostniki iz družin z višjim ekonomskim statusom, verjetno zato, ker je slog starševstva v teh družinah bolj avtoritativen kot v družinah z nižjim ekonomskim statusom. Vzgojne tehnike se namreč povezujejo z nizkim samospoštovanjem (Zupančič, 2004).

Razlike v samospoštovanju se pojavljajo tudi v starosti. Predpostavke o nihanju samospoštovanja v različnih obdobjih mladostništva (Harter, 1990, Rosenberg, 1986, v Kobal, 2000) pravijo, da je otrokovo samospoštovanje v obdobju poznega otroštva (od 8 do 11 let) razmeroma stabilno, vendar nerealno visoko. Med dvanajstim in trinajstim letom se zniža in postane bistveno manj stabilno. Po štirinajstem letu se postopno viša in postaja vse bolj stabilno, vendar ne doseže nivoja, ki je bil značilen za otroštvo. Nihanja naj bi bila povezana s povečano skrbjo za podobo, ki si jo drugi ustvarjajo o mladostniku, z neskladnostjo mnenj o mladostniku pri različnih osebah in skupinah, s pospešenim prizadevanjem za oblikovanje samopodobe, ki bi bila všečna tudi drugim in z neskladnostjo med socialnimi vlogami mladostnika in pričakovanji drugih (Kobal, 2000).

Enorazsežnostni in večrazsežnostni modeli samospoštovanja

Pojmovanja o strukturi samospoštovanja so neenotna. V grobem jih lahko razdelimo na dve večji skupini: enorazsežnostne in večrazsežnostne modele samospoštovanja. Za prve modele je značilna predpostavka, da ima samospoštovanje eno samo razsežnost. Predstavnik takšnega modela je npr. Rosenberg, ki meni, da se samospoštovanje nanaša na splošno posameznikovo samooceno. Problem enodimenzionalnih modelov je ta, da so faktorske analize (Tafarodi in Swann, 1995 v Kobal 2000) v večini primerov kazale, da gre pri samospoštovanju za dva faktorja. Večrazsežnostni modeli samopodobe predpostavljajo, da je samospoštovanje

strukturirano, večrazsežnostno in hierarhično. Avtorji Shavelson, Hubner in Stanton tako predpostavljajo, da je samospoštovanje hierarhično strukturiran model v katerem postavljajo na vrh hierarhije splošno samospoštovanje, ki ga delijo na akademsko, emocionalno in telesno samospoštovanje. Nadalje pa menijo, da se tudi ta področja cepijo na različna podpodročja. Na dnu hierarhije pa so specifični odzivi na specifične situacije (Kobal, 2000).

Značilnosti vrstnikov z visokim in nizkim samospoštovanjem

Rosenberg predpostavlja, da je samospoštovanje celota pozitivnih ali negativnih stališč posameznika do sebe in občutij, s katerimi doživlja samega sebe ter usmerja svoje ravnanje. Pozitivno stališče ali visoko samospoštovanje pomeni, da se posameznik sprejema takšnega, kot je, da se ceni, da je zadovoljen sam s seboj, da se čuti vrednega spoštovanja itn. In obratno: oseba z negativnim stališčem do sebe ali nizkim samospoštovanjem se ne ceni, svojih lastnosti ne odobrava, njeno mnenje o sebi je negativno (Rosenberg, 1985).

Tako ima lahko posameznik v splošnem visoko samospoštovanje, vendar je v določenih situacijah nekoliko nižje ali višje. Raziskave potrjujejo, da lahko situacijski dejavniki vplivajo na trenutne spremembe v ocenjevanju samega sebe in lastne vrednosti. Stopnjo samospoštovanja so raziskovalci povezovali z velik številom osebnostnih karakteristik in različnimi vrstami vedenja tako so pozitivni izidi praviloma povezani z visokim samospoštovanjem, negativni pa z nizkim (Avsec, 2010). Za posameznike z visokim samospoštovanjem se predvideva, da imajo bolj pozitivne osebnostne lastnosti, so bolj prepričani o svojih sposobnostih in dejanjih, imajo pozitivna pričakovanja, so boljši pri izvedbi nalog in vlog. Mladostniki z visokim samospoštovanjem so prilagodljivi v odnosu z drugimi ljudmi in priljubljeni. Znajo sprejeti neuspeh, so vzorniki drugim, ne podlegajo toliko pritiskom vrstnikov, verjamejo vase, so pripravljeni poskusiti neke nove stvari, cenijo svoje življenje, doživljajo subjektivno blagostanje in doživljajo več pozitivnih emocij ter so manj anksioznosti. Posamezniki z nizkim

samospoštovanjem pa so bolj negotovi glede lastnih sposobnosti, sebe doživljajo kot manj uspešne pri izvajanju določenih nalog in vlog, so tudi bolj občutljivi za psihične motnje. Mladostniki so razmeroma osamljeni in izolirani v kontekstu vrstniških skupin, so napeti in manj spretni v socialnih interakcijah. Navadno so bolj nagnjeni k temu, da radi ustrezajo drugim, so zato bolj vodljivi in konformistični (Kobal, 2000; Zupančič, 2004).

Samospoštovanje pogosto obravnavamo kot pokazatelj mentalnega zdravja. Visoko samospoštovanje v otroštvu se povezuje z zadovoljstvom v kasnejšem življenju (Crandall, 1973; Bachman, 1990). Nizko samospoštovanje povezujemo z depresijo, slabšo prilagojenostjo v šoli in v socialnih odnosih (Damon, 1983).

Vpliv socialnega okolja na razvoj samospoštovanja pri mladostnikih

Samospoštovanje se razvija v kontekstu socialne interakcije, v katerem posameznik zaznava sebe kot pomembnega ali nepomembnega drugim ljudem. Povečuje se preko majhnih dosežkov, ki jim pripisuje vrednost sam ali pa jim pripisujejo vrednost drugi. Zaradi tega se samospoštovanje povezuje pozitivno povezuje z psihosocialno prilagodljivostjo (Zupančič, 2004).

Vloga staršev

Starši imajo največji vpliv pri razvijanju otrokove samopodobe. Pri razvijanju samopodobe lahko upoštevajo naslednje:

- Otroka obravnavajo kot pomembno osebnost: otrok mora čutiti, da je staršem pomemben. Ta občutek se razvije, če se starši do njega vedejo spoštljivo in resno prisluhnejo njegovim zamislim. Raziskave kažejo, da se otrokovo slabo vedenje in negativna samopodoba najlažje spremeni, če starši spremenijo svoje obnašanje do otroka.
- ga imajo radi in ga sprejemajo takega kot je: otroku morajo starši pokazati, da ga imajo radi, saj s tem gradijo pozitivna čustva. Omogočiti mu morajo, da se bo čutil pomembnega in sprejetega kljub svojim napakam in pomanjkljivostim.

- spodbujajo otroka, da se zave svojih sposobnosti- ponavadi imajo otroci slabo samopodobo, ker se bolj zavedajo svojih slabosti kot svojih vrlin, vendar je pomembno, da se otrok zaveda svojih prednosti. Čustva, ki jih starši kažejo svojemu otroku, so zelo pomembna za njegovo samopodobo. Ta čustva kažejo, ali se bo otrok čutil doraslega kasnejšim življenjskim izzivom ali ne. Od tega kako si otrok razlaga odzive svojih staršev je odvisno, ali se bo počutil lepega ali neprivlačnega, dobrega ali slabega.
- Čas, ki ga preživljajo z otrokom, je kakovosten: kakovosten čas je tisti, ki otroku veliko pomeni. Čas, ki ga starši namenjajo otroku je pomemben, saj s tem povečujejo otrokov občutek lastne vrednosti, istočasno pa zvedo, kako otrok čuti.

Zaključek

Montemayor in Eisen (1977) sta preučila koncept jaza in ugotovila, da se mlajši v fazi konkretnih operacij opisujejo bolj čustveno obarvani, navajali so več osebnih kvalitete. Montemayor in Eisen (1977) sta ugotovila tudi, da so opisi mladostnikov bolj abstraktni od opisov otrok in so se opisovali glede na ideologijo in prepričanja, odrasle osebe najpogosteje opisujejo glede na družinsko vlogo in poklic ter zakonski status. Mulford in Salisbury (1964) pa sta ugotovila tudi, da ženske pogosteje kot moški uporabljajo družinske kategorije, moški pa pogosteje poklic in spol.

Kobal-Palčič je na vzorcu slovenskih sedmošolcev in dijakov drugega letnika gimnazij ugotovila, da se dijaki bolj cenijo kot učenci. Med dekleti in fanti avtorica ni odkrila precejšnjih razlik, razlike bi se naj bolj pojavljale pri mladostnikih v zahodnoevropskih in severnoameriških državah, kjer imajo dekleta nižje samospoštovanje kot fantje. Primerjava med slovenskimi, francoskimi in britanskimi mladostniki je pokazala, da imajo slovenski mladostniki višje samospoštovanje, kljub temu pa imajo bolj negativen pojem o sebi.

K višjemu samospoštovanju in samo-vrednotenju pa pripomore tudi program, ki učiteljem zagotavlja tehnike in gradiva, s katerimi lahko že otrokom pomagajo razvijati pozitiven odnos do samih sebe. Robert W.

Reasoner je namreč s sodelavci zbral raziskave, ki so bile narejene na področju pozitivnega samo-vrednotenja in oblikoval program za spodbujanje pozitivnega samo-vrednotenja otrok in mladostnikov. Delo po tem programu naj bi pozitivno vplivalo na učence in dijake, prav tako pa tudi na splošno šolsko klimo. Program temelji na spodbujanju dejavnikov, ki vplivajo na zdrav osebnostni razvoj. Cilj programa pa je izboljšati samopodobo med učenci in dijaki ter s tem prispevati k večji motiviranosti, odgovornosti, ciljni naravnosti in uspešnosti šolske mladine (Reasoner in Dusa, 1999).

Colwell in Payne sta ugotovila, da pri dekletih igranje računalniških igrice ni bilo povezano s samospoštovanjem, pri fantih pa sta našla negativno povezanost med samospoštovanjem in pogostostjo igranja (Colwell in Payne, 2000 v Marčič, 2006). Raziskave kažejo, da naj bi tisti, ki gledajo več televizije, bolje obvladovali svoje impulze. Gledanje televizije nam lahko služi tudi kot sredstvo za pomiritev, saj svojo pozornost preusmerimo na dogajanje zunaj nas samih. Pogosteje kot jo uporabljamo, bolj imamo mogoče občutek, da obvladujemo stresno situacijo. Gledanje televizije poleg odvrčanja misli od težav lahko tudi sprošča človeka, povzroča občutek sreče v trenutku gledanja (Marčič, 2006).

Z razvojem mladostnikovega samospoštovanja je povezana tudi mladostnikova samostojnost in neodvisnost. Čim bolj se nek mladostnik počuti samostojnega in neodvisnega od odraslih, tem večje je praviloma njegovo samospoštovanje in tem bolj se ceni. Raziskave so pokazale, da imajo ljudje, ki so odvisni od česar koli slabše samospoštovanje od tistih, ki so bolj samostojni in neodvisni. Tako imajo ljudje z boljšim samospoštovanjem bistveno več možnosti, da bodo bolj zadovoljno živeli in da bodo lahko imeli bolj zadovoljujoče čustvene odnose s svojim pomembnim okoljem ter bodo na ta način bolj zaščiteni pred raznimi negativnimi vplivi iz okolja in življenjskimi obremenitvami (Marčič, 2006).

Viri in literatura

Avsec, A. (2010). Psihodiagnostika osebnosti. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani.

- Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lamovec, T. (1994). Psihodiagnostika osebnosti 2. Ljubljana: Filozofska Fakulteta, Oddelek za psihologijo, Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
- Marčič, R. (2006). Povezanost mladostnikove samopodobe in samospoštovanja z nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji. Psihološka obzorja, 15 (4), 53-65.
- Reasoner, R. W in Dusa, G. (1999). Razvijanje pozitivnega samovrednotenja mladostnikov. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Zupančič, M. (2004). Razvoj identitete in poklicno odločanje v mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.) Razvojna psihologija. Ljubljana: ZIF

Prepoznavanje in obravnavanje nasilja v družini pri otrocih in mladostnikih

Kot socialna pedagoginja, zaposlena v osnovni šoli na delovnem mestu svetovalne delavke in učiteljice dodatne strokovne pomoči, se pri svojem delu pogosto srečujem z otroki, ki so (bili) žrtve nasilja v družini. Družina je pomemben dejavnik v otrokovem razvoju in prvo okolje, v katerem otrok oblikuje svojo osebnost. Hkrati pa mu družina postavi temelje za njegovo nadaljnje življenje, zato je pomembno, da družina za otroka predstavlja varno okolje. Otroci in mladostniki, ki odrasčajo v družinah, kjer so prisotne različne oblike nasilja, se soočajo s številnimi izzivi, ki vplivajo na njihov razvoj, duševno zdravje ter socialne in akademske dosežke. Različne stiske otroci in mladostniki s svojim neprimernim vedenjem prenašajo tudi v šolsko okolje. Slednjim otrokom lahko šola predstavlja edino okolje, kjer se počutijo sprejete in varne. Zato je pomembno, da ima šola strokovne delavce, ki so kompetentni za prepoznavanje stisk pri otrocih in hkrati usposobljeni za nudenje ustrezne pomoči otroku.

Ključne besede: nasilje, družina, šola, varno okolje

As a social pedagogue employed in an elementary school as a counselor and teacher of additional professional assistance, I often encounter children who are (have been) victims of family violence in my work. Family is an important factor in a child's development and the first environment in which a child forms their personality. At the same time, the family lays the foundation for his further life, so it is important that the family represents a safe environment for the child. Children and adolescents growing up in families where various forms of violence are present face numerous challenges that affect their development, mental health, and social and academic achievements. Children and adolescents can also transfer various hardships into the school environment through their inappropriate behavior. For these children, school may be the only environment where they feel accepted and safe. Therefore, it is important for the school to have professional staff who are competent in recognizing children's distress and are trained to provide appropriate assistance to the child.

Keywords: violence, family, school, safe environment

Uvod

Nasilje v družini v današnjem času predstavlja resen družbeni problem, saj pusti dolgoročne posledice na vseh njegovih udeležencih. Otroci in mladostniki veljajo za najbolj ranljiv podsistem v družini, zato ima nasilje na njih največji vpliv. Družina velja za njihovo primarno okolje in je okolje, kjer začnejo oblikovati svojo osebnost. Neustrezni pogoji, v katerih živijo, imajo lahko negativen vpliv, saj pri otroku vzbudijo občutke

strahu, tesnobe, depresije in na ta način negativno vplivajo na njegovo samopodobo. Nasilje se v družini lahko izvaja v različnih oblikah, vključujoč psihično, fizično, ekonomsko, spolno nasilje in zanemarjanje. Najpogostejša je kombinacija več oblik nasilja.

Drugo pomembno okolje pa otrokom predstavlja šola, kjer preživijo velik del svojega vsakdana, zato je toliko bolj pomembno, da otroci v šoli dobijo občutek varnosti, pripadnosti

in sprejetosti. Podobno zapiše tudi Mikuš Kos (2017), ki pravi, da šolsko okolje pri večini otrok predstavlja pomemben varovalni dejavnik. To velja predvsem za otroke, ki prihajajo iz ranljivih družin, in jim je šola institucionalni prostor za zaščito svojega duševnega zdravja.

Obravnava nasilja v družini vključuje celovit pristop in združuje različne profile strokovnjakov – v šoli in iz drugih zunanjih institucij. Namen članka je predstaviti različne oblike nasilja v družini, s poudarkom na prepoznavanju nasilja pri otrocih in mladostnikih. Sama sem se pri svojem delu že večkrat srečala z različnimi primeri nasilja v družini pri otrocih, zato se bom osredotočila na ukrepanje strokovnega delavca in nudenje ustrezne pomoči otroku. Hkrati pa bom predstavila didaktične pripomočke, ki sem jih oblikovala sama in jih uporabljam tudi pri delu z otroki, žrtvami nasilja v družini.

Družina

Že 30 let nazaj je Tomori (1994) poudarila pomen medsebojnih odnosov v družinski skupnosti in družino opredelila kot skupnost posameznikov, med seboj povezanih na različne načine. Tudi Ule (2008) kasneje opredeli družino kot skupnost, pri čemer izpostavi vzdrževanje ravnotežja med navezanostjo in samostojnostjo kot njeno osnovno psihološko nalogo. Glede na število članov ločimo različne tipe družin. Jedrno družino sestavljata oba biološka starša in njuni otroci. Enostarševsko družino sestavljajo otroci in eden od bioloških staršev. Razširjene družine obsegajo več generacij, ki živijo v skupnem gospodinjstvu. Medtem ko se vertikalne oziroma horizontalne družine raztezajo na vsaj tri generacije (Omulec, 2017).

Vsaka družina ima svojo dinamiko in vrednote, ki imajo velik vpliv na oblikovanje otrokove osebnosti. Enakovrednost, celovitost (integriteta), pristnost (avtentičnost) in odgovornost so štiri ključne družinske vrednote, ki jih izpostavi Juul (2013). Otroci morajo biti v družini enakovredni, ampak potrebujejo tudi vodenje. Starši jih morajo obravnavati kot samostojne osebnosti in odločitve sprejemati znotraj svojih osebnih meja. Avtor (prav tam) kot ključno pri tem poudari iskrenost staršev do sebe in svojih otrok ter prevzemanje odgovornosti za dogajanje v družini. Otrokom

morajo predstavljati partnerje za razvoj – se skupaj z otrokom razvijati in so pripravljeni več časa preverjati svoje vrednote.

Vsaka družina je sestavljena iz podsistemov, ki temeljijo na pravilih in ponavljajočih se rutinah. Dva najpomembnejša podsistema sta otroški in starševski oziroma zakonski ter tvorita družino kot efektivno celoto (Gostečnik, 2004). Avtor doda, da so podsistemi ves čas v medosebnih odnosih ter so organizirani okoli čustev in dejavnosti, ki so pomembne za preživetje sistema družine. Sprememba enega podsistema namreč pomembno vpliva na preostale podsisteme v družini.

Oblike nasilja v družini

Družina kot osnovna enota družbe ne predstavlja vedno otrokom le podporo, temveč je lahko tudi prostor, kjer se z nasiljem kršijo temeljne človekove pravice njenih članov (Ajduković in Pavleković, 2004, v Bezenšek Lalić, 2009). Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) kot najpogostejše oblike nasilja navaja fizično nasilje, psihično nasilje, zanemarjanje, ekonomsko nasilje in spolno nasilje, ki jih podrobneje opišem v nadaljevanju.

»Fizično nasilje je vsaka uporaba fizične sile ali grožnja z uporabo fizične sile, ki žrtev prisili, da kaj stori ali opusti ali da kaj trpi ali ji omejuje gibanje oziroma komuniciranje in ji povzroči bolečino, strah ali ponižanje, ne glede na to, ali so nastale telesne poškodbe« (ZPND, 2008, 3. odstavek 3. člena). Povzročitelj nad žrtvijo uporabi silo, s čimer pri žrtvi povzroči bolečino, strah ali ponižanje, npr. udarec z roko ali predmetom, brcanje, davljenje, porivanje ipd. (Obran, 2014). Aničić idr. (2017) k definiciji fizičnega nasilja dodajo še grizenje, pljuvanje, zastrupljanje, sunkovito potegovanje otrok in potiskanje otrok ob različne površine.

»Psihično nasilje so ravnanja in razširjanje informacij, s katerimi povzročitelj nasilja pri žrtvi povzroči strah, ponižanje, občutek manjvrednosti, ogroženosti in druge duševne stiske, tudi če so storjena z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije« (ZPND, 2008, 5. odstavek 3. člena). Psihično nasilje vključuje poniževanje, žaljivke, verbalne napade in grožnje (Filipčič, 2002). Aničić idr. (2017) v skupino psihičnega nasilja uvrščajo tudi ustrahovanje, kričanje, manipulacijo, pretirano

nadzorovanje ali izolacijo otrok in neprestano kritiziranje otrokovega vedenja.

»Zanemarjanje je oblika nasilja, kadar povzročitelj nasilja opušča dolžno skrb za žrtev, ki jo potrebuje zaradi bolezni, invalidnosti, starosti, razvojnih ali drugih osebnih okoliščin« (ZPND, 2008, 7. odstavek 3. člena). Aničić idr. (2017) zanemarjanje opisujejo kot neskrbno ali neustrezno ravnanje staršev ali skrbnikov, ki je lahko enkratno, večkratno ali dolgotrajno. Otroke osnovne potrebe so posledično zadovoljene na neustrezen način ali pa ostanejo celo nezadovoljene.

»Ekonomsko nasilje je neupravičeno nadzorovanje ali omejevanje žrtve pri razpolaganju z dohodki oziroma upravljanju s premoženjem, s katerim žrtev samostojno razpolaga oziroma upravlja ali neupravičeno omejevanje razpolaganja oziroma upravljanja s skupnim premoženjem družinskih članov, neupravičeno neizpolnjevanje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti do družinskega člana ali neupravičeno prelaganje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti na družinskega člana« (ZPND, 2008, 6. odstavek 3. člena). Hostnikar (2014) v dejanja ekonomskega nasilja uvršča tudi uporabo otrok za delo ali različne vrste dejavnosti, pri čemer je ogroženo duševno in fizično zdravje otroka ter njegov čustveni, moralni in socialni razvoj.

»Spolno nasilje so ravnanja s spolno vsebino, v katera žrtev ne privoli, je vanje prisiljena ali zaradi svoje stopnje razvoja ne razume njihovega pomena, grožnje z uporabo spolnega nasilja, ter javna objava spolnih vsebin o žrtvi« (ZPND, 2008, 4. odstavek 3. člena). Namen spolnega nasilja je namreč spolna zadovoljitev odrasle osebe z vključitvijo erotičnih delov telesa ali različnih erotičnih pripomočkov. Kot hujša dejanja pa veljajo analni ali vaginalni spolni odnosi z otrokom, uporaba pornografije ali zloraba otroka za prostitucijo (Bezenšek Lalić, 2009). Aničić idr. (2017) ugotavljajo, da so najpogostejši povzročitelji spolnega nasilja pri otrocih ravno tiste odrasle osebe, ki so otroku ali njegovim staršem znane.

Vloga strokovnega delavca pri prepoznavi in obravnavi nasilja v družini

Za določene otroke je nasilje v družini lahko nekaj povsem vsakdanjega in normalnega, saj se

lahko otroci niti ne zavedajo, kaj točno se jim dogaja. Otroke je obenem tudi strah, kaj si bodo drugi mislili o njem, če bodo o nasilju spregovorili, ali pa bodo bili prepričani, da mu o nasilju ne bo nihče verjel. Lahko se zgodi tudi, da so mu starši zabičali, da o nasilju ne pove nikomur (Aničić idr., 2002; Domiter Protner, 2014).

V šoli so zaposleni strokovni delavci, katerih dolžnost je zagotovitev varnosti vseh otrok. Pomembno je, da so seznanjeni z različnimi protokoli in opremljeni z ustreznim znanjem. Filipčič in Klemenčič (2011) zapišeta, da je v takšnih primerih poleg šole ključno sodelovanje tudi ostalih ustreznih institucij in predvsem nudenje občutka varnosti otroku. V 5. členu Zakona o preprečevanju nasilja v družini (2008) je zapisano, da če je otrok žrtev nasilja, imajo pravice in koristi otroka prednost pred pravicami in koristmi drugih udeležencev, pri čemer je nujno potrebno pravilno ukrepanje, a hkrati ne smemo pozabiti na varnost strokovnih delavcev.

Otroci nasilje v družini doživljajo na različne načine, zato so tudi znaki za prepoznavanje nasilja pri otrocih zelo različni. Byrne in Taylor (2007) opozarjata na dve skupini otrok. Ena skupina so otroci, ki s svojim vedenjem postanejo agresivni do sebe in/ali okolice (npr. vrstnikov, učiteljev). Druga skupina otrok pa se preprosto izolira in se zapre vase. Ravno slednje otroke pogostejše spregledamo. Znaki, na katere smo strokovni delavci v šoli pri otrocih lahko pozorni, so na primer: težave pri vključevanju med vrstnike, otrok ima manj interesov, introvertiranost otroka, (nenaden) padec šolskega uspeha, slabo duševno zdravje otroka, poseganje v uživanje alkohola in drog ipd. Tudi Filipčič in Klemenčič (2011) navedeta razpoloženja in vedenja otrok, ki bi lahko veljali kot znaki nasilja nad otrokom: občutki žalosti, vidne poškodbe na otrokovem telesu (modrica, rdečica), psihosomatske bolečine (glavobol, bolečine v trebuhu), agresija in pogosti izbruhi jeze, izvajanje nasilja nad vrstniki, pomanjkljiva urejenost ali umazana oblačila, nizka samopodoba itd.

Med strokovnimi delavci v šoli se pogosto poraja vprašanje: Kako nuditi ustrezno pomoč otroku, ki je žrtev nasilja v družini? Filipčič in Klemenčič (2011) sprva poudarita

Na tem področju poznamo dva uveljavljena dokumenta, v katerih so zapisane smernice, kako ravnati, ko pri otroku opazimo znake nasilja ali pa nam otrok o nasilju sam zaupa. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009) določa ravnanje zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ob zaznavi nasilja nad otrokom, oblike pomoči otroku in sodelovanje šole za drugimi zunanjimi institucijami. Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) pa velja za temeljni zakon, v katerem je zapisano, da so organi in organizacija dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi ter pri tem zagotoviti spoštovanje žrtvine integritete. V primerih, ko je žrtev nasilja otrok, pa imajo koristi in pravice otroka prednost pred koristmi in pravicami drugih udeležencev.

Uporaba didaktičnih pripomočkov pri delu

Pri svojem delu – v sklopu ur dodatne strokovne pomoči in svetovalnih pogovorov – se pogosto

poslužujem uporabe različnih didaktičnih pripomočkov, ki jih ustvarim sama v programu Canva. Kot socialna pedagoginja z učenci veliko delam na področjih razumevanja in izražanja čustev, pozitivne samopodobe in vedenja, pri čemer uporabljam znane tehnike (npr. čuječnost, meditacija, tehnike dihanja, asertivna komunikacija). Večino didaktičnih pripomočkov, ki sem jih ustvarila za vsakodnevno rabo, sem že uporabila tudi v pogovorih z otroki, žrtvami nasilja v družini. V nadaljevanju dodajam nekaj primerov didaktičnih pripomočkov.

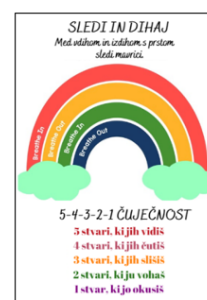
Slika 1

Dihalna vaja za pomiritev



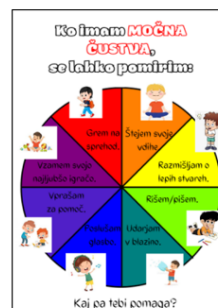
Slika 2

Tehnika 5-4-3-2-1



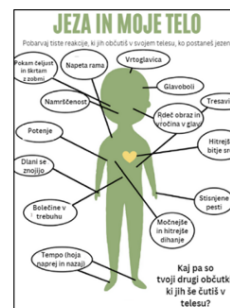
Slika 3

Močna čustva



Slika 4

Jeza in moje leto



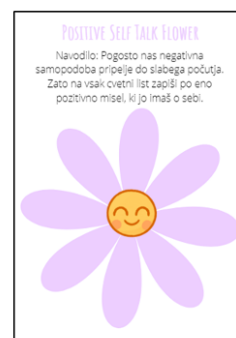
Slika 5

JAZ sporočila



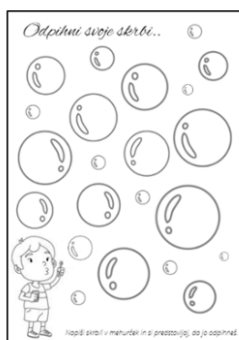
Slika 6

Pozitivna samopodoba



Slika 7

Odpihni svoje skrbi



Slika 8

Moj dan

Zaključek

Nasilje v družini lahko na otrocih in mladostnikih ter hkrati drugih udeležencih pusti dolgoročne psihološke in čustvene posledice. Zdi se mi pomembno, da strokovni delavci v šolah razvijejo sposobnosti za prepoznavanje znakov nasilja pri otrocih, so pri nudenju pomoči kompetentni in da znajo otroku ponuditi ali poiskati ustrezno pomoč ter podporo. Sama sem mnjenja, da je ključni vidik pri obravnavi nasilja v družini poleg šole vključevanje tudi ostalih zunanjih institucij, kot so različne zdravstvene ustanove, socialne službe in po potrebi tudi nevladne organizacije. Pomoč le trpinčenemu otroku v takšnih primerih ne bo dovolj, temveč je potrebno pomoč in podporo nuditi tudi ostalim članom otrokove družine – starši, sorojenci ipd. Na ta način lahko zagotovimo, da bo otrok ali mladostnik deležen celovite podpore, vključujoč preprečevanje nasilja in odzivanje nanj.

Viri in literatura

- Aničić, K., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje - nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje d. o. o.
- Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2017). *NASILJE NAD OTROKI: Strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Društvo za nenasilno komunikacijo.

- Bezenšek Lalić, O. (2009). *Odzivanje socialnih delavk in delavcev na nasilje v družini*. Društvo SOS telefon za ženske in otroke - žrtve nasilja.
- Byrne, D. in Taylor, B. (2007). Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers. *Child Care in Practice*, 13(3), 185–201.
- Domiter Protner, K. (2014). *Zloraba otrok v družini: možnosti ukrepanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Bonex.
- Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Frančiškanski družinski inštitut.
- Hostnikar, M. (2014). *Ekonomsko nasilje v družini* [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Pravna fakulteta.
- Juul, J. (2013). *4 vrednote, ki jih daste otroku za vse življenje*. Mladinska knjiga.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- Obran, N. (2014). *Nasilje nad ženskami - prav(n)e poti v varno življenje žensk in otrok: praktični vodnik po sodnih in upravnih postopkih*. Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Omulec, A. (24. 5. 2017). Kakšno vlogo ima družina v mojem življenju? *Začni Znova*. <https://www.zacniznova.si/kaksno-vlogo-ima-druzina-v-mojem-zivljenju/>
- Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. (2009). *Uradni list RS*, št. 104/09. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9804>
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. EWO.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Fakulteta za družbene vede.
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND). (2008). *Uradni list RS*, št. 16/08, 68/16, 54/17 – ZSV-H in 196/21 – ZDOsk. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>

Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti in montessori pedagogika

Prispevek na začetku predstavi bistvena teoretična izhodišča o predopismenjevalnih zmožnostih in o pedagogiki montessori. Izpostavi pomen individualiziranega razvijanja predopismenjevalnih zmožnosti pri učencih prvega razreda. Učenci v šolo vstopajo z zelo različno razvitimi spretnostmi, zato je prilagajanje pouka nujno za njihov uspešen napredek. Podrobneje so opisana področja predopismenjevalnih zmožnosti, ki so poznavanje koncepta knjige, grafomotorika, vidno zaznavanje, fonološko zavedanje in povezovanje glasov s črkami. V nadaljevanju so predstavljena osnovna načela montessori pedagogike, ki poudarja samostojnost otrok, pomembnost gibanja in učenja prek konkretnih materialov ter vlogo odraslega kot opazovalca in pomočnika. V praktičnem delu so prikazane možnosti uporabe elementov montessori pedagogike pri začetnem opismenjevanju. Opisani so konkretni primeri dejavnosti in materialov, ki jih uporabljam pri razvijanju posameznih predopismenjevalnih področij. V zaključku ugotavljam, da montessori pristop omogoča večjo samostojnost, motivacijo ter postopno, individualizirano napredovanje učencev.

Ključne besede: predopismenjevalne zmožnosti, montessori pedagogika, individualizacija

This paper presents key theoretical foundations on pre-literacy skills and Montessori pedagogy. I emphasise the importance of pre-literacy skills being developed individually in first grade students. Students enter school with highly diverse abilities, therefore differentiation is crucial for their progress to be successful. I describe the areas of pre-literacy skills in detail. Those areas are: knowing the concept of a book, graphomotor skills, visual discrimination, phonological awareness and being able to associate sounds with letters. The paper further introduces the main principles of Montessori pedagogy, which emphasises children's independence, the importance of movement and hands-on learning with concrete materials, and the role of the adult as an observer and assistant. The practical section demonstrates different ways in which Montessori elements can be integrated into early literacy instruction. I describe concrete examples of activities and materials, which I use to support the development of specific pre-literacy areas. Findings suggest that the Montessori approach enhances students' autonomy, motivation, and their gradual, individualized progress.

Keywords: pre-literacy skills, Montessori pedagogy, individualization

Uvod

Razvijanje zmožnosti branja in pisanja v osnovni šoli naj bi potekalo individualizirano, postopno in sistematično (Poznanovič Jezeršek idr., 2018). V prvi razred vstopajo učenci z zelo različno

razvitimi predopismenjevalnimi zmožnostmi. Te pa so nujno potrebne za uspešno začetno opismenjevanje. Veliko učencev ima težave že pri reševanju preprostih grafomotoričnih vaj ali pa se na primer sploh ne zavedajo glasov. Po

drugi strani imamo v istem oddelku nekaj učencev, ki že tekoče berejo in tudi samostojno zapisujejo besede ali krajše povedi. Pri opismenjevanju torej ne moremo uporabiti enakega pristopa za vse učence. Podobno opažajo tudi Novak idr. (2022): »Cilj individualiziranega opismenjevanja je napredovanje tistih, ki dosegajo in presegajo temeljno raven, ter tistih, ki imajo težave oz. še nimajo razvitih predopismenjevalnih spretnosti. Individualizirano opismenjevanje se je izkazalo kot nuja, saj so razlike med učenci ob vstopu v šolo velike in frontalno sistematično delo ne daje rezultatov.«

V praksi se srečujemo z vse več učenci, ki teh zmožnosti nimajo razvitih v zadostni meri oziroma manj, kot bi pričakovali glede na njihovo starost. Učitelji smo tako postavljeni pred zahtevno nalogo, kako v številčnih oddelkih zagotoviti učinkovito individualizirano opismenjevanje. Prednost montessori pedagogike vidim ravno v priložnosti za individualizacijo – otrok lahko izbere določeno aktivnost oziroma material glede na svoje interese in stopnjo predznanja.

Predopismenjevalne zmožnosti

Osnova za pričetek opismenjevanja so ustrezno razvite predopismenjevalne zmožnosti. V učnem načrtu za slovenščino so izpostavljene naslednje zmožnosti: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotorika, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, drža telesa in pisala. Pečjak idr. (2011, v Novak idr., 2022) navaja pet področij predopismenjevalnih zmožnosti: poznavanje koncepta knjige in bralnega gradiva, grafomotorika in orientacija, vidno zaznavanje, sposobnosti fonološkega zavedanja ter poznavanje odnosa med glasom in črko. Poznavanje koncepta knjige in bralnega gradiva zajema orientacijo v knjigi, razlikovanje med slikami in besedilom, ustrezno smer branja in poznavanje jezikoslovnih izrazov. Vse to lahko otrok razvija že z opazovanjem, ko mu odrasli berejo. Orientacijo razvijamo na telesu, v prostoru in na papirju. Grafomotoriko sestavljajo groba motorika (gibi roke, drža telesa), fina motorika (gibi prstov, prijem pisala) in ozaveščanje grafičnih potez. Vidno zaznavanje je sposobnost razločevanja simbolov oziroma

besed. Fonološko zavedanje je sposobnost razločevanja glasov med seboj ter razčlenjevanje besede na zloge in kasneje tudi glasove. Poznavanje odnosa med glasom in črko je vzpostavitev samodejnega pretvarjanja vidnega - črk v slušno - glasove (Novak idr., 2022).

Montessori pedagogika

Maria Montessori je svoje delo izoblikovala na podlagi znanstvenega opazovanja otrok. Njene bistvene ugotovitve so, da imajo otroci občutljiva obdobja za razvoj in učenje določenih spretnosti, da ima okolje zelo pomemben vpliv na razvoj otroka, da je pomembno, da otroku omogočimo samostojnost, da je najpomembnejše obdobje razvoja ravno zgodnje otroštvo do starosti šest let, ter da majhni otroci vse okoli sebe nezavedno vsrkajo vase – imajo srkajoči um – učijo se z opazovanjem (Košič, 2020).

Pomembno načelo montessori pedagogike je učenje preko gibanja. Sedenje pri miru ni v otrokovi naravi in tudi ni ugodno za samo učenje. Če otroku omogočimo učenje preko dejavnosti, je učenje povezano z gibanjem. Tako se otrok uči naravno in hitreje (Montessori, 2018). Maria Montessori je med opazovanjem otrok spoznala, da se inteligenca razvija na podlagi toka informacij med roko in možgani, torej moramo majhnemu otroku najprej dati konkretne stvari, ki jih lahko otipa in raziskuje (Polk Lillard in Lillard Jessen, 2023).

Montessori (2018) meni, da je naloga odraslega, da otrokom pripravi okolje in materiale za delo. V otrokovo delo pa se odrasli po nepotrebnem ne smemo vmešavati. Odrasli naj otroke pri delu opazujejo in po potrebi umaknejo material, ki ga ne uporabljajo več, pa tudi prinesejo novega, ko opazijo, da so otroci pripravljeni (Košič, 2020).

Otrokom moramo dovoliti, da samostojno delajo, saj se učijo preko lastne aktivnosti. Učitelji oziroma odrasli pa smo v vlogi opazovalca in (po potrebi) asistenta. Delo z materialom oziroma določeno aktivnost zgolj demonstriramo, otroci pa so tisti, ki se v njej urijo in izpopolnjujejo. Pomembno je, da otroka pri delu ne motimo, da ne prekinemo njegove osredotočenosti (Montessori, 2018). Priporočljivo je, da delo ne poteka strogo po

urniku, ampak da pustimo otroku, da sledi svojim interesom in mu omogočimo, da z dejavnostjo zaključi, ko jo opravi oziroma izgubi zanimanje za določen material. Na ta način podpiramo razvoj otrokove koncentracije (Košič, 2020).

Razvojne stopnje otrok je Montessori razdelila na štiri dele – osredotočila se bom na prvo razvojno raven, ki zajema otroke do starosti šest let in drugo razvojno raven, na kateri so otroci, ki so stari od šest do 12 let. Opazila je, da so otroci na prvi razvojni ravni osredotočeni nase, torej najlažje delajo sami, zato je tudi ves material, ki ga je pripravila, bil namenjen individualni uporabi. Pri otrocih po šestem letu pa je opazila, da se začnejo zanimati za vrstnike in se razvijati na socialnem področju. V skladu s tem je veliko materialov za drugo starostno skupino namenila delu v manjših skupinah (Polk Lillard in Lillard Jessen, 2023). Prvošolci so torej ravno na prehodu med obema razvojnima stopnjama, zato je za njih še vedno zelo primeren material za individualno delo. Postopoma pa uvajamo tudi materiale za delo v parih oziroma manjših skupinah.

Uporaba elementov montessori pedagogike pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti

Pri poučevanju v prvem razredu uporabljam veliko elementov montessori pedagogike – tako pri sami obravnavi učne snovi, kot tudi pri bolj vsakdanjih stvareh (montessori pedagogika to področje poimenuje vsakdanje življenje). Pomembno mi je, da učencem omogočim čim večjo mero samostojnosti. To prakticiramo tudi na področju vsakdanjega življenja – pometanje in urejanje učilnice, brisanje miz, priprava malice itd. Velik poudarek pri poučevanju dam na delo s konkretnim materialom. Material za delo učencem pripravljam na pladnje oziroma v posodice. Zloženi so na nizkih policah in so vedno dostopni učencem. Delo z vsakim materialom, ki ga na novo pripravim, najprej demonstriram. Vedno demonstriram tudi pospravljanje. Pri demonstriranju dela z materialom ali določene aktivnosti ne govorim; uporabim jasne, poudarjene gibe. Na besede se namreč učenci težko osredotočijo oziroma si dejavnost težje predstavljajo, kot če vidijo, kako se izvaja v praksi.

Ko opazim, da določenega materiala že dolgo ni nihče uporabil, ga umaknem. Trudim se dovolj pogosto zamenjati material oziroma za razvijanje posamezne spretnosti pripraviti raznovrsten material, da lahko pladnje večkrat zamenjam. Tako so učenci bolj motivirani za delo. Pri pripravi materialov sem pozorna na to, da učenci z njim zmorejo delati samostojno in da jim material ponudi tudi rešitev ali vsaj povratno informacijo, ali so bili uspešni pri delu. Vse to učencem omogoča, da se ne potrebujejo ves čas zanašati na odraslo osebo in da sami prevzamejo veliko mero odgovornosti za svoje učenje.

V nadaljevanju se bom osredotočila na praktične primere in predloge, ki so uporabni pri razvijanju petih področij predopismenjevalnih zmožnosti.

Za razvijanje poznavanja koncepta knjige in bralnega gradiva v učilnici pripravim bralni kotichek. Tam je vedno na voljo gradivo za branje. Izberem različno bralno gradivo – pravljice, pesmi, poučne knjige in nekaj revij. Pomembno je, da gradivo dovolj pogosto menjamo, da otroke zopet privabimo v bralni kotichek. Večkrat tiho berem tudi sama – sem zgled. Tako se učenci učijo z opazovanjem. Demonstriram vse – kako knjigo nesemo, kako jo odpremo, kako listamo in kako pospravimo. Kadar berem učencem, se postavim tako, da lahko sledijo smeri branja. Prav tako pred vsakim branjem omenim jezikoslovne izraze – kdo je pisatelj oziroma pesnik, ilustrator, ali beremo pesem ali pravljico, kaj je kazalo itd.

Za namen razvijanja orientacije imamo v učilnici prilepljene znake, ki označujejo smeri (levo, desno, gor, dol). Pomen znakov seveda predhodno večkrat demonstriram. Če učenec pri delu pozabi, kje je določena smer, jo poišče sam s pomočjo znakov. Učencem poskušam čim bolj omogočiti, da rešitve poiščejo sami.

Podobni znaki so prilepljeni tudi za pravilno držo telesa in pisala. Učenci se lahko tako sami korigirajo in pripravijo na pisanje. Za razvijanje grafomotorike imam pripravljenih veliko pladnjev z materiali. Nekaj primerov vsebine pladnjev:

- Velike matice in vijaki. Navijajo matice, s čimer razvijajo gibe roke.
- Terilnik in groba sol. S trenjem soli razvijajo gibe roke.

- Barvne ščipalke in karton za pripenjanje. Pripenjajo ščipalke določene barve na ustrezno mesto na kartonu. Tako razvijajo gibe roke in utrjujejo tudi prirejanje.
- Lesena palčka, cofki in pinceta. S pinceto naložijo cofke na palčko tako, da jo zapolnijo. Tako urijo pincetni prijem. Cofki so barvni, da lahko utrjujejo tudi vzorce.
- Večje lesene perlice, vezalke. Na vezalke natikajo perlice in tako urijo gibe roke. Perlice so barvne, da lahko utrjujejo tudi vzorce.
- Pikalo s podlago in primerno veliki kosi papirja. Izberejo si poljubno šablono in jo obrišejo na papir. S pikalom tako natančno izpikajo obliko, da jo lahko vzamejo ven. Pri tem razvijajo več spretnosti, poudarek pa je na pravilni drži pisala.

Tudi za razvijanje področja vidnega zaznavanja uporabljam nekaj materialov, ki sem jih izdelala. Poleg tega učencem ponudim družabne igre, pri katerih mora otrok postaviti kocke oziroma lončke tako, kot je na kartončkih. Prednost je tudi v tem, da učenci lahko s kartončki sami preverijo rešitev. Nekaj primerov vsebine pladnjev:

- Lesenim perlicam in vezalkam dodamo še kartončke s slikami vzorcev. Perlice natikajo na vezalke tako, kot je na sliki.
- Barvne lesene palčke in kartončki s slikami. Lesene palčke postavijo tako, kot je na sliki, pri čemer morajo upoštevati tudi barve.
- Lesene črke, revija, škarje. Izberejo leseno črko. V reviji poiščejo enako črko in jo izrežejo.
- Govoreča in nema mapa. V vsaki mapi so kartončki z enakimi slikami. V govoreči mapi je pod vsako sliko tudi napis. V nemi mapi pa so kartončki s slikami in kartončki z napisi ločeni. Otrok s pomočjo govorečih kartic poišče napise za neme kartice. Na zadnji strani je komplet kartic označen z enako barvo, da otrok samostojno preveri rešitev.

Z učenci se pogosto igramo iskanje glasov v naši okolici – iščemo predmete, ki se začnejo na

določen glas. Fonološko zavedanje pa razvijamo tudi s pomočjo materialov. Nekaj primerov vsebine pladnjev:

- Različni predmeti. Izbere si predmet, ga poimenuje in nato še zloguje. Ob zlogovanju ploska. Prešteje, kolikokrat je zaploskal in preveri, koliko pik je narisanih na dnu predmeta (pod vsakim predmetom je prilepljena rešitev – narisano je število zlogov).
- Kartončki s sličicami, ki se rimajo. Vsaka sličica ima svoj par, ki se enako konča (npr. ptica in žlica). Poiščejo pare. Na zadnji strani je par sličic označen z isto barvo, da otrok lahko preveri rešitev.
- Kartončki s črko ter sličico in predmeti. Na kartončku je napisana črka in poleg slika, ki se začne na ustrezni glas. Otrok poišče predmet, ki se začne enako.

Za razvijanje poznavanja odnosa med glasom in črko je pomembno, da so otroci čim bolj izpostavljeni tej povezavi. Za to, da čim večkrat vidijo in ponotranjijo povezavo med glasom in črko, imamo stensko abecedo s sličicami, leseno sestavljanko, leseno abecedo s sličicami, knjige z abecedo in kartončke, pa tudi materiale. Nekaj primerov vsebine pladnjev:

- Lesene črke in predmeti. Otrok položi črke na delovno površino. Poleg vsake položi predmet, ki se začne s to črko.
- Pladenj z zdrobom in kartončki s sličico in črko. Otrok v zdrob nariše predmet in črko.
- Majhna bela tabla, magnetne črke, flomaster, predmeti. Izbere predmet, ga nariše na tablo in poleg pritrdi prvo črko besede.

Zaključek

Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti predstavlja temelj uspešnega opismenjevanja in kasnejšega bralnega ter pisnega napredka učencev. Učenci ob vstopu v prvi razred kažejo zelo različno razvite sposobnosti, zato se učitelji vsakodnevno soočamo z izzivom, kako učno okolje in metode dela prilagoditi tako, da bo omogočeno postopno, individualizirano napredovanje vseh otrok. Rezultati iz prakse kažejo, da zgolj frontalno poučevanje ne zadostuje. Potrebno je zagotoviti učno okolje, ki

spodbuja samostojnost, raziskovanje in aktivno udejstvovanje učencev.

Ugotovitve, predstavljene v prispevku, potrjujejo, da montessori pedagogika ponuja številne možnosti za kakovostno razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti. Opisani materiali so zasnovani tako, da otroku omogočajo samostojno delo, samonadzor nad učenjem in postopno urjenje spretnosti, pri čemer učitelj prevzame predvsem vlogo opazovalca in usmerjevalca. Tak pristop učencem daje priložnost, da razvijajo grafomotorične spretnosti, vidno zaznavanje, fonološko zavedanje ter razumevanje odnosa med glasom in črko na način, ki izhaja iz konkretne izkušnje, gibanja in veččutnega učenja.

Praktični primeri, opisani v prispevku, kažejo, da premišljena uporaba elementov montessori pedagogike v prvem razredu omogoča učinkovito diferenciacijo, saj lahko vsak učenec izbere dejavnosti, ki so skladne z njegovimi trenutnimi sposobnostmi in zanimanji. Tak način dela povečuje notranjo motivacijo, spodbuja občutek kompetentnosti ter krepi otrokovo odgovornost do učenja. Pomembna prednost je tudi to, da otrok ob uporabi materialov pogosto prejme takojšnjo povratno informacijo, kar prispeva k njegovemu napredku brez stalnega posega odraslega. Z uporabo elementov montessori pedagogike lahko pripomoremo k lažjemu doseganju

mnogih učnih ciljev na marsikaterem področju, ne le pri razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti. Predvsem pa se mi zdijo dragoceni kot priprava na vsakdanje življenje.

Viri in literatura

- Košič, M. (2022). *Montessori za starše: z ljubeznijo in razumevanjem do samostojnega, samozaveznega in srečnega otroka*. Didakta.
- Montessori, M. (2018). *Nagovori staršem. Nasveti o vzgoji priznane pedagoginje Marie Montessori*. Didakta.
- Novak, N., Stegenšek, K., Košak Blažič, Ž., Krebelj Reja, N., Rovar, V., Škerget Rakar, H., Rinc, K., Pur Tretjak, M., Lukman, M., Zorko, M., Vuleta, S., Podobnik, S., Vozelj, M., Tušek, B. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo.
- Polk Lillard, P. in Lillard Jessen, L. (2023). *Montessori od prvega dne življenja*. Učila International.
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M., Ahačič, K. (2018). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. MIZŠ in Zavod RS za šolstvo.

Moč pogovora

Pogovor je osnovna človeška komunikacija, ki pa v dobi elektronskih naprav izgublja svoj pomen. Z izgubo pogovorov siromašimo tudi besedni zaklad mladostnikov, njihova zmožnost komuniciranja in posledično tudi kritičnega razmišljanja. Pogovor služi tudi kot osnovno sredstvo, s katerim navežemo stik z učenci, posebej v neformalnih situacijah izven klasičnega pouka. Preprost pogovor z učenci je osnova varnega in spodbudnega učnega okolja. Pedagoški pogovor služi predvsem pridobivanju znanja, dobro zastavljen in usmerjen v učenca pa krepi tudi razmišljanje. Debata je pogovor z vnaprej določeno obliko in pravili, ki učence spodbuja, da iščejo argumente za ali proti določeni trditvi. Učenci ob tem razvijajo svoje kritično mišljenje in veščine javnega nastopanja. Poteka lahko v slovenskem ali angleškem jeziku. Poleg vsega naštetega pa učenci ob tem tudi izgubljajo strah pred javnim nastopanjem in razvijajo veščine spoštljivega izražanja mnenja. Prav to spoštljivo izražanje pa je v tem modernem času, prežetem s sovražnimi in žaljivimi komentarji, skritimi za vzdevki, za naše mladostnike izrednega pomena.

Ključne besede: komunikacija, pogovor, debata, kritično mišljenje

Conversation is a basic form of human communication, but in the age of electronic devices it is losing its importance. With the decline of conversation, young people's vocabulary, their ability to communicate, and consequently their capacity for critical thinking are also diminishing. Conversation also serves as a key tool for establishing contact with students, especially in informal situations outside traditional classroom instruction. A simple conversation with students is the foundation of a safe and encouraging learning environment. Pedagogical conversation is primarily used for acquiring knowledge, and when well-designed and learner-centred, it also strengthens thinking skills. A debate is a structured conversation with predetermined rules that encourages students to seek arguments for or against a given claim. Through this, students develop their critical thinking and public speaking skills. It can take place in Slovene or English. In addition to all of this, students also lose their fear of public speaking and develop skills for respectful expression of opinions. In today's modern world—saturated with hostile and offensive comments hidden behind nicknames—such respectful expression is of great importance for our youth.

Keywords: communication, conversation, debate, critical thinking

Uvod

Navadna sredo ob 13:15. Pred jedilnico dolga vrsta lačnih učencev, ki se vleče skoraj do vhoda v šolo. Z mislimi že doma, pri svojih telefonih, prostem času, bi vsi radi čim prej prišli do kosila. Mirno opravljam svoje delo dežurnega učitelja, skrbim za vrsto in učence v manjših skupinah usmerjam v jedilnico. Čisto na koncu zadnje

skupine tretješolcev tiho čaka blede deklica. Njen odsoten pogled tava sem in tja, zdi se, da so njene misli povsem drugje, za prisotnost svojih sošolcev se ne zmeni. Ko odsotno pripelja v vrsti do mene, se postavi naravnost predme, me fokusirano pogleda - prvič v zadnjih desetih minutah - in reče: »Moja mamica se je pa danes ločila na sodišču.«

Stavek, na katerega te ne pripravi nobena fakulteta, nobeno pripravništvo in nobeno pedagoško izobraževanje. Stavek, ko se moraš v trenutku sekunde odločiti, če boš samo učitelj, ali boš tudi človek.

Pomen pogovora

Govor človeka loči od ostalih živih bitij. S pomočjo govora in komunikacije smo se ljudje povezali, razvili in napredovali. Pogovori nas povezujejo in širijo naša obzorja. Otrok nujno potrebuje govor, komunikacijo, da izrazi svojo stisko, veselje ali žalost.

Pouka brez komunikacije si ne znamo predstavljati. Pa vendar v zadnjem času učitelji opažamo, da ta komunikacija šepa. Učenci, obdani z vsemogočimi napravami, nenehno v stiku s svetom in komunikacijskimi sredstvi, absurdno, vedno slabše, neustrezno in vedno manj komunicirajo. Pogosto ne znajo izražati svojih mislih, idej. Vedno slabše rešujejo konflikte, izražajo svoje mnenje, če pa ga že izrazijo, ga ne zmorejo utemeljiti. Kako torej z generacijami učencev, ki so vedno manj spretni v komunikaciji, doseči najvišje stopnje znanja, ki so po Bloomovi taksonomiji analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje?

Že naši predniki so vedeli, da so otroci ogledalo staršev. Vendar niso le ogledalo staršev, temveč celotne družbe, trenutnega časa. Če se zmoremo odrasli za trenutek zazreti vase, lahko ugotovimo, da tudi naše komunikacijske spretnosti pešajo, da si tudi mi ne vzamemo več časa za pogovor, da pogosto ne izrazimo tega, kar bi želeli povedati, da pravzaprav ne slišimo niti sami sebe, kaj šele drugih. Že pogled v šolsko zbornico potrdi to tezo. Nekoč živahni vrvež in smeh, vsaj ob odmorih, je zamenjala pusta in prazna zbornica, v katero le občasno vstopi učitelj, fokusiran le na svojo zadano nalogo in z mislimi pri prihodnji šolski uri.

Kako lahko od otrok pričakujemo analiziranje, vrednotenje in ustvarjanje, če je to tudi pri učiteljih vse prepogosto zamenjal Chat GPT?

Pri pouku angleškega jezika v osmem razredu smo obravnavali tematiko življenjski stil družine in vpliv moderne tehnologije na družine, prijateljstvo in družbo. Učenci so se v predstavitev dotaknili tudi tega, koliko se še

pogovarjajo in kako tehnologija vpliva na njihovo komunikacijo. Večina učencev je zadovoljna s tem, koliko se pogovarjajo s sošolci, čeprav priznavajo, da se veliko pogovorov seli na družbena omrežja. Glede pogovorov s starši so precej razdeljeni: nekateri menijo, da se pogovarjajo dovolj, drugi pa staršev niti ne vidijo vsak dan, se več pogovarjajo s sorojenci in ostalimi sorodniki, kot pa s starši. Glede pogovorov z učitelji pa so si enotni, da si želijo manj formalnih pogovorov pri pouku, ki so vezani na snov, ter več pogovorov o življenjskih in aktualnih temah.

Neformalni pogovor

»V sodobnih pogledih na pouk, učenje in znanje se vse bolj uveljavlja prepričanje, da se ljudje ne učimo samo tedaj, kadar nam nekdo nekaj govori, ampak tudi in zlasti, kadar se pogovarjamo z drugimi, kadar sodelujemo v dobri dialoški ali pogovorni izmenjavi« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, str. 12).

Za neformalne pogovore nam v razredu po navadi zmanjka časa, ali pa se jih učitelji bojimo, saj v njih učencem pokažemo preveč sebe in se zaradi tega bojimo, da nas posledično ne bodo jemali resno. Učenci pa so željni neformalnih pogovorov z učitelji. To lahko opazimo na raznih dnevih dejavnosti, ko se »prilepijo« na nas, nas sprašujejo, še pogosteje pa pripovedujejo razne zgodbe iz svojega življenja, življenja njihove družine, vsakdana. Pravzaprav so to dragoceni trenutki, ko lahko z učenci navežemo pristen stik, ko tako učenec kot učitelj odvržeta masko, svoj položaj nadrejenega ali podrejenega in nasproti preprosto stojita dva človeka, ki delita svoje izkušnje in misli.

Trenutki, ko nas ustavijo na hodniku in povedo, da so zmagali na tekmi, ko nam pri malici pripovedujejo, kje so bili med vikendom, ali ko nas na začetku ure vprašajo, kaj si mislimo o določeni zadevi. To niso le trenutki, ko so željni pozornosti, ali želijo speljati uro na »svoj mlin«.

Takšni trenutki igrajo v življenju učenca zelo pomembno vlogo, morda še pomembnejšo, kot vse znanje, naučeno iz knjig, saj jim dajejo občutek sprejetosti, občutek, da so videni, slišani, da so pomembni.

Na drugi strani pa ti neformalni pogovori dajejo učitelju možnost, da vidi učenca

mimo njegovih ocen in znanja, kot enakovredno človeško bitje, da zazna njegovo bit.

Učitelji si namreč želimo spoznati svoje učence, se jim približati in jih razumeti. Pogosto se poslužujemo najrazličnejših tehnik, vodenih aktivnosti, socialnih iger, da bi to dosegli. V resnici pa je pred nami ves čas ponujena rešitev na športnih dnevih, naravoslovnih taborih, ekskurzijah, odmorih ... v obliki nam vsem domačega in preprostega neformalnega pogovora. To so trenutki, ko se rojeva človečnost.

Pedagoški pogovor

»Dober pogovor povezuje pouk, ki je usmerjen tako v učenca, kot v snov« (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, str. 17). V razredu potekata dve vrsti pogovorov. Tradicionalni pogovori so sestavljeni iz vprašanj in pravih oz. napačnih odgovorov. Čeprav učenci takih pogovorov ne marajo preveč, pa le ti prinašajo neko strukturo, red in dajejo učencu gotovost ter vpogled v njegovo znanje.

Pristni pogovori o snovi dajejo učencu več možnosti za oblikovanje svojih misli in mnenj in krepijo razmišljanje, saj učitelj zastavlja vprašanja odprtega tipa z več kot enim pravih odgovorom. Za pridobivanje znanja pri pouku je pomembna kombinacija obeh (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Debata

Že vrsto let pri pouku angleščine in tudi pri drugih predmetih opazimo, da imajo učenci vedno več težav pri izražanju svojih mnenj. Pogosto raje izbirajo lažjo pot, torej odgovorijo ustrezno in kot se od njih pričakuje, kot pa da bi podali svoja stališča in mnenja.

Zaradi vsega naštetega smo začeli v pouk angleščine vnašati izobraževalno debato, saj je ta prepoznana kot odlična metoda za učenje tujih jezikov (Skr, 2023).

»Debata je posebna vrsta skupinskega razpravljanja, v katerem so poudarjene šibke točke nasprotnikovih stališč, teorij, argumentov itd., in sicer zato, da bi dosegli njihovo večjo jasnost in da bi nadvladali nasprotnika.« ((Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, str. 80) Učenci pri pouku angleščine debatirajo o različnih temah, ki so sestavni del letnega

delovnega načrta za angleščino. Nekatere debatne trditve:

- Smartphones make you smarter.
- We should wear uniforms in Slovenian schools.
- We should ban plastic bags.
- For teenagers, friends are more important than family.
- Space travel is important for humankind.

Uvajanje debate v pouk poteka v osmih in devetih razredih, v diferenciranih skupinah višjega nivoja, kjer učenci poleg zmožnosti argumentiranja in debatiranja krepijo tudi besedni zaklad in govorne zmožnosti v tujem jeziku. Kadar se debata odvija v homogenih skupinah, je dovoljena tudi souporaba slovenskega jezika. Takrat dajemo večji poudarek spretnosti argumentiranja, kot pa sporazumevanju v tujem jeziku. Debate v tujem jeziku seveda ne dosegajo tako visoke nivoja kot če bi potekale v materinščini, tudi njihova oblika je zelo preprosta. Učenci poiščejo tri argumente za svojo debatno stran, nasprotnikove argumente pa poskusijo negirati s strateškimi vprašanji.

Kljub temu da je zaradi časovne stiske okrnjena oblika debate, zaradi uporabe angleščine pa tudi vsebina, učenci debato zelo lepo sprejemajo. Razvijajo bolj spoštljiv odnos drug do drugega, pripravljeni so se poslušati in si ne segajo v besedo.

»Formalna debata, ki jo lahko razumemo tudi akademsko ali izobraževalna ali tekmovalna debata, velja za eno od najprestižnejših zunajkurikularnih aktivnosti v izobraževalnem sistemu« (Skr, 2023, str. 11).

Za učence, ki jih debatiranje še posebej zanima, imamo organizirano debato tudi kot interesno dejavnost izven rednega pouka. Na teh debatah se dotaknemo tudi bolj kočljivih tem, predvsem pa tem iz debatnega priročnika Za in proti, zavod za kulturo dialoga (2023).

Čeprav nekateri učenci težje sledijo debati oz. debatirajo, pa le ta prinaša koristi prav vsem, saj razvijajo svoj potencial kritičnega razmišljanja. Učenci sami ugotavljajo tudi, da jim debata pomaga in jih uči poiskati in suvereno predstavljati svoje argumente, izboljšuje njihove retorične sposobnosti, z njo izgubljajo strah pred javnim govorjenjem, so bolj samozavestni in sposobni bolje reševati morebitne konflikte.

Vse te veščine nameravajo uporabiti predvsem v sporih s sorojenci ali sošolci, oz. prijatelji. Z vsem tem se strinjajo tudi avtorji debatnega priročnika, saj navajajo, da debata razvija kritično mišljenje, argumentacijske sposobnosti, veščine javnega nastopanja in poslušanja. Menijo tudi, da se z njo mladi naučijo dela v skupini, ter kako najti rešitve za razne družbene probleme. Debata jih uči tudi aktivnega državljanstva. Poleg sposobnosti kritičnega mišljenja in analize debata razvija tudi samozavest ter pogum in nenazadnje tudi besedni zaklad ter sposobnost komuniciranja (Skrť, 2023).

Zaključek

V vedno hitrejšem svetu, prežetem z elektronskimi napravami in vse večjo človeško odtujenostjo, učitelji iščejo vedno nove, inovativne pristope, kako bi motivirali učence in ustvarili čim boljše pogoje za delo in hkrati njihovo dobro počutje v času učnega procesa. Ob vsem tem iskanju pa se zdi, da se tudi sami pogosto oddaljujejo od bistva človeških odnosov. To, kar je za otroke igra, je za mladostnike pogovor, kjer so slišani in kjer se lahko izrazijo. Mladostniki si želijo pogovorov, ki niso samo del učnega procesa in v katerih so lahko enakovreden partner. Mnogokrat ni potrebno iskati novih tehnik in pristopov, da bi se približali učencu, potrebno je le uporabiti starodavno, preizkušeno obliko sproščenega pogovora.

Viri in literatura

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009).

Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. DZS.

Skrť, B. (2023). Kaj je debata? V R. Hafner (ur.),

Zelena kohezija za mlade (str. 10-17). Za in proti, zavod za kulturo dialoga.

Nam že sledite?



Pridružite se nam
na Instagramu ali
na Facebooku za
več novic,
informacij,
nagradnih iger in
drugih zanimivosti!

