

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Tina Rataj

**Ustvarjalne metode za spodbujanje otrokove odpornosti v kontekstu obšolskih
dejavnosti**

Magistrsko delo

Maribor, 2022

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Tina Rataj

**Ustvarjalne metode za spodbujanje otrokove odpornosti v kontekstu obšolskih
dejavnosti**

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Maribor, 2022

Srčna zahvala

... mentorici doc. dr. Lei Šugman Bohinc za potrpežljivost, kritično branje in koristne strokovne usmeritve. Pa tudi za navdušujoča predavanja v okviru študija socialnega dela;

... Petru Quintu in Gonnice Kleine za neskončne pogovore, ki segajo »beyond« in »out of the box«, ter za dolgoletno prijateljstvo, ki traja od mojega študija na Nizozemskem, ko sta bila še moja predavatelja; srčna hvala tudi nekdanjemu predavatelju Rogerju Quintu za vsa duhovna potovanja in spoznanja;

... dragi mami, atiju in bratu za brezpogojno podporo vsa ta leta;

... dragi Blaži za prisotnost v trenutkih, ko sem izgubljala fokus;

... vsem, ki so z mano v Portretu na kakršen koli način soustvarjali zgodbe;

... Marjani za njen čas pri lektoriranju naloge;

... in nenazadnje mojemu dragemu Jerneju za ljubečo podporo, posluh in vero vame, da sem zmogla krmariti skozi paleto izzivov.

Samo dve stvari lahko zares zapustimo svojim otrokom: korenine in krila.

Magistrsko delo posvečam sinu Jakobu.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Tina Rataj

Naslov magistrskega dela: Ustvarjalne metode za spodbujanje otrokove odpornosti v kontekstu obšolskih dejavnosti

Mentorica: doc. dr. Lea Šugman Bohinc

Kraj: Maribor

Leto: 2022

Število strani: 120 Število prilog: 6 Število virov: 167

Povzetek:

Magistrsko delo osvetljuje vlogo kreativnih metod v kontekstu obšolskih dejavnosti. Kreativne metode predstavljajo v postmodernem socialnem delu eno od pomembnih dopolnilnih orodij, saj se mora socialna delavka/delavec na čimbolj raznovrsten način odzvati glede na raznovrstnost in edinstvenost sogovornikov, s katerimi soustvarja v procesih podpore in pomoči. Kreativne metode lahko uporabljamo na različne načine, v različnih kontekstih in z različnimi ciljnimi in starostnimi skupinami ljudi. V nalogi predstavim uporabo kreativnih metod pri spodbujanju in krepitvi otrokovih notranjih potencialov, prožne miselnosti in življenjskih veščin, kar prispeva k osebnostnemu razvoju in boljši osebni odpornosti pri spoprijemanju z življenjskimi izzivi. V teoretičnem uvodu teoretično raziščem in pojasnim koncept odpornosti, nadaljujem z odpornostjo v stroki socialnega dela nato pa opredelim obšolske dejavnosti. Ostalo teoretično podlago magistrskega dela opišem v okviru predstavitve društva Portret, ki izvaja kreativne metode za osnovnošolske otroke v programu *Kreativne metode v vsakdanjem življenju*. Teoretične osnove programa povežem s programsko aktivnostjo gledališke dejavnosti in primeri dobre prakse uporabe kreativnih metod. V empiričnem delu kvalitativno analiziram in sintetiziram podatke, ki sem jih sama ali skupaj s sodelavci v društvu zbrala z evalvacijskimi vprašalniki in intervjuji otrok – na temo ustvarjalnih metod in na temo krepitve odpornosti otrok v povezavi z njihovo gledališko dejavnostjo. Ugotovila sem, da so se otroci v skupini dobro počutili, da so pri sebi prepoznali veščine in nekatere osebnostne lastnosti, ki so jih tekom dejavnosti pridobili ali okrepili. Prav tako so prepoznali uporabnost pridobljenih veščin izven gledališkega prostora, v drugih kontekstih njihovega delovanja, na primer v šoli, med vrstniki in drugje. Zanimalo me je tudi, kako odpornost prepoznavajo starši otrok, ki so vključeni v gledališko dejavnost. Ugotovila sem, da večina staršev pri svojih otrocih dobro prepozna njihove vire moči in odporno vedenje.

Ključne besede: odpornost, kreativne metode, dramska dejavnost, obšolske dejavnosti, postmoderno socialno delo, prožna miselnost.

Master thesis

The Title: Creative methods for promoting children's resilience in the context of extracurricular activities

Summary:

This master's thesis highlights the role of creative methods in extracurricular activities. In postmodern social work, creative methods represent one of the most important complementary tools, as the social worker must respond in as many ways as possible, given the diversity and uniqueness of the interlocutors with whom she co-creates in the processes of support and help. Creative methods can be used in different ways, in different contexts, and with different target and age groups of people. The paper presents the use of creative methods to promote and strengthen the child's inner potential, flexible thinking and life skills, which contributes to personal development and better personal opportunities in coping with life's challenges. In the theoretical introduction, I theoretically explore and explain the concept of potential, continue with the development to social work, and then define extracurricular activities. I describe the rest of the theoretical basis of the master's thesis in the context of the Portret Presentation Society, which implements creative methods for elementary school children in the Creative Methods in Everyday Life program. I connect the theoretical basis of the program with the program activity of theater activities and examples of good practice in the application of creative methods. In the empirical part, I qualitatively analyze and synthesize the data I collected myself or together with my colleagues in the Portret Presentation Society through evaluation questionnaires and interviews with children - on the topic of creative methods and on the topic of strengthening children's improvement in connection with their theater activity. I found that the children felt comfortable in the group; that they recognized the skills and certain personality traits they had acquired or strengthened during the activity; they also recognized the usefulness of the skills they had acquired outside the theater space, in other contexts of their activity, for example, at school, among peers, and others. I was also interested in how parents later recognized a child so engaged in theater activities. I found that most parents are good at recognizing the sources of their children's strength and resilient behavior.

Keywords: progress, creative methods, drama activity, extracurricular activities, postmodern social work, flexible mindset.

PREDGOVOR

Magistrska naloga predstavlja epilog kreativnim metodam, s katerimi sem se prvič seznanila v času dodiplomskega študija socialnega dela. Že takrat sem začutila, da je prav to način socialnega dela, ki se sklada z mojim razumevanjem in z mojo vizijo tega, kakšno naj bi bilo socialno delo v prihodnosti. Občutja, ki jih umetnost vzbuja v meni in njen vpliv na moje dosedanje življenje, so me vodili k razmišljanju o potencialu vpliva in moči, ki ga pojem nosi v sebi. Želja po podrobnejšem raziskovanju te »čudodelne« lastnosti, ki jo ima umetnost, ter njene uporabe pri delu z ljudmi (našimi sogovorniki) na način, da bi imela na njih čimbolj pozitiven vpliv in bi vsaj malo prispevala k izboljšanju njihovega počutja ter kakovosti življenja, me je vodila na Nizozemsko, kjer sem se udeležila študijskega programa Kreativno umetnostni pristopi v socialnem delu (Creative Arts Approach Towards Social Care) (Rataj, 2007).

Dragocene izkušnje, ki sem jih pridobila na študiju, so bile preplet tako osebnostnega kot profesionalnega raziskovanja. Iz študija sem se vrnila polna zanosa, kako bom tudi sama nekoč ustvarjalne metode uporabljala pri svojem delu. Nisem pa točno vedela, kako in kje začeti. Čeprav se v zadnjih desetletjih zanimanje in uporaba za delo z ustvarjalnimi mediji vse bolj uveljavlja tudi v Sloveniji, kot ugotavlja kolegica Kustec (2017), pa takrat v Sloveniji nisem našla pravih sogovornikov in organizacije/institucije, ki bi nudila tovrstno izkušnjo dela, ki sem jo spoznala na Nizozemskem. Zato sem se nenehno vračala tja ter pridobivala neprecenljive delovne izkušnje na področju uporabe ustvarjalnih metod. Tukaj bi omenila eno pomembnejših delovnih izkušenj v mojem življenju - delo v enem od begunskih centrov na Nizozemskem, v kraju Almere, kjer pri svojem delu uporabljajo kreativne metode. Te jim služijo kot močno orodje, preko katerega otroci, mladi in odrasli izražajo sebe, »dobijo svoj glas«, in s tem razvijajo številne pomembne življenjske kompetence. V svojih nekdanjih predavateljih, natančneje Petru Quintu in Gonnie Kleine, sem našla dragocena sogovornika, ki sta z mano optimistično in realno raziskovala načine uporabe omenjenih metod pri delu z otroki, predvsem v preventivne in izkustvene namene.

Od ideje uporabe kreativnih metod pri delu z ljudmi do njene realizacije je bilo potrebno prehoditi veliko, si na tej poti nabrati potrebno opremo, ki sem jo potrebovala za prvi korak v smeri samostojne socialnopoljetniške poti. Pod potrebno opremo štejem vsa dragocena znanja tako formalnega (dodiplomskega in magistrskega študija socialnega dela) kot neformalnega

izobraževanja (od dodatnega usposabljanja na dramskem področju, izobraževanja iz nevrolingvističnega programiranja, iz k rešitvi usmerjenega pristopa ipd.) ter delovnih izkušenj. Vse to je prispevalo k temu, da sem se počutila dovolj sposobno, samozavestno in suvereno slediti svoji viziji in svojim sanjam. Leta 2014 sem tako naredila prvi korak in ustanovila Društvo za razvoj kreativnosti in potencialov – Portret, socialno podjetje, kjer združujem vse, kar sem, znam, zmorem in me veseli.

V nalogi želim predstaviti, kako lahko ustvarjalne metode uporabimo v kontekstu obšolskih dejavnosti v smeri spodbujanja otrokove odpornosti. Koncept odpornosti lahko predstavimo otrokom na ustvarjalen način, z uporabo ustvarjalnih metod dela. O odpornosti pa lahko govorimo tudi s starši otrok, tako da jih informiramo o vsebini, ki jo skupaj z otroki med dejavnostjo raziskujemo. S tem starše seznanjamo o pomenu odpornosti, da jo bodo prepoznavali pri svojih otrocih in jih podpirali v odporni miselnosti ter prožnem odzivu na življenjske izzive, s katerimi, verjamem, se srečujemo prav vsi.

Podatki, ki jih bom uporabila v nalogi, so plod večletnega dela v društvu in niso nastali za potrebe magistrske naloge.

»Če nečesa ni, to ustvariš.«

1. ODPORNOST	1
1.1. Teorija odpornosti	1
1.2. Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja	5
1.2.1. Varovalni dejavniki pri otroku	6
1.3. Spodbujanje in krepitev odpornosti pri otrocih	9
1.3.1. Vloga družine pri spodbujanju odpornosti otrok	10
1.3.2. Vloga skupnosti in šole pri spodbujanju odpornosti otrok	11
1.4. Strategije promoviranja odpornosti v skupnosti	12
2. POSTMODERNO SOCIALNO DELO	15
3. OBŠOLSKE DEJAVNOSTI	18
3.1. Opredelitev obšolskih dejavnosti	18
3.2. Skupina, skupinska dinamika in vloga mentorja	22
4. PREDSTAVITEV DRUŠTVA ZA RAZVOJ KREATIVNOSTI IN POTENCIALOV – PORTRET, SOCIALNO PODJETJE	28
4.1. Teoretično ozadje programa društva Portret: Kreativne metode v vsakdanjem življenju.	28
4.1.1. Znanje, spretnosti, kompetence	30
4.1.2. Socialna in čustvena kompetenca	31
4.1.3. Prožna miselnost	32
4.1.4. Teorija mnogoterih inteligentnosti	33
4.1.5. Izkusveno učenje	34
4.1.6. Formativno spremljanje	35
4.1.7. Nevrolingvistično programiranje	35
4.1.8. Tehnike sproščanja	36
4.1.9. Samopodoba in samozavest	37
4.1.10. Ustvarjalnost in ustvarjalna odpornost	39
4.1.11. Kreativne metode	44

4.1.11.1.	Študijski program kreativnih metod na Nizozemskem	48
4.1.12.	Dramska metoda	50
4.2.	Opis programa Kreativne metode v vsakdanjem življenju	57
4.2.1.	Gledališka dejavnost	59
5.	PROBLEM	62
5.1.	Raziskovalna vprašanja	64
6.	METODOLOGIJA	66
6.1.	Vrsta raziskave	66
6.2.	Viri podatkov	66
6.3.	Populacija in vzorčenje	66
6.4.	Zbiranje podatkov	67
6.5.	Obdelava gradiva in analiza podatkov	67
7.	REZULTATI	69
8.	RAZPRAVA	76
9.	SKLEPI	80
10.	PREDLOGI	83
11.	UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI	84
12.	PRILOGE	99
12.1.	Priloga 1: Vprašanja za delno strukturiran intervju z otroki:	99
12.2.	Priloga 2: Vprašanja za starše otrok, ki so obiskovali gledališko dejavnost	99
12.3.	Priloga 3: Transkripti intervjujev - otroci	99
12.4.	Priloga 4: Odprto kodiranje - otroci	106
12.5.	Priloga 5: Osno kodiranje - otroci	111
12.6.	Priloga 6. Odprto kodiranje – starši	112
12.7.	Priloga 6. Osno kodiranje - starši	119

1. ODPORNOST

1.1. Teorija odpornosti

Vsi poznamo odporne ljudi, ki nas s svojimi zgodbami o uspešnem premagovanju ovir navdihujejo. Zdi se, da se znajo dvigniti nad stiske in travme, s katerimi se soočajo. Odporni ljudje razumejo, da neuspehi ne pomenijo dokončnega stanja. Ne obupajo, ko jim nekaj ne uspe. Namesto tega so se naučili gledati na dogodke z drugačne perspektive, in sicer tako, da znajo iz neuspehov in težkih situacij pridobiti smisel. Odporni ljudje, tako kot vsi ljudje, občutijo tesnobo, dvom in strah, vendar so se naučili, kako preprečiti, da jih ti ne bi premagali. Odpornost ni lastnost, ki bi jo imeli samo nekateri izbrani posamezniki, ampak bi jo lahko primerjali z mišico v telesu, ki jo z redno vadbo treniramo, da postane močnejša in prožnejša. Tako je tudi z našo odpornostjo. Odpornost ni določena lastnost, pač pa kontinuum. Na primer, otrok se lahko uspešno prilagaja v kontekstu razveze družine, vendar se manj uspešno prilagaja na stres, povezan s šolskim okoljem. Odpornost lahko razvijamo na katerikoli točki našega razvoja. Pogosto pa se odpornost pomembno zariše že v otroštvu, kar vpliva na to, kako pozneje v življenju analiziramo dogodke, ki se nam zgodijo (Reivich, 2003). Naša sposobnost osmišljanja dogodkov je odvisna od načinov razmišljanja, ki smo se jih naučili že v najzgodnejšem življenju. In slogi razmišljanja, ki nam niso v podporo, lahko pripeljejo do tega, da se oklepamo nekonstruktivnih prepričanj o svetu in neustreznih strategij reševanja problemov, ki povzročajo odtekanje naše čustvene energije in dragocene vire odpornosti (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick in Yehuda, 2014). Zato je bistvenega pomena, da se naučimo odpornega delovanja. Nekateri posamezniki so rojeni v okoliščinah, ki že zgodaj spodbujajo in ustvarjajo odpornost, drugi se morajo odpornosti naučiti. Odpornost nam lahko omogoča, da dosežemo najvišjo raven pri delu, ki ga opravljamo, da imamo izpolnjujoče, ljubeče odnose ter vzgajamo zdrave, srečne in uspešne otroke. Odpornost ima zmožnost preoblikovanja. Težavo spremeni v izziv, neuspeh v uspeh, nemoč v moč (Kiswarday, 2012).

Tako v družboslovnem raziskovanju kot v kulturi na splošno je še vedno dan močan poudarek predvsem temu, kaj je z ljudmi »narobe«, namesto da bi se osredotočili na to, kaj je z ljudmi »v redu« (Hurtes in Allen, 2001). Tradicionalno gledano je bilo pri preprečevanju nastanka težav pri otrocih in mladostnikih zelo malo pozornosti posvečene pozitivni perspektivi razvoja mladih, ki bi temeljila na prednostih. Koncept odpornosti, ki temelji na prednostih, ne poudarja

patologije, ampak gradi intervencije na prednostih in sposobnostih posameznikov (Cheon, 2008). Tako ugotavljata tudi Ortega in Saavedra (2014), ki pišeta, da odpornost trenutno proučujejo z vidika pozitivne psihologije, ki se osredotoča na sposobnosti, vrednote in pozitivne lastnosti, ki jih imajo ljudje, in ne na njihove slabosti in patologije (odklone od standardov normalnosti), kot je bilo značilno v tradicionalni psihologiji. Podobno pišejo tudi Hill, Stafford, Seaman in Daniel (2007), ki navajajo, da v primerjavi s tradicionalno študijo, ki je poskušala prikazati "normalne" in "nenormalne" vzorce delovanja, ponuja pristop odpornosti bolj diferenciran prikaz. V strokovni praksi odpornost pomeni iskati prednosti in priložnosti namesto problemov, primanjkljaja ali psihopatologije, ki jo je treba odpraviti ali zdraviti (Hill, Stafford, Seaman in Daniel, 2007: 1).

Teorija odpornosti je konceptualni okvir za razumevanje, kako se lahko nekateri posamezniki vrnejo nazaj k življenju, potem ko so doživeli neugodno situacijo ali travmo. Gre za pristop, ki se osredotoča na notranje in zunanje vire moči (Masten in Obradovič, 2006: 13-27). Ključna strategija obvladovanja določene neugodne situacije v okviru pristopov odpornosti vključuje preokvirjanje (ang. reframing): spreminjanje naše percepcije oziroma dožemanja v pozitivno smer in sicer tako, da znamo na težave gledati kot na izzive in priložnosti (Walsh, 1998; Newman, 2004, v Hill, Stafford, Seaman in Daniel, 2007: 7).

V laični komunikaciji lahko pojmovanje odpornosti zasledimo v različnih osebn(ostn)ih značilnostih, ki jih označujejo pridevniki, kot na primer: rezilienten, trdoživ, vzdržljiv, prožen, nezlomljiv; odpornost kot stanje človeškega duha, pa se razume kot posameznikovo zmožnost, da iz najtežje izkušnje, potegne najboljše za čim bolj kakovostno nadaljevanje svojega razvoja (Kiswarday, 2012: 1).

Beseda odpornost izvira iz latinskega glagola *re-siliere*, kar lahko prevajamo kot odskočiti, ponovno vstati. V pogovorni angleščini ima beseda elastičnost pomen, ki se nanaša na lastnost elastičnosti ali vzmetenja, podobno kot pri gumijastem traku, potem ko se raztegne in nato sprosti. V inženirski znanosti naj bi bili materiali odporni, če se upirajo razpokanju ali lomljenju pod napetostjo, ali se po popačenju zaradi napetosti ali obremenitve vrnejo v prvotno obliko. V ekologiji se odpornost nanaša na »zmožnost sistema, da absorbira motnje in se reorganizira ter kljub temu vztraja v podobnem stanju« (Gunderson, Folke in Janssen, 2006, str. 1). Z uporabo analogije z materialno znanostjo raziskovalci, kliniki in praktiki v družboslovju več kot 50 let posvečajo pozornost raziskovanju odpornosti.

Zgodnje študije odpornosti, ki segajo v 70. leta prejšnjega stoletja, so se osredotočile na lastnosti posameznega otroka ali mladostnika. Odporen otrok je bil opisan v absolutnih izrazih, kot sta »neranljiv« (Anthony, 1974, citirano v Fleming in Ledogar, 2008, str. 2) ali »nepremagljiv«. Postopoma so raziskovalci na te absolutne izraze začeli gledati kot na zavajajoče (Werner in Smith, 1982, v Fleming in Ledogar, 2008, str. 2). Tudi Kiswarday (2012) meni, da lahko razumevanje odpornosti kot posameznikove lastnosti vodi do napačnih prepričanj, v smislu, da je ta lastnost dana samo nekaterim posameznikom, drugim pa ne. To pa lahko privede tudi do tega, kot navaja Schoon (2006, v Magajna, 2008, str. 33), da se posameznika obtožuje in se mu pripisuje krivda za morebiten negativni izid, ki je posledica pomanjkanja njegove notranje moči, odpornosti. Podobno tudi Luthar in Zelazo (2003, str. 513-514, v Gilligan, 2008, str. 38) odpornosti ne obravnavata odpornosti kot fiksno lastnost ali značilnost mladega človeka, temveč kot kakovost razvojne poti mlade osebe. Masten (2014) je z izrazom "navadna magija" v istoimenski knjigi (angl. Ordinary Magic) opisala idejo, da odpornost ni redka ali posebna, pač pa le rezultat tega, da imajo otroci več virov v sebi, v svojih družinah in skupnosti, katere del so.

Kot navaja Kiswarday (2013, str. 63), lahko odpornost raziskujemo znotraj številnih različnih sistemov, z osredotočanjem na posameznika v vseh življenjskih obdobjih ali na različne skupine ljudi, kot so družine, v različnih pojavnih oblikah (na primer razvezane, rejniške, enostarševske), na skupine ljudi, ki živijo na pragu revščine, osebe s posebnimi potrebami, dolgotrajno bolne, brezposelne, pa različne profesionalne profile, izpostavljene stresnim situacijam (npr. učitelji, zdravstveni delavci, pripravniki, športniki), in družbene sisteme, kot so vrtci, šole, bolnišnice, zapori, mesta, narodi, države, za katere velja potencialna izpostavljenost raznim dejavnikom tveganja (ulični nemiri, ekonomska ali politična negotovost, naravne nesreče, vojne idr.). Bronfenbrennerjev bio-socio-ekološki model prikazuje soodvisno medsebojno delovanje vseh omenjenih sistemov. Tako varovalni dejavniki kot dejavniki tveganja delujejo v različnih okoljih in na različnih ravneh (Masten, 2008; Clay, 2004 v Kiswarday 2012, str. 94).

Odpornost se nanaša na prilagoditev in preživetje sistema po motnjah, pogosto se nanaša tudi na proces ponovne vzpostavitve funkcionalnega ravnovesja, včasih pa na proces uspešne transformacije v stabilno novo funkcionalno stanje. Človeka kot živ sistem bi lahko opisali kot odpornega, kadar kaže vzorec prilagajanja ali okrevanja v kontekstu potencialno

destabilizirajočih groženj (Masten, 2014, str. 9). Odpornost lahko opredelimo kot rezultat, za katerega so značilni posebni vzorci funkcionalnega vedenja kljub tveganju (npr. dobrega duševnega zdravja, funkcionalne sposobnosti in socialne kompetence). Druga možnost je, da odpornost opredelimo kot dinamičen proces prilagajanja na okolje tveganja, ki vključuje interakcijo med vrsto tveganja in varovalnimi dejavniki, od posameznika do družbenega konteksta (Olsson, Bond, Barns, Vella-Brodrick in Sawyer, 2003). Tudi Luthar, Cicchetti in Becker (2000, v Hill, Stafford, Seaman in Daniel, 2007) pišejo, da se odpornost nanaša na proces, s katerim dosežemo pozitivne rezultate v kontekstu stiske.

Izraz odpornost se včasih uporablja za sklicevanje na splošne veščine in mehanizme obvladovanja, ki posamezniku pomagajo pri običajnih izzivih vsakdanjega življenja. Vendar pa tako v akademskem kot v praktičnem kontekstukot ključno značilnost odpornosti običajno navajajo sposobnost soočanja s hudimi težavami, kar vključuje zahtevo po prisotnosti dveh ključnih pogojev (Luthar et al, 2000; Gilligan, 2001, v Hill, Stafford, Seaman in Daniel, 2007: 2):

- izpostavljenost hudim grožnjam ali težkim okoliščinam in
- sposobnost pozitivne prilagoditve.

Vendar, kot navaja Kiswarday (2013: 47), so procesi, ki pri posameznikih sprožajo odporen odziv v težkih okoliščinah, predvsem edinstveni, odvisni od subjektivnega doživljanja in konteksta, v katerem se pojavijo, zato zahtevajo personaliziran pristop.

Splošno sprejete znanstvene definicije glede odpornosti ni. Okvirno velja, da je običajno ne razumejo kot značajska lastnost (Luthar in Cicchetti, 2000, v Khanlou in Wray, 2014), temveč kot proces, ki se nanaša na izpostavljenost stiski in na »pozitivno« prilagajanje (Fergus in Zimmerman, 2005, v Khanlou in Wray, 2014: 65).

Obstaja veliko definicij, ki imajo skupne številne značilnosti. Te vključujejo odpornost glede na posameznikove vire moči, nekatere vrste motenj in rasti, prilagodljivo obvladovanje ter pozitivne rezultate po izpostavljenosti okoliščinam, ki mu povzročajo stisko (Bonanno, 2004; Connor et al., 2003; Fribourg et al., 2003; 2005; Masten et al, 1999; Richardson, 2002, v Wald, Taylor, Asmundson, Jang in Stapleton, 2006, str. 1). Kiswarday (2013) navaja definicijo pionirske skupine raziskovalcev odpornosti, ki je najpogostejše citirana in najbolj splošno sprejeta. Odpornost je tako opredeljena kot:

- dinamičen proces, zmožnost ali rezultat uspešne prilagoditve posameznika ali skupine navkljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam (Masten, Best in Garmez 1990, po Kiswarday, 2013, str. 47).

Odpornost je interaktiven proces razvoja različnih veščin, sposobnosti, znanja in vpogleda, ki jih človek potrebuje za uspešno prilagajanje ali premagovanje stisk in soočanje z izzivi. Grotberg (1999, v Kiswarday, 2012) pravi, da je odpornost sestavljena iz notranjih osebnih moči, socialnih in medosebnih veščin ter zunanjih podpor in virov, ki vsi prispevajo k bistvenim komponentam, kot so samozavest, samopodoba, odgovornost, neodvisnost, pobuda, učinkovitost, zaupanje, ki gradijo osebno odpornost (Kiswarday, 2012: 22).

1.2. Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja

Z ekološkega vidika sta tveganje in odpornost produkt interakcije med tveganjem oziroma odpornostjo posameznika in družine ter obvladovanja stresnih izkušenj v življenju (Walsh, 2012).

Obsežne raziskave so pokazale, da so posameznikove družbene razmere, osebne lastnosti, genetska naravnost in življenjske izkušnje povezane z različnimi vrstami zdravega ali nezdravega vedenja. Ti družbeni in osebni vplivi so opredeljeni kot dejavniki tveganja in varovalni dejavniki (Vanderbilt-Adriance in Shaw, 2008). Dejavniki tveganja so tisti dejavniki, ki otežijo ali onemogočajo posameznikov razvoj (Kiswarday, 2012), medtem, ko varovalni dejavniki zmanjšujejo vplive dejavnikov tveganja in omogočajo posameznikov pozitivni razvoj (Mikuš Kos, 1999: 55). Tako dejavniki tveganja kot varovalni dejavniki delujejo v sistemu vsakega posameznika, so spremenljivi in na vsakega od njih lahko vplivamo (Grotberg, 1999; Clay in Silberberg, 2004; Masten, et al., 2008, Cove, et al., 2005, v Kiswarday 2013: 9-10). Tudi Gilligan opredeljuje odpornost kot spremenljiv proces, ki deluje pod določenimi pogoji in določenimi obdobji ter se odraža na različne načine v enem ali več vidikih življenja in okoliščinah mladega človeka (Gilligan, 2008: 38).

Izzivi in težki časi pri otrocih vključujejo različne izkušnje, kot so začetek nove šole ali vrtca, selitev ali sprejem brata in sestre v družino. Vključujejo lahko tudi resne izkušnje, kot so ustrahovanje, razpad družine, družinska bolezen ali smrt. Otroci sčasoma z izkušnjami gradijo odpornost. Sicer pa, kot ugotavlja Kiswarday (2013: 9) je že samo odraščanje obdobje

intenzivnega spreminjanja in razvoja, ki predstavlja otrokom in mladostnikom pridobivanje raznolikih življenjskih izkušenj v različnih sistemih in na različnih področjih tako zunaj družinskega sistema kot v družbi, na primer v šoli, klubih, vrstniških skupinah, društvih, lokalnem okolju in širši družbeno skupnosti. Odraščanje je razgiban proces, ki prinaša številne izzive in je pogosto je povezan tudi s tveganji. Kot ugotavljata (Meichenbraum, 2008, str. 6; Walser, 2009, v Kiswarday, 2013: 10) lahko izpostavljenost dolgotrajnim in intenzivnim dejavnikom tveganja, še posebej pa v obdobju zgodnjega razvoja otroka, negativno vpliva na zmožnost mišljenja in pomnjenja, saj biokemične spremembe v možganih zmanjšujejo zmožnost vzdrževanja in usmerjanja pozornosti ter koncentracije, organizacije in procesiranja informacij. Da bi otroci in mladostniki čim bolj pozitivno in uspešno nadaljevali s svojim razvojem ter zmogli obvladovati takšne okoliščine, potrebujejo čim bolj razvit sistem varovalnih dejavnikov.

Rutter (1994, v Newman, 2002: 12) meni, da spodbujanje odpornosti ni zgolj stvar odpravljanja dejavnikov tveganja, saj je uspešno obvladovanje tveganja samo po sebi dejavnik, ki spodbuja odpornost. Pomembna ugotovitev iz raziskav odpornosti je, da se dejavniki tveganja kopičijo. Otroci so lahko pogosto sposobni premagati in se celo učiti iz posameznih ali zmernih tveganj, toda, ko se dejavniki tveganja pomnožijo, sposobnost otrok za odpornost hitro oslabi (Fergusson in Lynskey 1996). Dejavniki tveganja so med seboj pogosto povezani. Na primer, otrok, ki živi v prikrajšani soseski, ima lahko slabšo izobrazbo, posledično je vpleten v nevarno medvrstniško družbo, zaradi tega lahko sledijo omejene težnje po zaposlitvi. Dejavniki tveganja se bodo okrepili, če bo otrok živel v okolju, kjer so revščina, rasizem in nizek socialni kapital endemični (Newman, 2002). Dejavniki tveganja so med seboj običajno v pozitivni korelaciji in v negativni korelaciji z varovalnimi dejavniki. Tako dejavniki tveganja kot varovalni dejavniki imajo kumulativne učinke, na primer pri mladih z več dejavniki tveganja obstaja večja verjetnost, da bodo razvili stanje, ki bo vplivalo na njihovo telesno ali duševno zdravje. Zato te korelacije poudarjajo pomen zgodnje intervencije oziroma preventivnih ukrepov, ki so usmerjeni na več dejavnikov, ne le na enega (Turner, Hartman, Exum in Cullen, 2007).

1.2.1. Varovalni dejavniki pri otroku

S strani strokovnjakov obstaja soglasje, da se dejavniki, ki lahko spodbujajo odpornost otrok, nahajajo na naslednjih področjih oziroma ravneh (Newman, 2002):

- na ravni otroka;
- na ravni otrokove družine,
- v neposrednem okolju, v katerem otrok živi.

Na ravni otroka: Kot navajajo Olsson, Bond, Barns, Vella-Brodrick in Sawyer (2003), vključujejo trajnostne lastnosti (npr. pozitiven, lahek temperament, močno nevrobiologijo), inteligenco (npr. akademski uspeh, načrtovanje in sprejemanje odločitev), dobre socialne spretnosti (npr. odzivnost na druge ljudi, pozitivna navezanost), komunikacijske veščine (npr. bralne sposobnosti) ter osebne lastnosti (npr. dobra samopodoba, samospoštovanje/samoučinkovitost, strpnost do negativnih situacij, vrednote, prilagodljivost, smisel za humor). Kiswarday (2013) dodaja še interese in hobije ter verovanje in duhovnost.

Na ravni otrokove družine: Olsson, Bond, Barns, Vella-Brodrick in Sawyer (2003: 7) poudarjajo pomen družinske dinamike, za katero se zdi, da je, če se razvije in vzdržuje, pozitivno povezana z odpornostjo tudi v času adolescence. Pogosta tema v literaturi je pomen pozitivne navezanosti otroka, ki sta jo razvila Bowlby in Ainsworth (1991, v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019: 109) Varna navezanost je otrokova prva pomembna razvojna naloga (Čačinovič Vogrinčič in Mešl; prav tam). Podobno so starševska toplina, spodbuda in pomoč, povezanost ter skrb v družini ali tesen odnos z vsaj eno skrbno odraslo osebo običajno povezani z odpornimi mladimi. Kot ključna varovalna dejavnika se pojavljata tudi visoka pričakovanja do otroka in vzgojni stil staršev, ki ni obtožujoč (Olsson, Bond, Barns, Vella-Brodrick in Sawyer, 2003: 7).

Viri na ravni širšega otrokovega okolja: Otrokova povezava s prosocialnimi odraslimi, s katerimi je v interakciji zunaj družine (razna društva, organizacije, kakovostna, inkluzivno naravnana šola, dostop do izobraževanja na različnih ravneh, od predšolske do univerzitetnega), možnost kakovostnega šolanja in vseživljenjskega učenja v njegovem okolju, medgeneracijsko sodelovanje, razpoložljivost socialnih sistemov, ki omogočajo kakovostno preživljanje prostega časa in drugi vplivi iz okolja (Kiswarday, 2013: 49).

Grotberg (1995) navaja tri vire odpornosti (notranji, zunanji in medosebni) in pravi, da ni dovolj, da ima otrok na voljo samo en vir, ampak, da je za odpornost potrebno, da je več kot en. Kot primer navaja, da otrok, ki ima sicer veliko samozavesti, nima pa podpornega okolja

in sposobnosti reševanja problemov, ni odporen. Po Grotberg je odpornost produkt več varovalnih dejavnikov, ki se med seboj krepijo.

Notranji viri moči (ali dejavniki "jaz sem") po Grotberg (1995, v Kiswarday, 2013) gradijo otrokovo samozavest, samopodobo, samostojnost in odgovornost in so povezani z otrokovim doživljanjem samega sebe, ki se oblikuje na podlagi psihičnih, fizičnih in socialnih lastnosti in pogojev. Zunanji viri moči in podpore (ali dejavniki "jaz imam") pomagajo otroku graditi temelje občutka varnosti in zaupanja. Nahajajo se v otrokovem ožjem in širšem okolju, to je otrokova družina, šola, interesne skupine, lokalno okolje. Osebne in medosebne veščine (ali dejavniki "jaz znam"), ki gradijo pri otroku učinkovitost in iniciativnost in so povezane z njegovo zmožnostjo za vseživljenjsko učenje. Pomembno je, da ima otrok dovolj priložnosti za pridobivanje kompetenc, znanja in življenjskih spretnosti, na primer komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja problemov, zmožnost postavljanja realnih ciljev, potreb, izražanja čustev (Kiswarday, 2013.)

Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick in Yehuda (2014) pravijo, da je za razvijanje učinkovitih intervencij ključnega pomena razumevanje, da so posamezniki vpeti v družine, družine v organizacije in skupnosti, skupnosti pa v družbe in kulture. Zato bodo intervencije, usmerjene na katerokoli od teh ravni, vplivale na delovanje drugih ravni. Včasih lahko najučinkovitejša strategija za povečanje odpornosti na določeni ravni, vključuje posredovanje na kateri drugi ravni. Na primer, če želimo povečati odpornost pri otroku je morda učinkovitejše zagotoviti šolam in staršem potrebna sredstva (kot so zdravi obroki, izobraževanja o vzgoji otrok), kot pa posegati na raven posameznega otroka. Podobno lahko skupnosti povečajo individualno odpornost z zagotavljanjem usposabljanja za zaposlitev za brezposelne osebe.

Intervencije pomoči in spodbujanje odpornosti lahko torej potekajo na različnih področjih otrokovega delovanja, na primer znotraj družine (s strani staršev), v šolskem prostoru (učitelji, svetovalni delavci) ali zunaj njega, na primer pri obšolskih dejavnostih. Čeprav se narava intervencije na vsaki ravni lahko bistveno razlikuje, cilj vsake ostaja enak, to je, da mladim ljudem zagotovi vire, ki so potrebni za uspešno prilagajanje na nenehno spreminjajoče se fizično, psihološko in socialno okolje. Kjer so mladi dobro opremljeni, tako znotraj sebe, kot v družinskem in družbenem kontekstu, lahko pričakujemo povečano sposobnost konstruktivnega

prilagajanja na stiske, kar predstavlja njihovo odpornost (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick in Sawyer, 2003: 6).

1.3. Spodbujanje in krepitev odpornosti pri otrocih

Študije, ki so se nekoč osredotočale le na tiste, ki so se soočali s hudimi nesrečami in jih premagovali, je našla univerzalno privlačnost, saj raziskovalci in zdravniki preučujejo, kako je mogoče lastnosti odpornosti uporabiti pri *vseh* posameznikih, tudi tistih, ki niso doživeli večjih nesreč. Kar smo se naučili in se še moramo naučiti pri preučevanju otrok, ki so premagali velike težave, lahko uporabimo *za izboljšanje življenja vseh otrok*. Lastnosti kot so odporno razmišljanje, sposobnost obvladovanja in premagovanja nesreč ni razkošje ali blagoslov, ki ga imajo le nekateri, ampak je vse bolj bistvena sestavina za vse (Brooks, 2005). In kar je najbolj pomembno – odpornost je nekaj, kar lahko razvijamo celo življenje.

Otroštvo si ponavadi predstavljamo kot brezskrbno obdobje, vendar mladost sama po sebi ne nudi zaščite pred čustvenimi ranami, izzivi in travmami, s katerimi se soočajo številni otroci. Vsak na svojsten način. Otroci se lahko soočajo s težavami, ki segajo od prilagajanja na novo učilnico ali spletno šolanje do ustrahovanja s strani vrstnikov ali celo težav doma. Če k temu dodamo še negotovosti, ki so del odraščanja v zapletenem svetu, je otroštvo lahko vse prej kot brezskrbno. Sposobnost, da kljub tem izzivom uspevamo, izhaja iz veščin odpornosti.

Garnezy (1985, v Bichard in Wolin, 1997) pravi, da je odporen otrok tisti, ki "dobro živi, se dobro igra in dobro dela". Za odporne posameznike velja, da imajo zdrava pričakovanja, občutek optimizma, notranji lokus nadzora, spretnosti reševanja problemov, samodisciplino in smisel za humor (Garnezy 1985; Rutter 1979; Seligman 1992; Werner 1988 in Wolin 1993, v Bichard in Wolin, 1997).

Miselnost odpornih otrok vsebuje številne pomembne značilnosti, ki so povezane s posebnimi veščinami, denimo:

- Otroci se počutijo posebne in cenjene.
- Naučili so se postavljati realne cilje in pričakovanja.
- Verjamejo, da imajo sposobnost reševanja problemov in sprejemanja pomembnih odločitev, zato je bolj verjetno, da bodo na napake, neuspehe in ovire gledali kot na izzive, s katerimi se je treba soočiti, in ne kot na stresorje, ki se jim je treba izogniti.

- Zanašajo se na učinkovite strategije obvladovanja, ki spodbujajo rast in niso samouničujoče.
- Svojih slabosti in ranljivosti se zavedajo in jih ne zanikajo, ampak jih vidijo kot področja za izboljšanje in ne kot nespremenljive pomanjkljivosti.
- Prepoznajo in uživajo v svojih močnih točkah in talentih.
- Njihova samopodoba je polna podob moči in sposobnosti.
- Z drugimi ljudmi se počutijo udobno in so razvili učinkovite medosebne veščine tako z vrstniki kot z odraslimi. To jim omogoča, da poiščejo pomoč in nego na udoben in primeren način pri odraslih, ki jim lahko zagotovijo podporo, ki jo potrebujejo.
- Sposobni so opredeliti vidike svojega življenja, nad katerimi imajo nadzor in le na te usmeriti svojo energijo ter pozornost, ne pa na dejavnike, na katere imajo malo ali sploh nimajo vpliva (Brooks, 2005, str 298).

Odpornost lahko razvijamo na različne načine in na različnih področjih ter znotraj različnih sistemov. Za mlade lahko rečemo, da svoje življenje živijo na različnih področjih, na primer: dom, šola, širša družina, soseska, rekreacijsko okolje, delovno mesto ali verska skupnost. Vsako od teh področij je mogoče obravnavati kot razvojni kontekst, v katerem se pojavljajo priložnosti in tveganja. Te priložnosti in tveganja lahko posledično vplivajo na razvojno pot in rezultate mlade osebe (Gilligan, 2008).

1.3.1. Vloga družine pri spodbujanju odpornosti otrok

Masten (2014: 291) pravi, da je odpornost odvisna od drugih sistemov, zlasti od odpornosti družin. Glede na to, kako se starši in drugi skrbniki odzivajo na situacije in kako pomagajo otroku, da se odzove na izzive, loči odrasle na tiste, ki spodbujajo odpornost svojih otrok in tiste, ki razvoj odpornosti zavirajo. Starši in drugi skrbniki spodbujajo odpornost otrok s svojimi besedami, dejanji in okoljem, ki ga zagotavljajo. Pri tem odrasli svoje otroke spodbujajo k temu, da postajajo čedalje bolj samostojni, neodvisni, empatični in altruistični ter so sposobni k drugim ljudem in situacijam pristopiti z vero, upanjem in zaupanjem (Grotberg, 1995: 9-26). Raziskave o odpornosti kažejo, da je podpora družine, predvsem staršev, pri tem, da pomagajo otrokom pri razvoju njihovih sanj, ciljev in namena v življenju, glavni varovalni dejavnik (Kumpfer in Alvarado, 2003: 458). Proces negovanja odporne miselnosti in s tem povezanih veščin pri otrocih od staršev zahteva, da preučijo tudi svojo miselnost, prepričanja in dejanja (Brooks, 2005: 314).

Spodbujanje odpornosti pri otrocih pomeni spodbujanje varovalnih dejavnikov, ki vsebujejo različne vire in sredstva, ki so povezani z odpornostjo. (Bernard, 1991; Meichenbaum, 2006; Henderson, 2007, v Kiswarday, 2012) opredeljujejo naslednje varovalne dejavnike, ki spodbujajo odpornosti v družini:

- avtoritativni starši (poleg zagotavljanja podpore in topline zmorejo otroku postavljati tudi jasne meje in strukturo, izražajo ustrezno visoke zahteve in pričakovanja na različnih področjih).
- pozitivna družinska klima (med vzgojnim in življenjskim stilom ni bistvenih razhajanj, tako v partnerskem odnosu kot odnosu med staršema in otroki ne prihaja do hujših nesoglasij).
- ugoden socialno-ekonomski položaj družine.
- strukturirano družinsko okolje (vloge v družini so ustrezno opredeljene in porazdeljene, velja spoštovanje obredov, skupni obroki, med družinskimi člani poteka medsebojno spoštovanje in vzajemno podpiranje).
- tesna in trajna čustvena povezanost (vsaj z enim staršem oziroma skrbnikom, ki je predstavlja pozitiven vzgojni lik, ki mu nudi vso potrebno oporo ter zadovoljuje otrokove osnovne potrebe, kot so potreba po zaupanju, ljubljenosti, sprejetosti, pripadnosti, spoštovanju).
- Dom, ki predstavlja otroku trajno bazo (kjer se počuti varnega in čustveno sprejetega, lahko se zanese, da bo dobil potrebno razumevanje, tolažbo, oporo, kjer bo cenjen kot pomemben in avtonomen del družinskega sistema).

1.3.2. Vloga skupnosti in šole pri spodbujanju odpornosti otrok

Tako šola in aktivnosti, ki potekajo znotraj šolskega prostora, kot tudi dejavnosti, ki potekajo zunaj šole (obšolske dejavnosti), veljajo za pomembne varovalne dejavnike za otroke in mladostnike, ki potekajo na nivoju skupnosti.

Skupnost vključuje pozitivno povezanost z drugimi odraslimi in močne vzornike, varne, podpirne in povezane soseske in skupnosti, močno infrastrukturo skupnosti, vključno z dostopom do duševnega zdravja in zdravstvene oskrbe, močan regulativni sistem za izvajalce

otroškega varstva, zdrave družbene norme in programe za njihovo krepitev, različne možnosti za sodelovanje mladih, občutek pripadnosti in povezanosti s skupnostjo in kulturo, in močne kulturne tradicionalne dejavnosti (Mcdowell Group, 2018, str. 1).

Bickart in Wolin (1997) predstavljata model, kako lahko učitelj izvaja spodbujanje odpornosti v razredu osnovne šole. Tovrstno spodbujanje odpornosti lahko s šolskega prostora prenesemo tudi na mentorsko delo socialne delavke s skupino otrok v okviru obšolskih dejavnosti. Model vključuje, da:

- so otroci vključeni v ocenjevanje lastnega dela in pri postavljanju ciljev sebi,
- imajo veliko možnosti za sodelovanje,
- sodelujejo na sestankih za reševanje problemov v razredu,
- imajo možnost izbire,
- počutijo se povezane v učilnici, ki je strukturirana kot skupnost,
- zavzemajo aktivno vlogo pri postavljanju pravil za življenje v razredu.

Kot ugotavlja Winfield (1994: 42) imajo starši pomembno vlogo pri povezovanju družine in šole. Ta povezava povečuje tudi odpornost otrok iz nižjih socialno-ekonomskih okolij. Ugotovljeno je bilo, da imajo odpornejši otroci starše, ki skrbijo za izobraževanje svojih otrok, ki pri tem izobraževanju sodelujejo, usmerjajo vsakodnevne naloge svojih otrok in se zavedajo otrokovih interesov in ciljev.

1.4. Strategije promoviranja odpornosti v skupnosti

Beyond blue je avstralska dobrodela organizacija, ki je leta 2017 izdala praktični vodnik za spodbujanje odpornosti pri otrocih, starih od 0 do 12 let (ang. naslov: Building Resilience in Children Aged 0-12). Vodnik je lahko dragocen pripomoček strokovnjakom, npr. socialnim delavcem, učiteljem, mentorjem, ki delajo z otroki in staršem pri spodbujanju odpornosti otrok. Zato bom v nadaljevanju na kratko povzela in predstavila nekaj smernic iz omenjenega vodnika.

V vodniku izpostavljajo pomen izobraževanja otrok, staršev in skupnosti pri tem, kaj je odpornost in kako se razvija, zato ga naslavljajo kot prvi korak k izboljšanju pogojev, ki gradijo

odpornost. Velik pomen pripisujejo dosledni uporabi jezika, saj obstaja s tem večja verjetnost, da se bo povečalo zavedanje skupnosti in razumevanje odpornosti. Zbrali so nekaj predlogov, kako odpornost predstaviti otrokom, staršem s strani strokovnih delavcev, ki delujejo v skupnosti (Beyond Blue, 2017, str. 18).

Pri delu z otroki je pomembno, da :

- se jim pomen odpornosti razloži na njim razumljiv način, torej, s preprostimi izrazi in z uporabo vsakdanjih primerov. Otrokom lahko, glede na njihovo starost in dožemanje preberemo različne zgodbe o ljudeh, ki so premagali težke situacije. Za otroke, ki že obiskujejo šolo in znajo brati lahko napišemo seznam knjig o ljudeh, ki so premagali stisko. Izrednega pomena je, da pri tem vključimo zgodbe in knjige o različnih ljudeh, vključno z ženskami, ljudmi iz različnih kulturnih okolji, invalidi idr.
- govorijo o ljudeh, ki so premagali stisko. Otroke lahko spodbujamo, da sami govorijo o ljudeh, ki jih poznajo, ki so premagali stisko, vključno z ljudmi, ki so na očeh javnosti, ter o ljudeh v njihovi družini in skupnosti. Spodbujamo zgodbe o različnih ljudeh, vključno z ljudmi iz tuje govorečega okolja, ljudmi različnih poklicev in ljudmi, ki so doživeli različne vrste stisk (npr. naravne nesreče, spolno, politično zatiranje).
- znajo poiskati pomoč in jim ni težko zanjo prositi, ko jo potrebujejo. Pomembno je, da se otroci zavedajo, da ni nič narobe, kadar prosijo za podporo in pomoč. Z njimi lahko razmišljamo, o tem, kam in na koga se lahko obrnejo, ko potrebujejo podporo (npr. šolska svetovalna služba, mentor, idr.),
- se z otroki pogovarjamo o tem, kdaj bi morda potrebovali podporo, na primer, ko se zgodi kaj slabega, ko preživljajo težaven čas ali ko se morajo z nekom pogovoriti o tem, kako se počutijo.
- otrokom razložimo, da je soočanje z izzivi v življenju lahko koristno – saj nam pomagajo, da rastemo kot osebe in nam dajejo znanja ter veščine, zaradi katerih smo boljše pripravljeni na naslednje izzive.

Tudi starše lahko seznanimo o pomenu odpornosti. To lahko naredimo na naslednji način (Beyond Blue, 2017, str. 26):

- Pojasnimo, da na odpornost vpliva več dejavnikov.
- Pokažemo, kako otroci izkazujejo odpornost. Povabimo jih k razmišljanju, na primer, o težkih trenutkih, ki jih je imel njihov otrok v zadnjem času in o tem, kako se je z njimi dobro spopadel ter šel naprej.

- Ko se s starši pogovarjamo o odpornosti njihovih otrok, jih, namesto, da bi se osredotočali samo na to, s čim se otrok spopada, spodbujamo tudi k temu, da razmišljajo o otrokovih prednostih v zvezi z odpornostjo, na primer: “Larino razmišljanje, kako bi lahko izboljšala svoj govorni nastop, kaže pozitiven odnos do dejavnosti.” Ali “Filip je vedno pripravljen pomagati drugim v skupini, kar predstavlja socialno veščino.”
- Staršem pojasnimo, da je razvijanje otrokovih veščin (npr. veščin obvladovanja, zdravih miselnih navad) pomemben del procesa, ni pa edini. Gre tudi za izboljšanje na ravni otrokovega okolja, ki prispeva k spodbujanju odpornosti. Navedemo lahko primer nečesa v otrokovem okolju (kot so družinski odnosi ali otrokove povezave - druženje z vrstniki), kar bi lahko prispevalo k otrokovi odpornosti.
- Staršem zagotovimo informacije o tem, kam se lahko obrnejo po podporo, in jih spodbudimo, da poiščejo podporo, ko se oni sami ali njihova družina znajdejo v težavni situaciji. Prikažimo plakate in letake o podpornih storitvah na našem lokalnem območju.
- Družinam omogočimo dostop do informacij in orodij, ki jih je mogoče uporabiti za izboljšanje pogojev, ki spodbujajo odpornost, kot so pozitivni družinski odnosi, družinska povezanost in učinkovito starševstvo (Beyond Blue, 2017).

2. POSTMODERNO SOCIALNO DELO

Razumevanje in uporaba postmodernih konceptov, kot so delovni odnos soustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič, 2006, 2008), perspektiva moči (Saleebey, 1997), etika udeležnosti (Hoffman, 1994), izvirni delovni projekti pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2020), jezik socialnega dela (Lüssi, 1991; Čačinovič Vogrinčič, 2020) idr., in pristopov, kot so narativni pristopi, k rešitvi usmerjena kratka terapija in pristopi, ki temeljijo na uporabi umetnostnih izraznih sredstev, predstavljajo dragocen in nepogrešljiv način prakse oziroma delovanja socialnega delavca pri spodbujanju odpornosti pri sogovornikih. V vsakem od teh pristopov je očitna skrb za pomoč sogovorniku, da artikulira svojo identiteto na način, da bo izboljšala njegovo življenje - to je z osredotočanjem na njegove sposobnosti in prednosti (Dybicz, 2012).

Predmet socialnega dela z družino je soustvarjanje rešitev za kompleksne psihosocialne probleme družin, ki se izražajo v delovnem odnosu, v pogovoru med vsemi udeleženi, tukaj in zdaj (Čačinovič Vogrinčič, 2020, str. 30, 43). V delovnem odnosu soustvarjamo izvirni delovni projekt pomoči, ki se vedno znova v delovnem odnosu tudi nadaljuje. Projekti so *izvirni*, ker so soustvarjeni skupaj z njimi in zanje. Oblikujejo se vsakokrat na novo in za vsakega človeka posebej, vsako družino posebej in vsako skupino udeleženi v problemu posebej. Socialno delo je kot stroka nastalo prav zato, da se odzove na številne drugačnosti, posebnosti in ustvari nove možnosti tam, kjer zgolj v okviru običajnega in že znanega rešitve ni mogoče najti. Projekti so *delovni*, ker je poudarek na delu, na skupnem sodelovanju, na aktivnostih, ki izhajajo iz opravljenega dela, ki se uresničuje v delovnem odnosu. O *projektih* govorimo, ker potekajo v določenem času, usmerjeni so k želenim ali dobrim izidom (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 53-55). O socialnem delu kot projektu piše tudi Flaker (2003, str. 251), ki pravi: »Socialno delo je vedno projekt. Projekt izboljšanja življenjske situacije, kot jo hoče izboljšati uporabnik. Je ustvarjanje vizij, velikih ali tudi majhnih, in napor njihovega uresničevanja, korak za korakom.«

Zavedanje, da socialni problemi, težave in stiske ljudi niso objektivno podana dejstva, ampak konstrukti, perspektive, ki se (so)oblikujejo s pomočjo jezika vseh udeleženi v procesu ustvarjanja pomoči in podpore, zahteva od socialnega delavca konstruktivistično perspektivo (Knez, 2020). Oziroma kot pravi Šugman Bohinc (2010, str. 56):

Od epistemologije pomagajočega je odvisno, s kakšnimi teoretičnimi predpostavkami o možnih stiskah in problemih ljudi ter njihovih vzrokih bo vstopil v delovni odnos, kako bo razumel svojo vlogo v kontekstu pomoči, v kakšni vlogi vidi uporabnikov sistem in njegove izkušnje itn., in kako bo glede na našeto ravnal pri vzpostavljanju osebnega stika ter organiziranju procesa podpore in pomoči.

Čačinovič Vogrinčič navaja (2000, str. 86), da postmodernizem postavlja v ospredje vprašanje odnosa med udeleženi v terapiji in svetovanju, redefinira procese razgovora, sporazumevanja, dogovora, tako da je odnos med svetovalcem in stranko ključnega pomena. Postmoderna konstruktivistična paradigma in etika udeležnosti poudarjata vplivanje in vzajemno povezanost vseh vpletenih v interakciji, torej socialnih delavcev in uporabnikov (Kustec, 2011). V razgovoru, ki se vzpostavi se raziskuje zgodba, soustvarja se nova. Postmodernizem je zaradi pomena, ki ga pripisuje vlogi in vplivu jezika v človeških prizadevanjih, na kratko opisan kot "jezikovni premik" (npr. Munslow, 2005, v Dybicz, 2012).

V postmodernem socialnem delu smo postali zelo občutljivi na jezik. Njegovo vlogo razumemo precej drugače kot smo jo desetletja prej. Vloga jezika ni zgolj podajanje informacij, ampak je stvar definicije in konceptualizacije. Resničnost ni objektivna, ampak je v celoti interpretativna. Lacan (1977, v Pardeck, Murphy, Choi, 1994, str. 343) je zapisal, da je resnica proizvod uporabe jezika in ne nekaj, kar je objektivno in univerzalno. Postmoderni socialni delavci bi se morali predvsem zavedati načina, na katerega posamezniki ali skupine jezikovno konstruirajo realnost. Kot pravi Šugman Bohinc (2021) je besednjak postmoderne socialnega socialnega delavca osvobojen velikih univerzalnih teorij, znanj, sociopatologij in velikih resnic, namesto tega se v odnosu, ki mu v socialnem delu rečemo delovni odnos vedno znova učimo besednjaka, ki ga posameznik ali družina prinese v odnos. Od naših sogovornikov se učimo njihove konstrukcije pomenov in se jim poskušamo pridružiti pri tem, da bi lahko spremenili in opustili tiste konstrukcije oziroma vzorce delovanja, mišljenja in čustvovanja, ki jih ne podpirajo več in so jih spravili v stisko. V duhu postmoderne pristopa smo se odrekli predpostavki, da v odnosu s sistemom (posameznikom ali družino) mi odkrivamo določene motnje ali vire, v smislu, da so tam, le odkriti jih moramo. Namesto tega govorimo, da jih raziskujemo oziroma interpretiramo.

Koncept odpornosti je pomemben koncept tudi v stroki socialnega dela in ga razumemo kot enega sodobnih pristopov pri procesu podpore in pomoči tako pri delu s posamezniki kot pri

delu z družino. Služi nam kot izhodišče za soustvarjanje zelenih sprememb. Gre za pomembno usmeritev oziroma spremembo fokusa od omejitev in patologije k perspektivi moči, ki je pomemben prispevek avtorja Saleebeya (1997). Jezik socialnega dela govori iz perspektive moči in je eden od pomembnih elementov delovnega odnosa, ki socialnodelovno znanje umeščajo v postmoderno paradigmo socialnega dela (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020: 39 in 116). Del privlačnosti perspektive moči je njena usklajenost z družbenimi vrednotami človeškega dostojanstva in spoštovanja samoodločanja uporabnikov (Healy, 2005, v Van Breda, 2011). Saleebey (1997, str. 4, v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020, str. 50) navaja formulo in sicer: »Mobiliziraj moč klientov (talente, znanja, sposobnosti, vire), podpreš njihova prizadevanja, da dosežejo svoje cilje in vizije, in klientom se bo kakovost življenja izboljšala, tako, da bo v skladu z njihovimi koncepti kakovosti. Čeprav je recept preprost, zahteva trdo delo.« Kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2020, str. 50), je odločitev za ravnanje iz perspektive moči nujna strokovna odločitev.

Peter Lüssi (Ovsenik in Čačinovič Vogrinčič, 1990, str. 83) navaja enega od glavnih poudarkov sistemskega socialnega dela, to je *pripadnost sistemu*:

Vsak človek pripada socialnim sistemom, na primer svoji družini, podjetju za katerega dela, svoji športni zvezi, bolnišnici v kateri živi kot bolnik. Kot socialno bitje človek neizogibno potrebuje sistem in je sistemsko določen. Sistemsko usmerjeni socialni delavec vselej povprašuje po sistemskih pripadnostih ljudi, s katerimi ima opravka.

Socialno delo, ki izhaja iz koncepta odpornosti, s spoštovanjem nagovarja družine, ki so v stiski, verjame v obnovljive potenciale ljudi ter omogoča poti, da bi skupaj z družinskimi člani raziskali in podprli najboljše odlike posameznikov in družine kot celote (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2020: 126).

3. OBŠOLSKE DEJAVNOSTI

3.1. Opredelitev obšolskih dejavnosti

Poglavje začenjam z Loremanovo (2009, str. 3, v Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019, str. 106) definicijo spoštovanja otroštva, ki sodi, kot navajata avtorici, med temeljne koncepte, ki so bistveni, da jih socialne delavke/delavci ponotranjijo in udejanjajo v praksi. Spodnji seznam pa ni namenjen samo socialnim delavkam/delavcem, pač pa tudi staršem, učiteljem in vsem drugim strokovnjakom, ki odločajo o življenju otrok.

Spoštovanje otroštva pomeni:

- otrokom zagotoviti življenjske potrebe, kot so zapisane v Dekleraciji Združenih narodov o otrokovih pravicah (1959) in Mednarodni konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah (1989),
- spoštovati otrokovo uživanje otroštva,
- spoštovati otrokov prosti čas, še posebej sedanjost,
- spoštovati otrokove odnose z drugimi,
- spoštovati otrokov prispevek družini in družbi,
- spoštovati otrokovo individualnost in različnost,
- spoštovati in sprejeti otrokove spretnosti in sposobnosti.

Mladi preživljajo svoj prosti čas v različnih kontekstih, npr. dejavnostih, ki potekajo v okviru šole ali zunaj nje (Flere, 2010). Definiranje prostega časa, kot ugotavlja Kuhar (2011, str. 5) ni enostavno. Še najpogosteje je prosti čas definiran kot nedelovni čas, torej čas, ki si ga vzamemo zase, ki vključuje čas za zabavo, razvedrilo, počitek. Gre za čas, za katerega sami odločimo, kako ga bomo preživel. Med prostim časom se ukvarjaš s tistimi dejavnostmi, ki nudijo sprostitve, predah, osebno in socialno zadovoljstvo (Kuhar, prav tam). Nekateri podatki kažejo, da mladi več kot 40% svojega prostega časa preživijo ob pristočasnih aktivnostih in sicer v dejavnostih zunaj pouka, ki niso del obveznega kurikulumu (Holland in Andre, 1987, v Flere, 2010: 103). Čas, ki ga mladostnik preživi v samostojno izbranih dejavnostih lahko pomembno prispeva k njegovemu razvoju, saj skozi njih gradi lastne kompetence, spoznava nove nove vloge, nekatere od takšnih dejavnosti pa pozitivno vplivajo tudi na zmanjšano doživljanje stresa (Eccless, 1999; Kozar, Marcketti, Gregoire, 2006, v Flere, 2010: 105-106).

Obšolske dejavnosti so redne, strukturirane ali polstrukturirane dejavnosti za šoloobvezno mladino, ki se izvajajo pred šolo, po šoli, med šolskimi roki ali poleti (Bernat, 2006). Za čas, ki ga otroci preživijo zunaj šole zasledimo v literaturi tudi različna druga poimenovanja, na primer prostočasne aktivnosti, prostočasne dejavnosti, izvenšolske dejavnosti/aktivnosti, po šolski programi, hobiji in nekatera druga, ki predstavljajo v tem kontekstu sinonim in se uporabljajo zamenljivo.

Bjarnadóttir (2004, v Kuhar, 2011, str. 6) na podlagi intervjujev z islandskimi mladostniki in mladostnicami ugotavlja, da prostočasne dejavnosti prispevajo k štirim dimenzijam kompetentnosti:

- 1) zunanji osebni oz. praktični kompetentnosti (fizično in kognitivno znanje, obvladovanje nečesa konkretnega),
- 2) notranji osebni oz. emocionalni kompetentnosti (npr. samonadzor),
- 3) zunanji socialni kompetentnosti (socialne veščine) in
- 4) notranji osebni kompetentnosti (sposobnost refleksije).

Za razliko od nekaterih drugih organiziranih dejavnosti, obšolske dejavnosti običajno služijo osnovnošolskim in srednješolskim otrokom (starosti 5–14 let), nudijo storitve večinoma v popoldanskem času med šolskim tednom in ponujajo učni načrt, ki vključuje prehrano, akademske dejavnosti, npr. pomoč pri domačih nalogah in neakademske dejavnosti - npr. telesna rekreacija, umetnost, glasba, klubi (Welsh, Russell, Williams, Reisner in White, 2002). Poleg tega je pomemben cilj obšolskih dejavnosti zagotoviti varno okolje pod okriljem odraslih, za otroke, katerih starši delajo še v urah, ko otrok konča s šolo. Ta storitev staršem omogoča, da popoldne delajo brez skrbi za dobro počutje svojih otrok. Obšolske dejavnosti se razlikujejo po stopnji, v kateri zasledujejo svoje cilje. Nekatere obšolske dejavnosti na primer izrecno ciljajo na rezultate, kot je izboljšano obiskovanje šole, medtem ko imajo drugi programi obšolskih dejavnosti nenapisane cilje ali pa v celoti nimajo očitnih ciljev (McDowell Group, 2018).

Sodelovanje v obšolskih dejavnostih lahko vpliva na šolski uspeh in celostno dobro počutje otroka, vključno z akademsko uspešnostjo in motivacijskimi lastnostmi, ki podpirajo kognitivno rast, medosebne kompetence in socialne odnose, dobro psihično in fizično počutje.

V kolikšni meri ima sodelovanje v obšolskih dejavnostih pozitivne posledice za šolanje in razvoj, je odvisno od značilnosti posameznega otroka, značilnosti programa in širšega ekološkega okolja, katerega del je otrok (npr. družina, šola in soseska), kar se vidi šele skozi določen čas. Da bi razumeli odnose med sodelovanjem v obšolskih dejavnostih in šolanjem ter razvojem otrok je treba upoštevati potrebo po biološki perspektivi razvoja (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Tudi Masten (1998) piše o pomenu obšolskih dejavnosti in sicer kot kompetenčnega področja pri študiju kompetenc. Ugotavlja, da je bilo to področje raziskav precej zanemarjeno, predvsem v smislu vključevanja v obšolske aktivnosti in vloge, ki jo ima na razvoj otrok. Vključenost v obšolske dejavnosti lahko spodbuja in pokaže individualne talente, s čimer prispeva k posameznikovemu globalnemu občutku usposobljenosti, učinkovitosti, spoštovanja in dobrega počutja. Takšne dejavnosti lahko pripomorejo k lažjemu vključevanju v običajna družbena omrežja, ki bi nato lahko spodbujala dosežke ali ravnanje, ki spoštuje pravila (Csikszentmihalyi, Rathunde in Whalen, 1993; McNeal, 1995, v Masten, 1998).

Od virov, ki jih ima mlada oseba na razpolago, in kompetenc je odvisno, kakšne strategije bo oblikovala. Osebni viri, kot so genetska opremljenost, temperament, osebnostna struktura, kognitivne sposobnosti, so sicer pomembni, vendar pa k učenju in razvoju kompetenc največ prispevajo socialni konteksti, v katerih so mladostniki v neposrednih interakcijah z drugimi ljudmi, kot so vrstniki, družina, šola in organizacije, ki izvajajo programe pristočasnih dejavnosti. (Kuhar, 2011: 4).

Kot ugotavljajo McDowell Group (2017) pa vsi mladi žal nimajo dostopa do obšolskih dejavnosti. Iz pregleda literature je ugotovljeno, da znatne ovire kot so stroški, razpoložljivost, potovanja itd. nesorazmerno omejujejo udeležbo za mlade z nižjimi dohodki in etničnimi manjšinami. Gril (2006) navaja naslednje razloge, zakaj se otroci ne morejo ukvarjati z želenimi obšolskimi aktivnostmi: pomanjkanje denarja, pomanjkanje časa, ker niso v želeno dejavnost vključeni njihovi prijatelji, ker jim starši ne dovolijo vključitve in lokacijska oddaljenost.

Z nekaterimi izjemami (npr. Lauver, 2002; Vandell & Corasaniti, 1988, v McDowell Group, 2018) pa raziskave, ki obravnavajo medosebne kompetence in odnose med vrstniki, običajno poročajo o koristih, povezanih s sodelovanjem v obšolskih dejavnostih. V študiji zelo

prikrajšanih otrok so Mahoney, Lord et al. (2005, v McDowell Group, 2018) so ugotovili, da se je udeležencem obšolskih dejavnosti, sčasoma znatno povečala priljubljenost in sprejetost s strani vrstnikov v razredu v primerjavi s tistim, ki se obšolskih dejavnosti niso udeležili.

Gilligan (2008) predstavlja zanimive primere, kako so mladi svoje interese, sposobnosti in potenciale, ki so jih krepili znotraj določenega interesnega področja prostočasnih dejavnosti, prenesli v kasnejše delovne priložnosti. Sodelovanje v prostočasnih dejavnostih lahko razširi in okrepi vrsto odnosov, do katerih ima mladostnik dostop v svoji socialni mreži (McGee et al., 2006, v Gilligan, 2008). Prav tako lahko poveča dosežke in uspešnost pri izobraževanju (Mahoney et al., 2005, v Gilligan 2008).

V nadaljevanju je navedenih nekaj takih primerov, ki so jih avtorju prispevali socialni delavci in skrbniki oziroma rejniki in se nanašajo na umetnost.

Primeri s področja umetnosti:

- Spodbujanje umetniške nadarjenosti pri mladostniku v rejniški družini je privedlo do tega, da je dobil mesto na umetniški šoli (Gilligan, 1999, v Gilligan 2008).
- Učenje flavte, ki sta ga podpirala rejnik in dolgoletni socialni delavec, je vodilo do kariere učitelja glasbe za mlade v rejništvu.
- Dekle, ki je oboževalo disko ples, je svoje talente uporabilo tako, da je enkrat na teden najelo lokalno dvorano za poučevanje disko plesa.

Kot pravi Gilligan (2008: 47) lahko skrbniki, socialni delavci in drugi strokovnjaki igrajo pomembno vlogo pri pomoči mladim, da izkoristijo te vire in zlasti priložnosti za podporne vloge in odnose v delovnem in prostočasnem okolju.

Področje preventive, tako teoretičnih raziskav kot prakse, je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja prehodilo dolgo pot: od kratkoročnih, celo enkratnih, individualno usmerjenih intervencij v razredu, do vse večje ozaveščenosti in začetka izvajanja dolgoročnih, celovitih, okoljsko osredotočenih intervencij, ki se širijo zunaj šole in vključujejo tudi skupnost. Poleg tega so se sredi osemdesetih let začeli posluhi preventivne programe, ki govorijo o preventivnih strategijah in programih, temelječih na raziskavah, ki identificirajo osnovne dejavnike tveganja za težave, kot so zloraba alkohola in drugih drog, najstniška nosečnost, prestopništvo, tolpe in

osip (Bernard, 1991). Tudi Roosa (2000) meni, da številni dokazi kažejo, da je vključitev strategij za spodbujanje odpornosti v storitve in programe, ki so namenjeni otrokom in mladim, učinkovit pristop (Roosa, 2000).

Otroci in mladostniki večino svojega časa preživijo v šoli. Kot navedeno v Orel in Jurjevčič, (2009: 254) pa žal v šolskem sistemu, kot del formalnega izobraževanja velikokrat ni dovolj prostora za to, da bi otroci lahko pridobivali na učenju socialnih in čustvenih veščin, na primer na komunikaciji, delu v skupini, sodelovanju, empatičnemu poslušanju, raziskovanju svoje kreativnosti idr. Zato je toliko bolj pomembno, da obstajajo izvenšolske dejavnosti, ki v svojih programih nudijo spodbujanje socialnih in čustvenih veščin. Poročila številnih raziskav in metaanaliz (Durlak, Weissberg, Pachan, 2010) ugotavljajo pozitivne učinke izvenšolskih programov socialnega in čustvenega učenja, ki temeljijo na dokazih in so pri različnih populacijah opazni skozi daljše časovno obdobje na več ravneh osebnostnega, družbenega in akademskega razvoja (Agilati, A. et al, 2020). Da so tovrstni programi na področju socialnega in čustvenega učenja učinkoviti, morajo, kot so ugotovili avtorji, vključevati štiri kriterije:

- zaporedje (aktivnosti si logično sledijo glede na starostni razvoj otrok),
- aktivno (vsebujejo aktivne oblike učenja),
- osredotočenost (dovolj časa za razvoj specifičnih sposobnosti),
- eksplicitnost (aktivnosti jasno opredeljujejo specifične veščine, ki naj bi se jih otroci naučili) (prav tam).

3.2. Skupina, skupinska dinamika in vloga mentorja

Pomemben dejavnik pri zagotavljanju odpornosti je tudi vpliv, ki ga ima na posameznika skupina, v katero je vključen. Pri prehodu v odraslost igrata sicer družina in šola ključno vlogo pri zaščiti mladostnika pred vedenjem, ki bi lahko povzročilo težave z duševnim zdravjem. Kljub temu pa obstajajo tudi druge družbene skupine in strukturirane dejavnosti, ki so se izkazale kot izobraževalna dejavnost in tudi kot varovalni dejavnik. Tovrstne dejavnosti lahko vključno s spremljanjem ciljev in vsebin, z nadzorom odrasle osebe kot vodje ter spoštovanjem pravil in urnikov, delujejo izobraževalno, zlasti s spodbujanjem razvoja sposobnosti in ustvarjanjem novih učnih priložnosti (Balsano et al., 2009, Mahoney in Stattin, 2000, v Ruvalcaba, Gallegos, Borges in Gonzalez, 2017).

V longitudinalni raziskavi, ki so jo izvedli Carbonell et al. (2002, v Ruvalcaba, Gallegos, Borges in Gonzalez, 2017) so ugotovili, da so družinska kohezija, pozitivna perspektiva, socialna vključenost in podpora ter zdravi medosebni odnosi nekateri od glavnih varovalnih dejavnikov za mladostnike, vsem pa je mogoče dati prednost s pripadnostjo skupini. Raziskave kažejo, da so nekateri varovalni dejavniki, ki imajo največji vpliv na mladostnike družinsko, šolsko, delovno, športno in rekreacijsko mikrookolje, ki je zdravo in razvojno ugodno. To je lahko posledica dejstva, da družbena omrežja, ki so nastala v uveljavljenih skupinah, spodbujajo oblikovanje psihosocialnega sistema podpore, v katerem lahko posamezniki izražajo in delijo čustva in naklonjenost ter tako koristijo svojemu duševnemu in fizičnemu zdravju (Abello & Madariaga, 1999, v Ruvalcaba, Gallegos, Borges in Gonzalez, 2017).

Papalia, Wendkos in Duskin, (2004: 470, v Ruvalcaba, Gallegos, Borges in Gonzalez, 2017) opozarjajo, da po psihosocialnih teorijah mladostniki rešujejo svojo krizo identitete iz svoje lojalnosti referenčnim skupinam. Ta zvestoba ne pomeni le pripadnosti skupini prijateljev ali kolegov, temveč tudi občutek pripadnosti nizu vrednot, ideologiji, veri, družbenemu gibanju, ustvarjalnemu podjetju ali etnični skupini. Tudi Kobolt (2009) ugotavlja, da posamezniku aktivno vstopanje v različne skupine pomeni širjenje horizonta oziroma posameznikovih izkušenj, prav tako pa je sodelovanje v skupinah predpogoj razvoja socialnih kompetenc in socialnega učenja. Študija Knifsenda in Juvonena (2013, v Ruvalcaba, Gallegos, Borges in Gonzalez, 2017) je analizirala kompleksnost socialne identitete pri mladostnikih in ugotovila, da so prevladujoče družbene skupine, ki so jih mladostniki identificirali pri sebi, temeljile na obšolskih dejavnostih.

Na zadovoljstvo, uspešnost in učinkovitost delovanja skupine, vpliva tudi pozitivna skupinska klima (Rus, 2011). Zadovoljevanje potrebe po varnosti je po Maslowi hierarhiji potreb na drugem mestu, takoj za fiziološko potrebo. Zato je izrednega pomena vzpostavljanje varnega, prijetnega okolja, kjer se otroci počutijo dobro in imajo občutek nadzora. Maslowa teorija pravi, da če želimo zadovoljiti višje ravni potreb, morajo biti prej zadovoljene predhodne potrebe (Jurjevčič, 2019: 60).

Da se udeleženci oziroma otroci v skupini počutijo varne in da so vsem zagotovljene ustrezne pravice omogočajo pravila, ki si jih lahko skupina sama postavi. Pravila običajno določajo pričakovano vedenje udeležencev in njihove medsebojne odnose. Mulej (2011) med pravila

skupine navaja naslednje: da so vsi člani skupine enakovredni, da je povratna informacija konstruktivna, ne obstajajo neumna vprašanja, o problemih govorimo neposredno in odkrito, vsak od članov skupine nekaj prispeva, dovolj prostora je tudi za drugačna mnenja, odločanju sledi dogovor, vsakdo je odgovoren zase in za svoje počutje, aktivnosti in dosežki so vizualizirani, dosežki skupine so predstavljeni tudi navzven.

Škerbinek (1998) predstavlja temeljne značilnosti vedenja v timu. Te so:

- Priznanje različnosti - skupina omogoča posameznikom, da mislijo drugače, se s čim ne strinjajo in podelijo svoje mnenje, kar predstavlja pogoj za napredek.
- Recipročnost odnosov in spoštovanje - dosežemo s tem, da posameznikov prispevek k skupini z zanimanjem sprejemamo, spoštujemo in priznavamo, smo odzivni na posameznikove prispevke k skupini z razlago, kritiko in predlogi.
- Omogočanje individualizacije - pravica posameznika do lastnega razvoja in svoje identitete in lastnih potreb, ne le potreb drugih. Predlog skupne rešitve problema se udejanja znotraj konfrontacije in dialoga.
- Dajanje in sprejemanje povratnih informacij ter jasna komunikacija - dajanje in sprejemanje povratnih informacij v skupini predstavlja predpogoj za jasno komunikacijo in dobro delo.
- Priznavanje konfliktov in njihovo realno reševanje – konflikte, ki so sestavni del komunikacije rešujemo tako, da pri iskanju rešitev sodelujemo vsi skupaj.

Pomembno vlogo pri tem, kako v skupini dosegati čim boljšo skupno delovno uspešnost in hkrati upoštevati posameznikovo različnost in potrebe, ima vodja skupine oziroma mentor (Škerbinek, 1998). Skrbni odnosi, zlasti med učitelji in učenci, so bili spoznani kot eden od treh varovalnih dejavnikov, ki spodbujajo odpornost in s tem pozitivno prilagodljivost (Benard, 1997).

Literatura odpornosti med varovalnimi dejavniki izpostavlja pomen tesnega, empatičnega mentorskega odnosa, ena na ena z učiteljem, ki ima visoka pričakovanja. Učitelji v razredu

imajo posebno vlogo pri krepitvi varovalnih dejavnikov in tako doprinašajo k povečanju odpornosti vseh otrok in mladih v šolah neodvisno od tveganja (Knight, 2007, v Stride in Cutcher, 2015: 4).

Glasser (2002, str. 19-20, v Poštrak 2015: 276) piše o načinih, ki blokirajo ali krepijo komunikacijo. Odnose uničuje sedem navad, in sicer grajanje, pritoževanje, obtoževanje, grožnje, sitnarjenje, kaznovanje in podkupovanje. Ravno nasprotno pa naslednjih sedem povezovalnih navad krepí komunikacijo. To dosežemo s skrbnostjo, zaupanjem, spodbujanje, prijateljstvom, podpiranjem, prispevanjem, poslušanjem.

Bernard (1991: 15-19) je opredelila tri pomembne varovalne dejavnike, s katerimi vplivamo na razvoj odpornosti in ki jih mentor lahko udejanjanja v skupini: skrb in podpora, smiselna udeležba, visoka pričakovanja. Med spodnjimi tremi dejavniki je v literaturi (na primer Bernard 1991; Gomboc, 2011; Howard, 1990) o odpornosti največkrat zaslediti prav pomen visokih pričakovanj na otroka, predvsem na ravni družine in šole.

1. Skrb in podpora

To vključuje posredovanje sočutja, razumevanja, spoštovanja in zanimanja, ki temelji na poslušanju, ter vzpostavitev varnosti in osnovnega zaupanja. Skrb in podpora se lahko izkazuje tudi na način, da je učitelj pripravljen sodelovati z otrokovo družino in drugimi pomembnimi osebami v skupnosti.

1. Smiselna udeležba

Smiselna udeležba pomeni cenjenje odgovornosti, sprejemanja odločitev, dajanja priložnosti otroku, da poda svoj glas in se ga pri tem sliši ter upošteva, da lahko prispeva svoje talente skupini. Poskrbeti moramo za razvoj odnosov, ki temeljijo na sodelovanju učencev (Rutter, 1979, v Bernard, 1991).

3. Visoka pričakovanja

Bernard (1991, str. 16) glede visokih pričakovanj piše, če otroci nenehno poslušajo sporočila, kot na primer sporočilo: »si bistra in sposobna oseba«, tudi sami sebe vidijo kot bistro in sposobno osebo.

Pomen visokih pričakovanj ima na otroke lahko izreden vpliv. Koncept samouresničujoče se prerokbe, je leta 1948 predstavil sociolog, Robert K. Merton. Koncept opisuje, kako pričakovanje posameznika ali skupine o drugi osebi ali skupini pelje k uresničitvi teh pričakovanj (Franzoi, 2006, v Gomboc, 2011: 84).

Študije kažejo, da pričakovanja učiteljev do njihovih učencev močno vplivajo na njihove akademske dosežke. Pri načrtovanju preventivnih programov, moramo razumeti proces, s katerim naj bi pričakovanja učitelja vplivala na uspešnost učencev. Po Jeffu Howardu pričakovanja vplivajo na vedenje na dva osnovna načina. Prvič, neposredno, tako da povečajo ali zmanjšajo našo raven zaupanja, ko pristopimo k nalogi, in tako vplivajo na intenzivnost napora, ki smo ga pripravljeni vložiti. Drugič, pričakovanja vplivajo tudi na način, kako razmišljamo o svojih rezultatih delovanja oziroma jih razlagamo. Raziskave v socialni psihologiji so pokazale, da vzroki, ki jim ljudje pripisujejo svoje uspehe in neuspehe, pomembno vplivajo na kasnejšo uspešnost (Howard in Hammond, 1985, str. 20, v Bernard, 1991).

Rosenthal (1981; v Rosenthal, 2002, kot navedeno v Gomboc, 2011, str. 98-99) je v svojih več kot tridesetletnih raziskavah, ki so se navezovala na preučevanje mediatorskih spremenljivk na področju učinka učiteljevih pričakovanj glede intelektualnega razvoja učencev, zasnoval štiri glavne kategorije vedenja učiteljev, ki naj bi imele učinek na samouresničujoče se prerokbe v šolskem kontekstu. Tistim učencem, do katerih so učitelji gojili pozitivna pričakovanja, zagotavljali naslednje:

- Okolje: vzpostavili so spodbudno socio-emocionalno vzdušje, kjer so uporabljali neverbalno komunikacijo in z njo izkazovali emocionalno podporo kot je toplina, pozornost, smehlanje, vzdrževanje očesnega stika, odobravajoče prikimavanje.
- Povratna informacija: Učenci so prejeli povratna sporočila o njihovem delu, prejeli so več odzivov, pohval in kritik; kar je pripomoglo k temu, da so učenci vedeli, kaj in kako lahko določeno stvar še izboljšajo.
- Vhodi (input): Učenci so bili deležni več in zahtevnejših vsebin.
- Izhodi (output): Učenci so imeli na razpolago več časa pri reševanju nalog in bili spodbujeni k postavljanju dodatnih vprašanj ter k intenzivnejšemu in pogostejšemu sodelovanju.

V naslednjem poglavju bo predstavljeno delovanje društva, ki izvaja program, usmerjen v spodbujanje kreativnosti, potencialov in življenjskih veščin pri otrocih skozi uporabo kreativnih metod.

4. PREDSTAVITEV DRUŠTVA ZA RAZVOJ KREATIVNOSTI IN POTENCIALOV – PORTRET, SOCIALNO PODJETJE

Portreti so individualni. Pa vendarle se skozi leta spreminjajo. Tako kot se spreminjamo mi, v nenehnih srečevanjih z drugimi in z dogodki, ki nas sooblikujejo.

(Tina Rataj)

Društvo za razvoj kreativnosti in potencialov - Portret (v nadaljevanju društvo Portret), socialno podjetje, ustanovljeno leta 2014, izvaja programe in usposabljanja na področju kulture, izobraževanja in socialnega varstva. Namen društva Portret je ustvarjati pogoje za razvoj kulturne in izobraževalne dejavnosti, spodbujati kreativnost in ustvarjalnost ter opozarjati na kakovosti življenja za ljudi, skozi oživitev človeških vrednot, kot so ljubezen, nenasilje, poštenost, strpnost in spoštovanje. S pomočjo uporabe umetnosti in različnih umetnostnih izraznih sredstev si prizadeva omogočiti otrokom, mladostnikom in odraslim razvijati njihove potenciale, spodbujati kreativnost in avtentičnost ter pustiti domišljiji prosto pot. Kreativna praktična znanja lahko posameznikom služijo kot pomembna notranja oprema ali vir moči, ki jim omogoča odpornejše odzivanje na raznolike izzive v življenju. Izvajalci in sodelavci programov oziroma projektov, ki jih ponuja društvo Portret, so domači in tuji strokovnjaki. Društvo ima tudi bazo prostovoljcev.

4.1. Teoretično ozadje programa društva Portret: Kreativne metode v vsakdanjem življenju.

Ustanoviteljica in idejna vodja društva Portret, Tina Rataj, sem program *Kreativne metode v vsakdanjem življenju* (krajše KMVŽ) razvijala več let. Program je plod mojega strokovnega znanja, formalnega in neformalnega izobraževanja, prostovoljnega ter praktičnega dela z različnimi ciljnim in starostnimi skupinami ljudi. Združuje in med seboj prepleta različna spoznanja ter področja zanimanja, kot so socialno delo, umetnost, ustvarjalnost, pedagogika, pozitivna psihologija, duhovnost, epigenetika, nevroznanost, nevrolingvistično programiranje

in nekatera druga. Svoje poslanstvo vidim v opolnomočenju oziroma krepitvi moči in spodbujanju posameznika na njegovi poti osebnostne rasti. Želja, da znanja in spoznanja, ki sem jih pridobila na študiju programa Creative arts approach towards social care (v prevodu Kreativno umetnostni pristopi v socialnem delu) na Nizozemskem, pozneje pa tudi s praktično uporabo kreativnih metod v enem od begunskih centrov na Nizozemskem, prenesem na domača tla, so me vodila v ustanovitev društva Portret. Moje študijske izkušnje na Nizozemskem je po moji diplomski nalogi (Rataj, 2007) dobro povzela Kustec (2007, str. 17):

Ratajeva se je poleg teoretičnih izhodišč in sodobnih pristopov v socialnem delu na Nizozemskem seznanila s sistemskimi in organizacijsko institucionalnimi vidiki, ki jih taki pristopi zahtevajo. Te zahteve segajo od primerno izobraženega in usposobljenega kadra do spremenjenih šolskih načrtov in primerno opremljenih prostorov za izvajanje kreativnih dejavnosti.

Program *Kreativne metode v vsakdanjem življenju* zajema sklope različnih kreativnih delavnic, ki jih uresničujemo skozi področje umetnosti oziroma uporabo umetnostnih izraznih sredstev - gledališke dejavnosti, plesno gibalne dejavnosti, likovne dejavnosti, glasbene dejavnosti ter druge, na primer kreativno pisanje in fotografija. Kreativne metode uporabljamo kot orodje, s katerim lahko spodbudimo spremembe otrokovih čustvenih, miselnih in vedenjskih vzorcev. Prispevajo lahko k izboljšanju komunikacijskih sposobnosti (tako verbalne kot neverbalne komunikacije), povečujejo zmožnost samoizražanja, samospoznavanja, koncentracije, sproščanja, reflektiranja, spodbujajo proces samoaktualizacije, kreativnega mišljenja ter prispevajo k razvoju notranjih potencialov. Delo z ustvarjalno umetnostnimi mediji omogoča spodbujanje otrokovega telesno gibalnega, čustvenega, socialnega, kognitivnega in duhovnega razvoja in prožnosti. Pri posamezni dejavnosti se osredotočamo se na to, da otrok najde medij, preko katerega lahko izrazi sebe, krepi svojo individualnost, socialne veščine in potenciale. Učenje življenjskih veščin temelji na izkustvenem učenju, z uporabo socialnih in simulacijskih iger, vodene vizualizacije, nedokončanih zgodb, iskanjem kreativnih rešitev in drugimi načini.

Čeprav v magistrski nalogi predstavljam kreativne metode v okviru gledališke dejavnosti, ki se ne osredotoča na točno določeno ciljno skupino otrok, ampak je namenjena vsem otrokom, smo kreativne metode do sedaj v društvu uspešno uporabljali tudi pri delu z nekaterimi ciljnimi skupinami ljudi. Lepe spomine in izkušnje imam na dva projekta, ki sta vključevala uporabo

kreativnih metod pri delu z begunci, in pa projekt, ki je vključeval otroke, ki prihajajo iz družin s številnimi izzivi (iz socialno-ekonomsko šibkejšega okolja).

V nadaljevanju opišem nekatera teoretična izhodišča, na katerih temelji program KMOVŽ, nato predstavim gledališko dejavnost, ki jo pozneje obravnavam v raziskovalnem delu.

4.1.1. Znanje, spretnosti, kompetence

Znanje zajema skupek informacij, ki jih imamo in jih lahko uporabimo pri opravljanju svojega dela. Sestavljeno je iz tem, ki jih razumemo, in gradiva, ki smo se ga naučili. Znanje pomeni, da razumemo, kako nekaj narediti, ne pomeni pa, da lahko to dejansko tudi naredimo. Po tem se znanje razlikuje od veščine in sposobnosti. (Indeed Editorial Team, 2021).

Izraz sposobnost se nanaša na značilnosti, ki človeku omogočajo, da doseže ali izvede določeno dejanje. V primerjavi z nadarjenostjo so sposobnosti veliko bolj zanesljive in dolgotrajne. Mišična vzdržljivost, moč, gibljivost, koordinacija in ravnotežje so le nekatere od sposobnosti, ki jih je mogoče preveriti ali izmeriti. Lahko gre za skupek genetsko pogojenih lastnosti, ki so v celoti zaznavne, v celoti gibalne ali pa za kombinacijo obojega. Gre za talent, znanje, spretnosti, ki jih ima oseba na določenem področju in zmožnost, ki jo ima, da nekaj naredi. (Bhandari, 2022).

Za razliko od sposobnosti pa se spretnost oziroma veščina pridobi ali razvije s prakso in izkušnjami. Ko osvajamo določeno spretnost, telesno ali umsko, obstajajo štirje dejavniki, s katerimi spremenimo svoje nevronske vzorce in sicer s pridobivanjem znanja, sprejemanjem navodil, pozornostjo in ponavljanjem. (Dispenza, 2017). Ali kot velikokrat pravimo: »Vaja dela mojstra, če vajenec dela vajo.«

Blizu mi je opredelitev kompetence po avtorju Kohontu (2005, str. 31), ki pravi, da gre za celoto med seboj povezanih sposobnosti, znanja, osebnostnih lastnosti, motivacije, samopodobe, vrednot, ki jih posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v dani situaciji.

Kompetence, potrebne za življenje v 21. stoletju, se nanašajo na znanje, življenjske spretnosti, poklicne spretnosti, navade in lastnosti, ki so ključnega pomena za uspeh študentov in pozneje

odraslih v današnjem svetu. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 1997: 1) opredeljuje temeljne življenjske veščine, kot so odločanje in reševanje problemov, kreativno in kritično mišljenje, komunikacijske in medosebne spretnosti, samozavedanje in empatijo ter sposobnost uravnavanja čustev in stresa. SZO se osredotoča na široke psihosocialne veščine, ki jih je mogoče sčasoma izboljšati z zavestnim naporom.

Znanje se multiplicira. Avtorica Masten piše o kaskadnih učinkih oziroma učinkih snežne kepe. Tako tudi pridobljene veščine otroka v enem razvojnem obdobju omogočajo pridobitev novih veščin na novih področjih delovanja. Zato je zgodnja investicija v razvoj otrokovih veščin tako pomembna, saj sproži plaz pozitivnega razvoja. Uspeh na določenih ključnih področjih otrokovega razvoja drastično poveča otrokove zmožnosti, da se dobro znajde na svoji poti, v boljšem okolju, z več viri, v boljših odnosih z drugimi, in nasploh z več priložnosti (Masten, 2014: 293).

4.1.2. Socialna in čustvena kompetenca

Socialna kompetenca je tesno povezana s čustvenim razvojem otroka, zato govorimo o socialni in čustveni kompetenci. Socialne in čustvene veščine so posamezne veščine, ki vodijo k socialni kompetenci. S strani združenja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2013) se nanaša na pet ključnih, med seboj povezanih področij (Orel in Jurjevčič, 2019, str. 254):

- samozavedanje (zmožnost prepoznavanja čustev, svojih močnih področij, samoučinkovitosti, samozavesti),
- samokontrola (samodisciplina, nadzor čustev, postavljanje ciljev, samomotivacija, organizacijske veščine),
- socialno zavedanje (zmožnost empatije, spoštovanja drugih, spoštovanja raznolikosti, zavzemanje za perspektivo drugih),
- odnosne spretnosti (vzpostavljane odnosov, komunikacija, timsko delo, socialna vključenost),
- odgovorno sprejemanje odločitev (prepoznavanje, analiziranje in reševanje problemov, osebna, moralna in etična odgovornost).

4.1.3. Prožna miselnost

Howard (1990) poudarja, da je potrebno otroke neposredno poučiti, o tem, da je intelektualni razvoj nekaj, kar lahko dosežejo s trdom. Sporočila, ki jih naj otroci slišijo so, da zmorejo in da je za uspeh potrebno vložiti določen trud. Podobna sporočila podaja tudi ameriška psihologinja, dr. Carol Dweck (2016), ki je znana po svojem delu na področju miselnosti. Z njenim odkritjem je na podlagi večletnih raziskav, glede toge (fixed) in prožne oziroma rastoče (growth) miselnosti (mindset) vplivala na naš način razmišljanja glede razvoja učenja. V knjigi z naslovom Moč miselnosti (orig. Growth Mindset), pojasnjuje, zakaj prirojene lastnosti in talenti niso edini dejavnik uspeha, ampak igra pomembno vlogo moč miselnosti, naša miselna naravnost, ki se oblikuje že od najzgodnejših let naše socializacije skozi izkušnje in povratne informacije, ki jih dobimo iz socialnega okolja, to je najprej znotraj družine, naših staršev oziroma skrbnikov in pozneje od pomembnih drugih ljudi v našem življenju. V knjigi predstavlja teorijo dveh tipov miselnosti, toge miselnosti in rastoče miselnosti. Rastoča miselnost temelji na nevrološki raziskavi nevroplastičnosti, ki pravi, da možgani nenehno rastejo in se spreminjajo in pomeni, da verjamemo, da je našo inteligenco in sposobnosti mogoče izboljšati s trdom in pravimi strategijami. Pripravljenost za soočanje z izzivi, strast do učenja, iskanje pomoči, ko je to potrebno in gledanje na neuspeh kot odskočno desko za rast so vse značilnosti, povezane z rastočo miselnostjo. Ne preseneča, da je ta vrsta miselnosti tesno povezana z večjo srečo in dosežki v življenju. Nasprotno pa tisti s togo miselnostjo verjamejo, da njihove inteligence in sposobnosti ni mogoče smiselno spremeniti. Posledično se napake pogosto obravnavajo kot neuspehi in ne kot priložnosti za rast in učenje. Ko obtičimo v togi miselnosti, se lahko bojimo novih izkušenj, se izogibamo tveganjem in čutimo potrebo, da se vedno znova dokazujemo. (Dweck, 2016; Musek, 2018). Za spodbujanje rastoče miselnosti pri otroku Dweck (2016) predlaga, da namesto, da bi starši svojega otroka označili za samo pametnega, nadarjenega ali talentiranega, morali pohvaliti trdo delo in trud svojih otrok, ki so ga vložili v neko nalogo. Ko se učenci premikajo po našem izobraževalnem sistemu, se bodo vsi občasno soočili s težavami, ne glede na to, ali so socialne ali akademske narave. Tako je osrednja naloga staršev in vzgojiteljev pripraviti učence, da se bodo odločno odzvali, ko se pojavijo ti neizogibni izzivi. Potrebujemo miselnost, ki predstavlja izzive kot stvari, ki jih lahko prevzamejo in jih sčasoma premagajo s trdom, novimi strategijami, učenjem, pomočjo drugih in potrpljenjem. Ko poudarjamo potencial ljudi, da se lahko spremenijo, svoje učence pripravimo na odorno soočanje z življenjskimi izzivi (Yeager & Dweck, 2012, str. 312).

4.1.4. Teorija mnogoterih inteligentnosti

Inteligenca je sposobnost ali vrsta sposobnosti, ki posamezniku omogočajo reševati probleme, ki so pomembni v njegovem kulturnem okolju.

(Howard Gardner)

Teorijo mnogoterih inteligentnosti, ki jo je razvil psiholog Howard Gardner v poznih sedemdesetih in zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja, trdi, da imamo vsi ljudje več inteligenc. Te večplastne inteligence lahko negujemo in krepimo ali pa jih zanemarjamo in slabimo. Po njegovem mnenju ima vsak posameznik devet inteligenc (povzeto po Tapping into Multiple Intelligences, 2004):

- jezikovna inteligenca (dobro razvite govorne sposobnosti, občutljivost na zvoke, pomene in ritem besed),
- vizualno-prostorska inteligenca (sposobnost mišljenja v podobah in slikah, natančne in abstraktne vizualizacije),
- logično-matematična inteligenca (sposobnost konceptualnega in abstraktnega razmišljanja ter sposobnost prepoznavanja logičnih in številčnih vzorcev),
- osebna ali intrapersonalna inteligenca (sposobnost samozavedanja in usklajenosti z notranjimi občutki, vrednotami, prepričanji in miselnimi procesi),
- medosebna ali interpersonalna inteligenca (sposobnost zaznavanja in ustreznega odzivanja na razpoloženje, motivacijo in želje drugih),
- glasbena inteligenca (sposobnost ustvarjanja in prepoznavanja ritma, višine tona in barve glasu),
- telesno gibalna ali kinestetična inteligenca (sposobnost obvladovanja gibanja telesa in spretnega rokovanja s predmeti),
- naturalistična ali naravna inteligenca (sposobnost prepoznavanja in razvrščanja rastlin, živali in drugih predmetov v naravi),
- eksistencialna inteligenca (občutljivost in sposobnost reševanja globokih vprašanj o človeškem obstoju, kot so: "Kakšen je smisel življenja? Zakaj umremo? Kako smo prišli sem?").

Gardner (2013) trdi, da je potrebno, ne glede na to, kateri predmet se poučuje v šoli - »umetnost, naravoslovje, zgodovina ali matematika« - učno gradivo predstaviti na več načinov. Gardner nadaljnje poudarja, da lahko vse, kar dobro poznamo, opišemo in posredujemo na več različnih in ustvarjalnih načinov. Posredovanje informacij na več načinov pa ne pomaga le učencem pri učenju snovi, temveč tudi učiteljem, da povečajo in okrepijo svoje obvladovanje vsebine. Pouk, ki učencem pomaga pri učenju snovi na več načinov, lahko namreč spodbudi njihovo samozavest za razvoj področij, na katerih niso tako močni. Obravnavanje več inteligentnosti lahko učiteljem pomaga pri pluralizaciji poučevanja in metod ocenjevanja ter obogati učenje študentov.

4.1.5. Izkustveno učenje

Učenje vpliva na spremembo v načinu čustvovanja, razmišljanja ali vedenja. Ko se spremembe, ki jo nameravamo izvesti, tudi zavedamo in ko to novo spremembo ohranjamo dlje časa, je naše učenje zavestno, premišljeno in trajno. Na žalost in vse prepogosto poskuse učenja ali spreminjanja preprečujejo pomanjkanje razmisleka (onemogočanje zavedanja), prisotnost odpora (onemogočanje namere) in številne ovire za podporo prenosa (onemogočanje vzdrževanja). Če oseba ali skupina pokaže spremembo v razmišljanju, čustvovanju ali v vedenju, potem lahko rečemo, da je prišlo do učenja (Naus, 2005). Na izkušnjah temelječe učenje (Experience-based learning) postane "izkustveno", ko so osnovni izkušnji dodani elementi refleksije (razmisleka), prenosa in podpore. Refleksija, ki namenoma preučuje proces neke izkušnje, krepi zavedanje o učenju in vodi k spremembam in občutkom, razmišljanju ali vedenju, ki izhajajo iz te izkušnje. Prenos se kaže, ko se spremembe, pridobljene v izkustvenem programu, pokažejo v resničnem delovnem okolju: ta prenos izkustvenega učenja se lahko okrepi z uporabo metafor. Podpora pomeni zagotavljanje časa, virov in možnosti za sodelovanje v skupini ali projektu, ki ljudem omogočajo, da se še naprej spreminjajo (ali ohranjajo novo učenje) in zmanjšujejo njihov odpor (Naus, 2005).

V smislu učenja lahko izkustveno učenje opišemo kot proces, v katerem učenec razmišlja o svojih izkušnjah, iz česar izhajajo nova spoznanja ali načini učenja. David Kolb je razvil najbolj uveljavljen model izkustvenega učenja. V njegovem modelu se proces začne z izkušnjo (konkretno izkušnjo), ki ji sledi refleksija (refleksivno opazovanje). Razmislek se nato asimilira v teorijo (abstraktno konceptualizacijo), na koncu pa se te nove (ali preoblikovane) hipoteze preverijo v novih situacijah (aktivno eksperimentiranje). Model je ponavljajoči se cikel, znotraj

katerega učenec preizkuša nove koncepte in jih spreminja kot rezultat refleksije in konceptualizacije (Kolb in Kolb, 2005).

Večina modelov izkustvenega učenja je cikličnih in ima tri osnovne faze: izkušnja ali problemska situacija, faza razmišljanja, v kateri učenec preuči izkušnjo in se iz tega razmišljanja nekaj nauči in faza preskušanja, v kateri se nova integrirana spoznanja ali znanja uporabijo v novi situaciji ali izkušnji.

4.1.6. Formativno spremljanje

Formativno spremljanje poudarja pomen raznolikih dokazov o učenju in pridobljenem znanju, na primer likovni, pisni, praktični izdelki, nastopi učencev, ki omogočajo učencem, da svoje znanje pokažejo na način, ki jim najbolj ustreza. S tem pokažejo uporabo znanja, spretnosti, ustvarjalnosti, reševanja problemov. Učitelj z načinom formativnega spremljanja omogoča učencu soustvarjanje učnega procesa, kar prispeva k bolj kakovostnemu in trajnejšemu znanju ter k aktivni vlogi učencev v procesu učenja. Z namenom ugotavljanja, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje in izboljševanja dosežkov, učenci sami vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij tako s strani učitelja kot s strani sošolcev (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021).

4.1.7. Nevrolingvistično programiranje

Kratice NLP je sestavljena iz naslednjih besed:

- nevro-nam pove, da gre za preučevanje postopkov v možganih.
- lingvistično - je veda o jeziku.

Nevrolingvistika torej raziskuje, kako se v človeških možganih kaže, obstaja, pojavlja, živi in oblikuje jezik ter kako ga možgani preoblikujejo (Schwarz in Schweppe, 2012).

- programiranje - pomeni načrtno, zavestno in s ciljem usklajeno delovanje (Račnik, 2010).

Nevrolingvistično programiranje se ukvarja s tem, kako jezik v najširšem pomenu besede vpliva na potek procesov v možganih, oziroma, gre za to, kako programiramo svoje možgane. V njih lahko nameščamo nove programe in tako razširjamo svoje sposobnosti, stare programe

lahko nenehno izboljšujemo in uvajamo nove podprograme, lahko pa se naučimo tudi, kako, kar najbolje uporabiti že obstoječe programe (Schwarz in Schweppe, 2012).

Nekatere pomembne uporabne tehnike v NLP-ju so: preokvirjanje vsebine, krog odličnosti, ustvarjalec novega vedenja, uvod v trans s tehniko Betty Erickson, rušenje sider na časovni črti, rušenje negativnih sider, grajenje pozitivnih sider, pogajalski model in druge (NLP praktik z nevrologijo, 2016). Tehnike se osredotočajo k ciljem namesto problemom, k možnostim namesto k omejitvam, k dosežkom namesto napakam, k radovednosti in čudenju namesto k domnevam (O'Connor in Seymour, 1996).

4.1.8. Tehnike sproščanja

Ustvarjeni smo tako, da se narava našega razpoloženja že po naravi nenehno izboljšuje in slabša. Vendar pa lahko določeni miselni vzorci kratkotrajno naše zmanjšanje vitalnosti ali čustvene blaginje spremenijo v daljša obdobja stresa, tesnobe, izčrpanosti in nesreče. Kratek trenutek žalosti, strahu, jeze nas lahko pahne v nerazpoloženost, ta pa lahko zaznamuje ves dan ali še veliko, veliko daljše obdobje (Williams, Penman, 2015). Tudi Dispenza (2019) govori o tem, da dlje trajajoče in ponavljajoče se negativne misli in čustva vplivajo na spremembo naše osebnosti - z vztrajnim ponavljanjem postane navada in del naše osebnosti, tega, kar smo - kar mislimo, čutimo in kako se vedemo. Kojc (2015, str. 80-81) ugotavlja, da nam vsaka stvar dela težave samo tako dolgo, dokler nam ne postane navada. Ko pa se to zgodi, jo opravljamo brez truda in avtomatično. V bistvu nam povzroča celo napor, če jo hočemo opustiti. Kar pa bi lahko prenesli tudi na vaje za umiritev in sproščanje. Če jih delamo redno, bodo postale naša nova navada. Kot pravi avtor, nas bo občutek za uspešno zagotavljanje notranjega miru in absolutne brezbržnosti za prihodnost v celoti prevzel, s tem pa tudi občutek sreče, uspeha, blagostanja in zdravja.

Ohranjanje mirnosti v čustveno težkih situacijah je pomembna življenjska veščina, ki se je nikoli ni prežgodaj naučiti. Ne gre samo za to, da bi zmogli ohraniti mirno kri pred javnim nastopanjem, ampak so te veščine pomembne tudi nasploh v vsakdanjem življenju. Otroci se v svojem mladem življenju prav tako srečujejo z različnimi stresnimi situacijami, ki jih zelo subjektivno doživljajo na različnih področjih življenja in v različnih situacijah. Stres pa je eden od poglavitnih vzrokov epigenetskih sprememb, saj telo pahne iz njegovega ravnovesja. Pojavi se lahko v obliki fizičnega stresa (travme), kemičnega stresa (strupi) in čustvenega stresa (strah,

zaskrbljenost, preobremenjenost itd.) (Dispenza, 2019). Stres, ki ga doživljajo mladi se lahko navezuje na stvari, ki so povezane s šolo, npr. izpiti, domače naloge, težave s sovrstniki, ustrahovanja, morebiten razhod staršev, selitev in podobno.

Da bi se znali in zmogli v različnih kontekstih notranje umiriti, se povezati s samim seboj in si prisluhniti, nam lahko pomagajo številne tehnike in vaje kot so različne meditacije npr. meditacija za povečanje čuječnosti, hodeča meditacija, vodena meditacija, joga, dihalne vaje, vodena vizualizacija, avtogeni trening in druge. Na splošno delimo tehnike sproščanja na tiste, ki so bolj usmerjene na misli, um (npr. vizualizacija, meditacija, avtogeni trening) in na tiste, ki so bolj usmerjene na telo (npr. raztezanje, postopno mišično sproščanje idr.) (Tančič Grum in Zupančič-Tisovec, 2017).

Za ponazoritev sem izbrala vajo, ki je ena od petdesetih vaj iz knjižice z naslovom *Mir*, avtorice, dr. Arlene K. Unger (2019, str. 105). Vaja je primerna, kadar nas vznemirjajo stvari, na katere ne moremo vplivati. S to vajo za čustveno možganski trening si skrbi predstavljamo kot nekaj mimobežnega, kakor so oblaki, in spoznamo, da so jim podobne: počasi spreminjajo obliko in se razblinijo.

1. *Udobno se namestimo, uležemo in gledamo v strop. Predstavljamo si, da strmimo v modro nebo, ki je tu in tam posejano z belimi oblaki. Skrb je kot oblak, ki ga opazujemo od daleč. Zdi se, da ima obliko in gostoto, ampak od blizu je večinoma zrak, ki ga prej ali slej odnese iz našega vidnega polja.*
2. *S sliko oblakov pred očmi si rečemo: "Tudi to bo šlo mimo." Nekajkrat si ponovimo to misel.*
3. *Zdaj si predstavljamo, da oblaki drsijo proč. Ko jih ne vidimo več, je pred našimi očmi samo še sinje modro nebo. Umirjeno dihamo in čez čas počasi vstanemo.*

4.1.9. Samopodoba in samozavest

Samozavest in samopodoba sta dve različni besedi, ki se ju pogosto zamenjuje. Samozavest je prepričanje, ki ga imamo glede naših sposobnosti, znanju in moči (SSKJ, 2000). Horvat (2011) pravi, da samozavest pomeni biti v stiku s samim seboj, zavedanje samega sebe, svojih občutkov, počutja ter odzivov v določeni situaciji. Pomeni, da oseba zaupa v svoje sposobnosti. Samozavest, samospoštovanje in samopodoba ni nekaj, kar pride samo od sebe, ampak se gradi

na podlagi interakcij z drugimi in temu, kar mislimo, da si drugi mislijo o nas. V času adolescence je mladim izrednega pomena, kaj si o njih mislijo sovrstniki. Pozneje, od pubertete dalje, ostanemo sami in na podlagi spoznavanja naših talentov, sposobnosti in občutenja uspešnosti, pridobivamo drugačno sliko o sebi. Samozavest je končno znamenje, da smo samega sebe sprejeli točno takšnega, kot smo. Zato je pomembno, da se spoznavamo kar se da z vsemi pomanjkljivostmi in prednostmi vred. Samozavestna oseba sprejema napake le kot kašipot k pravim stvarem (Novakar, 2010, v Lončar, 2016)

Samopodoba pomeni našo predstavo o tem, kdo smo. Je način, kako sami sebe vidimo in vrednost, ki si jo pripišemo (Youngs, 2000, str. 9-11). Kobal (2000) opredeljuje samopodobo kot celoto stališč, predstav, potez, mnenj, lastnosti in drugih psihičnih vsebin, ki jih posameznik pripisuje samemu sebi.

Temeljna stebra zdrave samopodobe sta občutek samospoštovanja in samoučinkovitosti. V kolikor je eden od njiju okrnjen, je okrnjena tudi posameznikova samopodoba (Youngs, 2000, str. 13). Samospoštovanje vključuje naša prepričanja, želje, dispozicije, pričakovanja in naša čustva (Kobal, Kolenc, Lebarič, Žalec, 2004). Samoučinkovitost pa pomeni zaupanje vase in zanašanje nase ter prepoznavanje in razumevanje svojih potreb in interesov. Kaže se torej v zaupanju v lastne sposobnosti razmišljanja, presojanja, izbiranja in odločanja (Youngs, 2000, str. 12).

Youngs (2000, str. 12) navaja šest prvin samopodobe, ki so hierarhične in medsebojno odvisne:

- občutek fizične varnosti,
- občutek čustvene varnosti,
- občutek identitete,
- občutek pripadnosti,
- občutek kompetentnosti,
- občutek poslanstva.

Že v najzgodnejših raziskavah na področju odpornosti je zaslediti poudarjanje vpliva zgodnjega odnosa na razvojne rezultate v otroštvu in v odrasli dobi. Hartling (2018, str. 9) pravi, da se odpornost krepi z odnosi, zlasti z vzajemno empatičnimi odnosi, ki spodbujajo rast in nas opolnomočajo. Družbeni kontekst ne igra pomembne vloge le pri načinu, kako interpretiramo vedenje drugih, ampak tudi pri tem, kako se v trenutku odločimo odzvati. Kakšno mnenje si bomo ustvarili o sebi je precej odvisno tudi od pomena, ki nam ga pripisujejo drugi (Musek in Pečjak, 2011).

4.1.10. Ustvarjalnost in ustvarjalna odpornost

“Človekova poglavitna naloga je, da rodi samega sebe, da postane to, za kar je zmožen.

Najpomembnejši plod njegovega truda je njegova lastna osebnost.”

Erich Fromm

V zadnjih dvajsetih letih je prišlo do globalne revolucije, tako da se je ustvarjalnost marsikje premaknila z obrobja izobraževanja in/ali umetnosti v njen center. Ustvarjalnost zgodnjega enaindvajsetega stoletja, ki se ne obravnava več kot neobvezni dodatek, niti kot primarno samoizražanje skozi umetnost, se skozi življenje obravnava kot generativno prepoznavanje problemov in reševanje problemov (Craft, 2002).

Beseda kreativnost in ustvarjalnost se v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000) opredeljujeta na naslednji način:

Kreativnost - lastnost, značilnost kreativnega, ustvarjalnost: režijska kreativnost; poglobljena umetniška kreativnost; kreativnost igralca; v svojih modelih je pokazal precej kreativnosti.

Sopomenka besedi kreativnost je *ustvarjalnost* - lastnost, značilnost ustvarjalnega: upoštevali so ga zaradi njegove ustvarjalnosti; človeška ustvarjalnost; ustvarjalnost igralca, pisatelja; miselna, tehnična, tehnična ustvarjalnost; umetniška ustvarjalnost; filmska, glasbena ustvarjalnost; ustvarjalnost se je z uporabo tehnike povečala; potreba po ustvarjalnosti (SSKJ, 2000).

Izvor besede ustvarjalnost oziroma kreativnost izhaja iz latinske uporabe besede *creo* in pomeni narediti (Pečjak, Štrukelj, 2013, str. 13).

Ustvarjalnost kot sposobnost ustvarjanja izvirnih in uporabnih idej (Sternberg, 1988) nas poganja naprej in je med najbolj iskanimi življenjskimi in delovnimi veščinami v našem zapletenem, hitro spreminjajočem se svetu. Ustvarjalno mišljenje se uvršča med najbolj iskane življenjske in delovne veščine 21. stoletja. Podobno ugotavlja tudi Kroflič (1992, str. 56), ki pravi, da postaja ustvarjalnost v današnjem svetu nepogrešljiva človekova lastnost, ne samo nekaterih izbranih posameznikov, ampak slehernega posameznika. Od prvega kolesa do najnovejšega mikroprocesorja, ustvarjalnost nenehno bogati naša življenja. Ima ključno vlogo v znanosti, inovacijah in umetnosti (MacKinnon, 1962). Poleg tega je bil pomen ustvarjalnosti prepoznan tudi pri reševanju vsakdanjih življenjskih problemov pri ohranjanju in spodbujanju našega dobrega počutja ter pri uspešnem prilagajanju spremembam. Ustvarjalno razmišljanje prispeva k odločanju in reševanju problemov, saj nam omogoča, da raziščemo razpoložljive alternative in različne posledice naših dejanj ali ne dejanj. Pomaga nam, da pogledamo onkraj naše neposredne izkušnje, in tudi če ni ugotovljena nobena težava ali če ni treba sprejeti nobene odločitve, nam lahko kreativno razmišljanje pomaga, da se prilagodljivo in prožno odzovemo na situacije našega vsakdanjega življenja (Cropley, 1990).

Obstajajo številne definicije ustvarjalnosti, ki kažejo, kako zapleteno je ubesediti ta pojav. Kot je zapisal Torrance (1998, str. 43, v Gareth in Wilson, 2017, str. 12):

Ustvarjalnost kljubuje natančni definiciji. Ustvarjalnost je skoraj neskončna. Vključuje vse čute - vid, vonj, sluh, občutek, okus in morda celo nadčutilo. Velik del tega je nevidnega, neverbalnega in nezavednega.

Če pa ga želimo znanstveno preučevati, moramo imeti nekaj približnih definicij (Gareth in Wilson, 2017, prav tam).

Kljub temu naj navedem nekaj predstav oziroma definicij ustvarjalnosti različnih avtorjev. Makarovič (2003, str. 26) meni, da je ustvarjalnost najvišja oblika samouresničevanja. Za Jaušovca (1987) razumevanje pojma hitro povežemo s pojmi, kot so znanost, inovativnost in umetnost. Csikszentmihalyiju (1997, v Oven, 2016) pomeni ustvarjalnost generiranje idej, ki naj bi jih drugi prepoznali kot koristne in ustvarjalne. Pragmatično uporabo pojma ustvarjalnosti vidi tudi Amabile (1996, str. 33, v Oven 2016), ki ugotavlja, da je nek izdelek ustvarjalen, ko se različni strokovnjaki določenega področja neodvisno drug od drugega strinjajo s tem. Pri tem dodaja, da je vse, kar človek počne, lahko ustvarjalno, če je novo ali

praktično ter ima svojo vrednost. Tudi Matos (1994, str. 52) ugotavlja, da je ustvarjalnost porajanje novega, nove ideje, vrhunske ali preproste.

Najsplošnejša opredelitev ustvarjalnosti bi lahko bila: zmožnost ustvariti nekaj novega in dragocenega. To, kar se na novo ustvari se imenuje ustvarjalni izdelek ali produkt. Pot, po kateri poteka proces do nečesa novega in dragocenega se imenuje ustvarjalni proces. Osrednja značilnost ustvarjalnega procesa je, da se opusti običajen način oblikovanja nečesa ali reševanja nekega problema, v korist nove strategije, ki vodi v novo rešitev. O ustvarjalnosti torej govorimo takrat, ko je nek izdelek nov in dragocen za družbo. Bodén (2004) v zvezi s tem govori o zgodovinski ustvarjalnosti, kamor spadajo dela in izumi, ki so vplivali na celotno družbo, na primer Shakespearova dela, izum žarnice, Einsteinova teorija relativnosti.

Za ustvarjalnost velja, da je del vsakega od nas, vendar pa je odvisna od številnih dejavnikov, ki vplivajo na njen razvoj. Kroflič (1992, str. 64) navaja naslednje vplive:

1. dednost (prisotnost posameznikovih dispozicij),
2. okolje (vzgoja spontanega mišljenja),
3. lastna aktivnost (učenje in trening ustvarjalnega mišljenja).

Vendar, kot dodaja avtorica, psihologi niso enotnega mnenja, o tem, ali so ti pogoji enakovredni (prav tam).

Na ustvarjalnost otrok vpliva tudi njihovo *družinsko in socialno ekonomsko okolje*. Miller (1979, v Jaušovec, 1987, str. 146) je opredelil družinske vplive na dva vidika, to sta družinska vzgoja ali vzgojni stil in socialno ekonomski status družine. Različni avtorji (Haley, 1978, 1984; Torrance 1979 in drugi, v Kroflič, 1992: 44), ki so na podlagi Torranceovega testa ustvarjalnosti raziskovali ustvarjalnost ameriških otrok iz družin z nižjim socialno - ekonomskim statusom, so ugotovili, da je za njih značilna večja gibalna kreativnost, ne glede na rasno pripadnost. Domnevali so, da morajo nadarjeni otroci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno - ekonomskim statusom, zaradi stalne ogroženosti v vsakodnevnem preživetju, iskati različne kreativne rešitve, prisiljeni so se izražati z improvizacijo in telesno govorico. Svojo ustvarjalnost kažejo predvsem na neverbalen in kinestetičen način. Omenjeni avtorji ugotavljajo, da vzgojni stil staršev srednjega razreda temelji pretežno na verbalnem komuniciranju, tako se otroci na testih, ki dajejo gibalne, verbalne in kombinirane možnosti odgovorov, izrazijo predvsem na verbalen način. Makarovič (2003, str. 54) piše o družbeni

neenakosti, kjer se ljudje v teh družbah delijo na šibke in močne, zapostavljene in deprivilegirane, revne in bogate. Kot pravi avtor, boljše pogoje za razvoj kreativnosti bo imel otrok, ki je iz privilegirane družine kot otrok iz prikrajšane.

Kot pravi Jaušovec (1987: 7) so psihologi dolgo časa mislili, da je uspeh v vseh intelektualnih dejavnostih odvisen samo od sposobnosti, ki jih lahko merimo s testi inteligentnosti. Vendar je Guilford s svojo teorijo sposobnosti prispeval k drugačnemu razumevanju, ko je mišljenje razdelil na divergentno in konvergentno. Konvergentno mišljenje predstavlja način mišljenja, ki dopušča zgolj eno samo rešitev in pride do izraza pri reševanju zaprtih problemov. Divergentno mišljenje se uporablja pri reševanju odprtih problemov, ki dopuščajo različne možne rešitve in jih lahko rešujemo na več različnih načinov.

Pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti otrok imajo veliko vlogo tako starši kot vzgojitelji in učitelji, ki delajo z otroku v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja. Ustvarjalnosti ne moremo poučevati tako kot je možno poučevati druge šolske vsebine. Na spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja vpliva v veliki meri učiteljeva izbira načina dela, to je klima, ki jo ustvari v razredu, z usmerjanjem, vodenjem na poti k ustvarjalnosti ter z osebnim zgledom (Pečjak, 1987). Vendar pa, kot pojasnjujeta Pečjak in Štrukelj (2013) vodenje učenca nikakor ne pomeni učiteljevega nadziranja, odločanja, podajanja prekomernih navodil, ampak osredotočanje na ustvarjanje takšnega vzdušja, odnosov in razmer, ki otrokom omogočajo, da napredujejo po svojih zmožnostih ter rešujejo probleme glede na svoj tempo ter so pri tem ustvarjalni. Poučevanje ustvarjalnosti mora potekati na način, kjer so vsi otroci aktivno vključeni v proces dela. Pečjak (1987, str. 238) predstavlja dva osnovna načina, ki potekata znotraj šolskega dela in sicer "posnemalni in ustvarjalni". Za posnemalni način dela velja navodilo: "Naredi tudi ti tako", za ustvarjalni način pa: "Kaj lahko narediš iz tega?" (prav tam). Za spodbujanje ustvarjalnega načina mišljenja se priporoča uporaba ustvarjalnega načina poučevanja (Pečjak, 1987). Pomembno dejstvo je, da se je ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja mogoče naučiti in jo razviti – ustvarjalnost ni fiksna prirojena lastnost (Scott, Leritz in Mumford, 2004). Vendar se to pogosto ne dogaja v izobraževanju. Medtem ko je svet doživel revolucionarne spremembe, se prakse poučevanja niso veliko spremenile, ugotavlja Ritter (2020) in nadaljuje, da je glavni poudarek v izobraževanju še vedno učenje na pamet. Tako v razrednih dejavnostih kot v učnih načrtih je malo pozornosti posvečeno uvajanju in izvajanju kognitivnih strategij, ki dokazano spodbujajo kreativno razmišljanje (Ritter, 2020). Kyung Hee Kim, doktorica znanosti, pedagoginja na

College of William & Mary v Virginiji, je zadnje desetletje preučevala rezultate ustvarjalnosti pri več kot 300.000 študentih v ZDA od vrtca do 12. leta. Ugotovila je, da so od leta 1990 rezultati ustvarjalnosti znatno zmanjšali. Poleg tega naj bi se najbolj zmanjšali rezultati ustvarjalnosti od vrtcev do tretješolcev, kot naslednji največji delež pa so se znižali rezultati ustvarjalnosti od četrtega do šestega razreda (Kyung, 2011).

Ko preučujemo *koncepta ustvarjalnosti in odpornosti*, lahko med njima opazimo določene *povezave*. Barron (1969) je ustvarjalnost definiral kot zmožnost ustvarjanja nečesa novega. Ker človeška bitja ne zmorejo narediti nečesa iz nič, človeško dejanje ustvarjanja vedno vključuje preoblikovanje danih materialov, bodisi fizičnih ali duševnih (Barron, 1969: 10). Ta definicija močno odmeva z definicijo odpornosti, ki je večinoma opredeljena kot vračanje skozi pozitivno prilagoditev – preoblikovanje kot odziv na dano stanje, kot je nesreča ali tveganje (Masten & Powell, 2003, v Metzl, 2009).

Elena Aguilar (2018) piše o *spodbujanju odpornosti skozi razvijanje kreativnosti*. Ugotovila je, da odporni ljudje prepoznavajo ustvarjalnost kot ključno lastnost, vedenje ali naravnost, saj nam ustvarjalni proces omogoča, da vidimo jedro problema oziroma določeno situacijo v čisto drugi luči. To nam omogoča, da vzpostavimo povezave med na videz nepovezanimi pojavi in pridobimo novo perspektivo nad situacijo. Druga stvar, zaradi katere je dobro razvijati kreativnost je dobrodejni vpliv, ki ga ima na naše možgane, saj stimulira alfa možganske valove, ki so tesno povezani s stanjem sproščenosti. Kot nadaljuje Aguilar, so znanstveniki odkrili, da ko so ljudje sproščeni, je veliko večja verjetnost, da bodo imeli velike, tako imenovane “aha trenutke”, torej trenutke, ko se zdi, da se nemogoče težave rešujejo same od sebe. Za doživetje tovrstnih trenutkov priporoča, da se za nekaj časa ne ukvarjate s težavo, ampak čas porabite za sproščujoče dejavnosti, na primer sprehod ali igranje namiznega tenisa in podobno, saj te dejavnosti v možganih proizvajajo alfa valove. Poleg tega številne študije kažejo, da različne kreativne dejavnosti, na primer pisanje dnevnika, risanje, pletenje zvišajo raven serotonina in zmanjšajo anksioznost - spodbujajo dejavnike, ki prispevajo k odpornosti - naši sposobnosti, da se se bomo s težavami v prihodnosti lažje spoprijeli.

4.1.11. Kreativne metode

“V vsakomur od nas so zametki ustvarjalne kulturne dejavnosti v igri, gibu, plesu, glasovih in zvokih, oblikah našega otroštva, ko so bile te dejavnosti najbolj naraven, spontan način našega samoizražanja” (Šugman Bohinc, 1994, str. 319).

Besedo "umetnost" najpogosteje povezujemo z umetniškimi deli v galeriji ali muzeju, najsi gre za renesančno sliko ali sodobni kip. Vendar pa je umetnost veliko več kot to, kar vidimo v galerijah. Umetnost nas obdaja in jo nenehno uporabljamo, ne da bi se tega zavedali. Večina ljudi se ne zaveda, kakšno vlogo ima umetnost v našem življenju in kako zelo se v vsakdanjem življenju zanašamo na umetnost v vseh njenih oblikah (Norris, 2011). Balle (2020) vidi umetnost kot sredstvo, s katerim lahko človek sprosti čustva, ki jih nosi v sebi, saj nam daje občutek svobode. Avtorica pravi, da lahko umetnost močno vpliva na nas na naslednje načine:

- umetnost nam omogoča samoizražanje,
- umetnost sproža občutja in čustva,
- umetnost vpliva na naše dobro počutje,
- z umetnostjo lahko komuniciramo kjerkoli na svetu,
- umetnost lahko spremeni življenje.

Po podatkih Univerze Ashford se naši možgani ob stiku z umetnostjo spreminjajo. Moč umetnosti potrjujejo tudi številne druge študije (Balle, 2020). Umetniško ustvarjanje spreminja možganske valove. Možganske frekvence ali možganski valovi se merijo v herzih (Hz). Večino dneva delujemo v možganskih valovih beta (12-30 Hz). Ko smo v beta možganskem valovanju smo v stanju visoke koncentracije, razmišljamo, sprejemamo odločitve in sledimo navodilom. Beta stanje je pomembno, da lahko na primer osredotočeno delamo, smo aktivni in vozimo avto. Vendar to ne predstavlja prostora, kjer poteka zdravljenje ali kjer ustvarjamo. Ko se potopimo v ustvarjanje umetnosti, se zgodi premik. Dihanje se upočasni. Naše misli se upočasnijo. In tudi naše možgansko valovanje se upočasni iz beta preide v alfa možgansko valovanje (8-12 Hz). To je stanje, kjer so naši čuti živahni. Stvari slišimo z novo jasnostjo, vidimo bogastvo barv in čutimo teksture materialov, s katerimi delamo. Alfa je prostor, kjer doživljamo tok ali flow, izraz, ki ga je skoval psiholog Mihaly Csikszentmihalyi (1996). Umetniki to stanje dobro poznajo. Je stanje, kjer izgubimo občutek za čas in prostor, saj nas posrka ustvarjalna naloga, ki jo opravljamo. Alfa valovi lahko predstavljajo tudi prehod do še nižjih valov, na primer theta (4-8 Hz) ali delta (0-4 Hz). V theta možganskih valovih, in morda

je prav to, kar loči umetnostno terapijo od likovnega tečaja, lahko razvijete občutek globokega znanja ali razumevanja, ki pa se zelo razlikujejo od analitičnega razmišljanja. Za to lahko preidemo v delta valovanje, najgloblje stanje zavesti, v katerem doživljamo najgloblje izkušnje. Izkušnja delte med umetniškim ustvarjanjem je sicer redka (Ali, 2017). Čeprav lahko našim soustvarjalcem v procesih podpore in pomoči, izkušnja ustvarjanja, z uporabo različnih kreativnih metod oziroma umetnostno izraznih sredstev deluje kot terapija, ne gre za terapijo v socialnem delu. O terapevtskem učinku pri socialnem delu z družino piše tudi Čačinovič Vogrinčič (2020, str. 33), ki pravi, da ima socialno delo nedvomno terapevtske učinke, saj prinese spremembe in rešitve, ki zmanjšajo stisko in vnašajo upanje ali kot ugotavljam v diplomskem delu, Rataj (2007, str. 114-115):

Trenutno potekajo velike in obsežne raziskave na vseh področjih, od biomedicine preko psihologije do nevrologije, ki se posredno in neposredno ukvarjajo z raziskovanjem vpliva umetnosti na vse človekove razsežnosti. Še posebno bodo zanimiva odkritja, ki se nam obetajo v prihodnosti in se ukvarjajo z vplivom umetnosti na aktivacijo človekovih umskih in emocionalnih potencialov.

Z uporabo kreativnih medijev spodbujamo soustvarjalce k ustvarjalnosti, k spoznavanju samih sebe in drugih, k ustvarjanju dobre medsebojne komunikacije in k oblikovanju boljše samopodobe. Pri delu z umetnostnimi izraznimi sredstvi smo osredotočeni bolj na proces kot na končni izdelek v smislu dovršene umetniške stvaritve. Poudarek je na procesu dela, ki je usmerjen v osebno rast tako posameznika kot skupine (Rataj, 2007, str. 115). Znotraj umetniškega procesa pridejo na plano številne teme, ki se zelo povezujejo s socialnim delom, na primer komunikacija, izražanje čustev, doživljanje, skupinska dinamika, reflektiranje stiske, občutja in drugo (Kustec, 2011, str. 27).

Metzl (2009) je opozoril na *razmerje med odpornostjo in ustvarjalnostjo v umetnosti*, ko je preučeval, kakšno vlogo ima ustvarjalnost pri spodbujanju odpornosti v primeru naravne nesreče, natančneje orkana Katrina v Združenih državah Amerike. Ko je primerjal odpornost in ustvarjalnost je ugotovil, da sta izvirnost in fleksibilnost pomembna napovedovalca dobrega počutja, če so bile upoštevane osebne lastnosti in demografske spremenljivke. Trdi, da odpornost omogočata kreativno mišljenje in ustvarjanje umetnosti, specifični vidiki ustvarjalnosti pa se zdijo najbolj pomembni za proces čustvene odpornosti (Metzl, 2009).

V nalogi se občasno izmenjujeta izraza “umetnostna izrazna sredstva” in “kreativne oziroma ustvarjalne metode”. Izraz umetniška izrazna sredstva uporabljajo, na primer Šugman Bohinc (1994), Kustec in Kroflič (1992, v Kustec, 2011, str. 27), v nalogi bom največkrat uporabila izraz ustvarjalne ali kreativne metode Rataj (2007). V vseh primerih gre za izrazna sredstva, s pomočjo katerih sogovorniki izražajo svoje osebne občutke, misli in čustva drugim (Kustec, 2011, str. 27). Sicer pa se poleg omenjenih dveh izrazov v literaturi pojavljajo tudi številna druga poimenovanja, na primer kreativni pristopi, kreativne veščine, kreativni mediji, kreativna umetnost in kot poudarja Rataj (2007, str. 114), vsa ta različna poimenovanja pomenijo v bistvu eno dejavnost, ki pa je različno poimenovana zaradi različnih vsebinskih kontekstov.

Na socialno delo tako vplivajo vsi globalni dejavniki moderne družbe, zato mora biti celoten socialni sistem biti zelo fleksibilen in sposoben hitro in primerno odreagirati na spremembe v družbi (Rataj, 20017). Kustec (2011, str. 27) pravi, da je glede na raznovrstnost uporabnikov potreben tudi čimbolj raznovrsten odziv socialne delavke. Ta se mora v procesu soustvarjanja podpore in pomoči znajti in odgovoriti tukaj in zdaj, v vsakokrat novi, nepredvidljivi in neponovljivi socialni interakciji. In eden od takšnih raznovrstnih pristopov odzivanja socialne delavke/delavca je tudi uporaba umetnostno izraznih sredstev kot dopolnilnega orodja pri delu z ljudmi. Uporaba različnih ustvarjalnih medijev, s katerimi omogočamo soustvarjanje spodbudnega konteksta v procesih podpore in pomoči, omogoča našim soustvarjalcem, da spontano opuščajo, za njih, nespodbudne in moteče vzorce mišljenja, čustvovanja in delovanja ter razvijajo takšne, za katere menijo in čutijo, da jih podpirajo na njihovi poti. Ali, kot pravi Kustec (2011, str. 27), delo z umetnostnimi izraznimi sredstvi omogoča posamezniku, da preseže cenzuro logičnega uma ter omogoča spontan izraz.

Kreativne metode so skupno ime za različna umetnostna izrazna sredstva, med katere uvrščamo dramsko metodo, plesno gibalno metodo, glasbeno metodo, likovno metodo, VIG metodo (ang. video interaction guidance) in druge. V nadaljevanju na kratko predstavim najpomembnejše značilnosti oziroma cilje uporabe omenjenih kreativnih metod (Rataj, 2007, str. 89, tabela: 8.7: Pregled posameznih metod in njihovih značilnosti).

a.) VIG metoda se uporablja kot zelo učinkovita intervencija pri razvoju varne navezanosti med starši in majhnimi otroki. Osredotočenost metode je na interakciji med njimi. Cilj metode je: vzpodbujanje učinkovite komunikacije, vedenjskih sprememb in skupinske interakcije,

izboljšanje odnosov med starši in otroci, med člani skupine, reševanje konfliktov. Ima vpliv na oblikovanje mnenj, čustev in vzorcev obnašanja.

b.) PLESNO GIBALNA metoda

Metoda se lahko uporablja za spodbujanje ustvarjalnosti, samoizražanja, povečanje samozavesti, izboljšanje samopodobe, obvladovanje stresa, odpravljanje težav pri učenju. Plesno gibalna metoda ima preventivno vlogo pri fizičnih in mentalnih zdravstvenih težavah idr.

c.) DRAMSKA metoda

Z metodo raziskujemo otrokov domišljjski svet, spodbujamo njegovo ustvarjalnost in samozavedanje, domišljijo, spontanost in sproščenost, raziskujemo nove ideje in nove možnosti, vplivamo lahko na dvig samozavesti in izboljšanje samopodobe, komunikacijskih vzorcev in vzorcev vedenja idr.

d.) LIKOVNA metoda

Metoda prispeva k povečanju samozavesti, izboljšanju lastne podobe, koncentracije, ročnih spretnosti, motoričnih sposobnosti, spodbujanju domišljije, ustvarjalnosti, neodvisnosti, pomaga pri izražanju misli in čustev idr.

e.) GLASBENA metoda

Uporaba metode vpliva na razvijanje motoričnih spretnosti, osebnostnega razvoja, kognitivnega razvoja, fizično rehabilitacijo, izboljšanje komunikacijskih in psihofizičnih sposobnosti, izboljšuje zmožnosti posameznika za soočenje z življenjskimi problemi idr.

Kustec ugotavlja (2011, str. 27-28), da prevladuje mnenje, da mora biti socialna delavka/delavec umetniško nadarjena oziroma mora biti strokovnjakinja na določenem umetniškem področju. Lea Šugman Bohinc (1994, str. 317-323, v Kustec 2011, str. 32), pa pravi, da so potrebne sposobnosti, znanja in lastnosti za izvajanje socialnega dela z umetnostnimi izraznimi sredstvi, kakor tudi znanja sodobnih psihoterapevtskih smeri in organizacijskih sposobnosti.

4.1.11.1. Študijski program kreativnih metod na Nizozemskem

Na nizozemski šoli (SPH, Han University v Nijmegnu), kjer sem se tako v teoriji kot v praksi poglobljeje seznanila z omenjenimi kreativnimi pristopi, imajo bodoče socialne delavke tekom študija in študijske prakse možnost poglobljenega učenja in usposabljanja v omenjenih kreativnih medijih. V nadaljevanju na kratko predstavim študijski program na nizozemski šoli HBO. Poglavje predstavljam iz podatkov, ki so zbrani na osnovi osebnih izkušenj, gradiva nekdanje predavateljice na omenjeni šoli, Gonnie Kleine, raziskave, ki sta jo prispevala Hallstedt in Högström (2005) ter informacijami mojega nekdanjega in dolgoletnega predavatelja na omenjeni šoli, Petra Quinta (osebna komunikacija, junij, 2022), ki je tudi sodeloval v omenjeni raziskavi.

Kot vsi študijski programi visokošolskega strokovnega izobraževanja (v nizozemščini: Hoger Beroeps Onderwijs - HBO) na Nizozemskem tudi program SPH (v nizozemščini Sociaal Pedagogische Hulpverlening) v Nijmegenu traja štiri leta. Ustvarjalni predmeti so pomemben del učnega načrta v Nijmegenu. Dolgo časa so oblikovali javno podobo šole. Ustvarjalni predmeti so drama, glasba, šport in igra, likovna umetnost, avdiovizualna umetnost ter ples in gibanje in se poučujejo vsa štiri leta ter obsegajo 25 odstotkov učnega načrta. Umetnostne dejavnosti imajo veliko teoretičnih podlag, ki običajno izhajajo iz ludistične terapije ali na primer iz psihološke teorije, iz psihoanalitične in kognitivne terapije (Themaboeck, De identiteit van SPH, str. 47-50, v Hallstedt in Högström, 2005). Učni načrt poudarja vzgojo močnih študentov z umetnostnimi sposobnostmi kot temeljnim virom (Hallstedt in Högström, 2005).

V okviru študija obstajata dva splošna namena ustvarjalnih veščin:

- opremiti študente z orodji, ki jih lahko uporabijo za odnos do uporabnikov in sporazumevanja z njimi,
- pomagati pri razvijanju osebnosti in samozavedanja študentov.

Pri delu z ustvarjalnimi mediji je potrebna strokovna oziroma profesionalna usposobljenost (Hallstedt in Högström, 2005). Na primer, pri plesno gibalnem predmetu je v učnem načrtu zapisano, da je pomembno, da učenci sami spoznajo svoj repertoar gibov. Raziskovanje svojega lastnega raziskovanja giba in odziva telesa je pomembno iz tega vidika, da pridobijo

ustrezen odnos in pogum, ki ga potrebujejo pri delu s uporabniki. Da so pozneje, ko dejavnost izvajajo, sproščeni in da so jo tudi sami spoznali, doživeli. O tem piše tudi Lea Šugman Bohinc (1994: 319), ki pravi, da je izrednega pomena, da gredo izvajalci tudi sami aktivno skozi proces kulturnega ustvarjanja. Če se navežem na miselnost, ki prevladuje glede umetniške nadarjenosti kot pogoja za izvajanje kreativnih dejavnosti, ki jo je izpostavila kolegica Kustec (2011), ugotavljam, da v nizozemskem učnem načrtu ne omenjajo študentovih posebnih talentov ali nadarjenosti iz določenega kreativnega področja. Quint (2022) pravi, da se od študenta ob zaključku pričakuje, da ima o umetniškem področju določeno strokovno znanje in spretnost za uporabo; kar pa se je seveda mogoče naučiti. Ustvarjalni mediji morajo biti v delovnem odnosu z uporabniki uporabljeni na dobro načrtovan način, in sicer s strani strokovnjakov - socialnih delavcev. Predvsem pa morajo biti uporabljeni z veliko odgovornostjo (Kleine, 2017), kar bom predstavila v nadaljevanju pri pripravi dramske aktivnosti. Zato želijo predavatelji na vseh ravneh posredovati v smeri umetniške usposobljenosti študentov, kar predstavlja pomemben kamenček pri oblikovanju učnega načrta v Nijmegenu (Stagenota. Jaarstage 1999-2000; v Hallstedt in Högström, 2005).

Učni načrt kot enega od ciljev poudarja usmerjenost v vzgojo močne osebnosti študentov z umetnostnimi sposobnostmi kot temeljnim virom. Pomemben del te vloge se dosega z osebnostnim razvojem in samozavedanjem študentov. Samozavedanje se krepi z različnimi učnimi načrti. Bolj, ko se študent zaveda samega sebe, boljše so možnosti za ploden odnos z uporabniki. Študenti so usposobljeni za uporabo odprte komunikacije pri analiziranju sebe kot osebnosti in delovanju v odnosu do drugih. Med študijem se gradi tako študentova osebna kot profesionalna rast. To dosegajo na primer z reflektiranjem, supervizijo (Hallstedt in Högström, 2005).

Poznavanje in uporaba različnih ustvarjalnih metod dela s študenti ni pomembna samo za študente, pač pa lahko predstavlja sestavni del pedagoškega procesa tudi za profesorje. Peter Quint (2022) je podelil zelo zanimivo izkušnjo, ki jo je imel s študentom ob zaključku semestra. Študent je ob koncu semestra moral reflektirati svoje teoretično znanje, ga povezati s praktičnim delom ter osebno izkušnjo, vendar se je zdelo, kakor, da ne zmore najti pravih besed, da bi ubesedil svojo izkušnjo. Po kar nekaj časa prizadevanju za refleksijo o praksi, se je Quint domislil, da bi ga vprašal čisto nekaj drugega, nič, kar bi zadevalo šolo. Vprašal ga je, kaj v življenju rad počne, o njegovih hobijih, stvareh, ki ga veselijo. Ko je študent začel govoriti

o njegovih hobijih, predvsem o glasbi, ki jo rad ustvarja, ko igra kitaro. Quint pravi, da je med pogovorom lahko zaznal drugačno, lažje, vzdušje v prostoru, zato je nadaljeval v iskanju rešitve na poti, ki se je odpirala. Študenta je prijetno presenetil z naslednjim vprašanjem oziroma povabilom in sicer, če meni, da bi lahko svojo refleksijo spravil v besedilo, v pesem/poezijo in na takšen način predstavil, povedal, kar ve, da zmore. Dogovorila sta se, do kdaj bi bilo to izvedljivo in se dogovorila za nov termin. Študent je tokrat zelo prijetno presenetil profesorja Quinta, ki je pri svojem delu uporabil svoj kreativni pristop, veščine poslušanja, razumevanja, empatijo in študentu s poznavanjem in priznavanjem teorije mnogoterih inteligenc pomagal do besed, ki so bile tam, a nekje pod površjem.

Umetnostne veščine je tako mogoče uporabiti za različne namene v socialnem delu. Lahko služijo kot način za raziskovanje posameznikove osebnosti ali kot orodje pri skupinskem razvojnem delu. Dramske tehnike lahko pomagajo osvetliti odnose v skupini. Glasba, ples in športne aktivnosti lahko spremenijo vzdušje v skupini. Umetnostne sposobnosti lahko olajšajo proces, kjer besede ne zadostujejo. Filozofija učnega načrta v Nijmegenu, ki spodbuja odnos simetričnih odnosov s strankami v kombinaciji z umetnostnimi veščinami, je v skladu s tradicijo emancipacije strank. Emancipacijo lahko razumemo kot proces širjenja lastnega samospoznanja in razumevanja pomembnih odnosov. Dodajanje novih pripomočkov k metodam, ki tradicionalno temeljijo na govoru, povečuje možnost emancipacije (Hallstedt in Högström, 2005).

V nadaljevanju bom predstavila dramsko dejavnost, saj jo pri delu tudi sama največ uporabljam. Izpostavila bom, kaj je pomembno pri pripravi za strokovno in odgovorno uporabo dramske aktivnosti.

4.1.12. Dramska metoda

Ljudje velikokrat povezujejo besedo »drama« z gledališčem, ampak med njima obstaja razlika. Drama se navezuje na osebno izkušnjo (v grškem jeziku: drao – pomeni delam, sem, oziroma borba). Beseda »gledališče« (v grškem jeziku: theatron – prostor za gledanje, prikazovanje) pa to izkušnjo lastnega doživljanja podaja drugim. Iz tega izhaja, da je terapevtu v veliko pomoč uporabnikova borba, da uresniči in udejanji svoje želje z vsem svojim bitjem in se samo z besedami (Casson, 2007, str. 2, v Rataj, 2007, str. 80).

Drama je najpomembnejši model in osnovna dejavnost učenja. Je način, kako otrokom pomagati razmišljati o svojih individualnih ali družbenih problemih. Otroci se lahko v povezavi z dramsko dejavnostjo naučijo raziskovati vprašanja, dogodke in najti ustvarjalne povezave. Z uporabo drame lahko otroci črpajo iz svojega znanja ter izkušenj, ki jih imajo v resničnem svetu, da bi ustvarili svet, ki si ga je mogoče zamisliti (O' Neil in Lambert, 1989, str. 11, v Üstündağ, 1997).

Drama predstavlja dragoceno obliko komunikacije in otrokom omogoča, da sodelujejo pri skupnem projektu. Prav tako jim omogoča doseči spremembo pri tem, da se v vsakdanjih situacijah bolj učinkovito izražajo (McGregor, 1976, str. 106, v Üstündağ, 1997). S pomočjo drame se otrok nauči vplivati na druge, kakor tudi empatičnega in sočutnega doživljanja, ko se postavijo v kožo drugih. Dejavnost naj bi imela tudi izobraževalno vrednost. Martin (2004) poroča o pozitivnih učinkih drame na otroke v več študijah, izvedenih v Združenem kraljestvu. Braden (1997) predlaga, da uprizoritvene umetnosti postanejo učinkovito orodje za razumevanje, spremljanje in ohranjanje ali krepitev samopodobe tudi na določenih področjih izobraževanja. Različne dejavnosti, vključene v dramsko igro, otrokom ponujajo priložnost, da postanejo bolj v stiku s samim seboj in se tako bolj zavedajo, kdo so in svojih občutkov. Biti v stiku s svojo realnostjo je prvi korak k izgradnji lastne samozavesti in samopodobe.

Kreativna drama je eno najučinkovitejših orodij za izboljšanje komunikacijskih in miselnih veščin. Silks (1981, v Maček, 2011, str. 19, kot navedeno v Grm, 2017) opredeli kreativno dramo na naslednji način: "Kreativna drama je improvizacijska, osredotočena na proces, ne ekshibicijska oblika drame, v kateri so sodelujoči vodeni k domišljiji in igri vlog..." Kreativna dramska metoda pomaga otrokom razviti in izboljšati svoje sposobnosti divergentnega razmišljanja, ustvarjalnosti, komunikacije ter dozoreva njihove verbalne in pisne komunikacijske sposobnosti. Uporaba kreativne drame obogati otrokovo domišljijo in pripravljenost, da delujejo ali se pretvarjajo. Uporablja se kot sredstvo za krepitev akademskih, čustvenih in medosebnih ciljev (Froese, 1996, v Zaghoul, 2018). Pravzaprav ustvarjalna drama pokaže otrokom način, kako ceniti in razumeti potrebe drugih, zaradi česar bo otrok sam sposoben oblikovati vrednost. Pristop ustvarjalne drame vodi otroke k odkrivanju svojih notranjih moči v konkretno akcijo (Momeni, Khaki, Amini, 2017)

Drama vključuje tudi druge izobraževalne in umetniške oblike oziroma umetnostna izrazna sredstva. To pomeni, da lahko v dramski dejavnosti uporabimo govor, glasbo, ples in gibanje. Obstajata dve glavni kategoriji dramskih oblik: igra in improvizacija. Skozi igro se otroci učijo sporazumevanja z drugimi in raziskujejo, kje stojijo v odnosu z drugim. Je edino in naravno vozilo, prek katerega spoznavajo sebe in svet. Drama je igri podobna v tem, da se otroci skozi igro lahko ustvarjalno in konstruktivno obogatijo. Med dramo in igro se lahko otroci naučijo izraziti in sporočiti svoja čustva ter razumevanje na svoj edinstven način. Improvizacija je znana kot oblika spontanosti, kar je odličen način za ustvarjanje novih idej ter za ustvarjanje in razvoj likov z uporabo različnih uporabnih tehnik. Improvizacija je tudi dober način za izostritev igralskih sposobnosti. Pomeni biti popolnoma v trenutku in odprt za dogajanje, kar izboljša poslušanje in odzivanje na odru, gradi odnos, izostri duhovitost in izboljša samozavest izvajalca. Z dramsko improvizacijo, ki ji sledi razmislek, otroci vadijo sklepanje in konstruktivno kritičnost (Zaghloul, 2018)

Dramo lahko uporabimo v različnih kontekstih in za doseganje različnih ciljev. Üstündağ (1997, str. 92) navaja dve glavni prednosti, ki jih prinaša uporaba drame v šolskem razredu, to je: *samoaktualizacija* in *osebni ali čustveni razvoj*. Otroci se v dramski igri aktivno vključujejo v situacije, ki so zanje smiselne glede na njihove pretekle izkušnje in njihovo sedanjo raven razumevanja. Zaradi tega jim vsaka dramska dejavnost nudi nove izkušnje in sveže poglede. Takšna dejavnost pri otroku povzroči samoaktualizacijo. Uporaba dramske dejavnosti ponuja priložnosti za vključevanje otrok v bolj abstraktne ravni razmišljanja, ki so odziv na dramatične situacije. Glavni cilj mentorja je oblikovati dramatične situacije, ki otroke spodbujajo k neodvisnemu razmišljanju, da lahko pridobijo "svež" pogled glede samih sebe in o svetu. Samoaktualizacija vodi tudi do drugih učinkov. Na primer, otroci imajo priložnost, da na svoje težave pogledajo skozi drugo perspektivo, da reflektirajo o svoji izkušnji in pogledajo, kaj imajo skupnega z drugimi ljudmi, pridobijo občutek svobode (poleg odgovornosti), pomaga jim razviti strpnost do različnih osebnosti in idej, ki jih imajo drugi.

Pri pripravi dramske dejavnosti se nam lahko porajajo številna vprašanja, kot so na primer, kako naučiti udeležence igrati določene vloge, kako jih spodbujati, motivirati, da odigrajo svoje izkušnje, kaj narediti v primeru, ko se nekdo boji igrati, kako reagirati, ko določena igra privabi na plano neželene občutke pri udeležencih in podobno. Kleine (2017) opozarja, da je potrebno dramsko dejavnost uporabljati na *spoštljiv in odgovoren način*. Pri izvajanju določene vrste igre se lahko namreč zgodi več stvari hkrati, stvari nas lahko v celoti preplavijo in smo v

zadregi, kaj storiti. V igro udeleženci in socialni delavec vstopajo vsak s svojimi posebnostmi. Pri tem je treba upoštevati tudi značilnosti različnih dramskih tehnik. Da bi določeno dramsko igro odgovorno uporabili, moramo dobro razumeti, kaj je pomembno in kako se različni vidiki med seboj prepletajo. Razumeti moramo, kaj se dogaja med samo dejavnostjo, da dobro poznamo igro in da imamo jasno predstavo o udeležencih. *Odgovorna uporaba dramske dejavnosti pomeni, da se nič ne zgodi naključno.* Situacijo lahko obvladamo le, če smo na njo dobro pripravljeni. Če stvari prepustimo naključju, so lahko posledice za udeležence dramatične. *Prvi pogoj* za odgovorno uporabo dramske dejavnosti je, da smo sami preizkusili različne igre. Pomembno je, da iz izkušenj vemo, o čem govorimo in kaj poučujemo; da lahko na podlagi lastnih izkušenj opredelimo značilnosti in lastnosti različnih dejavnosti (aktivnosti poznamo in jih lahko analiziramo). To so podatki, ki se navezujejo na dejavnost. *Drugi pogoj* je, da lahko ustrezno ocenimo potrebe in (z)možnosti udeležencev. To se imenuje zbiranje osebnih podatkov. *Tretji pogoj* je, da podatke o udeležencih in dejavnostih združimo tako, da je rezultat prilagojen cilju programa. Pomembno je, da si za temeljito pripravo dejavnosti vzamemo dovolj časa in da znamo zbrane podatke združiti tako, da nastane varna in primerna dejavnost (Kleine, 2017).

Pri pripravi dramske dejavnosti moramo torej biti najprej pozorni na to, *kdo so udeleženci (ali ciljna skupina)*, kaj so *njihove potrebe*, kaj so njihovi *izzivi in viri moči*, kakšna je njihova *struktura* in *kulturno ozadje*. Ciljna skupina in cilj določata vsebino in obliko dramske dejavnosti. Priprava dramske dejavnosti zahteva strukturo; aktivnosti so strukturirane, organizirane na specifičen način.

- Udeleženci - kdo so (ciljna skupina)

Ljudje, ki sodelujejo pri dejavnostih, se lahko zelo razlikujejo. Ljudje so različni, delujejo in se odzivajo na različne načine ter želijo različne stvari. So na določeni in različni stopnji razvoja, imajo svoje izkušnje, svoje specifične osebnostne lastnosti. Lahko jih ovirajo določene motnje. V te razlike se je potrebno vživeti, da lahko ljudem ponudite dejavnost, ki jim ustreza.

Potrebno je raziskati, kaj ljudi motivira, kakšne potrebe imajo, kako se odzivajo na okolje in na kakšen način strukturirajo stvari.

- Potrebe udeležencev

Vsak posameznik ima določene potrebe, ki ga spodbujajo k delovanju. Pomislite na tako imenovane primarne potrebe ljudi. Za preživetje je potrebno te primarne potrebe zadovoljiti. Za začetek potrebujejo ljudje hrano, zavetje, da se počutijo varne, in pa ljubezen.

Maslow je v svoji teoriji razlikoval naslednje vrste potreb, ki hierarhično potekajo, od najnižjih do najvišjih. Šele ko je zadovoljena prva skupina potreb, je prostor za nadaljevanje k naslednji skupini potreb in tako naprej.

Maslow razlikuje:

- fiziološke potrebe, vključno s kisikom, hrano, zavetjem, obleko in spanjem;
- potrebe po varnosti, redu, zaščiti in stabilnosti;
- potrebo po spoštovanju in uspehu;
- estetske potrebe, kot so potreba po izraznosti, po možnosti izražanja v določenih situacijah, poimenovanju, simboliziranju in fantaziranju;
- potreba po samouresničevanju, razvijanju svojih talentov in sposobnosti, osmišljanju in duhovnosti (Kleine, 2017).

Jean Piaget, švicarski psiholog in filozof, v svoji teoriji razlikuje več področij razvoja. Ljudje se razvijajo vse življenje. Razvoj ni omejen na določeno življenjsko obdobje. Vendar je lahko potreba po razvoju določenega področja v določenem življenjskem obdobju močnejša. Ta področja povedo nekaj o potrebah ljudi. Piaget razlikuje naslednja področja razvoja:

- razvoj senzomotorike: zaznavanje, videnje, slisanje, vonj, okus, čutenje ter občutki, kot sta užitek in bolečina,
- kognitivni razvoj: sposobnost razmišljanja, učenja, pomnjenja, pozabljanja ter jezik in komunikacija,
- socialni razvoj: prilagajanje pravilom skupin, ki jim pripada, izkazovanje socialne zavesti za vključevanje v odnose z drugimi ljudmi, razvijanje socialne in politične zavesti,
- čustveni razvoj: razvoj notranjega življenja, razlikovanje in odkrivanje čustev, kot so ljubezen, sovraštvo, žalost, veselje in harmonija,

- verski in duhovni razvoj: način, na katerega človek daje smisel svojemu obstoju, izbira svojo prihodnost in sprejema dejstvo, da življenje ni neskončno.

- *Izzivi in privlačna vrednost (ang. appeal value)*

Okolje, v katerem človek živi, ga izziva, da se odziva na določen način. Ko je zelo mrzlo, si obleče topel pullover. Klobuki iz devetnajstega stoletja ga izzovejo, da igra dostojanstveno damo. Toda ali mu je to res všeč, je odvisno od tega, kaj nam je privlačno in pomembno. Način, kako se nekdo odzove na izziv je odvisno privlačnosti in vrednosti, ki jo nečemu pripisujemo. Pri otrocih je velikokrat pomembno, da je nekaj "kul", kar naj bi odigral. Nekdo se lahko na igralno ponudbo odzove na pozitiven ali negativen način. Ta odziv je lahko odvisen od določenih izkušenj, lahko je povezan z določenimi sposobnostmi in določenimi motnjami ali pa je odvisen od trenutne situacije. To je le nekaj primerov. Včasih dramska dejavnost izzove drugačen odziv, kot smo ga pričakovali. Takrat moramo poskusiti ugotoviti, zakaj je temu tako (Kleine, 2017).

- *Struktura*

Ljudje želijo strukturirati svoje okolje. Želijo vedeti, kako se dejavnost začne in kako se konča. Želijo vedeti, kaj se začne in kaj sledi. Struktura ljudem ponuja nekaj, česar se lahko držijo. Nekateri ljudje imajo radi veliko strukture in dejavnosti, ki so strukturirane. Druge pa prevelika strukturiranost prestraši. Ko pripravljamo dramsko dejavnost, je pomembno vedeti, ali nekdo potrebuje veliko ali le malo strukture. Prav tako je pomembno, da se prepričate, da lahko udeleženci prepoznajo strukturo v dejavnosti (Kleine, 2017).

- *Kulturno ozadje*

Na potrebe ljudi, njihove odzive na izzive, ki jih postavlja njihovo okolje, in načine, na katere strukturirajo svoje okolje, vpliva kultura skupine, ki ji pripadajo. Da bi razumeli in uredili kompleksen svet, ljudje realnost poenostavijo in strukturirajo. Tako si ustvarimo podobo sveta, da se s svetom bolje znajdemo. Razumljivo je, da se ljudje razlikujejo po načinih, na katere strukturirajo in organizirajo svet. Pri tem ima pomembno vlogo skupina, kateri nekdo pripada (Kleine, 2017).

Metodološko načrtovanje dramske dejavnosti, tako kot druge dejavnosti, poteka po fazah oziroma korakih. Spodaj so navedene faze, povzete po Kleine (2005):

1. Analiza izhodiščne situacije: analiza ciljne skupine.

Ko naredimo analizo ciljne skupine, poskušamo ugotoviti, kakšne so možnosti in omejitve udeležencev, vrednote, interesi/tabuji in kakšne morebitne predhodne izkušnje imajo udeleženci z dramskimi dejavnostmi. Osredotočimo se predvsem na to, kar je skupno udeležencem, ne da bi spregledali njihove individualne lastnosti. Udeležence vprašajmo, če imajo že kakšne predhodne izkušnje z dramo, igro, gledališče ali drugimi predstavitvenimi oblikami (na primer, v šolski predstavi, amaterskem gledališču, igro kot je pokvarjeni telefon, gnilo jajce idr.).

2. Postavljanje ciljev: opredelitev, cilji.

V tej fazi oblikujemo enega ali več splošnih socialno izobraževalnih ciljev (krajše SIC) ter dramsko tehnični cilj. Dejavnost je lahko razdeljena na več srečanj, če prispevajo k istemu SIC. Kot SIC cilje lahko opredelimo na primer krepitev samozavesti, sodelovanje, poslušanje drug drugega, odprtost, širjenje pogleda na svet itd. Tehnični cilji drame so neposredno povezani z dramo. Opisujejo, kaj se udeleženci naučijo ob delu z dramskim vidikom srečanja.

3. Izbira načina dela: prilagajanje in kombiniranje načina dela.

V tej fazi je pomembno, da izberemo dramsko delo, dramsko vajo ali nedramsko igro/igro, ki temelji na delovnih ciljih srečanja. Izbira načina dela in oblikovanje delovnih ciljev sta med seboj povezana.

4. Vodenje dramske dejavnosti.

Dramska dejavnost je običajno sestavljena iz različnih dramskih delovnih oblik in vaj, ki so predstavljene v logičnem zaporedju. In sicer: ogrevanje, uvodne naloge, osrednja dejavnost, obdelava dodeljenih nalog, zaključevanje.

5. Evalvacija in načrtovanje nadaljnje dejavnosti.

Pri ocenjevanju gre za vrednotenje naše dejavnosti, kjer rezultat dejavnosti primerjamo s prvotnim ciljem. Običajno ocenjujemo ob koncu srečanja in na podlagi tega načrtujemo nadaljnjo dejavnost. Da bi lahko interpretirali pozitivne in negativne točke svoje dejavnosti, moramo najprej dobiti predstavo o *učinku, ki ga je imela na udeležence*. Pri vrednotenju uporabimo informacije o:

- Vedenju udeležencev: s posebnim opazovanjem vedenja posameznikov in interakcije med izvajanjem naloge, zlasti o spretnostih, znanju, odnosu, interakciji in izkušnjah, kot so bili oblikovani v delovnih ciljih.
- Verbalni in neverbalni odzivi udeležencev: z zastavljanjem posebnih vprašanj, kot je "kako vam je bilo všeč", se ne osredotočamo le na udeležence, ki so precej sposobni verbalizirati svoje mnenje, ampak tudi osebe, ki so bolj »tihe narave«.
- Lastne izkušnje: Kako smo mi doživeli dejavnost? Katere misli in občutki so prišli na površje? V kolikšni meri je potek dejavnosti vplival na razpoloženje? Kakšno je bilo po našem mnenju medosebno vzdušje?
- Spomin na dejavnost: gre za signale, ki jim med coachingom oziroma učenjem nismo posvečali veliko pozornosti, vendar smo jih nekako intuitivno začutili, lahko se vrnejo prek spominskih slik.

V evalvacijo zajamemo tudi našo *pripravo dejavnosti in izvedbo*:

- Načrtovanje dejavnosti
- Izvedba dejavnosti

4.2. Opis programa Kreativne metode v vsakdanjem življenju

Program KMVŽ je usmerjen v spodbujanje otrokove kreativnosti, notranjih potencialov, osebnostne rasti in s tem bolj prožne ter odporne osebnosti. Z osebno prožnostjo posameznika pojmujeemo sposobnost ali zmožnost, ki mu pri spoprijemanju z izzivi pomaga, da zna in zmore uporabiti svoje notranje in zunanje vire moči, poiskati podporo in pomoč pri drugih ljudeh, ki jim zaupa. Osebnost pa si otrok ali mladostnik, kot meni Ščuka, (2007) oblikuje tudi preko interakcij z drugimi preko iger, urjenja, vaj, preizkusov in izkustvenih nalog, saj se tega ni mogoče naučiti s preprostim posnemanjem drugim ali iz knjig.

Delavnice KMVŽ so namenjene osnovnošolskim otrokom, kjer lahko izbirajo med različnimi kreativnimi mediji; odvisno od njihovega interesa, na primer: plesno gibalna dejavnost, dramska dejavnost, glasbena dejavnost, likovna dejavnost idr. Delavnice navadno trajajo devet mesecev, od septembra do junija in potekajo enkrat ali dvakrat tedensko po 60, 90 ali 120

minut, odvisno od starosti otrok in tega ali gre za začetno skupino ali nadaljevalno skupino. Med šolskimi počitnicami in prazniki se delavnice ne izvajajo.

Zaradi narave dela potekajo aktivnosti v manjših skupinah (od 5 do največ 10 otrok). Sledimo letnemu načrtu programa, ki je vsebinsko prilagojen glede na skupino, kjer se upoštevajo otrokove potrebe, želje, starost in predznanje. Med polletjem in ob koncu šolskega leta se otroci predstavijo staršem in prijateljem v skupni zaključni produkciji. Na željo otrok pa se otrokom tudi med šolskim letom omogočajo izkušnje predstavitev na raznih nastopih, tekmovanjih, razstavah ipd.

Posamezno skupino vodiva skupaj po dva mentorja: umetnostni mentor (umetnik, npr. dramski igralec, režiser...) in jaz kot socialna delavka oziroma kreativna mentorica. Z namenom ustvarjanja in doseganja celostnega pristopa mentorja med seboj sodelujeva in najini vlogi se dopolnjujeta. Moja vloga se osredotoča predvsem na odkrivanje in spodbujanje otrokovih notranjih potencialov, sposobnosti posameznega otroka (individualni pristop) kot tudi na razvojni proces celotne skupine (skupinska dinamika). Moja vloga je tudi v tem, da glede na predhodno pripravo in analizo skupine ter dejavnosti, z uporabo ustreznih kreativnih metod, socialnih in dramskih iger ter ostalih uporabnih tehnik, spodbujam k povezovanju skupine, zaupanju, varnosti, sodelovanju, ozaveščanju potencialov, doseganju individualnih in skupinskih ciljev itd. Umetnostni mentor je osredotočen na končni izdelek, končno predstavo oziroma razstavo, odvisno od posameznega umetnostnega področja. Poglavitna vloga umetnostnega mentorja je prenos kulturno umetniškega znanja in tehnik posameznega področja, na primer pri gledališki dejavnosti gre za učenje igranja vlog, razločnega govora, odrskega giba. Oba mentorja spodbujata in spremljata posameznega udeleženca kot tudi celotno skupino pri doseganju ciljev. Mentorja se srečujeta na skupnih srečanjih, ki so ponavadi mesečna oziroma po dogovoru, proces dela tudi evalvacijsko beležita. Pri delu uporabljamo različne metode dela, od katerih sta najbolj pogosto uporabljeni metodi: skupinsko delo in individualno delo. Uporabljamo multidisciplinarni pristop, kar pomeni, da velikokrat znotraj enega ustvarjalnega področja uporabljamo tudi druge medije. Na primer pri gledališki dejavnosti uporabljamo likovno aktivnost in strip. Delo socialnega delavca zajema tudi komunikacijo, koordinacijo in sodelovanje s straši ter drugimi deležniki programa.

Temelj kreativno umetnostno izobraževalne izkušnje je individualiziran pristop, ki pri posameznem otroku oziroma mladostniku goji občutek samozavedanja in samospoštovanja,

kar jim omogoča, da postanejo proaktivni pri opredeliti svojih potencialov. V skupni se opredelijo trije cilji: splošni, skupinski (skupni) in individualni. Splošni cilji so del letnega programa, ki jih predstavimo staršem in otrokom. Primeri splošnih ciljev so: krepitev pozitivnega odnosa do življenja, prožna miselnost, zaključna predstava, razstava, dobra povezanost skupine, usvajanje likovnih tehnik ipd. Nekateri splošni cilji se določijo glede na posamezna srečanja. Skupinski cilji se navezujejo na skupino kot celoto, torej, kaj si skupina želi doseči skupaj (določijo jih udeleženci skupaj) in glede na umetniško področje, npr. pri gledališču je to lahko zaključna predstava, razna vmesna tekmovanja in predstavitve, ter individualni cilji, ki se razlikujejo od posameznika do posameznika. Otroci si za svoje osebne cilje izberejo na primer, pridobiti boljšo samopodobo, krepitev samozavesti na splošno ali pri javnem nastopanju, obvladovanje treme, okrepiti ali ozavestiti neverbalno izražanje, izboljšati spretnosti govora o lastnih občutkih, zmožnost podajanja povratne informacije ipd.

Faze dela so razdeljene v tri terminske sklope. Prvi del je namenjen predvsem vzpostavitvi dobre skupinske dinamike in povezovanju skupine, zagotavljanju varnosti, sproščenosti ipd. V prvem ali drugem srečanju prvega sklopa skupina ustvari svoja pravila, spregovorimo o pričakovanjih, željah, ciljih itd. Drugi del se usmerja v raziskovanje vsebine, tematike, usvajanje uporabnih tehnik. Tretji del, v zadnjem trimesečju pa je namenjen k intenzivnemu delu na zaključni predstavi. Cilje sproti, mesečno in/ali tedensko, preverjamo in reflektiramo. Posamezne dejavnosti običajno potekajo po naslednjih fazah: ogrevanje, uvodne naloge, osrednja dejavnost, obdelava dodeljenih nalog, zaključevanje (udeleženci podelijo svoja občutja, izkušnje, podajo mnenja oziroma povratne informacije tudi drugim udeležencem). Na koncu šolskega leta (ali tudi med sezono, po potrebi) pa potekajo tudi individualni pogovori med coachem in vsakim od udeležencev glede izkušenj, ki so jih pridobili v okviru dejavnosti. V dejavnosti občasno posredno vključujemo tudi starše. Seznanjamo jih z vsebinami, ki jih obravnavamo na delavnicah.

4.2.1. Gledališka dejavnost

V zgornjem poglavju je predstavljen program KMVŽ in način izvajanja, ki ga splošno uporabljamo pri vseh kreativnih delavnicah v društvu. V tem pa poglavju na kratko predstavim gledališko dejavnost, na katero se navezuje kasneje tudi raziskovalni del.

Gledališka dejavnost poteka v društvu že od samega začetka, torej od leta 2014 in je tudi najbolj obiskana, v smislu kontinuitete otrok, ki so vključeni v dejavnost. V času pandemije covid-19, ko so bile šole po večini zaprte in so se učni programi, pa tudi razne interesne dejavnosti izvajale preko spleta, naše dejavnosti nismo izvajali, prav tako je nismo »prestavili« na splet. Razlog za tovrstno odločitev je bil ta, da je narava našega dela osredotočena na razvijanje socialnih in drugih veščin ter razvijanje dobre skupinske dinamike, ki po mojem mnenju mora potekati na izkustveni način, v živi medsebojni interakciji med otroki.

Gledališka dejavnost, ki jo predstavljam v raziskovalni nalogi je potekala v sezoni 2021/2022. Z delavnicami smo začeli v mesecu januarju 2022 in končali v mesecu juniju 2022. Ponavadi sezono začnemo v mesecu septembru, vendar se v tem času še ni vedelo, kako bo s poukom na šoli in kako se bodo stvari glede pandemije uredile.

V omenjeni sezoni smo preko pogovorov z udeleženci delavnice izpostavili in raziskovali temo odpornosti. Udeležencem so se porajala vprašanja, kaj vse nas v življenju bremeni, kaj nam predstavlja izzive, kakšni so ti izzivi, kje se nam najpogosteje pojavljajo in predvsem, kako se z njimi soočamo, kako jih rešujemo. Ob srečanjih so med otroki nastajale zanimive debate, ki so razkrivale, kakšni vse so izzivi otrok in na katerih področjih se največ pojavljajo. Najpogosteje so otroci izpostavljali izzive, ki so jih doživljali v šolskem prostoru, s strani vrstnikov, sošolcev, na primer, da so bili kot »tarča« posmeha, pa ko so se skregali z najboljšo sošolko ali sošolcem, nesprejetosti v družbo, »slabih trenutkov«, ki so jih doživljali, ko ni nihče opazil nove pričeske ali vloženega truda v neko stvar, pa tudi izzivov doma s starši, ko so dobili slabo oceno in to povedali doma ali ko so se skregali z bratom ali sestro, pa tudi druge primere. Otrokom sem predstavila prožno miselnost, ki so jo nekateri že postali od prejšnjih let, saj je to del vsebine našega splošnega programa, širše sem predstavila tudi koncept odpornosti. Skozi različne kreativne vaje smo utrjevali snov, iskali kreativne rešitve na kompleksne probleme, ki so jih izpostavljali in se skupaj odločili, da bo naša končna predstava zajemala prav to tematiko – odporno oziroma prožno miselnost. Kolegica, umetnostna mentorica, se je spomnila zanimive knjige, avtorice Penelope Bagieu, z naslovom Neustrašne, kjer so zbrani portreti neustrašnih žensk, ki so v življenju uspele, kljub težkim (pre)izkušnjam in nesrečam so zmogle svoje neuspehe spremeniti v uspehe. Knjiga nam je služila za dodatno inspiracijo. Pri preučevanju primerov portretirank iz knjige, se je porodila ideja, da vsak pri sebi poišče izziv, s katerim se je soočal v preteklosti ali se sooča v sedanjosti oziroma je poznal/pozna koga, ki ima določen izziv, in skozi strip o tem napiše zgodbo. Lahko pa so si zgodbo tudi izmislili.

Trije udeleženci so zgodbo ustvarili na podlagi lastnih izkušenj, ostali pa so si zgodbe izmislili ali pa resnično zgodbo malce priredili. Ustvarjanje stripov je bilo za udeležence zanimivo, čeprav je predstavljalo za nekatere otroke na začetku nekoliko izziva, v smislu, da niso dobri v risanju, da ne vedo, kako bi kaj narisali in podobno. Ena izmed udeleženk je povedala, da »v šoli mi nikol ni blo fajn risat, ker so vedno vsi boljši od men, ampak ni tak slabo« (Izjava udeleženke). K ustvarjanju so jih spodbudili ostali udeleženci in na koncu so bili veseli, da so se lotili tega koraka in bili prav ponosni nase. Naslov gledališke predstave smo poimenovali: Neustrašni portreti, ki so jo otroci dramsko uprizorili za svoje starše in prijatelje ob koncu sezone.

5. PROBLEM

Vsi otroci se srečujejo s takšnimi in drugačnimi izzivi v svojem razvojnem obdobju in vsak otrok jih subjektivno doživlja zaznava oziroma osebno interpretira. Kar se nam morda ne zdi problematično in pomembno, je lahko za otroka še kako pomembno in zelo boleče. In velikokrat otroci o vsebinah, ki jih bremenijo, ne govorijo, če se ne ponudi priložnost za pogovor, pa tudi če za pogovor ne najdejo sogovornikov, ki bi jim lahko zaupali. Za pogovor si je treba vzeti čas. Kvaliteten čas, ki ga je v današnjem času vse manj. In treba je znati ne samo prisluhniti, pač pa tudi slišati otroka. Velikokrat otrokove vsakodnevne skrbi in stiske »še« niso očitne in se ne kažejo, na primer, kot slabši učni uspeh, neustrezno psihosocialno vedenje in podobno. Lahko pa se izrazijo ob mentorici/socialni delavki, ki goji do otrok ravno prav visoka pričakovanja in ki zavestno ustvarja pogoje za dober stik med vsemi udeleženi v skupini, odpira prostor za izkušnjo varnosti, zaupanja, sprejetosti in medsebojnega spoštovanja ter soustvarja priložnosti za otrokovo kreativno izražanje. Teorija odpornosti (Newman, 2002; Turner, Hartman, Exum in Cullen, 2007) pravi, da če se določene težave ponavljajo in ne rešujejo sproti ali se celo kopičijo, lahko kasneje v življenju predstavljajo dejavnik tveganja in zavirajo otrokov nadaljnji razvoj.

Otroci preživijo v šoli večino svojega časa, vendar šolski sistem oziroma formalno izobraževanje v Sloveniji žal ne vključuje dovolj prostora za učenje socialnih in drugih pomembnih življenjskih spretnosti, kot so, na primer, delo v skupini, komunikacijske veščine, empatično poslušanje in kreativnost (Orek in Jurjevčič, 2009, str. 254). Prav tako, ugotavlja Musek (b.d.), današnjim šolarjem zmanjkuje priložnosti za razvijanje in urjenje socialnih veščin, saj vse več časa preživijo pred zasloni in virtualnimi svetovi. Tudi posledice pandemije covid-19 kažejo na upad otrokovih socialnih veščin, empatije, težave z zbranostjo, težave pri postavljanju ciljev, težjo vzpostavitev stikov z vrstniki, slabšo gibalna sposobnost, zmanjšano samostojnost, zmanjšano motivacija za šolsko delo, slabši besedni zaklad in pismenost, poleg tega pa je pandemija vplivala na otrokovo duševno zdravje, ki se kaže v občutku nemira in tesnobe. (Posledice pandemije na izobraževanje, znanje in duševno zdravje otrok, 2022; Hall, 2022). Zato je toliko bolj pomembno, da imajo otroci na voljo prostor, kjer lahko razvijajo svoje veščine. Enega takšnih prostorov lahko predstavljajo tudi **izvenšolske dejavnosti**, ki v svojih programih spodbujajo potenciale in veščine, ki jih otroci potrebujejo v vsakdanjem življenju in **predstavljajo pomemben varovalni dejavnik**. Obšolske dejavnosti omogočajo varovalne dejavnike na dva načina. Prvi način je ta, da programi zagotavljajo podporo skrbne

in odgovorne osebe, torej v našem primeru mentorjev ter spodbudnega in varnega okolja. Drugič pa, da sodelovanje v programih obšolskega izobraževanja pomaga razvijati varovalne dejavnike pri mladostnikih na individualni ravni - dejavniki, ki pozitivno vplivajo na zdravje in dobro počutje – vključno s pozitivno samopodobo, pridobivanjem novih kompetenc, samoregulacijo, samoučinkovitostjo, reševanjem problemov in sprejemanjem odločitev, socialnimi veščinami, pripadnostjo in povezanostjo z drugimi. Varovalni dejavniki v okviru obšolskih dejavnosti so povezani tudi z manj problematičnimi vedenji, manjšo zlorabo prepovedanih substanc, najstniško nosečnostjo, prekinitvijo šolanja ter boljšim učnim uspehom. (Afterschool Alliance, 2019; Driessens, 2015; Peck, Roeser, Zarrett in Eccles, 2008). **Kreativne metode**, ki jih uporabljamo v kontekstu obšolskih dejavnosti, nam v postmodernem socialnem delu služijo kot dragocen pripomoček pri delu z otroki. Z njimi lahko ustvarjamo prostor in čas za komunikacijo med udeleženci, kar pomeni omogočanje, ohranjanje in razvijanje sporazumevanja (pogovarjanje, poslušanje, občutenje itd.), ki bo ustvarilo neko novo pozitivno spremembo (Šugman Bohinc, 1994: 317-318). S kreativnimi metodami tako krepimo otrokovo zavedanje in uporabo njihovih notranjih virov moči, kot so samozavest, kritično in ustvarjalno mišljenje, prožna miselnost, kreativno reševanje problemov, samozaupanje, vztrajnost, empatijo in druge.

Enega najpomembnejših varovalnih dejavnikov pri otrocih pa predstavljajo njihovi starši ali skrbniki. Starši v veliki meri vplivajo na to, kako otrok doživlja svet, kako razume in vrednoti svojo vlogo v njem. Da bi starši zmogli tudi sami krepiti odpornost svojih otrok, je dobro, če so s **konceptom odpornosti seznanjeni**, da jo najprej sploh znajo in zmorejo prepoznati pri svojih otrocih. Tako jih bodo lahko podpirali v takšni miselnosti in delovanju, ki bosta krepila njihovo odpornost. Starše sem s konceptom odpornosti seznanila že, ko so otroka vpisali v program. Navadno že od vpisu otroka, na uvodnem srečanju starše povprašam, kako, oziroma kje so izvedeli za našo dejavnost ter kaj je bil razlog, da so izbrali prav nas. Večina staršev je povedala, da so se za vpis otroka v našo gledališko dejavnost odločili v prvi vrsti za to, ker izvajamo program, ki je usmerjen v celostni razvoj otroka. Izpostavili so spodbujanje otrokovih lastnosti, kot je vztrajnost, koncentracija, sodelovanje v skupini, pa tudi druženja s sovrstniki in seveda zaradi same dramske igre, ki otroka veseli, da jo поблиžje spozna. Za vpis sta se dva starša odločila tudi za to, ker sta pri svojem otroku prepoznala potencial za dramsko igro in sta sledila otrokovi želji po vpisu na gledališko dejavnost. Nekateri starši so izpostavili, da menijo, da bi njihovim otrokom tovrstno vključevanje v dejavnost lahko pomagalo pri izboljšanju samozavesti in samopodobe. Starše sem seznanila z vsebino

programa – odporno miselnostjo ter vlogama, ki ju imava z umetnostnim mentorjem. Tudi otroci so staršem doma sproti predstavljali potek našega soustvarjanja.

V magistrskem delu želim raziskati, 1. kako otroci, vključeni v gledališko dejavnost, doživljajo skupino, v kateri so delovali, 2. kakšna znanja, veščine ali spoznanja so pri dejavnosti pridobili in 3. kje še, poleg »gledališkega okolja«, jih lahko uporabijo. Prav tako me zanima, 4. kako starši prepoznavajo otrokovo odpornost, ki se po mnenju mnogih avtorjev izraža kot zmožnost iskanja pomoči pri drugi osebi, prepoznavanja virov moči, postavljanja ciljev, reševanja problemov ter zaupanja v to, da zmorejo rešiti problem, ko se pojavi.

V prvem sklopu raziskovalnega dela me je zanimalo, kako otroci doživljajo izkušnjo vključenosti v gledališko dejavnost. Predvsem me je zanimalo, kako so doživljali delo v skupini – njihova skupinska dinamika (kako so se počutili v skupini, so bila njihova mnenja upoštevana, so lahko izrazili svoja mnenja), kaj sami prepoznavajo, da so pridobili skozi proces dela – katera nova znanja, spoznanja, veščine ipd. ter kje izven gledališkega »odra« lahko nova znanja še uporabijo, jim koristijo.

Drugi sklop raziskovalnega dela pa je vključeval prepoznavanje odpornosti otrok, vključenih v gledališko dejavnost, s strani njihovih staršev. Zanimalo me je, če znajo in zmorejo prepoznati in to tudi podeliti skozi konkretne primere, kdaj je njihov otrok pokazal odporno vedenje. Vprašalnik je zajemal šest vprašanj, ki so se nanašala na sposobnosti in veščine, ki po teoriji odpornosti predstavljajo otrokovo odporno vedenje. Otrok je odporen, če si zna postaviti cilje in jih uresničevati, če verjame vase, če ima sposobnost (kreativnega) reševanja problemov, če ve, na koga in kam se lahko obrne po pomoč pri reševanju problema in si to upa storiti ter če se zaveda svojih prednosti oziroma virov moči.

5.1. Raziskovalna vprašanja

Za namene empiričnega dela svoje magistrske naloge sem postavila naslednja raziskovalna vprašanja (RV), ki se nanašajo tako na otroke, ki so bili vključeni v gledališko dejavnost, kot tudi na njihove starše.:

RV 1: Kako starši prepoznavajo odpornost svojih otrok, ki so vključeni v gledališko dejavnost?

Odgovor na RV 1 bom oblikovala na podlagi podatkov, zbranih z vprašalnikom, ki ga bom staršem poslala po elektronski pošti;

RV 2: Kako otroci doživljajo izkušnjo vključenosti v dramsko dejavnost?

Na RV 2 bom odgovorila na podlagi opisov, zbranih z uporabo individualnega delno strukturiranega intervjuja. Zanimalo me bo, kako so se otroci počutili v skupini, saj je vzdušje v skupini in sprejetost v skupino pomemben faktor pri spodbujanju razvoja veščin. Prav tako me bo zanimalo, za katere veščine, osebnostne lastnosti so sami prepoznali, da so jih tekom dejavnosti krepili in na katerih drugih področjih jim lahko še koristijo (izven »odrskega prostora«).

6. METODOLOGIJA

6.1. Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna, saj osnovno izkustveno gradivo sestavljajo pripovedi ali besedni opisi otrok o njihovi izkušnji gledališke dejavnosti ter njihovih staršev glede prepoznavanja otrokove odpornosti. Besedilo je obdelano in analizirano na beseden način, brez uporabe merskih postopkov, ki nam jih dajo števila (Mesec, 2007, str. 5-11).

6.2. Viri podatkov

Kot vir podatkov sem uporabila delno strukturiran vprašalnik, ki sem ga sama oblikovala in s pomočjo katerega sem izvedla intervjuje s sogovorniki - otroki, ki sem jih z njihovo privolitvijo posnela in njihove odgovore kasneje tudi zapisala ter kvalitativno analizirala. Staršem pa sem preko elektronske pošte poslala vprašalnik in njihove odgovore na vprašanja prepisala ter kvalitativno analizirala.

6.3. Populacija in vzorčenje

Populaciji 1 in 2 predstavljajo osnovnošolski otroci ter njihovi starši, ki so bili v sezoni 2021/22 vključeni v prostočasno oziroma obšolsko gledališko dejavnost, ki se izvaja v Mariboru.

Vzorec 1 je bil majhen, neprezentativen, namenski in priložnostni, vanj je bilo vključenih osem otrok obeh spolov - sedem deklic in en fant, starih med 10 in 13 let. Pet otrok se je skupini pridružilo prvič in jih pred tem nisem poznala, tri udeleženke pa sem poznala od prej, saj v gledališki skupini sodelujejo že nekaj let zapored. Novi udeleženci, ki so se vključili v gledališko dejavnost, so zanjo izvedeli preko oglaševanja dejavnosti društva po različnih medijskih kanalih, kot sta Facebook in Instagram, pa tudi preko prijateljev in znancev, ki so poznali naše društvo. Z gledališčem smo izjemoma, zaradi ukrepov, povezanih z epidemijo Covid19, začeli šele v januarju 2022 in z dejavnostjo zaključili v mesecu juniju 2022.

Vzorec 2 predstavljajo starši otrok, vključenih v gledališko dejavnost, in sicer se je na moje povabilo odzvalo šest od osmih staršev, ženskega spola, katere sem tekom sezone obveščala glede dejavnosti in so bili navedeni kot otrokov kontakt na prijavnem obrazcu.

6.4. Zbiranje podatkov

Empirične raziskovalne podatke sem pridobila sama ali v sodelovanju s člani društva, *vendar ne za namene magistrske naloge*. Gre za podatke, ki jih društvo zbira za svoje poslovne potrebe, kateri nam pomagajo pri analizi in izboljševanju/nadgrajevanju že obstoječih programov – uporabila sem torej sekundarne empirične podatke.

Prvi sklop podatkov se nanaša na otroke in sem jih pridobila s pomočjo delno standardiziranega individualnega intervjuja ob koncu zadnje delavnice, v mesecu juniju 2022. Intervjuji so bili kratki, nekateri sogovorniki so bili bolj redkobesedni in njihovi odgovori splošni, zato sem jim postavila še kakšno podvprašanje. Običajno so trajali od 5 do 10 minut, potekali so individualno, tako da sem otrokom predhodno opisala namen intervjuja, ki se je nanašal na splošen vtis o gledališki izkušnji. S predhodnim privoljenjem vsakega od otrok sem intervjuje posnela na telefon.

Drugi sklop podatkov je zajemal odgovore staršev otrok, vključenih v gledališko dejavnost, kjer sem s pomočjo vprašalnika preverjala, kako prepoznavajo odpornost svojih otrok. Vprašalnik je bil po elektronski pošti poslan vsem staršev, ki so na prijavnici navedli svoj kontakt in s katerimi sem bila tudi sicer v kontaktu tekom sezone, saj sem jih obveščala o vsebinskem in terminskem planu gledaliških delavnic, o zaključni prireditvi in drugo. Vsem osmim staršem (obeh spolov, od tega enemu očetu in sedmim materam) v mesecu maju 2022 poslala vprašalnik. Odgovore mi je posredovalo šest (ženskega spola) od osmih staršev (obeh spolov), ki sem jih kontaktirala.

6.5. Obdelava gradiva in analiza podatkov

Podatke, ki sem jih pridobila, sem analizirala kvalitativno. Analiza podatkov je potekala tako, da sem najprej opravila transkripcijo vseh na telefonu posnetih intervjujev, tako da sem jih zapisala v Wordov dokument. Po nekod sem odstranila mašila in, če ni bilo moteče, obdržala izvirni pogovorni jezik sogovornikov. Po večkratnem prebiranju sem podčrtala izjave, ki so se mi zdele relevantne, se lotila odprtega kodiranja in tistim kodam, ki so se mi zdele uporabne, pripisala še kategorije. Mesec (1998, str. 106) opredeli odprto kodiranje kot postopek oblikovanja pojmov, pridobljenih iz enot besedila, ki jih pridobimo v postopku razčlenitve besedila. Gre za razvrščanje podatkov, kjer posameznim delom pripisujemo kode in tistim

besedilom, ki smo jim pripisali isto kodo, zberemo in ločimo od tistih besedil, ki spadajo pod drugo kodo. Izvedla bom še osno kodiranje.

Tabela 1 Primer odprtega kodiranja (celoten postopek se nahaja v prilogah)

IZJAVA	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
(07.V1.1) »Včasih je mogoče koga kaj prizadelo, mene tudi, ampak smo se pol pogovorili, kr ni blo zanašoč.«	Pogovor v skupini	Konstruktivno reševanje problemov v skupini	Veščine, znanja, sposobnosti
(07.V1.2) »Drugač je pa skupnost bla vreda, nihče ni bil nesramen.«	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika

Tabela 2 Primer osnega kodiranja (celoten postopek se nahaja v prilogah)

NADKATEGORIJA IN KATEGORIJA	KODA	ŠTEVILKA IZJAVE
SKUPINSKA DINAMIKA		
POČUTJE V SKUPINI	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	01.V1.1, 01.V1.3, 02.V1.1, 04.V1.3, 05.V1.1, 06.V1.2, 07.V1.2.
	Prijateljstva v skupini	01.01.2, 08.01.2
	Začetna nelagodnost v skupini	03.V1.1, 05.V1.2
	Pozitivna izkušnja v skupini	03.V1.2, 04.V1.1, 06.V1.1, 08.V1.1
	Izražanje lastnega mnenja	06.V1.3

7. REZULTATI

V tem poglavju bom predstavila rezultate, ki sem jih pridobila ob koncu gledališke dejavnosti preko individualnih intervjujev z otroki ter vprašalnika, ki so ga izpolnili njihovi starši. Rezultate otrok in staršev bom predstavila po ključnih temah, ki sem jih oblikovala med analizo. V nalogi sem empirično raziskavo razdelila na dva sklopa, ki se nanašata na perspektivo otrok in perspektivo njihovih staršev oziroma mater.

Mnenja staršev otrok, ki so v letu 2021/22 obiskovali gledališko dejavnost, glede odpornosti njihovih otrok.

Vprašalnik sestavlja šest sklopov, ki zajemajo nekatere lastnosti odpornih otrok, kot jih navajajo različni strokovnjaki s področja odpornosti. Za odpornega otroka velja, da zmore prepoznati vire moči tako znotraj kakor zunaj sebe - notranji in zunanji viri moči (Grotberg, 1995), je spreten pri reševanju problemov (Kiswarday, 2012), zna si postavljati cilje in jim slediti (Brooks, 2005), ni jim težko prositi za pomoč in podporo, kadar sami česa ne zmorejo, prav tako vedo na koga se lahko obrnejo po pomoč (Brooks, 2005), verjamejo vase in so optimistični (Reivich & Shatte, 2002; Bichard in Wolin, 1997), imajo prožno miselnost (Dweck, 2016, Brooks, 2005).

Starše sem prosila, da navedejo konkretne primere, v katerih so pri svojih otrocih prepoznali odpornost.

1. Primer, ko je otrok prepoznal prednosti/vire moči, ki jih ima v sebi

Analiza odgovorov:

Med individualne varovalne dejavnike na nivoju otroka uvrščamo poleg zunanjih virov tudi njegove notranje vire moči. To so otrokove osebnostne lastnosti, socialne in čustvene veščine, način razmišljanja, samopodoba, samozavest in drugo.

Na to vprašanje je odgovorilo vseh šest staršev. Pet staršev je navedlo primere, ko je njihov otrok prepoznal in tudi uporabil svoje prednosti oziroma vire moči ali pa poudarili vire, za katere starši menijo, da jih imajo otroci. Najpogosteje so starši navajali primere, ko so otroci uporabili vire moči v šolskem prostoru pa tudi doma. Kot vire moči, ki so jih prepoznali otroci, so navedli: izjemen spomin, sposobnost javnega nastopanja; kreativnost; sodelovanje;

tekmovalnost; iskrenost in dobroto v odnosu z drugimi. *»Javni nastop – govorni nastop v osnovni šoli«*. (SB.V1.1) Eden izmed staršev ni navedel konkretnega primera, vendar je opisal način in zmožnost uporabe veščine, ki jo povezujemo s strategijo reševanja problema: *»Ko je najprej razmislila o trenutni situaciji in nato načrtovano izvedla dejanje«*. (SF.V1.1)

2. Primeri, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

Analiza odgovorov:

Otroci velikokrat mislijo, da biti pogumen pomeni, da se s stvarmi spopadeš sam, brez pomoči drugega. Vendar to, da otrok ve, na koga se lahko obrne po pomoč in da to tudi zmore, predstavlja prožno miselnost (Dweck, 2016). Na to vprašanje so odgovorili vsi starši. Razen enega starša, ki pravi, da je otroku še vedno težko prositi za pomoč, vsi ostali navajajo primere, ko so otroci bili sposobni prositi za pomoč ali nasvet, najpogosteje so prosili za pomoč prav njih. Otroci so največkrat prosili za pomoč pri šolskih nalogah ter pri medvrstniških sporih, kot v naslednjem primeru: *»Izdelava DNK modela/vijačnice«*. (SB.V2.1)

3. Primeri, ko je otrok našel rešitev za težavo

Analiza odgovorov:

Vsi starši so odgovorili na to vprašanje in navedli primer, kako so otroci rešili neko težavo. Težavo so reševali na različne načine, največkrat so se otroci obrnili na svoje starše, pa tudi po pomoč pri prijateljici in učiteljici. Pri tem so jim pomagale njihove sposobnosti, kot so kritično mišljenje, ustvarjalnost, zaupanje vase, vztrajnost, sposobnost reševanja problemov. *»Ko je imela smučarsko nezgodo, jo je postalo zelo strah smučanja. Kasneje je smučala samo s prijateljico, strah je izgini.«* (SC.V3.1).

4. Primeri, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

Analiza odgovorov:

Na to vprašanje je odgovorilo pet staršev, en starš ni navedel primera. Trije starši so navedli konkretne primere, za katere menijo, da so otroci verjeli v to, da se stvari lahko izboljšajo. Na primer: *»Verjel je v to, da če bo osebe, ki ga zafirkavajo, ignoriral, bodo enkrat prenehali, ko bodo videli, da mu ne pridejo do živega«* (SA.V4.1). Dva starša nista navedla konkretnega primera, navedla sta bolj splošno opredelitev, na primer: *»Ne spomnim se, kdaj je prvič verjela v izboljšavo, vendar vem, da je ona takšna oseba, ki vedno veruje v boljši in lepši jutri.«* (SD.V4.1)

5. Primeri, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

Analiza odgovorov:

Na to vprašanje je odgovorilo vseh šest staršev. Pet staršev je navedlo konkretne primere, ko so si njihovi otroci postavili določene cilje, na primer: *»Pri športnem plezanju«* (SB.V5.1). Eden izmed odgovorov pa je bil bolj splošen in se nanaša na zavedanje zastavljanja cilja, na primer: *»Da je notranja motivacija in odločitev nekaj zahtevnega narediti v nas samih, v njej.«* (SF.V5.1)

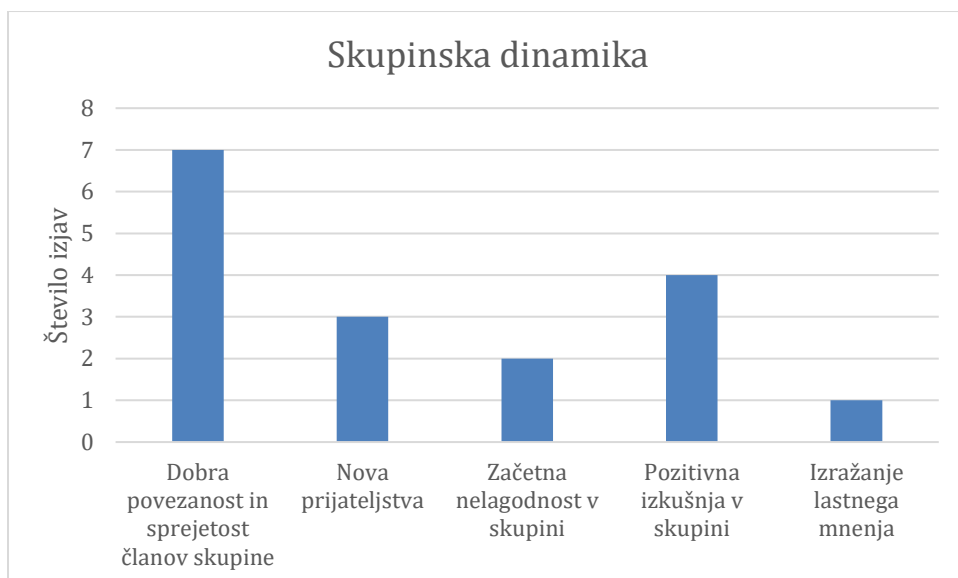
6. Primeri, ko je otrok poskusil znova, kljub temu da mu je bilo težko

Analiza odgovorov:

To, da neuspehe vidimo kot izzive in ne kot poraze, zahteva prožno miselnost. Vztrajnost, predanost in zmožnost, ko je težko, da se znova poberemo, verjamemo in gremo naprej kljub *»padcu«*, je sposobnost, ki gradi odpornost. Na zadnje vprašanje je odgovorilo pet od šestih staršev. Od tega so trije starši navedli konkretne situacije, kjer so prepoznali situacije, kjer so otroci poskusili znova, kljub temu da je bilo težko. Primer: *»Dve leti nazaj se je naenkrat zredil, rad ima čokolade, itd. Poskusil je v zadnjih parih mesecih jesti manj čokolade, kljub temu, da mu je to res težko, mu uspeva, na primer, prej na dan eno kinder čokolado, zdaj poje le eno na teden.«* (SA.V6.1) Dva starša, ki nista navedla konkretnih primerov, sta pa pri otroku prepoznala sposobnosti vztrajanja, učenja skozi poizkuse, spoznavanje, da neuspehi niso težave, zaradi katerih bi obupali, ampak se pojavljajo vedno in povsod v življenju: *»Že od malega je zelo vztrajna pri manjših izzivih in se je veliko sama naučila skozi spoznavanje in poizkuse.«* (SE.V6).

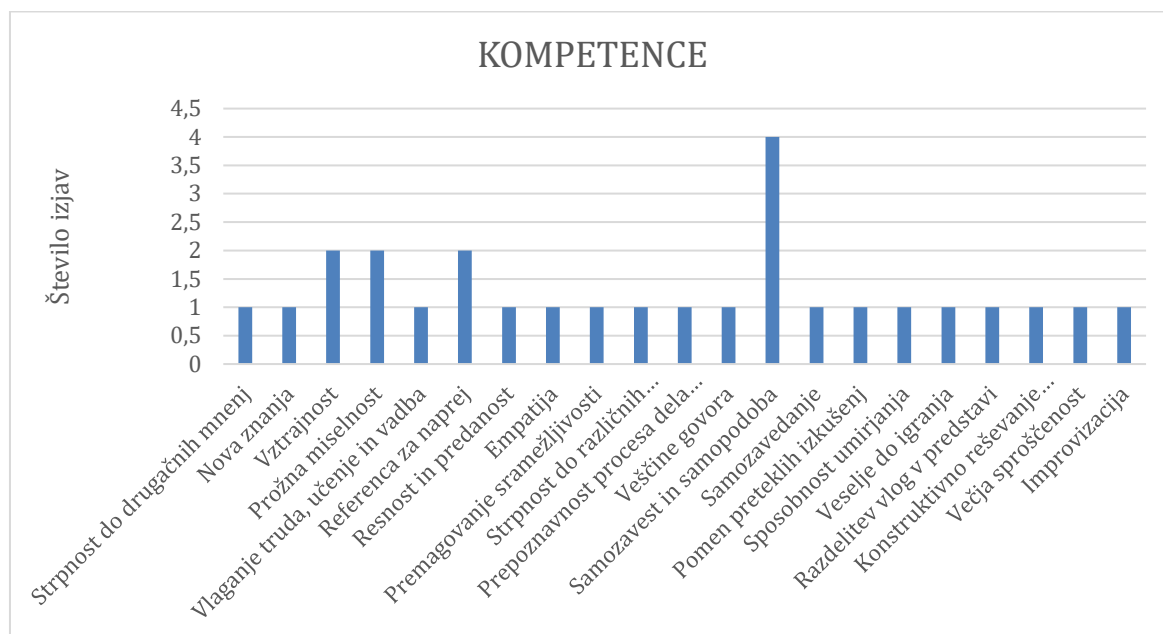
Mnenja otrok – individualni intervjuji otrok.

1. Skupinska dinamika: Kako so se otroci počutili v skupini, so imeli občutek, da so bili sprejeti, slišani, upoštevani, so lahko podelili svoje mnenje.



Prvo vprašanje, ki sem ga postavila mladim sogovornikom, je bilo usmerjeno v raziskovanje počutja v dramski skupini. Sedem od osmih otrok je povedalo, da so se v skupini počutili sprejeti in z drugimi člani skupine dobro povezani, na primer: *»Ja, mislim, da smo se dobro razumeli in povezali pa tak.«* (01.V1.1) Čeprav sta dva otroka v skupini čutila začetno nelagodnost: *»Prvo mi je blo mal čudno, da sem bil edini fant.«* (03.V1.1), je predstavljala skupina zanju in še za dva druga otroka pozitivno izkušnjo: *»Ampak pol mi je blo pa fajn«* (03.V1.2). V skupini so se spletla tudi nova prijateljstva, kar so izpostavili trije otroci: *»Da smo res postali frendi«* (01.V1.2.). Eden od otrok pa je povedal, da je v skupini lahko izrazil svoje mnenje: *»Pa ni mi bilo težko povedat, kaj si mislim«* (06.V1.3).

2. Kompetence – Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja, za katere otroci menijo, da so jih pridobili med gledališko dejavnostjo.



Drugo vprašanje se je nanašalo na to, katere veščine, osebnostne lastnosti so sami prepoznali, da so jih tekom dejavnosti krepili. Navedli so pester nabor veščin in osebnostnih lastnosti. Trije otroci so prepoznali, da sta se jim izboljšala **samozavedanje in samopodoba**: (*»Ja, marsikaj, recimo to, da ni važno, kaj si kdo o tem misli, glavno, da imaš ti sam o sebi dobro mnenje.«* 06.V2.1.) V skupini so se spletla tudi **nova prijateljstva**, kar so podelili trije otroci (*»Smo postali prijatelji med sabo.«* 08.V1.2). Dva otroka sta omenila **vztrajnost** pri stvareh, ki jih počneta (*»Em, ko smo se pogovarjali o moji nesreči in sem spoznala to, da moram vztrajati, če se hočem nekam premakniti.«* 02.V2.1), **prožno miselnost** sta navedla dva otroka: (*»Če se zmotim, ni to nekaj strašnega. Greš dalje.«* 03.V3.4.) Dva otroka sta prepoznala, da jima lahko veščine in novo pridobljeno znanje koristi tudi kot **referenca za naprej** in napredovanje (*»V naši šoli že delamo predstave za starše in so me že velikokrat izbrali za kakšno vlogo, zdej pa bom mogoče prišla še do kakšne višje vloge.«* 05.V3.1).

Vsak otrok je pri sebi ali v skupini prepoznal še naslednje veščine oziroma lastnosti: **strpnost do drugačnih mnenj** (*»Pa čeprav smo včasih imeli tudi malo drugačna mnenja, smo jih upoštevali.«* 01.V1.5) pa tudi **strpnost do različnih sposobnosti in starosti** (*»Zarad tega, kr, najprej, ko sem prišla je bilo ful mlajših, pa tudi, kak naj rečem, eni smo že večkrat bili na odru, eni pa še ne, ampak v bistvu sem ugotovila, da je ful fajn delati v taki skupini, kjer je malo razlike in da ni pogoj, da smo vsi enako stari, ampak da se da tudi kaj narediti, če so razlike pri starosti, pa tudi, če je kdo začetnik.«* 04.V1.2), pridobitev **novega znanja** (*»Jst prej sploh nisem*

vedla, da lahko uporabiš stripe na takšen način, pa da pol nastane iz tega neka predstava.« O1.V2.1), eden izmed sogovornikov je povedal, da je potrebno za usvajanje novega znanja **vložiti trud, se učiti in vaditi** (*»Naučil sm se, da je treba vložiti veliko truda, da se je treba učiti in vaditi, se spleča, da vadiš.«* O3.V2.1), pri delu je potrebna tudi **resnost**, da se lahko predamo, je prepoznal eden izmed otrok (*»Resnost, da se dobesedno predam.«* O3.V3.1). Pri igri je potrebna tudi **empatija**, da se lahko vživimo v to, kar igramo (*»Da se vživim v to, kar igram.«* O3.V3.2), eden od otrok je spoznal, da lahko sedaj lažje **premaga sramežljivost** (*»Pa da me ni treba biti sram, tudi, če me cel razred gleda.«* O3.V3.3), eden od otrok je prepoznal pri sebi večjo **sproščenost** (*»Bi rekla, da sem bolj sproščena sem zdaj v okolici drugih.«* O7.V2.1), drugi je povedal, da se z uporabo tehnik sproščanja (ki smo se jih učili) zmore **umiriti** (*»Pa tud to, da se znaš umirit z dihanjem.«* O4.V3.6). Ena izmed sogovornic je prepoznala, da gre pri igranju za **proces dela in kompleksnost izražanja**, kar je pojasnila na naslednji način (*»Naučila sem se, da je igranje v bistvu lahko ful bolj širše, da ni samo tekst, da stojiš in poveš, ampak, da tud vključiš gibanje, v bistvu marsikaj lahko vključiš pa gledalec, ko gleda na oder vidi, da je tisto celota, kak bi rekla, da neki drugi deli sestavljajo celoto V bistvu, da prideš do tistega končnega rezultata rabiš kr dolgo, da je to en postopek. Ja, v bistvu to, da je igranje lahko širše in da pomeni tudi gibanje, nekaj s telesom«* O4.V2.1), ob tem je spoznala, da je pri tem koristna tudi **veščina govora** (*»Ja, recimo, če pogledamo govor, lahko pride ful prav, kr recimo, če maš v šoli govorni nastop.«* O4.V3.1). Prepoznala pa je tudi **pomen preteklih izkušenj** v neki novi situaciji (*»In ti lahko to prav pride. Ta izkušnja, ko si že stal na odru, ti lahko pomaga.«* O4.V3.5). Ena izmed sogovornic je povedala, da je pri igranju potrebno **samozavedanje** (*»Kr v bistvu, ko igraš, moraš nekaj se zavedat, al kak bi rekla, ful bol nekaj zavedat samega sebe.«* O4.V3.3). Ena sogovornica je omenila **veselje do igranja** vlog (*»Fajn mi je igrat, všeč mi je vsaka vloga, ki jo igram.«* V5.V2.1), pa tudi izkušnja enakomerne razporeditve vlog v predstavi, v smislu, da ni bilo samo ene glavne vloge, pač pa so imeli vsi glavno vlogo, saj so predstavljali vsak svoj strip (*»Čeprav so vse vloge enako pomembne, mi je blo všeč, kr tuki pri stripu smo meli vsi glavne vloge in je blo to nekaj razporejeno.«* O5.V2.2.). Ena izmed sogovornic je prepoznala, da so **problemi**, ki so nastali v skupini, **reševali konstruktivno** (*»Včasih je mogoče koga kaj prizadelo, mene tudi, ampak smo se pol pogovorili, kr ni blo zanaš.«* O7.V1.1). Druga sogovornica je prepoznala tudi pomen **koncentracije** (*»To, da se moraš tu koncentrirat, da si zapomniš.«* O8.V2.1) in **improvizacije** (*»Da tudi lahko z improviziraš, če kaj ne veš, kar lahko tud kje drugje nardiš.«* O8.V2.2) pri dramskem ustvarjanju.

3. Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju – Področja uporabe veščin : Kje drugje jim bo novo pridobljeno znanje še koristilo

Na vprašanje, kje še, razen na gledališkem odru - bodo prepoznane veščine lahko koristno uporabili, so otroci navedli naslednja tri področja: v **šoli**, v družbi/med **prijatelji** ter (vsepopvsod) **drugje**. Trije otroci so opredelili šolski prostor (*»Ziher v šoli, hehe.«* 08.V3.1). Dva otroka sta videla koristnost novo pridobljenih veščin v odnosu z drugimi, s sovrstniki. (*»Druženja s prijateljicami.«* 06.V3.2) pa tudi kjerkoli drugje, kot je povedal eden izmed otrok (*»Ne vem, na splošno lahko vsepopvsod uporabim to.«* 02.V3.1.)

Rezultati, na podlagi katerih sem odgovorila na prvo raziskovalno vprašanje, ki se je nanašalo na starše in njihovo prepoznavanje odpornosti pri otrocih, kažejo, da starši to znajo. Odpornost prepoznavajo preko različnih načinov otrokovega mišljenja in delovanja v konkretnih situacijah. Starše sem s konceptom odpornosti predhodno seznanila, o vsebini, ki smo jo z otroki soraziskovali tekom naših gledaliških srečanj, pa so bili seznanjeni tudi s strani otrok, ki so roditeljem doma predstavljali naš proces dela, nastajanja in soustvarjanja gledališke predstave o omenjeni tematiki.

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na otrokovo izkušnjo doživljanja vključenosti v dramsko dejavnost. In sicer so **rezultati pokazali**:

- da je vzdušje v skupini in sprejetost s strani skupine pomemben faktor pri spodbujanju razvoja veščin in osebnostnih lastnosti. Skoraj vsi, razen enega otroka, so povedali, da so se v skupini počutili dobro sprejeti in da so se med sabo povezali, skupina je otrokom omogočala reševanje problemov na konstruktivne načine, izražanje mnenja in drugo. Predpostavljamo lahko, da je pozitivna in spodbudna klima v skupini oziroma dobra skupinska dinamika omogočala:
- da so lahko otroci tekom dejavnosti pridobivali na veščinah in osebnostnih lastnostih, ki so jih prepoznali kot: boljšo samozavest in samopodobo (3), nova prijateljstva (2), vtrajnost (2), prožno miselnosti (2), empatijo (1) in druge.

Otroci pa so prepoznali koristno uporabo omenjenih veščin in lastnosti tudi v drugih kontekstih, torej izven odrskega prostora, in sicer jim bodo služile v:

- šolskem prostoru, pri odnosih s prijatelji in drugod.

8. RAZPRAVA

V tem poglavju razpravljam o rezultatih, ki sem jih pridobila na podlagi odgovorov otrok, vključenih v gledališko dejavnost, njihovih staršev ter lastnega spremljanja skupine. Zaradi lažje pregledanosti je razprava organizirana po raziskovalnih vprašanjih, ki sem jih oblikovala za empirično raziskavo. Odgovore na raziskovalna vprašanja bom povezala teoretičnim delom naloge.

Empirični podatki v moji raziskavi so sekundarni, saj gre za podatke, ki jih pri društvu zbiramo za svoje poslovne potrebe in so nam v pomoč pri analizi in oblikovanju novih oziroma pri nadgrajevanju že obstoječih programov. Uporabljene podatke sem pridobila v individualnih intervjujih z otroki, ki so bili v sezoni 2021/2022 vključeni v našo gledališko dejavnost. Zanimala me je njihova izkušnja na temo ustvarjalnih metod in počutja v skupini. V raziskavo sem vključila tudi njihove starše, in sicer me je zanimalo, kako prepoznavajo odpornost pri svojih otrocih. Na vprašanja so mi odgovorili vprek elektronske pošte.

8.1. Kako starši prepoznavajo odpornost svojih otrok, ki so vključeni v gledališko dejavnost?

Kot navajajo številni avtorji s področja odpornosti (Masten, 2014; Groetberg, 1995), predstavljajo starši ali skrbniki otroku najpomembnejši varovalni dejavnik. Predvsem v zgodnjem razvoju otroka imajo starši pomembno vlogo pri tem, kako otrok sprejema in dojema svet ter svojo vlogo v njem. Avtorica Groetberg (1995) pravi, da lahko starši spodbujajo odpornost pri svojih otrocih z načinom izbire svojih besed - tukaj bi dodala in izpostavila izredno pomemben koncept v postmodernem socialnem delu, to je perspektiva moči (Salebeey, 1997) -, z dejanji in okoljem, ki ga zagotavljajo otrokom. Raziskave odpornosti kažejo, da se podpora družine oziroma staršev kot varovalnega dejavnika kaže v tem, da starši pomagajo svojim otrokom pri razvoju njihovih talentov, sanj, ciljev in namena v življenju (Kumpfer in Alvarado, 2003). Starši, s katerimi sem sodelovala v omenjeni pretekli sezoni, so se pri vpisu zanimali za otrokovo dejavnost zaradi otrokovega veselja in interesa do gledališke dejavnosti, pa tudi zaradi pridobivanja novih veščin, znanj, osebnostnih lastnosti ter izkušenj, ki jo prinašata delo in (so)ustvarjanje v skupini. Njihovo zanimanje za otrokovo dejavnost in njegovo doživljanje sem prepoznavala iz njihovih odzivov, na primer, ko so me večkrat

vprašali o tem, kako gre otroku na dejavnosti, kako se je v skupini ujel z drugimi otroki. Starši pa so tudi sami od sebe podelili kakšno povratno informacijo, potem ko se je otrok po dejavnosti vrnil domov, kot je v elektronskem sporočilu napisala ena od mater: »X. uživa na delavnicah. Vedno ko pride z delavnice, mi deluje sproščen in samozavesten« (izjava matere).

Da bi starši zmogli spodbujati odpornost pri svojih otrocih, pa je najprej potrebno, da jo sploh znajo prepoznati. Eden izmed načinov, kako informirati starše glede pomena odpornosti, je tudi ta, da se starše vključuje v otrokovo dejavnost. Winfield (1994) ugotavlja, da imajo odpornejši otroci starše, ki skrbijo za njihovo izobraževanje in pri tem sodelujejo.

Starše sem o konceptu odpornosti seznanila že v začetnih mesecih gledališke dejavnosti, ko smo z otroki raziskovali tematiko, ki se je potem navezovala na končno predstavo. Vse starše sem vprašala – to sem navadno naredila takrat, ko so prišli po otroka ali smo se slišali po telefonu -, če bi bili pripravljeni odgovoriti na nekatera vprašanja glede prepoznavanja odpornosti pri svojih otrocih. Na začetku še nisem vedela, kako bi bilo najboljšo, da bi to izvedla, ali v živo, v obliki intervjuja ali uporabe vprašalnika, ki bi jim ga poslala po elektronski pošti. Glede na to, da je večina staršev, predvsem zaradi stiske s časom, izrazila željo odgovoriti, ko bi imeli čas, sem se odločila za vprašalnik po elektronski pošti. Na vprašalnik so odgovorili vsi razen dveh staršev, ki sta na to pozabila.

Verjamem, da je na to, da so starši zmogli dobro prepoznati in večinoma skozi konkretne primere navesti, na kakšen način prepoznavajo odpornost otroka, vplivalo tudi to, da so bili s tem predhodno seznanjeni. Zanimivo bi bilo v prihodnje narediti raziskavo, ki bi vključila za primerjavo tudi starše otrok, ki ne bi bili predhodno seznanjeni z vsebino, ki smo jo obravnavali z otroki. Poleg mojih informacij staršem glede prožne miselnosti so jim tudi otroci doma pripovedovali o ustvarjanju na delavnicah - o vsebinah, ki smo jih spoznavali, in tehnikah, ki smo se jih učili. Ko smo izvedli tehnike sproščanja, sem jih povabila, da doma z družino poskusijo sproščanje. Ena od mater udeleženke je ob priložnosti, ko sva se slišali po telefonu, povedala, da je hčerka predstavila vajo, ki ji je bila zelo všeč. Predlagala je celo, da bi organizrali kaj podobnega za starše.

Sometimes our first and greatest dare is asking for help.

Brene Brown

Dejavniki, ki spodbujajo odpornost otrok, delujejo na ravni otroka, družine in okolja. Starši so največkrat prepoznali vire na ravni otroka - njegovo vztrajnost, zmožnost postavljanja ciljev,

sposobnost reševanja problemov, pozitivno naravnost, dobro samozavest in samopodobo. Tudi številni avtorji prepoznajo odpornega otroka, ki ima zgoraj omenjene osebnostne lastnosti in veščine. Navajajo, da ima odporen otrok pozitivno samopodobo in samozavest ter je spreten pri reševanju problemov (Kiswarday, 2012), zna si postavljati cilje (Brooks, 2005), je optimističen in verjame vase (Bichard in Wolin, 1997). Odpornost se pri vsaki osebi drugače izraža - včasih kot poskušanje nečesa novega, ali iskanje načinov za prilagajanje, ali pa preprosto vztrajanje, ko stvari sprva ne gredo dobro. Otroci velikokrat mislijo, da je to, da morajo prositi pomoč, izraz njihovega neuspeha. Vendar teorija odpornosti govori ravno nasprotno. Brooks (2005) opredeljuje odpornega otroka kot nekoga, ki mu ni težko prositi za pomoč in nasvet - pet staršev v moji analizi je opisalo takšne primere ravnanja svojih otrok. Za pomoč so največkrat zaprosili prav njih, v posameznem primeru pa tudi prijateljico in učiteljico v šoli. Iz odgovora enega od staršev je razvidno, da ima do otroka visoka pričakovanja. Za dejavnike, ki spodbujajo odpornost na ravni družine, nekateri avtorji navajajo starševsko toplino, spodbudo in pomoč, povezanost ter skrb v družini ali tesen odnos z vsaj eno skrbno odraslo osebo – slednje je običajno povezano z odpornimi mladimi. Kot ključna varovalna dejavnika se pojavljata tudi visoka pričakovanja do otroka in vzgojni stil staršev, ki ni obtožujoč (Olsson, Bond, Barns, Vella-Brodrick in Sawyer, 2003, 7).

8.2. Kako otroci doživljajo izkušnjo vključenosti v dramsko dejavnost?

- Kako so se počutili v skupini?

Ko otroci preidejo v adolescenco, začnejo manj časa preživljati s starši in več z vrstniki, zato imajo ti močnejši socializacijski vpliv. V programu KMVŽ je proces dela razdeljen v tri sklope. Prvi sklop je namenjen spodbujanju pozitivne, konstruktivne skupinske dinamike. V skupini sem poskušala (so)ustvarjati pogoje, ki omogočajo, da se otroci počutijo varne, sprejete in razumljene. Podobno ugotavlja tudi Rus (2011), ki pravi, da na zadovoljstvo, uspešnost in učinkovitost delovanja skupine, vpliva tudi pozitivna skupinska klima.

V odgovorih otrok glede počutja v skupini so se največkrat pojavljali naslednji pojmi: dobra povezanost in sprejetost članov skupine, pozitivna izkušnja v skupini, nova prijateljstva.

- Katere veščine, znanja, osebnostne lastnosti so sami prepoznali, da so jih tekom dramske dejavnosti pridobili in okrepili?

Ustvarjalne metode dela, na primer dramska metoda, ki jo predstavljam v magistrskem delu, lahko uporabimo na različne načine in z različnimi starostnimi in ciljnimi skupinami ljudi. V nalogi je predstavljena uporaba dramske dejavnosti pri osnovnošolskih otrocih. S pomočjo drame lahko spodbujamo otrokove potenciale in osebnostni razvoj. Dramsko delo ne vključuje le uporabe glasu in telesa, ampak tudi ustvarjalnost in tveganja. Potrebno je medsebojno zaupanje. Drama gradi veščine komuniciranja, poslušanja in sodelovanja. Pomaga nam razumeti, kako pomembno je sodelovati z drugimi ljudmi in na kakšen način sodelovati z drugimi v skupini (Kleine, 2017). Tekom našega druženja, ki je potekalo šest mesecev, od januarja do junija leta 2022, so otroci v intervjuju povedali, da so pridobili določena nova (spo)znanja, veščine in poudarili nekatere osebnostne lastnosti. Največkrat so pri sebi opazili boljšo samopodobo in samozavest, vztrajnost, prožno miselnost, konstruktivno reševanje problemov, boljše komunikacijske veščine, sposobnost umirjanja, prepoznavnost procesa dela in kompleksnost izražanja.

- Na katerih drugih področjih (izven »odrskega prostora«) jim novo pridobljena znanja, veščine in osebnostne lastnosti lahko še koristijo?

Pomemben vidik programa Kreativne metode v vsakdanjem življenju, kakor že sam naslov pove, je, da se nova spo(znanja) in veščine uporabljajo oziroma nam koristijo v vsakdanjem življenju. Odgovori otrok so pokazali, da jim bodo na novo pridobljene veščine in osebnostne lastnosti lahko koristile tudi izven »odrskega prostora«, na področjih, ki so jim pomembna. Opredelili so tri področja, in sicer šolski prostor, v odnosu s sovrstniki ter (povsod) drugje. Trije otroci so videli koristno uporabo veščin in osebnostnih lastnosti v prostoru, kjer preživijo največ časa, to je šola, dva sta povedala, da v družbi, odnosu z vrstniki, eden od otrok pa je povedal, da vsepovsod drugje.

9. SKLEPI

Sklepi ugotovitev prvega dela raziskave, ki zajema intervju z otroki.

- **Skupinska dinamika: počutje v skupini**

Večina otrok je povedala, da so se v skupini počutili dobro sprejete.

V skupini so lahko izrazili svoje mnenje in so čutili dobro povezanost celotne skupine.

Kljub temu da so nekateri udeleženci občutili začetno nelagodje v skupini, je bila vključenost v skupino otrokom pozitivna izkušnja, ki jim je prinesla tudi nova prijateljstva.

- **Kompetence – veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja**

Otroci so mnenja, da so pridobili koristna (spo)znanja, veščine in krepili osebnostne lastnosti tekom vključenosti v gledališko dejavnosti.

Prepoznali in poudarili so naslednje:

- Vztrajnost,
- prožno miselnost,
- referenco za naprej
- samozavest in samopodobo,
- strpnost do drugačnih mnenj,
- nova znanja,
- spoznanje glede vlaganje truda v neko dejavnost, učenje in vadbo,
- resnost in predanost,
- empatija,
- premagovanje sramežljivosti,
- strpnost do različnih sposobnosti in starosti,
- prepoznavnost procesa dela in kompleksnost izražanja,
- večino govora,
- koncentracijo,
- samozavedanje,
- pomen preteklih izkušenj,
- sposobnost umirjanja,
- veselje do igranja,
- razdelitev vlog v predstavi,

- konstruktivno reševanje problemov v skupini,
- večjo sproščenost,
- improvizacijo.

- Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju: področja uporabe veščin

Otroci so mnenja, da lahko prepoznane veščine uporabijo tudi v drugih kontestih, in sicer:

- V šolskem prostoru
- V odnosu s prijatelji
- Drugje

Sklepi na podlagi ugotovitev v drugem delu raziskave se nanašajo na odgovore staršev otrok, vključenih v dramsko dejavnost. Podatke sem pridobila z vprašalnikom, poslanem po elektronski pošti.

Starši so pri svojih otrocih prepoznali odpornost, ki se je najpogosteje pokazala na ravni otroka (njegovi viri moči), pa tudi družine in okolja. Kot otrokovo prednost oziroma vire moči so največkrat izpostavili otrokove lastnosti in sposobnosti kot so njegova čustvenost, iskrenost, dobrot, tekmovalnost, kreativnost, sodelovalnost. Za odporne otroke veljajo otroci, ki vedo, na koga se lahko obrnejo na pomoč in jim zanjo ni težko zaprositi. Starši so pri svojih otrocih opazili, da so se za pomoč najpogosteje obrnili prav na njih. Pomoč staršev so iskali, ko so se srečevali z izzivi, ki se navezujejo na šolsko delo in izzivi s sovrstniki. V dveh primerih so starši navedli, da so se otroci obrnili na pomoč tudi na učiteljico, v enem primeru pa na prijateljico. Starši so navedli tudi primere, ko so otroci pokazali sposobnost reševanja problemov. Otroci so se z izzivi spopadali na različne načine in sicer, da se na neprijetne dogodke niso odzivali, da so jih ignorirali, s tem, da so pri reševanju težave uporabili kritično mišljenje, ustvarjalnost, pa tudi tako, da so pomoč poiskali pri prijatelju ali učiteljici. Starši so pri otrocih prepoznali ohranjanje pozitivne naravnosti, ko so se soočali z izzivi. Navedli so nekaj primerov, ko so verjeli vase in v to, da se stvari lahko izboljšajo. Nekateri od naštetih primerov, ki so jih napisali so bili naslednji in sicer je otrok verjel vase pri športnem plezanju, s težavami se je soočal tako, da je z verjel vase in v svoje sposobnosti, pa tudi s pomočjo novih pristopov, ki se jih učijo. Starši so prepoznali pri otrocih, da si zmorejo postavljati cilje in verjeti vanje. Primeri, kjer si postavljajo otroci določene cilje, nekateri cilji so kratkoročni, drugi dolgoročni, so naslednji: cilj enega od otrok je, da si želi postati igralec, pri tem ima starševsko podporo in spodbudo, kar predstavlja pomemben varovalni dejavnik s strani

otrokove družine, eden od otrok si je pri svojem hobiju plezanja zastavil cilj, da spleza težko smer, eden od otrok si je zastavil, da se bo do predstave naučil igrati na inštrument, eden od otrok pa, da se bo naučil slovenski jezik. Prožna miselnost poudarja, da se iz napak lahko nekaj naučimo, da je potrebno vztrajati, da se določeno stvar naučimo oziroma jo obvladamo. Starši so pri svojih otrocih prepoznali primere, ko niso obupali in so poskušali znova narediti kakšno stvar, kljub temu, da je bilo težko. Primere, ki so jih navedli so: otrok se je naučil plavati brez pomoči, otrok se je naučil skozi lastne izkušnje takrat, ko je vztrajal pri manjših zadeval in pa ko je pri izzivih uporabljal prožno miselnost.

10. PREDLOGI

Študentkam fakultete za socialno delo, ki jih zanima uporaba ustvarjalnih metod oziroma umetnostnih izraznih sredstev, predlagam, da v nalogi predstavljeno strukturo oziroma model odgovorne priprave gledališke dejavnosti prenesejo tudi na druga umetniška področja, na primer na glasbeno, likovno, gibalno plesno področje itd. Pri izvajanju ustvarjalnih metod z otroki predlagam, da študentke v svoje aktivnosti vključujejo otrokove starše ali skrbnike.

Študentkam prav tako predlagam, da tudi sami čim večkrat preizkusijo katero izmed kreativnih dejavnosti, da bodo imeli osebno izkušnjo izražanja skozi ustvarjalni medij, potem pa naj to izkušnjo tudi reflektirajo. Pogosto izkustveno spoznavanje in raziskovanje z ustvarjalnimi mediji bo prispevalo k njihovi večji samozavesti in suverenosti pri delu s sogovorniki. Poleg tega je pomembno, da študentke čimveč delovnih izkušenj z uporabo ustvarjalnih medijev pridobijo v organizacijah, ki so odprte za tak način dela.

Socialnim delavkam na različnih področjih, predvsem pa v šoli in na centrih za socialno delo, predlagam, da so pozorni na pomemben vidik vključitve otroka v obšolske dejavnosti, kjer se bo lahko izražal, razvijal svoje močne točke in imel čim več izkušenj, ki mu bodo dajale občutek lastne vrednosti in dostojanstva in kjer bo dobil potrditev, da je pomemben, viden, slišan in sprejet.

Pri socialnem delu s številnimi družinami se mi zdi izrednega pomena delo voditi na individualiziran način. V socialnem delu poznamo dragocen koncept tovrstnega dela v izvirnih delovnih projektih soustvarjanja. Brez takšnega načina dela si socialnega dela z družino ne znam predstavljati.

Fakulteti za socialno delo predlagam, naj nadaljuje z "opremljanjem" študentk z znanji za ravnanje v praksi. Ob profesionalnem razvoju študentke naj se osredotočijo tudi na študentkin osebni razvoj. Pri tem je lahko v pomoč tudi uporaba različnih kreativnih medijev. Fakulteti predlagam, da za študentke organizira več izkustvenih usposabljanj za uporabo kreativnih metod v socialnem delu.

11. UPORABLJENA LITERATURA IN VIRI

- Afterschool Alliance. (2019). Afterschool: Fostering Protective Factors that Can Last a Lifetime. Pridobljeno 18. 6. 2022 s strani chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://afterschoolalliance.org/documents/issue_briefs/issue_protective_factors_75.pdf.
- Agilati, A., Barriga, P., A., Panič, N., Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, A., et al. (2020). *Orodje za spremljanje socialnih in čustvenih veščin* (Priročnik, ustvarjen v okviru projekta EU Learning to be.) Pridobljeno 18. 3. 2022 s strani https://www.preventivna-platforma.si/wp-content/uploads/2020/12/L2B_Orodje_2020_SLO.pdf.
- Aguilar, E. (2018). Boosting Resilience Through Creativity. *Edutopia*. Pridobljeno 1. 4. 2022 s strani <https://www.edutopia.org/article/boosting-resilience-through-creativity>.
- Aivalioti, I., & Pezirkianidis, C. (2020). The Role of Family Resilience on Parental Well-Being and Resilience Levels. *Psychology*, 11(11), 1705-1728.
- American Psychological Association (2022). *Building Your Resilience*. Pridobljeno 25. 1. 2022 s strani <https://www.apa.org/topics/resilience>.
- American Youth Policy Forum. (2006). *Helping Youth Succeed through Out-of-School Time Programs*. Pridobljeno 14. 1. 2022 s https://www.aypf.org/resource/helping_youthsucceed/.
- Balle, K. (b.d.) *5 Powerful Things Art Can Impact Your Personal Growth*. Pridobljeno 21. 2. 2022 s strani <https://thriveglobal.com/stories/5-powerful-ways-art-can-impact-your-personal-growth/>.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Beyond Blue Ltd. (2017). *Building resilience in children aged 0–12: A practice guide*. Pridobljeno 18. 3. 2022 s strani https://www.beyondblue.org.au/docs/default-source/resources/bl1810-building-resilience-in-children-aged-0-12-booklet_acc.pdf?sfvrsn=901946eb_2.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, school, and Community*. Pridobljeno 11. 4. 2022 s strani chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/E
D335781.pdf.

- Bernat, D. H., & Resnick, M. D. (2006). Healthy youth development: Science and strategies. *Journal of Public Health Management Practice*, 12(6), 10-16. Pridobljeno 15. 1. 2022 s strani https://www.health.ny.gov/community/youth/development/docs/jphmp_s010-s016.pdf.
- Bhandari, S. (2022). *Difference Between Ability and Skill*. Pridobljeno 23. 2. 2022 s strani <https://askanydifference.com/difference-between-ability-and-skill/>.
- Bickart, T. S. & Wolin, S. (1997). Practicing Resilience in the Elementary Classroom. *Principal Magazine*, 77(2), 21-24.
- Bostock, L. (2004). *Promoting resilience in fostered children and young people*. Social Care Institute for Excellence. Pridobljeno 12. 2. 2022 s strani https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide06/about/?gelid=CjwKCAjwqJ SaBhBUEiwAg5W9pxo3UIWpMCQ8x-JTv5CsTk5haWPs_WvCpKXQC85gYo NH9d2zIqJmbRoCZawQAvD_BwE.
- Bouwkamp, R., & Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami. Ravnanje z interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore in pomoči ter na področjih psihosocialnega dela*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Pedagoška fakulteta in Inštitut za družinsko terapijo.
- Braden, N. (1997). *The art of living consciously: The power of awareness to transform everyday life*. New York: Simon & Schuster.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). *The Bioecological Model of Human Development*, Pridobljeno 11. 2. 2022 s strani https://www.semanticscholar.org/paper/The-Bioecological-Model-of-Human-Development-Bronfenbrenner-Morris/4b8d22_9c91213edfe01f78d1e566b541eb00ff36.
- Brooks, R. B. (2005). The Power of Parenting. V: Goldstein, S., & Brooks, R. B. (ur.), *Handbook of Resilience in Children* (str. 297-314). Pridobljeno 15. 1. 2022, s strani https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_18.
- Brown, K., E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 529–540.

- Cheon, J. W. (2008). Best practices in community-based prevention for youth substance reduction: towards strengths-based positive development policy. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 761-779.
- Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, Personality, and Biological Development: Illustrations from a Multilevel Developmental Psychopathology Perspective on Child Maltreatment. *Annual Review of Psychology*, 4(67), 187–211.
- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. Continuum Studies in Lifelong Learning. London, UK: Continuum.
- Cropley, A. J. (1990). Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal*, 3(3), 167–78.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine: prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja*, 9(2), 81-86.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91-96.
- Čačinovič Vogrinčič, G., & Mešl, N. (2020). *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- d'Inverno, M., & Still, A. (2016). *A History of Creativity for Future AI Research*. ICCC. Pridobljeno 12. 5. 2022 s strani <http://www.computationalcreativity.net/iccc2016/wp-content/uploads/2016/01/A-History-of-Creativity-for-Future-AI-Research.pdf>.
- Dispenza, J. (2012). *Breaking the Habit of Being Yourself: How to lose your mind and create a new one*. Carlsbad: Hay House.
- Dispenza, J. (2018). *Placebo ste vi: vaš um je pomemben*. Brežice: Založba Primus.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself. Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. London: Penguin Books.
- Dragoš, S., & Leskovšek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.

- Driessens, C. M. (2015). Extracurricular activity participation moderates impact of family and school factors on adolescent's disruptive behavioural problems. *BMC public health*, 15(1110). Pridobljeno 14.6.2022, s strani <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2464-0>
- Društvo za razvoj kreativnosti in potencialov-Portret (b.d.). Pridobljeno 17. 4. 2022, s strani <http://www.drustvo-portret.si/delavnice-za-otroke/>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309. Pridobljeno 16.2.2022, s strani <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>.
- Dweck, C. S. (2016). *Moč miselnosti: Kako uresničiti svoje zmožnosti*. Tržič: Učila International, založba, d.o.o.
- Dybicz, P. (2012). The Hero(ine) on a Journey: A Postmodern Conceptual Framework for Social Work Practice, *Journal of Social Work Education*, 48(2), 267-283.
- Flaker, V. (2003). *Oris metod socialnega dela: Uvod v katalog nalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). *Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research*. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23. Pridobljeno 5.3.2022 s strani <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/>.
- Flere, S. (ur.) (2010). *Kdo je uspešen v slovenskih šolah?*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gardner, H. (2013). *Frequently asked questions-Multiple intelligences and related educational topics*. Pridobljeno 24. 5. 2022 s strani https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf.
- Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long-term-care-The relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice*, 22(1). 37-50. Pridobljeno 11. 2. 2022 s strani https://www.researchgate.net/publication/249001653_Promoting_resilience_in_young_people_in_long-term_care_-_The_relevance_of_roles_and_relationships_in_the_domains_of_recreation_and_work.

- Gomboc, S. (2011). Samouresničujoča se prerokba. *Psihološka obzorja*. Ljubljana. 20(2), 83-105. Pridobljeno 15. 3. 2022 s strani <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-BZ5ATUZZT>.
- Grant, L., in Kinman, G. (2020). *Developing emotional resilience and wellbeing: a practical guide for social workers*. Community Care Inform. Pridobljeno 22. 2. 2022 s strani <https://markallenassets.blob.core.windows.net/communitycare/2020/04/Community-Care-Inform-emotional-resilience-guide.pdf>.
- Gril, A. (2006). *Prosti čas mladih v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Grotberg E. (1995). *A guide to promoting resilience in children : strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Gunderson, L. H., Folke, C., & Janssen, M. (2006). Generating and fostering novelty. *Ecology and Society*, 11(1), 50. Pridobljeno 24. 3. 2022 s <https://www.ecologyandsociety.org/vol11/iss1/art50/>.
- Haeffner, A. (2017). *Infinite Within. How art making changes your brain waves*. Pridobljeno 12. 3. 2022 s <https://infinitewithin.me/2017/10/31/how-art-making-changes-your-brain-waves/>.
- Hall, R. (2022). Empathy isn't there: the pandemic effect on children's social skills. *The Guardian*. Pridobljeno 18. 10. 2022 s strani <https://www.theguardian.com/uk-news/2022/apr/04/empathy-isnt-there-the-pandemic-effects-on-childrens-social-skills>
- Hallstedt, P., & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy : a study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*, (PhD dissertation, Malmö högskola, Lärarutbildningen). Pridobljeno 5. 5. 2022 s strani <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7299>.
- Hanson, R., & Hanson, F. (2018). *Resilient. How To Get An Unshakable Core of Calm, Strength and Happiness*. Harmony Books. Penguin Random HouseLLC, New York.
- Hartling, L. M. (2008). Strengthening resilience in a risky world: It's all about relationships. *Women & Therapy*, 31(2-4), 51–70.
- Hill, M., Stafford, A., Seaman, P., & Daniel, B. (2007). *Parenting and resilience*. Pridobljeno 26. 3. 2022, s <https://www.semanticscholar.org/paper/Parenting-and-resilience-Hill-Stafford/76847d4c67d1e391f27f18d87ad2f807a6301d9d>.

- Horvat, Zarnik, A. (2011). *Samospoštovanje in samozavest*. Aktivni.si. Pridobljeno 19. 5. 2022 s strani <https://aktivni.metropolitan.si/psihologija/samospostovanje-in-samozavest/>.
- Howard, J., & Hammond, R. (1985). Rumors of inferiority: The hidden obstacles to black success. *The New Republic* (str.17–21). Pridobljeno 10. 3. 2022, s strani <https://www.coursehero.com/file/15880461/Rumors-of-Inferiority/>.
- Howard, J. (1990). Getting Smart: The Social Construction of Intelligence. *The Efficacy Institute*, 6(1), 4-9. Pridobljeno 11. 3. 2022, s strani chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.efficacy.org/media/9600/gettingsmartjeffhoward.pdf>.
- Hughes, G., & Wilson, C. (2017). *From transcendence to general maintenance: Exploring the creativity and wellbeing dynamic in higher education*, in Reisman, F. Ed., *Creativity, Innovation and Wellbeing* (str. 23-65). London: KIE Conference Publications.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333-347.
- Indeed Editorial Team. (b.d.). (2021). *Knowledge vs. Skills vs. Abilities: Definitions and Examples*. Pridobljeno 13. 4. 2022 s strani <https://hk.indeed.com/career-advice/career-development/definition-of-skill-and-ability>.
- Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A whole community approach toward child and youth resilience promotion: A review of resilience literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(1), 64–79.
- Kiswarday, V. R. (2012). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih* (Doktorsko delo). Pridobljeno 12. 1. 2022 s strani http://pefprints.pef.uni-lj.si/772/1/Kiswarday_-_Stali%C5%A1%C4%8Da_u%C4%8Diteljev_do_mo%C5%BEnosti_razvijanja_rezilientnosti_pri_u%C4%8Dencih_in_dijakih.pdf.
- Kiswarday, V. R. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *AS. Andragoška spoznanja*, 19(3), 46-64.
- Kiswarday, V. R. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 41-61.

- Kleine, G. (2005). *Drama. International course*. Creative arts approach towards social care. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Kleine, G. (2017). *Drama and creativity as a basic tool in social work*. Interno gradivo za seminar Drama in ustvarjalnost kot osnovno orodje v socialnem delu, Maribor: Društvo za razvoj kreativnosti in potencialov – Portret.
- Knez, T. (2020). Vpliv modernistične miselnosti na razvoj postmodernega socialnega dela. *Socialno delo*, 59(1), 65-81.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 4(13), 359–381. Pridobljeno 18. 2. 2022 s strani <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-MARO0PVO>.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N. & Žalec, B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kodele, T., & Mešl, N. (ur.) (2016). *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V S. M. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 30-48). Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Kojc, M. (2015). *Učbenik življenja*. Ljubljana: Domus.
- Kolb, A., Y., & Kolb, A., D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212. Pridobljeno 12. 5. 2022 s strani https://www.jstor.org/stable/40214287#metadata_info_tab_contents.
- Košak Babuder, M. (2006). Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 57(123), 94-106.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kumpfer, K., L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6-7), 457-465.

- Kuhar, M. (2011). *Prostočasne (in) participatorne dejavnosti mladih*. Pridobljeno 21. 3. 2022 s strani https://socialna-akademija.si/wp-content/uploads/14_Kuhar_prosto_casne_in_partic_dej_mladih.pdf.
- Kustec, K. (2007). „Kako plesati življenje in kako živeti ples življenja?“ : *umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana. Pridobljeno 14. 4. 2022 s strani http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_Kustec-Klavdija.PDF.
- Kustec, K. (2011). Umetnostna izrazna sredstva v socialnem delu. *Socialno delo*, 50(1), 27-33.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
- Lončar, M. (2016). *Samozavest in samopodoba v ritmični gimnastiki* (Diplomsko delo). Fakulteta za šport, Ljubljana.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American psychologist*, 17(7), 484.
- Magajna, I., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., & Bregar-Golobič, K. (Ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mahoney, J., Parente, M. & Zigler, E. (2010). After-school program participation and children's development. *Applied Developmental Science*, 14(2), 89-105. Pridobljeno 10. 4. 2022 s strani https://www.researchgate.net/publication/271991241_The_Development_of_After-School_Program_Educators_Through_University-Community_Partnerships.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti: biologija, psihologija, družba*. Ljubljana: Nova revija.
- Martin, J. (2004). Drama improves pupils' self-esteem, study finds. *The Guardian*. Pridobljeno 12. 4. 2022 s strani <https://www.theguardian.com/education/2004/oct/06/schools.primaryeducation>.
- Masten, A., S., Best, K., M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 25-444.

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205-20.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development, *Annals: New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A., S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Matos, S. (1994). *Spodbujanje ustvarjalnosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Mcdowell Group (2018). *The Role of Afterschool Programs. Protective Factors for Youth Substance Abuse and Delinquency*. Pridobljeno 11. 1. 2022 s strani <https://www.mcdowellgroup.net/wp-content/uploads/2018/02/act-protective-factors-and-afterschool-programs-1-30-2018-final.pdf>.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books.
- Metzl, E., & Malissa, M. (2008). The Role of Creativity in Models of Resilience: Theoretical Exploration and Practical Applications. *Journal of Creativity in Mental Health*. 3(3), 303-318.
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 112–123.
- Mešl, N. (2013). Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu. *Socialno delo*, 52(6), 351 – 360.
- Mešl, N. (2018). K rešitvi usmerjen pristop kot podpora soustvarjanju zelenih izidov v delovnem odnosu. *Socialno delo*, 56(2), 91-110.
- Mešl, N., & Kodele, T. (2020). Družine in socialno delo v družbi številnih izzivov. *Socialno delo*, 59(2/3), 109-112. Pridobljeno 3. 2. 2022 s strani <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Y4Z30XGV/a1e7f06c-2d63-4de8-9e15-1fc7039b80b6/PDF>.
- Mešl, N., & Ilešič, Toš, V. (2020). Sodelovalno socialno delo z družino na centrih za socialno delo. *Socialno delo*, 59(2/3), 113-132.
- Mikuš Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj- družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 24-67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.

- Momeni, S., Khaki, M., & Amini, R. (2017). The Role of Creative Drama in Improving the Creativity of 4-6 Years Old Children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626.
- Morais, M., F. & Azevedo, I. (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.
- Mulej, N. (2011). *Skupinska dinamika, učenje in sporazumevanje v skupini*. Pridobljeno 18. 5. 2022, s strani https://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/Skupinska_dinamika_ucenje_in_sporazumevanje_v_skupini.pdf.
- Musek, J., & Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Musek, Lešnik, K. (2018). Carol Dweck in njena teorija miselnosti (mindseta). (Blog). Pridobljeno dne 1. 3. 2022 s strani <https://www.abced.si/post/kako-sena%C5%A1el-carol-dweck>.
- Naus, K. (2005). *Adventure based counseling*. International course. Creative arts approach towards social care. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Newman, T., & Blackburn, S., (2002). *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. (Poročilo). Pridobljeno 12. 2. 2022 s strani <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclcfndmkaj/https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/101.%20Transitions%20in%20the%20Lives%20of%20Children%20and%20Young%20People%20Resilience%20Factors%20-%20Full%20Report.pdf>.
- Norris, D. (2011). The Importance of Art in Daily Life. *Monte Nagler Fine Art*. Pridobljeno 16. 4. 2022 s strani <https://www.montenagler.com/the-importance-of-art-in-daily-life/>.
- O'Connor, J., & Seymour, J. (1990). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*. Žalec: Založba Sledi.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1989): *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.

- Orel, M. (2011). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*. Eduvision. Pridobljeno 12. 3. 2022 s strani <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-QXVZ3OIJ>.
- Ortega, M., & Saavedra, S. (2014). Resilience: Physiological Assembly and Psychosocial Factors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 134, 447-453.
- Oven, A. (2016). *Ustvarjalnost v delovni terapiji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. Za založbo: Hermina Krajnc.
- Pardeck, J. T., Murphy J. W. & Choi M. J. (1994). Some Implications of Postmodernism for Social Work Practice, *Social Work*, 39(4), 343–346.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity and Quantity of Vulnerable Adolescents: Variable-and-Pattern Centered Approaches. *The Journal of social issues*, 64(1), 135-156.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana, SLO: Državna založba Slovenije.
- Pečjak, V., & Študelj, M. (2013). *Ustvarjam, torej sem*. Celovec, AUT: Mohorjeva založba.
- Pompe, A. (2011). *Ustvarjalnost in inovativnost: nujnost sodobnega podjetništva*. Ljubljana: GEA College.
- Poštrak, M. (2015). Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54(5), 269-280.
- Račnik, M. (2010). *Postani najboljši vodja*. Štore: Samozaložba M. Račnik.
- Rataj, T. (2005). *The main project*. Creative arts approach towards social care (Zaključna naloga). Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Rataj, T. (2007). *Primerjalna analiza konceptov in uporabe kreativnih metod v socialnem delu med Slovenijo in Nizozemsko*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
- Reivich, K., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor*. New York: Broadway Book.
- Ritter, S., M., Gu, X., Crijns, M., & Biekens, P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. *PloS one*, 15(3), e0229773. Pridobljeno 19. 4. 2022 s strani <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7083266/>.

- Roosa, M. (2000). Some Thoughts about Resilience versus Positive Development, Main Effects versus Interactions, and the Value of Resilience. *Child development*, 71(3), 567-575.
- Rus, V., S. (2011). *Socialna, societalna in socio-psiho-logija, psiho-sociologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ruvalcaba A., Norma, G., J., Borges A., & Gonzalez N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa*, 23(1), 45-51.
- Sacks, V. & Murphey, D. (2018). *The prevalence of adverse childhood experiences, nationally, by state, and by race or ethnicity*. Child Trends. Pridobljeno 5.2.2022 s strani <https://www.childtrends.org/publications/prevalence-adverse-childhood-experiences-nationallystate-race-ethnicity>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–88.
- Schwarz, A., A. & Schweppe, P., Ronald. (2012). *Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Seligman, M., E. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. North Sydney: Random House Australia.
- Shean, M., B. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: A literature review*. Victorian Health Promotion Foundation. Pridobljeno s strani <https://www.vichealth.vic.gov.au/~media/resourcecentre/publicationsandresources/mental%20health/current%20theories%20relating%20to%20resilience%20and%20young%20people.pdf?la=en>.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2000). Ljubljana: Založba ZRC. Pridobljeno 12. 2. 2022 s strani <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Southwick, S., M., Bonanno, G., A., Masten, A., S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definition, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1-14.
- Stride, Y., & Cutcher, A., L. (2015). Manifesting Resilience in the Secondary School: An Investigation of the Relationship Dynamic in Visual Arts Classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 16(11), 1-18.
- Svetlik, I. (2005). O kompetencah. V: Pezdirc, M. S. (ur.). *Kompetence v kadrovski praksi*, (str. 12-27). Ljubljana: GV izobraževanje.

- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Škerbinek, L. (1998). Skupinska dinamika negovalnega tima. *Obzornik zdravstvene nege*, 32(1/2), 25-28.
- Šugman Bohinc, L. (1994). Socialno kulturno delo. *Socialno delo*, 33(4), 317-324.
- Šugman Bohinc, L. (2005). Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 33(221), 167-181.
- Šugman Bohinc, L. (2010). Od objektivizma h konstruktivizmu in socialnemu konstrukcionizmu v sistemski psihoterapiji. *Kairos*, (1-2), 51-65.
- Šugman Bohinc, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Šugman Bohinc, L. (2021). Predavanje: Delo z družino v kontekstu ločitve in razveze. (Zapiski predavanj). Študijska smer: Socialno delo z družino. UL, Fakulteta za socialno delo.
- Tapping into multiple intelligences. (b.d.). (2004). Wnet Education. Pridobljeno 13. 2. 2022 s strani <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index.html>
- Tančič, Grum, A., & Zupančič-Tisovec, B. (2017). *Tehnike sproščanja. Priročnik za udeležence*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. Ljubljana. Pridobljeno 9. 4. 2022 s strani <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://skupajzazdravje.nijz.si/media/tehnike.sproscanja.pdf>.
- Turner, M., Hartman, J., Exum, M., & Cullen, F. (2007). Examining the Cumulative Effects of Protective Factors: Resiliency among a National Sample of High Risk Youths. *Journal of Offender Rehabilitation*, 46(1-2), 81-111.
- Unger, A., K. (2019). *Mir: 50 vaj čuječnosti in sproščanja, da bomo vsak dan spokojnejši*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*. 13, 89-94. Pridobljeno 18. 8. 2022 s strani [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=865835](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=865835).

- van Breda, A., D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work* , 54(1), 1-18.
- Vanderbilt-Adrianne, E., & Shaw, D., S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of abnormal child psychology*, 36(6), 887–901. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9220-1>
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L. & Stapleton, J. A. (2006). *Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency*. Pridobljeno 24. 2. 2022 s strani https://www.researchgate.net/publication/235202900_Literature_Review_of_Concepts_Psychological_Resiliency.
- Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity (str. 399–427). Pridobljeno 8. 2. 2022 s strani https://www.researchgate.net/publication/232567591_Family_resilience_Strengths_forged_through_adversity.
- Welsh, M., Russell, C. A., Williams, I. J., Reisner, E. R., & White, R. N. (2002). *Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years*. The After-School Corporation. Pridobljeno 12. 2. 2022, s strani <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/14094>.
- Wilkinson, L. (2005). Improving literacy outcomes for students in disadvantaged schools: The importance of teacher theory. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28(2), 127–137.
- Winfield, L., F. (1994). *Developing Resilience in Urban Youth* (str. 37-59). Pridobljeno 14. 1. 2022 s strani <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://search.iecam.illinois.edu/ecearchive/books/resguide/winfield.pdf>.
- World Health Organization. (1997). *Division of mental health and prevention of substance abuse. Program on mental health*. Geneva. Pridobljeno 11.3.2022 s strani chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1

- Yeager, D., S. & C., S., Dweck. (2012) Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed, *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Youngs, B., B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.
- Zaghloul, H. (2018). Using Creative Educational Drama to Enhance Self-Development Skills for the Students at University Level. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(4), 71-77.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2021). *Formativno spremljanje*. Pridobljeno 26. 3. 2022 s strani <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>.
- Zarobe, L., & Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people a rapid review of the literature. *Perspectives in public health*, 137(6), 337–347.
- Žnidaršič, D. (2004). Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju: delo z otrokom s težavami v socialni interakciji. *Socialna pedagogika*, 8(3), 315-330.

12. PRILOGE

12.1. Priloga 1: Vprašanja za delno strukturiran intervju z otroki:

1. Kako si se počutil-a v skupini?
2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?
3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

12.2. Priloga 2: Vprašanja za starše otrok, ki so obiskovali gledališko dejavnost

Navedite primere, ko je vaš otrok:

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi
2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu
3. Našel rešitev za težavo
4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo
5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega
6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

12.3. Priloga 3: Transkripti intervjujev - otroci

3.1. Intervju otrok – 1

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Ja, mislim, da smo se dobro razumeli in povezali pa tak... (01.V1.1) Da smo res postali frendi. (01.V1.2.) Tudi N., ki se nam je kasneje pridružila smo takoj lepo sprejeli. (01.V1.3.) Smo si zamenjali telefonske. (01.V1.4.) Pa čeprav smo včasih imeli tudi malo drugačna mnenja, smo jih upoštevali. (01.V1.5)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Jst prej sploh nisem vedla, da lahko uporabiš stripe na takšen način, pa da pol nastane iz tega neka predstava. (O1.V2.1.) Kr ful rada berem stripe drugač.

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Ne vem, mogoče v šoli, če bomo kaj podobnega delali. (O1.V3.1)

3.2. Intervju otrok – 2

1. Kako si se počutil-a v skupini?

V redu mi je bilo. Smo se ujeli med sabo. (O2.V2.1)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Em, ko smo se pogovarjali o moji nesreči in sem spoznala to, da moram vztrajati, če se hočem nekam premaknit. (O2.V3.1)

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Ne vem, na splošno lahko vsepovsod uporabim to, da se ne predam in verjamem v sebe, ko se mi podirajo stvari. (O2.V3.1) Pri plezanju, recimo sem najbolj vztrajna. (O2.V3.2)

3.3. Intervju otrok – 3

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Prvo mi je blo mal čudno, da sem bil edini fant, (O3.V1.1) ampak pol mi je blo pa fajn (O3.V1.2)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Naučil sm se da je treba vložiti veliko truda, da se je treba učiti in vaditi, se splača, da vadiš. (O3.V2.1)

Pol bojo tud drugi vidl, da se znaš naučiti tekst pa te lahk priporočijo kam. (O3.V2.2)

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

V šoli nam da včasih učiteljica kak scenarij, da zaigramo, pa mi je zdaj lažje, kr lahk uporabim to veččino, ki sem jih pridobil tu. (Aja, katera pa je to?) Resnost, da se dobesedno predam, (O3.V3.1) da se vživim v to kar igram, (O3.V3.2) pa da me ni treba biti sram, tudi, če me cel razred gleda. (O3.V3.3). Če se zmotim, ni to nekaj strašnega. Greš dalje. (O3.V3.4)

3.4. Intervju otrok – 4

1. Kako si se počutil-a v skupini?

V skupini mi je blo super, (04.V1.1) zarad tega, kr, najprej, ko sem prišla je bilo ful mlajših, pa tud, kak naj rečem, eni smo že večkrat bili na odru, eni pa še ne, ampak v bistvu sem ugotovila, da je ful fajn delat v taki skupini, kjer je malo razlike in da ni pogoj, da smo vsi enako stari, ampak da se da tudi kaj nardit, če so razlike pri starosti, pa tud, če je kdo začetnik. (04.V1.2) Pa štekamo se, smo se res ujeli. (04.V1.3).

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Naučila sem se, da je igranje v bistvu lahko ful bolj širše, da ni samo tekst, da stojiš in poveš ampak da tud vključiš gibanje, v bistvu marsikaj lahko vključiš zraven pa gledalec, ko gleda na oder vidi, da je tisto celota, kak bi rekla, da neki drugi deli sestavljajo celoto. V bistvu, da prideš do tistega končnega rezultata rabiš kr dolgo, da je to en postopek. Ja, v bistvu to, da je igranje lahko širše in da pomeni tudi gibanje, nekaj s telesom. (04.V2.1).

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Ja, recimo, če pogledamo govor, lahko pride ful prav, kr recimo, če maš v šoli govorni nastop, (04.V3.1) si lahko ful bolj samozavesten in gre lahko ful bolj tekoče skozi. (04.V3.2) Kr v bistvu, ko igraš, moraš nekaj se zavedat, al kak bi rekla, ful bol nekaj zavedat samega sebe. (04.V3.3) Moraš pač se postaviti in samozavestno povedat to, kar pač moraš. (04.V3.4) In ti lahko to prav pride. (Ta izkušnja, ko si že stal na odru ti lahko pomaga. (04.V3.5) Pa tud to, da se znaš umirit z dihanjem. (04.V3.6)

3.5. Intervju otrok – 5

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Fajn so me vsi sprejeli, glede na to, da sem bila najmlajša. (05.V1.1) To me je mal skrbelo, ampak samo bolj na začetku. (05.V1.2)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Fajn je igrat, vseč mi je vsaka vloga, ki jo igram. (V5.V2.1) Čeprav so vse vloge enako pomembne, mi je blo vseč kr tuki pri stripu smo meli vsi glavne vloge in je blo to nekaj razporejeno. (05.V2.2)

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

V naši šoli že delamo predstave za starše in so me že velikokrat izbrali za kakšno vlogo, zdej pa bom mogoče prišla še do kakšne višje vloge. (05.V3.1)

3.6. Intervju otrok – 6

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Kul je bilo, (06.V1.1) imam občutek, da sem bila upoštevana, (06.V1.2) pa ni mi bilo težko povedat, kaj si mislim. (06.V1.3)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Ja, marsikaj, recimo to, da ni važno, kaj si kdo o tebi misli, glavno, da imaš ti sam o sebi dobro mnenje. (06.V2.1) To, kar sem tudi predstavila skozi strip.

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Področja kot je šola (06.V3.1) ali pa druženja s prijateljicami. (06.V3.2)

3.7. Intervju otrok – 7

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Včasih je mogoče koga kaj prizadelo, mene tudi, ampak smo se pol pogovorili, kr ni blo zanalasč. (07.V1.1) Drugač je pa skupnost bla vrede, nihče ni bil nesramen. (07.V1.2)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

Bi rekla, da sem bolj sproščena sem zdaj v okolici drugih. (07.V2.1)

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Ja, itak, ko sem v družbi. (07.V3.1)

3.8. Intervju otrok – 8

1. Kako si se počutil-a v skupini?

Super mi je blo. (08.V1.1) Smo postali prijatelji med sabo. (08.V1.2)

2. Je kaj takšnega, kar si letos na gledališki dejavnosti spoznal-a kot koristno?

To, da se moraš tu koncentrirat, da si zapomniš. (08.V2.1) Da tudi lahko z improviziraš, če kaj ne veš, kar lahko tud kje drugje nardiš (smeh). (08.V2.2)

3. Kje boš to, kar si spoznal-a za koristno, še lahko uporabila (izven gledališkega odra)? Na katerih področjih še?

Ziher v šoli, hehe. 08.V3.1

Odgovori staršev otrok vključenih v gledališko dejavnost – vprašalnik

3.9. Odgovor starša – A

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SA.V1.1 Najin otrok je zelo čustven. Njegova največja moč, ki jo ima je iskrenost, dobrot.

SA. V1.2 Doma se veliko časa pogovarjamo in ga usmerjamo, kaj je prav in kaj ni prav.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SA.V2.1 V šoli so ga izzivali zaradi frizure, prosil nas je za nasvet, kaj narediti v takšni situaciji, saj ga je to še kako motilo, ko gre po hodniku šole in se derejo za njim z raznimi vzdevki.

3. Našel rešitev za težavo

SA.V3.1 Rešitev je našel v tem, da jih je enostavno ignoriral, SA.V3.2 po hodniku je hodil samozavestno in se ni oziral, oziroma niti z besedo ni odreagiral na te vzdevke.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

SA.V4.1 Verjel je v to, da če bodo osebe, ki ga zafkavajo, ignoriral, bodo enkrat prenehali, ko bodo videli, da mu ne pridejo do živega.

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SA.V5.1 Postavil si je cilj, da v prihodnosti želi biti igravec. SA.V5.2 Kot starši ga podpiramo, mu stojimo ob strani in verjamemo, da mu bo nekoč uspelo.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

SA.V6.1 Dve leti nazaj se je naenkrat zredil, rad ima čokolade, itd. Poskusil je v zadnjih parih mesecih jesti manj čokolade, kljub temu, da mu je to res težko, mu uspeva, na primer, na dan eno kinder čokolado, zdaj poje eno na teden.

3.10. Odgovor starša – B

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SB. V1.1 Javni nastop – govorni nastop v OŠ.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SB. V2.1 Izdelava DNK modela/vijačnice

3. Našel rešitev za težavo

SB. V3.1 Dlake bruhajoče mačke.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

SB. V4.1 Pri športnem plezanju

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SB. V5.1 Splezati težko smer.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

SB. V6.1 Splezati težko smer.

3.11. Odgovor starša – C

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SC.V1 Ko je premagala sošolko, katera jo je dlje časa nadlegovala.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SC.V2.1 Ko je bila na zloben način izključena iz družbe in nas je prosila za pomoč.

3. Našel rešitev za težavo

SC.V3.1 Ko je imela smučarsko nezgodo jo je postalo zelo strah smučanja. SC.V3.2 Kasneje je smučala samo s prijateljico, ki ji je pomagala in strah je izginil.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

/

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SC.V5.1 Da bo do predstave znala igrati inštrument.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

/

3.12. Odgovor starša – D

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SD. V1.1 Čeprav je bila stara samo 5 let, je uspešno manipulirala z mano in vzgojiteljico v vrtcu.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SD. V2.1 Med potekom "online šole" iz gospodinjstva in športne vzgoje smo ji doma pomagali.

3. Našel rešitev za težavo

SD. V3.1 Ko so jo sošolci izzivali zaradi videza, SD.V3.1 je obvestila učiteljico in rešila težavo.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

SD. V4.1 Ne spomnim se kdaj je prvič verjela v izboljšavo, vendar vem, da je ona takšna oseba, ki vedno veruje v boljši in lepši jutri.

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SD. V5.1 V četrtem razredu si je zastavila cilj, da se bo naučila slovenščino.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

SD. V6.1 X. je bila stara 6 let, ko se je sama naučila plavati brez kakršne koli pomoči.

3.13. Odgovor starša – E

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SE.V1.1 X. ima disleksijo in težko bere, ima pa izjemen spomin ter je zelo kreativna. V šolskem razredu so X. zmerjali s "pick me", ker rada sodeluje pri pouku. SE.V1.2 Na šoli igre pa ji je

učiteljica razložila, da je to za umetnika super lasnost in je pomembna za igralce. X. je to ponotranjila in se ne ozira več na zbadljivce.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SE.V2.1 Ko ima kakšno šolsko gradivo za obdelati vedno išče informacije na avdio in video posnetkih, sama je prišla do tega izvira informacij. Ugotovila je, da obstajajo tudi "avdio" knjige in knjižnica za slepe. SE.V2.2 Ker je težko brala je vsak večer prosila očeta, da ji je bral knjige.

3. Našel rešitev za težavo

SE. V3 Vsak dan, ko njen mlajši bratec trmari in ne sodeluje s starši se X. potrudi in mu pomaga pomiriti se ter mu objasni, zakaj je pomembno, da sodeluje.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

SE. V4.1 V šoli so jo zaradi počasnega branja sošolke izzivale, ampak X. nikoli ni nehala verjeti, da ji bo uspelo.

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SE. V5.1 X. že od malega ve, da bo veterinar in stalno raziskuje vse o živalih.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

SE.V6.1 Že od malega je zelo vztrajna pri manjših izzivih in se je veliko sama naučila skozi spoznavanje in poizkuse.

3.14. Odgovor starša – F

1. Prepoznal svoje prednosti/vire moči v sebi

SF. V1.1 Ko je najprej razmislila o trenutni situaciji in nato načrtovano izvedla dejanje.

2. Prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

SF. V2.1 Prositi za pomoč je še vedno težavno, vendar se učimo, da je včasih prav in nujno, da nam drugi lahko pomagajo, da napredujemo.

3. Našel rešitev za težavo

SF. V3.1 S kritičnim razmišljanjem in ustvarjalnostjo.

4. Verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

SF. V4.1 S kritičnim mišljenjem, z novimi pristopi, ki se jih učimo.

5. Si je postavil cilj, da doseže nekaj zahtevnega

SF. V5.1 Da je notranja motivacija in odločitev nekaj zahtevnega narediti v nas samih, v njej.

6. Poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

SF. V6.1 Nenehno spoznavanje, da neuspehi niso težave, zaradi katerih bi obupali, ampak, da se pojavljajo vedno in povsod v življenju.

12.4. Priloga 4: Odprto kodiranje - otroci

4.1

01.V1.1	»Ja, mislim, da smo <u>se dobro razumeli in povezali pa tak.</u> «	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
01.V1.2.	»Da smo res postali frendi.«	Nova prijateljstva	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
01.V1.3	»Tudi X., ki se nam je kasneje pridružila smo takoj lepo sprejeli.«	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
01.V1.4	»Smo si zamenjali telefonske.«	Nova prijateljstva	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
01.V1.5	»Pa čeprav smo včasih imeli tudi malo drugačna mnenja, smo jih upoštevali.«	Strpnost do drugačnih mnenj	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
01.V2.1	»Jst prej sploh nisem vedla, da lahko uporabiš stripe na takšen način, pa da pol nastane iz tega neka predstava.«	Nova znanja	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
01.V3.1	»Ne vem, mogoče v šoli, če bomo kaj podobnega delal.«	Področje: Šola	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju
02.V1.1	»V redu mi je bilo. Smo se ujeli med sabo.«	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
02.V2.1	»Em, ko smo se pogovarjali o moji nesreči in sem spoznala to, da moram vztrajati, če se hočem nekam premaknit.«	Vztrajnost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
02.V3.1	»Ne vem, na splošno lahko vsepovsod uporabim to.«	Področje: Drugje	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju
	»Da se ne predam in verjamem v sebe, ko se mi podirajo stvari.«	Prožna miselnost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence

02.V3.2	<i>»Pri plezanju, recimo, sem najbolj vztrajna.«</i>	Vztrajnost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V1.1	<i>»Prvo mi je blo mal čudno, da sem bil edini fant.«</i>	Začetna nelagodnost v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
03.V1.2	<i>»Ampak pol mi je blo pa fajn.«</i>	Pozitivna izkušnja v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
03.V2.1	<i>»Naučil sm se, da je treba vložiti veliko truda, da se je treba učiti in vaditi, se splača, da vadiš.«</i>	Vlaganje truda, učenje in vadba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V2.2	<i>»Pol bojo tud drugi vidli, da se znaš naučiti tekst pa te lahk priporočijo kam.«</i>	Referenca za naprej	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V3.1	<i>»Resnost, da se dobesedno predam...«</i>	Resnost in predanost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V3.2	<i>»Da se vživim v to, kar igram.«</i>	Empatija	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V3.3	<i>»Pa da me ni treba biti sram, tudi, če me cel razred gleda.«</i>	Premagovanje sramežljivosti	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
03.V3.4	<i>»Če se zmotim, ni to nekaj strašnega. Greš dalje.«</i>	Prožna miselnost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V1.1	<i>»V skupini mi je blo super.«</i>	Pozitivna izkušnja v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
04.V1.2	<i>“Zarad tega, kr, najprej, ko sem prišla je bilo ful mlajših, pa tud, kak naj rečem, eni smo že večkrat bili na odru, eni pa še ne, ampak v bistvu sem ugotovila, da je ful</i>	Strpnost do različnih sposobnosti in starosti	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence

	<i>fajn delat v taki skupini, kjer je malo razlike in da ni pogoj, da smo vsi enako stari, ampak da se da tudi kaj nardit, če so razlike pri starosti, pa tud, če je kdo začetnik.«</i>			
04.V1.3	<i>»Pa štekamo se, smo se res ujeli.«</i>	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
04.V2.1	<i>»<u>Naučila sem se, da je igranje v bistvu lahko ful bolj širše</u>, da ni samo tekst, da stojiš in poveš ampak da tud vključiš gibanje, v bistvu marsikaj lahko vključiš zraven pa gledalec, ko gleda na oder vidi, da je tisto celoto, kak bi rekla, da neki drugi deli sestavljajo celoto. V bistvu, da prideš do tistega končnega rezultata rabiš kr dolgo, da je to en postopek. Ja, v bistvu to, da je igranje lahko širše in da pomeni tudi gibanje, nekaj s telesom«</i>	Prepoznavnost procesa dela in kompleksnost izražanja	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V3.1	<i>»Ja, recimo, če pogledamo govor, lahko pride ful prav,kr recimo, če maš v šoli govorni nastop...«</i>	Veščine govora	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V3.2	<i>»...si lahko ful bolj samozavesten in gre lahko ful bolj tekoče skozi.«</i>	Samozavest in samopodoba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V3.3	<i>»Kr v bistvu, ko igraš, moraš nekaj se zavedat, al kak bi rekla, ful bol nekaj zavedat samega sebe.«</i>	Samozavest in samopodoba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence

04.V3.4	»Moraš pač se postaviti in samozavestno povedati to, kar pač moraš in ti lahko to prav pride.«	Samozavest in samopodoba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V3.5	»In ti lahko to prav pride. Ta izkušnja, ko si že stal na odru ti lahko pomaga.«	Pomen preteklih izkušenj	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
04.V3.6	»Pa tudi to, da se znaš umiriti z dihanjem.«	Sposobnost umirjanja	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
05.V1.1	»Fajn so me vsi sprejeli, glede na to, da sem bila najmlajša.«	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
05.V1.2	»To me je mal skrbelo, ampak samo bolj na začetku.«	Začetna nelagodnost v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
V5.V2.1	»Fajn mi je igrati, vseč mi je vsaka vloga, ki jo igram.«	Veselitev do igranja	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
05.V2.2	»Čeprav so vse vloge enako pomembne, mi je bilo vseč kr tuki pri stripu smo meli vsi glavne vloge in je bilo to nekak razporejeno.«	Razdelitev vlog v predstavi	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
05.V3.1	»V naši šoli že delamo predstave za starše in so me že velikokrat izbrali za kakšno vlogo, zdej pa bom mogoče prišla še do kakšne višje vloge.«	Referenca za naprej	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
06.V1.1	»Kul je bilo.«	Pozitivna izkušnja v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
06.V1.2	»Imam občutek, da sem bila upoštevan.«	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
06.V1.3	»Pa ni mi bilo težko povedati, kaj si mislim.«	Izražanje lastnega mnenja	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
06.V2.1	»Ja, marsikaj, recimo to, da ni važno, kaj si kdo o tem misli, glavno, da	Samozavest in samopodoba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence

	<i>imaš ti sam o sebi dobro mnenje.«</i>			
06.V3.1	<i>»Področja kot je šola.«</i>	Področje: Šola	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju
06.V3.2	<i>»Druženja s prijateljicami.«</i>	Področje Vrstniki/družba	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju
07.V1.1	<i>»Včasih je mogoče koga kaj prizadelo, mene tudi, ampak smo se pol pogovorili, kr ni blo zanaláš.»</i>	Konstruktivno reševanje problemov v skupini	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
07.V1.2	<i>»Drugač je pa skupnost bla vredu, nihče ni bil nesramen.«</i>	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
07.V2.1	<i>»Bi rekla, da sem bolj sproščena sem zdaj v okolici drugih.«</i>	Večja sproščenost	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
07.V3.1	<i>»Ja, itak, ko sem v družbi.«</i>	Področje Vrstniki/družba	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju
08.V1.1	<i>»Super mi je blo.«</i>	Pozitivna izkušnja v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
08.V1.2	<i>»Smo postali prijatelji med sabo.«</i>	Prijateljstva v skupini	Počutje v skupini	Skupinska dinamika
08.V2.1	<i>»To, da se moraš tu koncentrirat, da si zapomniš.«</i>	Samozavest in samopodoba	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
08.V2.2	<i>»Da tudi lahko z improviziraš, če kaj ne veš, kar lahko tud kje drugje nardi.«</i>	Improvizacija	Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja	Kompetence
08.V3.1	<i>»Ziher v šoli, hehe.«</i>	Področje: Šola	Področja uporabe veščine	Uporabnost veščin v vsakdanjem življenju

12.5. Priloga 5: Oso kodiranje - otroci

NADKATEGORIJA IN KATEGORIJA	KODA	ŠT. IZJAVE
SKUPINSKA DINAMIKA		
Počutje v skupini	Dobra povezanost in sprejetost članov skupine	01.V1.1, 01.V1.3, 02.V1.1, 04.V1.3, 05.V1.1, 06.V1.2, 07.V1.2
	Nova prijateljstva	01.V1.2., 01.V1.4, 08.V1.2
	Začetna nelagodnost v skupini	03.V1.1, 05.V1.2
	Pozitivna izkušnja v skupini	03.V1.2, 04.V1.1, 06.V1.1, 08.V1.1,
	Izražanje lastnega mnenja	06.V1.3
KOMPETENCE		
Veščine, znanja, sposobnosti in spoznanja.	Strpnost do drugačnih mnenj	01.V1.5
	Nova znanja	01.V2.1
	Vztrajnost	02.V2.1, 02.V3.2
	Prožna miselnost	02.V3.1, 03.V3.4
	Vlaganje truda, učenje in vadba	03.V2.1
	Referenca za naprej	03.V2.2, 05.V3.1
	Resnost in predanost	03.V3.1
	Empatija	03.V3.2
	Premagovanje sramežljivosti	03.V3.3
	Strpnost do različnih sposobnosti in starosti	04.V1.2
	Prepoznavnost procesa dela in kompleksnost izražanja	04.V2.1
	Veščine govora	04.V3.1
	Samozavest in samopodoba	04.V3.2, 04.V3.4, 06.V2.1, 08.V2.1
	Samozavedanje	04.V3.3
	Pomen preteklih izkušenj	04.V3.5
	Sposobnost umirjanja	04.V3.6
	Veselitev do igranja	V5.V2.1
	Razdelitev vlog v predstavi	05.V2.2
	Konstruktivno reševanje problemov v skupini	07.V1.1
	Večja sproščenost	07.V2.1
	Improvizacija	08.V2.2
UPORABNOST VEŠČIN V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU		

Področja uporabe veščine	Šola	01.V3.1, 06.V3.1, 08.V3.1
	Drugje	02.V3.1
	Vrstniki/družba	06.V3.2, 07.V3.1

12.6. Priloga 6. Odprto kodiranje – starši

STARŠ A

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

SA.V1.1 Najin otrok je zelo čustven. Njegova največja moč, ki jo ima je iskrenost, dobrot.	Čustvenost Iskrenost Dobrota	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH
SA.V1.2 Doma se veliko časa pogovarjamo in ga usmerjamo, kaj je prav in kaj ni prav.	Starševska spodbuda, nasvet, podpora	- NA RAVNI DRUŽINE	

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SA.V2.1.V šoli so ga izzivali zaradi frizure, prosil nas je za nasvet, kaj narediti v takšni situaciji, saj ga je to še kako motilo, ko gre po hodniku šole in se derejo za njim z raznimi vzdevki.	Prosil za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SA.V3.1 Rešitev je našel v tem, da jih je enostavno ignoriral, SA.V3.2. po hodniku je hodil in se ni oziral, oziroma niti z besedo ni odreagiralo na te vzdevke.	Sposobnost reševanja problemov Samopodoba Samozavest	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
-----------	------	------------	---------------

SA.V4.1 Verjel je v to, da če bo osebe, ki ga zafirkavajo ignoriral, bodo enkrat prenehali, ko bodo videli, da mu ne pridejo do živega.	Pozitivno razmišljanje	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH
---	------------------------	-------------------	--------------------------------------

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SA.V5.1 Postavil si je cilj, da v prihodnosti želi biti igralec.	Postavljanje ciljev	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH
SA.V5.2 Kot starši ga podpiramo, mu stojimo ob strani in verjamemo, da mu bo nekoč uspelo.	Visoka pričakovanja Starševska spodbuda, nasvet, podpora	- NA RAVNI DRUŽINE	

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SA.V6.1 Dve leti nazaj se je naenkrat zredil, rad ima čokolade, itd. Poskusil je v zadnjih parih mesecih jesti manj čokolade, kljub temu, da mu je to res težko, mu uspeva, na primer, na dan eno kinder čokolado, zdaj poje eno na teden.	Vztrajnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

STARŠ – B

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V1.1 Javni nastop – govorni nastop v OŠ	Samopodoba Samozavest	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V2.1 Izdelava DNK modela/vijačnice za šolo.	Prosil za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V3.1 Dlake bruhajoče mačke.	Sposobnost reševanja problemov	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V4.1 Pri športnem plezanju	Vztrajnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V5.1 Splezati težko smer.	Postavljanje ciljev	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SB.V6.1 Splezati težko smer.	Vztrajnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

STARŠ – C

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SC.V1.1 Ko je premagala sošolko, katera jo je dlje časa premagovala.	Vztrajnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SC.V2.1 Ko je bila na zloben način izključena iz družbe nas je prosila za pomoč.	Prosil za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SC.V3.1 Ko je imela smučarsko nezgodo jo je	Sposobnost reševanja problemov	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

postalo zelo strah smučanja.			
SC.V3.2 Kasneje je smučala samo s prijateljico in strah je izginil.	Prijatelji	- NA RAVNI OKOLJA	

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

Starš ni navedel primera.

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SC.V5.1 Da bo do predstave znala igrati inštrument.	Postavljanje ciljev	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

Starš ni navedel primera.

STARŠ-D

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SD.V1.1 Čeprav je bila stara samo 5 let, je uspešno manipulirala z mano in vzgojiteljico v vrtcu.	Iznajdljivost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SD.V2.1 Med potekom "online šole" iz gospodinjstva in športne vzgoje smo ji doma pomagali.	Prosil za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SD. V3.1 Ko so jo sošolci izzivali zaradi videza...	Sposobnost reševanja problemov	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

SD.V3.2 ...je obvestila učiteljico in rešila težavo.	Učiteljica	- NA RAVNI OKOLJA	
--	------------	-------------------	--

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SC.V4.1 Ne spomnim se kdaj je prvič verjela v izboljšavo, vendar vem, da je ona takšna oseba, ki vedno veruje v boljši in lepši jutri.	Pozitivna naravnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SD.V5.1 V četrtem razredu si je zastavila cilj, da se bo naučila slovenščino.	Postavljanje ciljev	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SD.V6. 1 X. je bila stara 6 let, ko se je sama naučila plavati brez kakršne koli pomoči.	Samoiniciativnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

STARŠ-E

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

SE.V1.1 X. ima disleksijo in težko bere, ima pa izjemen spomin ter je zelo kreativna. V šolskem razredu so X. zmerjali s "pick me", ker rada sodeluje pri pouku.	Kognitivne sposobnosti, Kreativnost, Sodelovanje	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH
SE.V1.2 Na šoli igre pa ji je učiteljica razložila, da je to za umetnika super lastnost in je pomembna za igralce. X. je to ponotranjila in se ne ozira več na zbadljivce.	Učiteljica	- NA RAVNI OKOLJA	

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SE.V2. 1 Ko ima kakšno šolsko gradivo za obdelati vedno išče informacije na avdio in video posnetkih, sama je prišla do tega izvira informacij. Ugotovila je, da obstajajo tudi "avdio" knjige in knjižnica za slepe.	Samoiniciativnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH
SE.V2.2 Ker je težko brala je vsak večer prosila očeta, da ji je bral knjige.	Prosila za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

SE.V3.1.Vsak dan, ko njen mlajši bratec trmari in ne sodeluje s starši se X. potrudi in mu pomaga pomiriti ter mu objasni zakaj, je pomembno, da sodeluje.	Pomoč drugim Sodelovanje	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE NJEODPORNOSTI PRI OTROCIH
--	-----------------------------	-------------------	---

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SE.V4.1 V šoli so jo zaradi počasnega branja sošolke izzivale, ampak X. nikoli ni nehala verjeti, da ji bo uspelo.	Pozitivna naravnost Samozavest	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SE.V5.1. X. Že od malega ve, da bo veterinar in stalno raziskuje o živalih.	Postavljanje ciljev	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
-----------	------	------------	---------------

SE.V6.1 Že od malega je zelo vztrajna pri manjših izzivih in se je veliko sama naučila skozi spoznavanje in poizkuse.	Vztrajnost, Samoiniciativnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH
---	-------------------------------	-------------------	-----------------------------------

STARŠ-F

1. Primer, ko je otrok prepoznal svoje prednosti/vire moči

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V1.1 Ko je najprej razmislila o trenutni situaciji in nato načrtovano izvedla dejanje.	Strateško razmišljanje	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

2. Primer, ko je otrok prosil za pomoč pri zahtevni nalogi/izzivu

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V2.1 Prosim vas za pomoč, še vedno težavno, vendar se učimo, da je včasih prav in nujno, da nam drugi lahko pomagajo, da napredujemo.	Prosim za pomoč	- NA RAVNI DRUŽINE	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

3. Primer, ko je otrok našel rešitev za težavo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V3. 1 S kritičnim razmišljanjem in ustvarjalnostjo	Kritično razmišljanje Ustvarjalnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

4. Primer, ko je otrok verjel v to, da se stvari lahko izboljšajo

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V4. 1 S kritičnim mišljenjem, z novimi pristopi, ki se jih učimo.	Kritično mišljenje	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

5. Primer, ko si je otrok postavil cilj, da doseže nekaj težkega

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V5.1 Da je notranja motivacija in odločitev nekaj zahtevnega narediti v nas samih, v njej.	Motivacija	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

6. Primer, ko je otrok poskusil znova, kljub temu, da je bilo težko

ID IZJAVE	KODA	KATEGORIJA	NADKATEGORIJA
SF.V6.1 Nenehno spoznavanje, da neuspehi niso težave, zaradi katerih bi obupali, ampak, da se pojavljajo vedno in povsod v življenju.	Prožna miselnost	- NA RAVNI OTROKA	PREPOZNAVA ODPORNOSTI PRI OTROCIH

12.7. Priloga 6. Osno kodiranje - starši

NADKATEGORIJA IN KATEGORIJA	KODA	ID IZJAVE
PREPOZNAVANJE ODPORNOSTI PRI OTROCIH		
NA RAVNI OTROKA		
	Čustvenost Iskrenost Dobrota	SA.V1.1
	Sposobnost reševanja problemov	SA.V3.1, SB.V3.1, SC.V3.1, SD.V3.1
	Samopodoba, Samozavest	SA.V3.2, SB.V1.1, SE.V4.1
	Pozitivno razmišljanje	SA.V4.1
	Postavljanje ciljev	SA.V5.1, SB.V5.1, SC.V5.1, SD.V5.1 SE.V5.1
	Vztrajnost	SA.V6.1, SB.V4.1, SB.V6.1, SC.V1.1, SE.V6.1
	Iznajdljivost	SC.V1.1,
	Pozitivna naravnost	SC.V4.1, SE.V4.1
	Samoiniciativnost	SD.V6.1, SE.V2.1, SE.V6.1
	Kognitivne sposobnosti	SE.V1.1
	Kreativnost	SE.V1.1

	Sodelovanje	SE.V1.1, SE.V3.1
	Samoiniciativnost	SE.V2. 1
	Pomoč drugim	SE. V3.1.
	Strateško razmišljanje	SF.V1.1
	Kritično mišljenje	SF.V4.1
	Motivacija	SF.V5.1
	Prožna miselnost	SF.V6.1
NA RAVNI DRUŽINE		
	Starševska spodbuda, nasvet, podpora	SA.V1.2, SA.V5.2
	Prosil za pomoč	SA.V2.1., SD.V2.1, SC.V2.1, SD.V2.1, SE.V2.2, SF.V2.1
	Viskoka pričakovanja	SA.V5.1
NA RAVNI OKOLJA		
	Prijatelji	SC.V3.2
	Učiteljica	SD.V3.2, SE.V1.2