

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

ANDREJA ROPOTAR JAGODIC

**VLOGA LUTKE PRI USVAJANJU KURIKULARNIH
CILJEV V VRTCU**

MAGISTRSKO DELO

LJUBLJANA, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ŠTUDIJSKI PROGRAM: PREDŠOLSKA VZGOJA

ANDREJA ROPOTAR JAGODIC

**VLOGA LUTKE PRI USVAJANJU KURIKULARNIH
CILJEV V VRTCU**

MAGISTRSKO DELO

Mentor: red. prof. EDVARD MAJARON, SPEC.

LJUBLJANA, 2014

ZAHVALA

Iskrena hvala mentorju red. prof. Edvardu Majaronu, spec., za vso pomoč pri pisanju
magistrskega dela.

Hvala družini, ki me je pri novih izzivih podpirala in vodila k zastavljenemu cilju.

Hvala vsem, ki ste mi na tej poti pomagali!

POVZETEK

Magistrsko delo z naslovom Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu se osredinja na uporabo lutke (v najširšem pomenu) za doseganje kurikularnih ciljev pri dejavnostih v vrtcu. Osnovni namen raziskave je bil na podlagi teoretičnih izhodišč ter stališč in izkušenj vzgojiteljev utemeljiti vključitev lutke v vse kurikularne dejavnosti na posameznih področjih. Igra z lutko pripomore k dobrim socialnim odnosom v oddelku, razbremeni, sprosti in vzpostavi medsebojni odnos, hkrati pa omogoča tudi neverbalno komunikacijo med vpletenimi. Predstavili smo stališča in raziskave nekaterih avtorjev, ki so ugotovili, da sta komunikacija in socializacija uspešnejši, če se otrok z lutko in z njeno uporabo sreča že v predšolskem obdobju ter s tem omili stresno komunikacijo s tujim odraslim, hkrati pa omogoča vzgojiteljici, da vidi v otrokovi simbolni igri njegove psihične procese: emocionalni razvoj, splošni kognitivni razvoj in domišljijo. Tako se otrok pri doseganju kurikularnih ciljev z različnimi preprostimi lutkovnimi tehnikami uči celostno.

V empiričnem delu smo proučevali stališča vzgojiteljic v vrtcih do uporabe lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev in ugotovili, da imajo vzgojiteljice v vrtcu do tega pozitivno stališče, in sicer z več vidikov: z vidika simbolne igre, komunikacije, socializacije, kreativnosti, vendar premalokrat posegajo po tej možnosti.

Ugotovljeno je bilo, da bi se metoda dela z lutko in uporaba ter usvajanje kurikularnih ciljev z lutko morala razširiti in da bi lutka morala dobiti svoje mesto tudi v Kurikulumu za vrtce, saj se večina vzgojiteljic, ki tako Kurikulum za vrtce kot lutko uporabljajo vsakodnevno, s tem strinja. Prav tako so vzgojiteljice potrdile, da je lutka idealni pripomoček za posredovanje kurikularnih sredstev na likovnem, dramskem, plesnem in glasbenem področju, a jim primanjkuje poznavanja metod dela z lutko. Prav tako tudi da je lutka lahko povezovalni člen med otrokom in odraslim ter otrokom in vrtcem.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Stališča vzgojiteljic o uporabi lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev smo pridobili z vprašalnikom. V vprašalniku smo uporabili petstopenjsko lestvico Likartovega tipa z odprtimi in zaprtimi vprašanji.

Ključne besede: vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu, simbolna in spontana igra, otrok, lutka in vzgojitelj, komunikacija.

SUMMARY

The role of the puppet in creating curricular goals in kindergarten

The master's thesis, entitled The role of the puppet in creating curricular goals in kindergarten, focuses on using the puppet (in the broadest sense) for achieving curricular goals in kindergarten activities. The main purpose of the research was to set out the reasons for introducing puppets in all curricular activities in individual areas on the basis of theoretical grounds, viewpoints and experience of kindergarten teachers. Playing with puppets enhances social relations in class, unburdens, relaxes and establishes interpersonal relations, and enables nonverbal communication between the participants. The thesis outlines the views and research of certain authors who established that communication and socialisation are more successful if a child learns to manipulate puppets in the preschool period, thus reducing stress while communicating with unknown adults. In addition, teachers can identify the child's psychological processes while he is playing with the puppet: his emotional development, general cognitive development and imagination. In this way, the use of simple puppetry techniques while achieving curricular goals helps the child to learn comprehensively.

The empirical part of the master's thesis examines the opinions of kindergarten teachers about using puppets for achieving curricular goals. The results suggest that teachers have a positive attitude towards using puppets for achieving curricular goals from various perspectives: symbolic play, communication, socialisation, and creativity. However, they choose this option rather rarely.

We established that the method of working with a puppet as well as using and mastering the curricular goals with the puppet should be expanded. In addition, the puppet should be integrated into the kindergarten curriculum, because the majority of the teachers who daily use both the kindergarten curriculum and puppets support the idea. The teachers also confirmed that a puppet is an ideal means of conveying curricular content in the areas of art, drama, dance and music, but the teachers require more profound knowledge of other puppetry methods. They also feel that a puppet can establish a link between the child and an adult and between the child and the kindergarten.

The descriptive and causal non-experimental methods of pedagogical research were used in the thesis. The opinions of the teachers about using a puppet for mastering curricular goals

were obtained through a questionnaire, which involved a five-level Likert scale with open-ended and closed-ended questions.

Keywords: the role of the puppet in achieving curricular goals in kindergarten, symbolic and spontaneous play, child, puppet and preschool teacher, communication.

KAZALO

UVOD.....	1
I TEORETIČNI DEL.....	4
1 RAZVOJ OTROKA	4
2 KOMUNIKACIJA	6
2.1 Komunikacija med vzgojiteljico in otrokom	8
2.2 Vloga lutke pri komunikaciji	10
2.3 Umetniški jezik kot metoda v pedagogiki	13
2.4 Pedagoška komunikacija.....	15
3 OTROKOVA IGRA.....	17
3.1 Simbolna igra.....	22
3.2 Sociodramska igra.....	25
3.3 Lutkovna igra kot simbolna igra	27
4 KURIKULUM – PRIKRITI KURIKULUM	30
4.1 Vloga lutke v Kurikulu za vrtce.....	33
4.2 lutka v področjih Kurikula za vrtce	35
4.2.1 Gibanje	35
4.2.2 Jezik.....	37
4.2.3 Umetnost.....	37
4.2.4 Družba	39
4.2.5 Narava.....	40
4.2.6 Matematika	40
5 LUTKA KOT SREDSTVO ZA OBLIKOVANJE MLADEGA ČLOVEKA	41
5.1 Lutkovna umetnost	41
5.2 Moč lutke	44
5.3 Lutkovno gledališče	52
5.4 Vpliv medijev na lutko	56
5.5 lutka kot terapevtsko sredstvo	63
6 OTROKOV RAZVOJ OB LUTKI JE SPODBUJEVALNIK SPREMEMB IN SAMOPODOBE	68
7 VLOGA VZGOJITELJICE V PROCESU DELA Z LUTKAMI PRI USVAJANJU KURIKULARNIH CILJEV	71

8	OBLIKOVANJE SMERNIC IN PREDLOGOV ZA VKLJUČEVANJE LUTKE V KURIKULUM ZA VRTCE	76
8.1	Vključevanje sprememb	77
8.2	Timsko delo v skupini.....	80
8.3	Pomen medosebne komunikacije v vrtcu	81
9	IZOBRAŽEVANJE ZA UPORABO LUTKE V ČASU ŠTUDIJA	82
9.1	Vizija izobraževanja	82
II	EMPIRIČNI DEL	87
1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	87
1.1	Raziskovalna vprašanja.....	87
1.2	Raziskovalne hipoteze	88
2	METODOLOGIJA	90
2.1	Opis osnovne raziskovalne metode in pristopa.....	90
2.2	Opis vzorca	90
2.3	Opis postopka zbiranja podatkov.....	91
2.4	Opis instrumenta	92
2.5	Opis postopkov obdelave podatkov	92
3	REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	93
III	SKLEPNE UGOTOVITVE	111
IV	LITERATURA.....	116
V	PRILOGE	122

KAZALO TABEL

Tabela 1: Starost anketirank	90
Tabela 2: Delovna doba anketirank	91
Tabela 3: Delovno mesto anketirank	91
Tabela 4: Mnenja anketirank o umetnosti	93
Tabela 5: Pomembnost seznanjanja otrok z umetnostjo v predšolskem obdobju	94
Tabela 6: Pogostost uporabe Kurikula za vrtce	95
Tabela 7: Največkrat uporabljeno področje v Kurikulu za vrtce.....	97
Tabela 8: Vključevanje lutke v Kurikulum za vrtce.....	98
Tabela 9: Poznavanje metode dela z lutko	98
Tabela 10: Uporaba lutke pri novih dejavnostih	100

Tabela 11: lutka kot realizator likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti	103
---	-----

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Pogostost uporabe Kurikula za vrtce glede na starost vzgojiteljic.....	96
Graf 2: Poznavanje metod dela z lutko glede na delovno dobo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice	99
Graf 3 Uporaba lutke	101
Graf 4: Uporaba lutke glede na starost anketirank	102
Graf 5: lutka kot povezovalni člen	104
Graf 6: Vpliv lutke na socialne odnose in komunikacijo	105
Graf 7: Usvajanje umetnostnih ciljev s pomočjo lutke.....	106
Graf 8: Mnenje o otrokovi pozitivni samopodobi glede na delovno dobo anketirank	108
Graf 9: Izobraževanje na področju umetnosti.....	109

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Anketni vprašalnik.....	122
------------------------------------	-----

UVOD

Sodobni otrok je izpostavljen številnim situacijam, ena od teh je vstop med vrstnike in postopek socializacije, ki poteka ob začetku otrokovega šolanja. Komunikacija z avtoriteto odraslega ga izpostavlja, kar povzroča, da otrok ne pokaže vseh svojih sposobnosti, lastnosti in čustvovanja. Pri tem je posredna komunikacija skozi simbolno igro z lutko izredno pomembna, saj otroka osvobaja pritiska predpostavljene avtoritete.

Duran (1995) piše o igri takole: »Otrok se igra bolj odprto, nenarejeno in manj maskirano kot odrasli, vendar igra ni samo privilegij otroka, ampak tudi odraslega človeka /.../« Sporočanje z lutko nam olajša tak način komunikacije in pomaga prepoznati in izraziti se s simbolnim jezikom (Korošec, 2004). Znana je teza Vigotskega (1978, 1983), da v igri otrok presega svoj duševni razvoj za eno ali več stopenj. Otrok se v simbolni igri preskuša v tistih aktivnostih in procesih, ki jim še ni popolnoma dorasel.

Pri nas je simbolno igro raziskovala avtorica Marjanovič - Umek v knjigah *Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri* (1998) in *Simbolna igra in otrokov razvoj* (1999). O tem veliko piše tudi Korošec (2004) v svojem delu z naslovom *Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu*. Praper (1992) ugotavlja, da otrok ravno skozi domišljjsko igro doživlja različne vloge, različne pozicije do drugih. O komunikacijskem načinu vzgoje med odraslim in otrokom pišeta Bratanić (1991) in Gordon (1983). Slednji pravi, da je učiteljeva učinkovitost odvisna od kvalitete odnosa med njim in učencem. Bastašić (1990) meni, da si razvoja otroka ne moremo predstavljati brez igre.

Vigotski piše, da kar je v življenju nemogoče, je v igri mogoče (Marjanovič Umek in Zupančič, 2006). »Otroci se pri skupni igri učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja manjših konfliktov« (Korošec, 2003). Ivon (2005) navaja, da otrok potrebuje konkretno in socialno učenje, igra z vrstniki pa je pomembna, da se otrok nauči sodelovanja in reševanja nesoglasij.

Majaron (2000) trdi, da otroci lažje vzpostavljajo stik z lutko kot z vzgojiteljico,¹ celo lažje kot s starši. »Igra z lutko učiteljem pomaga pri vzpostavljanju stika z otroki, njihova medsebojna komunikacija se izboljša« (Majaron in Korošec, 2002).

O'Hare (2005) meni, da se v interakciji med otrokom in likom, ki ga otrok poustvarja z lutko, najbolj neposredno spodbuja sposobnost za reševanje problemov, sposobnost za delo v skupini ipd. Igra z lutko vpliva na razvoj otrokove osebnosti na treh ravneh: estetski, emocionalni in etični (Hamre, 2004). Ivon (2005) meni, da lutka pospešuje prosocialno vedenje ter zmanjšuje agresivnost med otroki, kar je povezano z vzgojiteljevo empatijo ter domišljijo in naj bi tako razvijala socialne veščine.

Bredikyte (2002) je z raziskavo ugotovila, da je metoda dialoške dramske igre z lutkami zelo uspešna pri razvijanju domišljije, razumevanju ter pri dramskem in verbalnem izražanju otrok. Omenjena metoda spodbuja samostojno dramsko igro in ustvarjalnost ter povečuje, kot že rečeno, tudi otrokovo verbalno dejavnost. Lutkarstvo daje vzgojitelju »orodje« za širjenje vseh razvojnih dimenzij, odkrivanje občutka posebnosti, pri čemer mu nudi visoko stopnjo fleksibilnosti pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev (Malaguzzi, 1997). Bredikyte (2002) pa je ugotavljala, da sistematično delo z lutkami ustvarja možnosti za ustvarjalno izražanje otrok in spodbuja k samostojni, spontani dramski igri.

Lutka združuje vse discipline, pomembne za otrokov razvoj, kot so zaznava, razumevanje, gibanje, govor, sodelovanje z okoljem, otrokovo izražanje z lutko pa je njegov način sporočanja osebnega mnenja o okolju, ki ga obdaja, in tako otrok z lutko odkriva parabolične igre in bogastvo metaforičnega mišljenja in izražanja (Majaron, 1998).

Da bom nekoč postala vzgojiteljica, sem vedela, že ko sem sama obiskovala vrtec. Vedno me je vodila želja, da otroku lahko ponudimo največ preko igre prav v predšolskem obdobju. Ko sem odkrila, da vsega ne zmore vzgojiteljica sama, mi je bila ponujena lutka. Ali je mogoče, da ima res čudežno moč?

¹ V magistrskem delu uporabljam žensko obliko besede vzgojitelj za oba spola.

Sledila so predavanja, izobraževanja in uporaba lutke v praksi. Vseskozi je bila ključna na področju umetnosti, z njo so bili izvedeni nastopi ob slavnih zaključkih v vrtcu, ob prireditvah, lutko smo imeli za ljubljenko skupine.

In tako sem začela odkrivati, da ima vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu velik pomen na vseh področjih: pri gibanju, pri naravi, družbi in jeziku, pri matematiki in umetnosti. In ta želja po novem me je vodila na podiplomski študij in k predmetu Umetnost – lutke v kurikulu.

Z magistrskim delom in raziskavo sem želela ugotoviti, ali se vzgojiteljice zavedamo čarobnosti našega poklica in ali smo ga sposobne nadgraditi s pomočjo lutke ter jo vključiti v vsa kurikularna področja in tako učinkoviteje uresničiti kurikularne cilje v vrtcu in kasneje v osnovni šoli.

Zavedam se, da so premiki dolgotrajni, zato sem tudi z vztrajnostjo in z željo verjeti v čarobnost in moč lutke napisala magistrsko delo.

Ermenc (2006) meni, da tisti človek, ki vse življenje pridobiva znanje, s tem udejanja svojo človečnost – postaja modrejši, vrlejši in estetsko kultiviran. Za dosego tako visokega cilja ni primerno vsakršno znanje. Znani pedagog Ozvald (nav. po Ermenc, 2006) je znanje poimenoval modrostno ali izobraževalno in ga označil kot znanje, ki si ga ne pridobivamo z uporabniškim namenom, ne iščemo ga iz potrebe, temveč iz začudenja, z edino željo približati se bistvu stvari. Tako znanje gojijo tisti, katerih cilj je »izoblikovanje svoje duše«, »humaniziranje«, ne pa obvladovanje sveta. Takšno znanje nikoli ne zastara, niti ne napreduje, le raste in se izpopolnjuje. Tako kot lutka!

I TEORETIČNI DEL

1 RAZVOJ OTROKA

Poznavanje otrokovega razvoja predstavlja pomemben okvir za oblikovanje koncepta predšolske vzgoje v vrtcu, saj so strokovnjakom, ki se ukvarjajo s pripravo kurikula za predšolske otroke, pomembni odgovori na vprašanja, kot sta:

- Ali v kurikulu vidimo (prepoznamo) otroka?
- Ali vidimo otroka kot aktivnega in kompetentnega v rasti, razvoju in učenju?

Sledita vprašanja:

- Na kaj opreti poznavanje otrokovega razvoja?
- Ali obstaja ena sama stroka, teorija ali iz nje izpeljane smeri oz. šole, s pomočjo katerih lahko enako dobro razložimo razvoj vseh psihičnih procesov in njihovo vpetost v temeljna načela predšolske vzgoje?

Skupne zakonitosti o otrokovem razvoju so (Kurikulum za vrtce, 1999):

- otrokov razvoj poteka skozi določene zaporedne stopnje, ki so opredeljene tako s kvantitativnimi kot kvalitativnimi spremembami (npr. intuitivna stopnja mišljenja sledi zaznavno-gibalni fazi v razvoju mišljenja; stopnja razumevanja medosebnih odnosov sledi stopnji razumevanja samega sebe ipd.);
- vsi psihični procesi (čustva, govor, mišljenje, socialna kognicija itn.) se razvijajo v vseh razvojnih obdobjih;
- posamezna področja razvoja so med seboj prepletena, saj gre za vzporednost in povezanost med različnimi psihičnimi funkcijami (npr. otrok zaznava, doživlja in spoznava sebe, svet okoli sebe, različne odnose s čustvenega, intuitivnega, socialnega, spoznavnega vidika);
- v otrokovem razvoju so obdobja, ki so najbolj primerna (t. i. kritična obdobja), da se otrok česa nauči, pridobi določeno spretnost na najbolj učinkovit način;
- individualne razlike v razvoju so med otroki zlasti v prvih letih njihovega življenja, vendar ta različnost otrok ostaja znotraj razvojnih norm;

- gre za stalno povezavo med otrokovim razvojem (v ožjem pomenu besede), učenjem in poučevanjem, ki se kaže zlasti v razmerju med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem.

Še poseben vpliv na otrokov razvoj pa ima lutka na področju otrokovega čustvenega, socialnega in spoznavnega razvoja.

Domišljija je začetna iskrica za vse nadaljnje dejavnosti. Z domišljijo se lahko otrok prestavi v drug svet, kraj, čas in lahko postane druga oseba. In če želimo delati ustvarjalno, je nujno stopiti onstran meja zdaj in tukaj (Korošec, 2004).

Domišljija je začetek na poti k ustvarjalnosti, ki je v naših šolskih sistemih, žal, večkrat zapostavljena, a v življenju tako zelo pomembna. Otroku moramo dati možnost, da bo informacije in izkušnje, ki jih dobiva, znal ustvarjalno, s polno domislic, uporabiti in razvijati. Prav to nudi ustvarjalna igra z lutko (Korošec, 2006).

Otrok si z lutko razvija tudi pozitivno samopodobo in si na ta način krepi samozavest. Lutka zmore vse tisto, česar človek ne zmore.

Otrok z obvladovanjem gibanja izgraja samopodobo (Majaron, 2000).

Bolj ko je njegovo gibanje suvereno, bolj čuti, da postaja samostojen, si podreja prostor. Večina gibalnih dejavnosti je naravnanih na usvajanje in na fizično zmogljivost, na njeno krepitev. Animacija preprostih vrst lutk, ki so vezane na posamezne telesne dele, otroka preusmerja na občutenje posameznih sklopov mišic, ki jih, spodbujen z motivacijo igranja z lutko, postopoma obvladuje in vzpostavi ustvarjalni nadzor nad svojim telesom, ki mu začenja služiti kot instrument (Majaron, 2000).

Ker je razvoj kontinuiran, sestavljen, integrativen proces, ki poteka vse življenje, njegova intenzivnost pa je različna, a najbolj intenzivna v predšolskem obdobju, moramo otroka še posebej motivirati preko gibanja, da bo izražal svojo osebnost, ustrezno stopnji razvoja.

Prav tako se preko lutke razvijajo in oblikujejo socialne veščine. Dejavnosti izrazito temeljijo na skupinskem ustvarjanju, na sodelovanju v majhnih skupinah. Če skupina želi uspešno

pripraviti prizor, je nujna dobra interakcija v skupini, kar pa od otrok zahteva medsebojna usklajevanja mnenj in dogovarjanja. Treba je spoštovati drug drugega, se poslušati, sprejemati ideje drugih in biti pozoren na čustva in reakcije partnerjev v skupini (Korošec, 2004).

Spodbuda za otrokov govorni razvoj je tudi jezik neverbalne komunikacije. To so spontane igre, eksperimentiranje z glasovi, ki dajejo presenetljive pozitivne rezultate.

Razvija se tudi empatija, sposobnost, ki se vse bolj povezuje z medsebojnim razumevanjem in humanimi medčloveškimi odnosi. Otrok se vživi v vlogo druge osebe, se postavi v njen položaj in poskuša situacijo razumeti z njenega vidika (Korošec, 2004). Prav tam izpostavi tudi, da je v igri njegova naloga, da reši problem osebe, katere vlogo je prevzel, da v improvizaciji pripelje zgodbo do nekega zaključka. S tem se uči reševanja konfliktov in urejanja medsebojnih odnosov brez posledic. Ob tem pa sprejema občutke osebe, ki jo je igral, poveča občutljivost za čustva drugih.

Razvija se intelektualni vidik: jezikovna inteligentnost in telesno-gibalna inteligentnost.

Korošec (2004) jezikovno inteligentnost opiše kot sposobnost uporabe besed tako v ustni kot pisni obliki. Pomembna je občutljivost za pomen besed, za razporeditev besed, občutljivost za zvoke, ritme, obrazila in občutljivost za različne funkcije jezika. Gre za obvladovanje glasoslovja, skladnje, semantike in pragmatike. Telesno-gibalno inteligentnost pa opiše kot sposobnost izražanja z gesto, mimiko obraza ali z gibanjem. Kaže se v spretni uporabi lastnega telesa, v izdelavi orodij, v umetniški dejavnosti, kot so ples, igra, pantomima (Kroflič, 1999). Prav tu avtorica doda, da je za tako inteligentnost značilna zmožnost uporabe lastnega telesa na zelo različne in spretno načine tako za izražanje kot v druge namene.

2 KOMUNIKACIJA

Komunikacija, ki se nam zdi samoumevna spremljevalka življenja, je eden najpomembnejših dejavnikov za zadovoljstvo in uspeh sodobnega človeka. Pojavlja se v vseh segmentih življenja in ima neomajen monopol pri številnih dejavnostih.

Vigotski (1978) meni, da prav jezik kot simbolni sistem omogoča, da se otrokovo mišljenje »osvobodi«¹ zaznavne in konkretne ravni in preide na predstavno raven, govoru pa je namenil posebno mesto v razvoju spoznavnih procesov.

Avtorji sociokulturnih teorij so pri razlagi otrokovega spoznavnega razvoja posebej izpostavili (Karpov, 2003; Kleeck, 2006):

- razvoj govora, ki v pragmatiki, poenostavljanju in skladenjski vlogi poteka v vseh obdobjih od dojenčka dalje;
- povezanost med razvojem mišljenja in govora;
- pomembno vlogo učenja in poučevanja v območju bližnjega razvoja;
- občutljiva obdobja v razvoju;
- pomembno vlogo zgodnjih socialnih interakcij med odraslo osebo in otrokom ter med otroki za govorni razvoj;
- govorne zmožnosti malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu kot močan napovednik otrokove zgodnje in poznejše pismenosti.

Korošec pravi (2004), da je človek izrazito socialno bitje, ki se uresniči v odnosu z drugimi, v t. i. interpersonalni komunikaciji.

Interpersonalna komunikacija je temelj medsebojnega vplivanja in sprejemanja. Kakovost interpersonalne komunikacije vpliva na človekov psihofizični, intelektualni, socialni in čustveni razvoj.

Človek je singenetsko bitje (Brajša, 1993), ki se uči in razvija v intenzivni interpersonalni komunikaciji. »Človek je torej otrok pogovora, rezultat pogovora od spočetja do smrti. Da bi nastal, se razvijal in obdržal, potrebuje pogovor z besedami ali brez njih« (Brajša, 1993). Korošec (2004) doda, da je prav to medsebojno delovanje, ki se začne v družini in nadaljuje v vrtcu in šoli, temeljnega pomena za razvoj otrokove osebnosti in njegovih komunikacijskih sposobnosti.

Brajša (1991, v Korošec 2004) govori o štirih temeljnih pogojih za kvalitetno komunikacijo:

- o občutku svobode in neogroženosti,
- o sprejemanju in iskrenosti v komunikaciji.

Samo svobodni in neogroženi lahko sprejemamo komunikacijo vseh sogovorcev in smo med komuniciranjem iskreni in skladni.

Korošec (2004) pravi, da teorija informacij opisuje pretok sporočil prek prenosne poti oziroma poročevalskega kanala. Govori o modelu komunikacijskega sistema, ki ga sestavljajo:

1. oddajnik – odpošiljatelj, govorec, igralec, ki ga imenuje tudi komunikator, prenosni kanal;
2. sprejemnik – poslušalec, gledalec, recipient, ki ga imenuje tudi komunikant.

Doda (prav tam), da je komunikacija v vrtcu in šoli mnogo več kot le prenašanje in sprejemanje sporočil.

Po Watzlawicku (1967, Bratanić, 1991) ni mogoče ne-komunicirati. Čim smo v odnosu z neko osebo, že komuniciramo. Vsako vedenje v interpersonalni situaciji je že komunikacija. Tudi molk. Od tod je pomemben in nenadomestljiv del komunikacije tudi neverbalna komunikacija: govorica telesa – mimika, kretnje, pavza, molk. Neverbalni znaki so sporočanje brez besed. Otrokov individualni stil nejezikovne komunikacije se kaže v gibih, izrazu obraza.

2.1 Komunikacija med vzgojiteljico in otrokom

V veliki meri k otrokovi samopodobi prispeva vzgojiteljica s svojimi besednimi in nebesednimi sporočili.

Hartley (1993) pravi: »Komunikacija je vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno izmenjavo sporočil.« In ena najpomembnejših oblik komunikacije v vrtcu je medosebna komunikacija znotraj manjše skupine. To pomeni, da se vsaka beseda ali nebesedno vedenje, ki ga zazna druga oseba, definira kot sporočilo, ki je zavestno poslano k drugemu in na katerega želimo vplivati z zavestnim namenom.

V vrtcu je veliko nebesedne komunikacije, predvsem v prvem starostnem obdobju. Nebesedna komunikacija je sestavljena iz (Brajša, 1993):

- vedenja telesa (drže, usmerjenosti in gibov telesa),

- mimike (čela, lic, brade, obrvi),
- očesnega stika (pogleda, zenic, očesnih mišic),
- govora (hitrosti, ritma, jakosti in barve glasu, artikulacije, melodije, jasnosti, smeha, glasov brez besedne vsebine),
- gestikulacije (govorice rok),
- dotikov,
- oblačenja,
- vedenja v prostoru (intimnega, osebnega, družbenega, območja telesne razdalje),
- vedenja v času (intimnega, osebnega, družbenega in časa za srečanja),
- zunanjega konteksta (zunanjih okoliščin med komuniciranjem).

V Kurikulu za vrtce (1999) piše: »Odrasli v vrtcu delujejo s svojim vedenjem v celoti spodbudno in pomirjujoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju je zgled za otroke. Vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja ali druga odrasla oseba, ki lahko sodeluje pri vzgojnem procesu, je ves čas z otroki in med otroki, bodisi v majhni, večji skupini ali individualno. V vseh teh interakcijah je z otrokom usmerjevalka, vendar ne direktivna in praviloma zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Med pomembne elemente interakcije med otroki in med otroki in odraslimi sodijo:

- pogostnost pozitivnih interakcij z otroki: nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči;
- odzivanje na otrokova vprašanja in prošnje;
- spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeležnosti;
- spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, počutja;
- pozorno in spoštljivo poslušanje;
- uporaba pozitivnih navodil, usmeritev: spodbujanje zaželenega vedenja, preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, konsistentna in zelo jasna navodila na kritike, kazni in ponižanja kar na splošno;
- spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti.

Da pa si komunikacijo lahko olajšamo, je treba (Gordon, 1992) otroka pasivno poslušati, uporabljati pritrjevalne in opogumljajoče pripombe, poslušati aktivno. Pasivno poslušanje je, da na nebesedni način pokažemo, da nas stvar zanima, da sporočilo popolnoma sprejemamo. S pritrjevalnimi pripombami sporočamo, da smo pozorni, da nas stvar zanima in da želimo, da

sogovorec nadaljuje s sporočanjem. Opogumljajoče pripombe so vsa vprašanja, ki so odprta in ne vsebujejo nobenega vrednotenja. Aktivno poslušanje pa zagotavlja pravilno razumevanje sporočila, kjer poskušamo ugotoviti, kaj je resnično sporočilo. Pomembno je, da se vzgojiteljica usmerja v to, kar otrok doživlja v sebi, ne pa v situacijo samo. Aktivno poslušanje zato zahteva (prav tam):

- prepričanje, da je otrok sposoben sam rešiti svoj problem. Pomembno je imeti zaupanje v sam proces iskanja rešitve;
- sposobnost iskrenega sprejemanja otrokovih čustev, tudi kadar se razlikujejo od tistih, za katere sami mislimo, da naj bi bila ustrezna;
- zavedanje, da so razna čustvena stanja pogosto le začasna;
- voljo in čas;
- sposobnost vživljanja v drugega in hkrati ohraniti distanco, ki je potrebna za ustrezno ukrepanje;
- razumevanje, da so otroci le redko sposobni sami izraziti svoje težave, zato jim je pri izražanju treba pomagati z aktivnim poslušanjem;
- spoštovanje zasebnosti otroka in sposobnost zadržati zase, karkoli pove otrok o sebi ali svojem življenju.

Aktivno poslušanje omogoča (prav tam):

- otrokom »predelati« svoja močna čustva, se jih rešiti, da se lahko ponovno usmerijo v aktivnost;
- otrokom razumeti in sprejeti lastna čustva;
- lajšanje reševanja težav, ker otrok o problemu glasno razmišlja in ga »predela«;
- prepuščanje odgovornosti za analizo in rešitev svojega problema tistemu, ki ga ima;
- da otroci raje poslušajo vzgojiteljico, saj jim daje občutek sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti;
- ustvarjanje tesnejšega in zrelejšega odnosa, kar otroku omogoča boljše samovrednotenje. To pa vodi v ustreznejše vedenje pri otroku.

2.2 Vloga lutke pri komunikaciji

Lutka je pomembno sredstvo za razvoj otrokove komunikacije. Če se težko soočimo s problemom, nam je lutka pomočnik in ščit. Še močnejšo moč dobi lutka v neverbalni

komunikaciji, kjer zaradi jasne stilizacije sugerira razumevanje, četudi besedilo otroku ni razumljivo.

Otroku v komunikaciji dovolimo lastno mišljenje in izražanje, spoštujemo njegove ideje in izkušnje. Ustvarjamo situacije, v katerih se izoblikujejo otrokova lastna stališča.

Igralec v lutkovnem gledališču se mora odreči svojemu jazu in vso energijo usmeriti v lutko, ki je posrednik, preko katerega komunicira z občinstvom. V vrtcu si bo plašen otrok upal komunicirati z lutko, saj mu bo ta ščit drugi jaz, skozi katerega bo sporočal (Korošec, 2004).

Igra z lutko vzgojiteljici omogoča vzpostaviti stik z otroki in na ta način izboljša njihovo medsebojno komunikacijo, ki poteka v več smereh.

Komunikacija preko lutke nudi široko možnost, da dosežemo vzgojno-izobraževalne cilje. Nudi ustvarjalno posredno izražanje, stimulira domišljijo, razvija spontano besedno izražanje, izboljša otrokov govor in izgovorjavo, otrok pridobiva tudi občutek za vrednotenje literature in pridobiva sposobnost za reševanje problemov (Korošec, 2004).

Komunikacija preko lutk tako vpliva na otrokov celostni razvoj, zlasti na domišljijo in samostojno ustvarjanje. Tu poteka komunikacija s pomočjo medija in prenosnega sredstva – komunikacijskega kanala.

Korošec meni (2004), da v vzgojno-izobraževalnem procesu, kjer načrtujemo doseganje ciljev s pomočjo metode lutkovne in gledališke igre, komunikacijski kanal poleg lutke predstavljajo še druga dramska izrazna sredstva.

Otroci lahko izražajo svoje občutke, misli, odnos do okolja, do ljudi z lutkami, z maskami, z mimiko, s pantomimo, z gibom, z improvizirano igro, z jezikovnim ustvarjanjem, z glasbo ...

Kakorkoli že, komunikacija je dvosmerna in poteka v dveh smereh. Majaron (2000) pravi, da se najprej odrasli z lutko v roki naslavlja na otroka, potem pa tudi otrok skozi lutko, morda animacijo svoje igrače, reagira in skuša izraziti svoje mnenje.

V času, ko je otrok v vsakdanji komunikaciji izpostavljen pritiskom in stresom, je pomembno najti sredstvo, da mu to olajša (Korošec, 2002). Prav tam avtorica dodaja, da je komunikacija s simbolnim jezikom, verbalnim ali neverbalnim, lahko rešitev za boljše sporazumevanje med vzgojiteljico in otrokom.

Igra z lutko in gledališka igra lahko izboljšata komunikacijo med otroki ter zmanjšata stresno situacijo med njimi in vzgojiteljico. Prav lutka lahko postane nova, močnejša avtoriteta od vzgojiteljice.

Pri vsem tem je treba omeniti kreativno gledališko vzgojo, ki je pravzaprav najbolj svobodna oblika otrokove ustvarjalnosti, ker praktično nima meja. Te meje sicer otroku pogosto postavljamo, ko od njega pričakujemo, da se bo dosledno naučil besedilo. Kreativna gledališka vzgoja je zato ena izmed najbolj kompleksnih, saj vključuje vrsto izraznih sredstev (Korošec, 2002).

Cilje kreativne gledališke vzgoje navaja McCaslin (1989, po Korošec, 2002):

- razvoj kreativnosti in občutka za estetiko, kritično mišljenje;
- boljša socialna rast in kooperativnost;
- izboljšanje komunikacijskih sposobnosti;
- razvoj moralnih in duhovnih vrednot;
- zavedanje samega sebe.

Zakaj torej lutka kot pomoč pri komunikaciji med vzgojiteljico in otrokom preko kreativne gledališke drame?

Tu se med udeleženci uresničujeta neverbalna in verbalna komunikacija. Vzgojitelj otroka spodbudi k ustvarjalnosti in prav sporočanje z umetniškimi izraznimi sredstvi je eden alternativnih načinov komuniciranja, ki vključuje praktično vse elemente kakovostne komunikacije (Korošec, 2004).

2.3 Umetniški jezik kot metoda v pedagogiki

»Pri poslušanju bi morali prepoznati mnoge jezike, simbole in kode, ki jih uporabljamo ljudje, da se lahko izrazimo in komuniciramo med sabo« (Rinaldi, 2001, nav. po Kroflič, 2001).

Celovit vzgojno-izobraževalni pristop temelji na dveh, med seboj prepletenih pedagoških konceptih z univerzalnim teoretskim pomenom:

- na pomenu umetniškega doživetja in rabe umetniških jezikov kot orodja spodbujanja celovitega otrokovega razvoja;
- na ideji pedagogike poslušanja, ki v svoji večplastnosti ponuja enega najprepričljivejših vzgojno teoretskih konceptov, ki so nastali na podlagi dialoških etik in lokalnih politik postmoderne.

Osrednji ideji, ki realizirata novo podobo otroka v predšolskem obdobju in vzgojo na načelih odnosne etike, sta (Moss, 2008):

- ideja vzgojiteljice, ki mora prisluhniti otroku in z aktivnim poslušanjem spodbuditi deljenje idej;
- vzgoja preko umetniških ekspresivnih jezikov, ki lahko nadomestijo otrokovo šibko matematično-logično in verbalno inteligentnost v najzgodnejšem razvojnem obdobju.

Pedagogiko poslušanja je Rinaldi v devetdesetih letih razvila na podlagi Malaguzzijeve ideje, ki zagotavlja socialne izmenjave, krepi otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli, ter širi komunikacijske mreže ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah (Malaguzzi 1998, nav. po Kroflič, 2001).

Če je odnosna pedagogika predvsem nov teoretični okvir za razumevanje bistva vzgoje in vzgojnih akterjev (tako vzgojiteljice kot otroka) (Bingham in Sidorkin, 2004), je pedagogika poslušanja eden od praktičnih pristopov k vzgoji, ki uresničuje in v teoretskem smislu dopolnjuje spoznanja odnosne pedagogike dimenzije fenomena poslušanja. To so (Rinaldi, 2001, nav. po Kroflič, 2010):

1. ontološka dimenzija pedagogike poslušanja: želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom. Iskanje pomena/smisla je konstitutivna lastnost

- človeka od zgodnjega otroštva naprej. Poslušanje je lastnost, ki mora zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe, pa tudi potrebo po komunikaciji z drugimi osebami;
2. etična dimenzija poslušanja: poslušanje je izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, priznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije. Poslušanje od nas zahteva globoko zavedanje in hkrati suspenz lastnih stališč in predvsem predsodkov; zahteva pripravljenost na spremembo;
 3. politična dimenzija pedagogike poslušanja: poslušanje posameznika dvigne iz anonimnosti in nas legitimira, nas naredi vidne, obogati tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo (in otroci ne prenesejo anonimnosti). Razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto otroka;
 4. epistemološka dimenzija pedagogike poslušanja: poslušanje je metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan – ne le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, otipom, vonjem, okusom, orientacijo). Vključuje interpretacijo, pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam to sporočilo posredujejo, ne ustvarja odgovorov, ampak vprašanja in pripravljenost za presenečenja in spremembe v doživljanju in dojemanju situacije. Za odrasle in otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu;
 5. razvojno-psihološka dimenzija pedagogike poslušanja: posameznik se uči poslušanja in pripovedovanja, ker se posamezniki počutijo upravičene, da predstavijo svoje teorije in ponudijo svoje interpretacije posameznega vprašanja. Pomembna je vloga in pomen vrstnikov in dela v majhnih skupinah, iz katerih lahko izidejo razlike in te razlike obratno ustvarijo izjemen pomen dejanjem pogajanja in izmenjave ter nudijo priložnosti za kognitivni konflikt, posnemanje in velikodušnost.

Čeprav je bilo poslušanje vedno sestavni del pedagoške dejavnosti, je bila zahteva po aktivnem poslušanju po navadi naslovljena na otroka, ki mora slediti vzgojiteljevi razlagi.

Rinaldi nalogo aktivnega poslušalca najprej naloži odrasli osebi in utemeljuje, zakaj je »biti slišan« pomembno za otroka ne le zaradi političnega koncepta otrokovih pravic, ampak zaradi

njegovih temeljnih ontoloških, etičnih, epistemoloških, razvojno psiholoških in posledično vzgojnih potreb (Kroflič, 2010).

Poslušanje otroku omogoča aktivno participacijo v vzgojnih dejavnostih, ga usmerja k poslušanju bližnjih oseb in s tem k preseganju egocentrične perspektive v pogledu na okolico ter ga neposredno povezuje z bližnjimi osebami v skupnost, kjer medsebojno delijo svoje izkušnje in spoznanja ter s tem ustvarjajo skupno vednost (Kroflič, 2010).

2.4 Pedagoška komunikacija

Pedagoška komunikacija je komunikacija vzgojitelja z otrokom in pomeni za otroka nadaljevanje komunikacije, ki jo je vzpostavil v osnovni celici – družini. Njen namen pa je nadaljevanje te komunikacije in pomoč v primerih, ko osnovna komunikacija ni bila vzpostavljena pravilno in pozitivno.

Komunikacija otroka z odraslim je osnovna oblika življenjske aktivnosti, v kateri poteka otrokov razvoj, je bistvena sestavina vzgojiteljičine poklicne vloge.

Otrok, ki obiskuje vrtec, večji del časa preživi z vrstniki in vzgojiteljico, zato komunikacija močno vpliva na socialni in celostni razvoj otroka. Seveda pa je prav vzgojiteljica tista, ki na otrokov razvoj najbolj vpliva, saj oblikuje otrokovo neposredno okolje in vzpostavlja z njim vez, dialog ...

Vzgojiteljica lahko s svojim strokovnim znanjem in ravnanjem vpliva na to, da se otrokove komunikacijske sposobnosti razvijajo dobro. Glede na to, da je učenje s posnemanjem najpogostejša in najučinkovitejša oblika socialnega učenja, je zelo pomembno, kakšne modele obnašanja bo otrok posnemal, zato vloge vzgojiteljice kot vzorca posnemanja ne bi smeli zanemariti.

Vzgojiteljica torej vpliva na celostni otrokov govorni razvoj preko kakovosti lastnega govornega vzorca in mora zato najprej ustvariti ustrezno socialno-emocionalno povezanost med otrokom in seboj, če želi razvijati otrokove sposobnosti za komunikacijo.

Za normalni jezikovni razvoj je torej nujna interakcija z drugimi ljudmi.

Vsi otroci pa nimajo optimalnih pogojev za interakcijo z okoljem in jim je tako prav vrtec prvi stik z zunanjim svetom.

V takem primeru je nujno (Korošec, 2004), da pretežno verbalno komunikacijo z obrazložitvijo stvari, pojmov, čustev in odnosov nadomestimo z neverbalnimi sredstvi sporazumevanja. Olajšana bo vključitev v skupino, če bo otrok lahko sporočal predvsem z neverbalnimi sporočili, sčasoma pa vzpostavil stik z okoljem tudi z besedami. Neverbalna komunikacija je pravzaprav človeku primarna in na začetku vzpostavitve pogovora bližja.

Z verbalno komunikacijo, ki je lahko pisana ali govorjena, informiramo o objektivnem stanju, o dogodkih in predmetih okoli nas samih. Z verbalno komunikacijo lahko informiramo druge o naših subjektivnih stanjih in o naših idejah (Bratanić, 1991).

Omeniti je treba tudi neverbalno komunikacijo, kamor sodijo tudi (parajezik) vzdihljaji, stokanje, ritem in tempo govora, višina glasu, smeh. Parajezik ima izredno močan čustven naboj. Otroku pokažemo, da cenimo obe vrsti komunikacije. Zlasti je pomemben očesni stik z otrokom v prvem obdobju (pri pripovedovanju pravljič, zgodbic, pesmic).

Otrokova spretnost uporabe jezika v različnih funkcijah, ki služi različnim namenom, je dober pokazatelj otrokove komunikacijske zmožnosti. Otrok, ki je sposoben uporabljati jezik v več funkcijah, velja za komunikacijsko bolj kompetentnega, raba več jezikovnih funkcij pa se posledično kaže tudi v napredku sintakse jezika.

Komunicirati na ta način pomeni zavedati se sebe, izraziti odnos do sveta na sproščen in kreativen način, kar pa je tudi bistvo gledališkega sporočila, ki je namenjeno vsakemu posamezniku v celoti, nikogar pa neposredno ne naslavlja (Korošec, 2004). Ta komunikacija pripomore k dovršenosti odraslega človeka (Brajša, 1993):

- z razvitimi možgani – aktivirani moduli, kreativni možgani;
- z razvito osebnostjo – diferencirana osebnost, s svojimi izkušnjami, prostovoljno navzoča, konstantnega vedenja;

- z razvito identiteto – sprejema in daje, zadržuje in sprošča, je aktivna, sodeluje, se sprejema.

Vzgoja mora biti zato usmerjena v dialoškost, od tod pomen poslušanja kot temeljnega pedagoškega orodja za otrokovo pripoznanje (rekognicijo) samega sebe, ki vključuje tako (samo)zavedanje kot (samo)potrditev v socialni sredini s pomočjo »pozitivnih«, četudi konfliktnih odzivov vrstnikov in odraslih pomembnih oseb.

V največji meri je kakovost komunikacije odvisna od osebnosti vzgojiteljice, od njenega stila vzgoje, od načina učenja in mišljenja.

Otrok potrebuje za svoj razvoj uspešno in kvalitetno komunikacijo. Znanstveniki so dokazali, da dolgotrajna zloraba na verbalnem (kot tudi fizičnem in spolnem) področju (zmerjanje, zaničevanje, odklanjanje in konstantno preglaševanje) lahko v razvoju otroka povzroči somatske oziroma telesne posledice, pri čemer so opazili predvsem slabše razvito levo hemisfero možganov. Ta pa je odgovorna med drugim tudi za govor in analitične rešitve problemov. Kvalitetna komunikacija z otrokom zmanjšuje izločanje stresnih hormonov in s tem blagodejno vpliva na zdravje otroka.

V otrokovem razvoju je pogovor po Ecclesu potreben za razvoj možganov (Brajša, 1993), po Mahlerju za razvoj osebnosti (Brajša, 1993), po Eriksonu za razvoj identitete (Brajša, 1993). Po vseh raziskavah sodeč, je pogovor oziroma interpersonalna komunikacija pomembna in ključna za dokončno izoblikovanje človeka kot socialnega bitja. Po Robbinsu (Brajša, 1993) je komunikacija življenjsko pomembna spretnost za vsakogar.

3 OTROKOVA IGRA

Otrokova igra je svobodna dejavnost. Opazovati otroka pri igri je nekaj neverjetnega. Že kmalu po rojstvu opazimo, kako se otrok igra s svojimi majhnimi prsti, nato z rokami, nogami in na koncu s celim telesom. Po četrtem mesecu začne posegati po bližnjih igračkah, po rokah svojih staršev, s katerimi se igra in jih raziskuje. Neverjetno, a kmalu se začne igrati celo s svojim glasom. Pa vendar je osnova igre še vedno igrača, predmet, ki daje igri vsebino in osnovo.

Igra predstavlja otrokov kognitivni, socialni, emocionalni, gibalni razvoj ter povezave med vedeti in ne vedeti, aktualnim in možnim, verjetnim in neverjetnim. To je dialog med domišljijo in realnostjo, med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo, med logiko in absurdom, med varnostjo in tveganjem (Marjanovič - Umek, Zupančič, 2001).

Igrača pa otroku ne pomeni samo sredstva v igri, pomeni mu prijatelja in tudi soigralca, zato otrok igračo pooseblja, se z njo pogovarja, jo stiska k sebi, zanjo skrbi in želi, da je ob njem tudi v postelji. Igrača je otroku potrebna za vsestranski razvoj, saj pravimo, da se otrok v igri razvija in da igra otroka razvija (Pogačnik - Toličič, 1982). Otroka igrača bogati, bogati mišljenje in čustva, ga uvaja v zakonitosti življenja.

Obdobje srednjega in poznega otroštva ima kljub razmeroma velikim individualnim razlikam med posamezniki tudi specifične značilnosti. V tem obdobju se izrazitejše spremembe izražajo na področju otrokovega mišljenja, socialnih odnosov in čustev. Otrokovo mišljenje postaja vse bolj decentrirano, kar vključuje sposobnost upoštevanja različnih vidikov situacij in psiholoških razlik med ljudmi. Otrok se postopno uči uravnavanja ali nadzora čustev tako, da ve, kje, kdaj in kako lahko svoja čustva izrazi (Smrtnik Vitulić, 2009).

Otroška igra je ena od pomembnih in specifičnih dejavnosti, ki je na različne načine vpletena v Kurikulum za vrtce tako v načrtovane dejavnosti kot v siceršnje življenje otrok v vrtcu (Marjanovič - Umek, 2008).

V Kurikulu za vrtce (1999) je zapisano, da je igra »tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko ..., razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju«.

»V igri se v otrokovih dejavnostih prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno« (Kurikulum za vrtce, 1999).

Igra je dejavnost, ki jo posameznik izvaja zaradi lastnega zadovoljstva ne glede na končni izid te dejavnosti in ni vezana na neposredno zadovoljevanje njegovih potreb ali na zahteve, ki jih preden postavljajo okolje (Zupančič, 2001).

Prav tako je podrejena določeni stopnji telesnega, socialnega, čustvenega in miselnega razvoja posameznika. Razvoj igralne dejavnosti poteka od zelo preprostih k vse bolj zapletenim oblikam, od iger s posameznim udeležencem k igram z večjim številom udeležencev. V določenem razvojnem obdobju prevladujejo določene oblike iger, ki jih otroci preigravajo. Katera igra bo v določenem obdobju prevladovala, je odvisno od številnih dejavnikov, med katerimi so najpomembnejši otrokove osebnostne lastnosti (npr. družabnost, vztrajnost), spol otroka, trenutno fizično in čustveno stanje (npr. bolezen, utrujenost, žalost), trenutna situacija (letni čas, prostor), ožje okolje (npr. učilnica), kulturni kontekst (Smrtnik Vitulić 2009).

Strukturo igre navadno opredeljujemo s spoznavno zapletenostjo njene oblike, ravni igralnih dejanj znotraj posameznih oblik in s stopnjo spoznavne zapletenosti sredstev, ki jih posameznik uporablja med igranjem (npr. motorična dejavnost, govor, transformacija pomena igrače). Večina avtorjev razvršča oblike otrokove igre v predšolskem obdobju v funkcijsko, simbolno, konstrukcijsko in igro s pravili (npr. Piaget, 1962; Bergin, 1988; Pan, 1994). Toličič (po Horvat, Magajna, 1987) v tako klasifikacijo dodaja še dojemalno obliko igre, v katero vključuje dejavnosti, kot so poslušanje pravljič, opazovanje, gledanje televizije, branje (Zupančič, 2001).

Freud (nav. po Korošec, 2004) v svojem psihoanalitičnem pristopu igro obravnava kot sredstvo za odkrivanje notranjih konfliktov. Otrokovi igri se pripisuje simbolna vrednost in vedenje otroka v igri se skuša razvozlati prek simbolnih dimenzij. Po Freudu ima igra funkcijo zadovoljevanja v realnosti nesprejemljivih potreb in funkcijo katarze. Težave, ki so se pojavile v realnosti, otrok v igri izživi, temu pa sledi katarza, ki otroka osvobaja negativnih čustev.

Dan otroka, ko vstopi skozi vrata igralnice, se začne s prepletenimi dejavnostmi, kjer je v prvi vrsti najpomembnejša igra.

Marjanovič - Umek (2008) pravi, da različne psihološke teorije in iz njih izpeljani modeli predšolske vzgoje dajejo osnovo za številne interpretacije otroške igre, vendar je v njih moč prepoznati vrsto skupnih značilnosti, ki opredeljujejo igro: v vsebini igre se odražajo pomembni dogodki in odnosi iz otrokovega življenja, igrače in drugi igralni materiali sodoločajo igro, je notranje motivirana in njen cilj je lahko igralna dejavnost sama. Igra otroka močno angažira, zato je njena izraznost zelo velika, v igri se spontano prepletajo

različna področja otrokovega razvoja, od čustvenega, socialnega, globalnega do spoznavnega, gre za dejavnost, za katero je značilna visoka stopnja divergentnosti (otrok se vede v igri inventivno, fleksibilno).

Pri vsem tem ne gre prezreti tudi spontane igre. Spontana igra je ustvarjalna aktivnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja in ne le v otroštvu (Batistič Zorec in sod., 1996), pri čemer je v predšolskem obdobju igra otrokova prevladujoča dejavnost. Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, je notranje motivirana, svobodna, odprta ter za otroka prijetna (Kurikulum za vrtce, 1999).

Otrok se igra zaradi zadovoljstva, ki mu ga nudi igra, in ne zaradi zunanje prisile. Potek in smisel sta v njej sami, zato otroku ni toliko pomemben končni rezultat kot sam proces, uživanje in zadovoljstvo v igri (Horvat in Magajna, 1987).

Toličič (1977) pravi, da se v sleherni igri kaže tudi otrokova potreba, da bi na poseben način vplival na okolje in ga tudi spreminjal. V igri se otrok nauči biti neodvisen od svojega okolja, hkrati pa ga igra spodbudi, da je aktiven.

Igra je ne le osnovna dejavnost, ampak tudi potreba vsakega otroka in pogoj, da se normalno psihično in fizično razvija. Po eni strani sta torej izbira in način otrokovega igranja odvisna od njegove trenutne razvojne stopnje (gibalnih in kognitivnih sposobnosti, emocionalne in socialne zrelosti), po drugi strani pa igra vpliva na to, da otrok v razvoju napreduje.

Igra pomembno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja, v predšolskem obdobju zlasti na (Batistič Zorec, 2002):

- razvoj gibalnih sposobnosti in spretnosti;
- kognitivni razvoj: razvoj občutenja in zaznavanja, razvoj govora, spoznavanje in raziskovanje okolja, reševanje problemov, razvoj domišljije in ustvarjalnosti, socialno kognicijo;
- emocionalni razvoj: sproščanje in izživljanje čustev (npr. doživljanje zadovoljstva, premagovanje strahu), premagovanje težav in konfliktov, uresničevanje želja itd.;
- socialni in moralni razvoj: razvoj socialne kompetentnosti (sodelovanje, razumevanje in upoštevanje drugih), razvoj samokontrole (npr. impulzivnosti, agresivnosti), usvajanje družbenih pravil in norm;

- osebni razvoj: razvoj avtonomnosti, spoznavanje sebe (oblikovanje samopodobe) in sveta (spoznavanje različnih vlog in vstopanje v svet odraslih).

Iz različnih teorij je sorodna pojmovanja o igri v odnosu do drugih aktivnosti strnil Matejić (v Duran, 1995, po Korošec, 2004). Izhaja iz trditve, da je igra odprta, zunanja (praktična) aktivnost otroka, in navaja več njenih karakteristik.

1. *Igra je simulativna dejavnost z naslednjimi značilnostmi:*

- je divergentna (organizacija dejavnosti na nov neobičajen način);
- je nekompleksna (ni doseganja specifičnega cilja);
- je neadekvatna (dejavnosti so neusklajene z dano situacijo).

2. *Igra je avtotelična aktivnost:*

- ima lastne izvore motivacije;
- proces je pomembnejši od rezultata;
- sredstva prevladujejo nad cilji.

3. *Igra izpolnjuje osebne funkcije udeležencev:*

- osvobaja napetosti, rešuje notranje konflikte;
- usklajuje telesni, spoznavni in socio-emocionalni razvoj.

4. *Igra se izvaja kot posledica optimalnega motivacijskega tonusa:*

- pojavlja se brez bioloških prisil in socialnih pritiskov.

Korošec (2004) doda, da se otrok skozi dejavnosti v igri nauči mnogo aktivnosti, spretnosti, ki jih uporablja v vsakdanjem življenju. Z igro gradi mostove, s pomočjo katerih otroci lahko prečkajo pot od simbolnih vrednosti stvari, aktivnega raziskovanja pojavov in konstrukcij do ugotavljanja njihovega resničnega in racionalnega delovanja.

Igre klasificirajo različni avtorji različno, Singer (1994, po Korošec, 2004) pa klasificira igralne aktivnosti po naslednjih stopnjah:

1. stopnja – IMITACIJA (od 0 do 2 let):

- reflektivne reakcije (ki jih še ne moremo šteti za pravo igro);

- ponavljanje zvokov in gibov;
- začetki simbolne imitacije.

MANIPULATIVNE IN RAZISKOVALNE IGRE:

- igre s čutili – okušanje, vonjanje, ustvarjanje zvokov;
- obredne igre;
- preproste igre pretvarjanja.

2. stopnja – SIMBOLNE IGRE:

- igranje situacij iz realnega življenja, pretvarjanje, vživljanje;
- reprezentacija neobstoječega predmeta;
- paralelna igra;
- igra kompenzacije.

3. stopnja – IGRA S PRAVILI:

- tekmovanja, skrivanja, razne skupinske igre;
- igre pri mizi.

3.1 Simbolna igra

Simbolna igra je edinstven pojav, v katerem otrok izraža tisto, kar ga obkroža in se okoli njega dogaja. Najprej so to dejavnosti odraslih, pozneje pa medčloveški odnosi iz sveta odraslih in odnosi med otrokom in odraslim. Pri mlajših otrocih so v ospredju dejavnosti, pri starejših pa odnosi. Kot sinonim za simbolno igro se pogosto uporabljajo tudi izrazi *domišljajska igra*, *igra »kot da,« igra vlog* (Korošec, 2004).

Otroška igra se deloma pojavlja kot posledica otrokove želje, da bi bil čim bolj podoben odraslim. Ker pa v realnosti te želje ne more realizirati, jo lahko prav v simbolni igri.

Reprezentacija realnosti se v simbolni igri ustvarja na dva načina (Mitrović, 1988):

- z uporabo predmeta – substituta, kar pomeni prenašanje aktivnosti z enega na drug predmet (npr. otrok se igra s palico »kot da je konj«);
- s prevzemanjem vloge drugih, predvsem odraslih oseb (npr. deklica se vede, »kot da je mama«).

Postopoma, z otrokovim razvojem, prihaja do vse večje simbolizacije in generalizacije – geste in besede postanejo zamenjava za odsotne predmete in dejavnosti. Motorična komponenta v igri postopoma slabi in prihaja do ponotranjenja igralne aktivnosti. Pomembno je dejstvo, da je zavest o zamišljeni situaciji jasno prisotna pri otroku, ki se igra. Otrok svoje vloge ali predmeta »kot da« nikakor ne bo prenesel v realno situacijo, čeprav je v igri popolnoma angažiran. Iluzija, nujno potrebna za obstoj, je omejena samo na igro (Mitrović, 1988, po Korošec, 2004).

Korošec (2004) pravi, da je ustvarjanje fiktivne situacije ključni moment v procesu simbolne igre, ker pomaga otroku, da se oddalji od konkretne situacije.

V simbolni igri prihaja do prepleta spoznavnih, socialno-kognitivnih, socialnih, jezikovnih sposobnosti in spretnosti (Marjanovič - Umek, 2008).

Simbolna igra predstavlja vrhunec otroške igre in bolj kot vse ostale oblike igre ustreza osnovni funkciji, ki jo ima igra v otrokovem življenju (Piaget, 1990).

V domišljiji otrok svobodno spreminja tako vloge sebe in svojih soigralcev kot tudi pomen predmetov (npr. škatla je lahko ladja, avto, postelja, če jo obrnemo, pa postane miza ...). Pri tem posnema osebe ali živali iz realnega življenja, a njihove vloge kombinira na svojstven način in jim dodaja tudi domišljijske elemente. Ta igra zrcali otrokova izkustva, želje, pa tudi stiske in napetosti, ki jih sprosti prek igre (Batistič Zorec, 2002).

Simbolna igra je prevladujoča oblika igre v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Njeni začetki se pojavljajo že ob koncu senzomotorne stopnje kognitivnega razvoja – okvirno pri otrokovi starosti dveh let. Takrat se namreč pojavljajo prve simbolne reprezentacije ali rečeno drugače: otrok si že lahko mentalno reprezentira (zamišlja) druge ljudi, stvari ali različne situacije. Otrok si je tako »primoran« različne akcije modela, ki ga posnema, predstavljati v obliki mentalnih podob ali slik. Sposobnost mentalne reprezentacije omogoča posnemanje drugih ljudi, njihovih akcij ter predmetov, ki so časovno bolj oddaljeni, s tem pa se razširi področje otrokovih aktivnosti (Batistič Zorec, 2002).

Batistič Zorec (prav tam) pravi, da v simbolni igri otrok rabi simbole za prikazovanje različnih stvari. Ob opazovanju otrok pri njihovi domišljjski igri najde številne primere uporabe simbolov. Z njimi otrok označuje:

- različne predmete (drobna lesena palčka postane v igri toplomer, injekcija ali flavta, metla postane konj);
- osebe (medvedek postane v igri dojenček, punčka se javlja v vlogi prodajalke);
- različne dejavnosti (ko na primer otrok sedi na stolu tako, kot bi vozil avto, pestuje igračo tako kot odrasli dojenčka).

Prav tu se pokaže še ena pomembna značilnost simbolne igre – metaforičnost. Otrok v igri zavestno zamenja predmet za drugega in ga tudi drugače poimenuje. Na ta način razširja pomen besed (z obvladovanjem jezika) in odkriva nove uporabne možnosti predmeta, pri tem pa preizkuša relacijo, ki jo je na spoznavnem nivoju že zavrgel in na ta način še naprej raziskuje realnost. Ob vsem tem pa se ne trudi, da bi naredil vtis na nekoga drugega, ampak je sam popolnoma emocionalno angažiran (Korošec, 2004).

Marjanovič - Umek in Lešnik - Musek (1999) navajata po različnih avtorjih različne psihološke teorije in iz njih izpeljani modeli predšolske vzgoje v vrtcu dajejo osnovo za različne interpretacije simbolne igre. Nekateri avtorji vidijo simbolno igro kot ključno v kontekstu kognitivnega razvoja, kot npr. Vigotski (1976), Bruner (1972), Sylva (1977), Sutton-Smith (1979), Furth in Kane (1993) (po Marjanovič - Umek in Lešnik - Musek, 1999), ki vsi poudarjajo pomen igre pri razvoju mišljenja in menijo, da je igra pomembna za razvoj simbolizma v mišljenju, ustvarjalnosti, spretnosti reševanja problemov.

Tako npr. Piaget (1951, po Furth in Kane, 1993) poudarja, da je pretvarjanje začetek reprezentacijskega mišljenja in začetek semiotične (simbolne) funkcije in s tem nakaže nujno povezavo med proučevanjem kognicije in govora v simbolni igri.

Sutton - Smith (po Goldstein, 1994) meni, da otrok uporablja simbolizem, ko se igra, in sicer tako, da skozi notranjo reprezentacijo realnosti na eni strani posnema dejavnosti in govor odraslih in se na drugi strani prilagaja celoviti situaciji odraslih. Vigotski (1976), ki v simbolni igri prepozna prvi korak pri prehodu od zaznavne realnosti k reprezentaciji te realnosti (od stvari, ki jih otrok zaznava in so predmet njegove dejavnosti, do stvari, ki

postanejo predmet njegovega mišljenja), skozi teorijo kulture poudarja dialektičnost, ko govori o reprodukciji in lastnem ustvarjanju v simbolni igri.

Simbolna igra ni le okvir za razvoj, je tudi okvir za učenje. V njej praviloma prepoznamo višjo stopnjo posameznih psihičnih funkcij kot sicer v otrokovem razvoju, če otrokov razvoj merimo s standardiziranimi preizkusi za merjenje posameznih psihičnih funkcij. Razvojna stopnja simbolne igre pa ni zgolj odraz simbolne zrelosti otroka, odvisna je od vpliva različnih dejavnikov, npr. oblikovanja skupin, v katerih poteka simbolna igra, vrste igrač glede na stopnjo strukturiranosti in stopnje realizma, konteksta oz. igralne situacije, v kateri igra poteka (Marjanovič - Umek, Lešnik - Musek, 1999).

Funkcija, ki se prepleta v simbolni igri, je deljena na dve skupini: na tisto, ki se veže na strukturo igre, in na tisto, ki se veže na vsebino igre. Struktura simbolne igre se veže na pretežno kognitivni razvoj, vsebina igre na pa otrokove socialne in emocionalne izkušnje (Korošec, 2007 b).

3.2 Sociodramska igra

Simbolni igri sledi igra vlog ali sociodramska igra. Zavedati se moramo, da je to ena od stopenj v razvoju otrokove igre (Korošec, 2004). Smilansky (1968, nav. po Korošec, 2004) navaja štiri osnovne stopnje igre, o katerih so pisali tudi Buhler, Isaacs, Piaget in Valentine, in sicer funkcijska, konstrukcijska, dramska igra in igra s pravili.

V funkcijski igri otrok preizkuša svoje gibalne sposobnosti, manipulira s predmeti, jih raziskuje. S tem znanjem se pripravlja na naslednjo stopnjo v razvoju. Razvoj od funkcijske h konstrukcijski igri pomeni napredek od manipulacije k formulaciji. Naslednja stopnja v razvoju je simbolna igra, ki se pojavlja v dramski igri. Igre s pravili pa so po različnih teorijah najvišja stopnja v razvoju igre.

Najprej se otrok postavlja v vlogo najbližjih oseb (npr. mame) in nato tudi drugih oseb, ki so mu zbudile zanimanje ali so ga čustveno vznemirile. Torej je oblika prostovoljne socialno igralne aktivnosti, v kateri se otrok pretvarja, da je nekdo drug in s pomočjo realnega ali namišljenega predmeta v akciji in besedi imitira nekoga drugega.

Ko otrok poskuša igrati, govoriti, izgledati kot resnična oseba in ustvarjati situacije, ki so podobne resničnemu življenju, govorimo o imitaciji, ki se nanaša na element realnosti. Korošec (2004) pravi, da je otrokova dejavnost usmerjena h kolikor se da natančnemu posnemanju sveta, ki ga opazuje in razume na svoj način. V akciji in besedi s pomočjo realnega ali namišljenega predmeta otrok imitira neko osebo – iz svojih življenjskih izkušenj ali izmišljeno. Otrokova verbalizacija v igri služi kot imitacija govora ali kot substitut za predmete, dejavnosti in situacije.

Element domišljije stopi v igro, ko otrok ne zmore natančno imitirati sveta odraslih, z domišljijo lahko preseže meje realnosti v času in prostoru. Govorna interakcija ima pomembno vlogo pri načrtovanju in poteku igre (Korošec, 2004).

Igra postane sociodramska, če se odvija v interakciji vsaj z eno osebo. Smilansky (1968, nav. po Korošec, 2004) izpostavi dva temeljna elementa: realizem in domišljijo.

Iz otrok, s katerimi se igramo gledališke dejavnosti, ne bomo naredili profesionalnih igralcev. Eden izmed ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovnega medija.

Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega in sodelovalnega vzdušja z delom na skupnem projektu (Korošec, 2004).

Smilansky (1968, po Korošec, 2004) opisuje tudi, da sociodramska igra vpliva na otrokovo kreativnost, čustveni, socialni in intelektualni razvoj. Navaja temeljne značilnosti, ki pomembno vplivajo na otrokovo potencialno učenje. Te so:

- oblikovanje novih zvez in izkušenj;
- selektivnost in intelektualna disciplina;
- razlikovanje glavnih značilnosti v sekvencah vloge;
- visoka koncentracija;
- izboljšanje samozavesti in samokontrole;
- samodisciplina, ki se veže na kontekst igre (npr. otrok, ki igra neko vlogo, mora zadrževati jok, ker karakter v igri ne joka);

- fleksibilnost in empatija do drugih;
- razvoj notranjih kriterijev;
- pridobitev občutka za kreativnost in sposobnost kontrole lastnih odgovorov;
- razvijanje kooperativnih spretnosti; igra pretvarjanja v skupini zahteva »daj – dam«;
- zavedanje o morebitni uporabi okolja v načrtovanju igre in igralnih aktivnosti;
- porast občutljivosti za alternativno izbiro vlog (ideja za vlogo očeta vključuje širok koncept očetovstva in ne le značilnosti lastnega očeta);
- porast zmogljivosti za razvoj abstrakcije in
- visoka zmožnost generalizacije.

Pri vsem tem domišljajska igra nudi idealne možnosti za dosego omenjenih elementov.

Vzgojitelj naj bi zato otrokom nudil priložnosti sodelovati pri stvareh, ki jih večina odraslih ne dela (Korošec, 2004). Avtorica dodaja, da s tem vzgojiteljica ponovno oživlja svojo ustvarjalnost, od tega pa je odvisno tudi, koliko je bo pustila otrokom. Pomembno je otroku pustiti dovolj prostora in časa.

3.3 Lutkovna igra kot simbolna igra

Lutka, ki leži, je na palici, je mrtva. Lutka mora oživeti!

Spontana igra otroku omogoča, da realizira svojo željo, da bi bil čim bolj podoben odraslim. Ker ima tudi pomembno vlogo pri njegovem raziskovanju samega sebe, sveta in odnosov, se mora vzgojiteljica zavedati prave mere poseganja vanjo. Odrasla oseba, ki opazi otroško spontano igro, se poskuša vanjo vključiti in jo razvijati, nikakor pa ne sme na novo organizirati njene dejavnosti. Pomembno je, da ima vsaka igralnica v vrtcu lutkovni kotiček, kjer se lahko otrok igra. Ponekod se še dogaja, da so lutke pospravljene v omarah ali skrbno razstavljene na policah, da jih otroci ne bi poškodovali. Lutka, s katero se otrok nima možnosti igrati, je brez smisla in nema, zato morajo biti v vrtcu lutke dostopne v vsakem trenutku. Najmanj, kar bi morali imeti otroci v vrtcu, sta kotiček s kockami in drugimi materiali za konstrukcijsko igro in kotiček za sociodramsko igro, ki ga lahko poljubno spreminjamo in obogatimo (Korošec, 2007 b).

Lutkovni kotiček ne pomeni, da morajo biti v njem samo industrijsko izdelane lutke, čeprav so tudi te dobrodošle. Lutke lahko predstavljajo različne vsakdanje poklice, s katerimi se želijo otroci identificirati. Dobrodošle so tudi lutke, ki simbolizirajo dobro in slabo. Prav je, da je v kotičku tudi izbor nestrukturiranega materiala, ki bo otroke spodbudil k izdelavi lastne lutke. Ni pomembno, kakšna je ta lutka, temveč kaj otrok čuti do nje. Pri izdelavi sicer vsak otrok potrebuje pomoč vzgojiteljice, a mu je treba pustiti svobodo (Korošec, 2007 b).

Misailović (1990, po Kočevar, 2013) opredeljuje naslednje razlike med otroško, dramsko in dramatizirano zgodbo:

- otroška igra: otrok predstavlja sebe, igra izhaja iz otroka;
- dramska igra: otrok imitira nekoga drugega ali nekaj drugega, izvor igre pa je izven otroka;
- dramatizirana zgodba: otrok se vživlja in namišljeno spreminja v osebe, živali ali stvari glede na zgodbo, pesem ali neko splošno besedilo. Spodbuda za igro torej ni spontana, temveč prihaja od zunaj.

Korošec (2007 b) predstavi tudi temeljite razlike med igralcem na odru in otrokom v igri »kot da.«

Otrok:

- se po naravi bolj zaveda sebe kot objekta posnemanja;
- se igra iz nagonske želje po igri;
- posnema objekt;
- zadovoljuje sebe;
- ima zavest o osebnem stremljenju in osebnem uživanju v igri;
- razume, da se dramske in dramatizirane igre odvijajo bolj spontano tudi tedaj, ko razvijajo smisel za lepo in estetsko doživetja; bolj se prilagodijo psihološkim merilom kot pa estetskim;
- razume, da je razvoj igre do neke mere zamišljen, nastop pa je improviziran;
- razume vlogo vodje dramskih in dramatiziranih iger, ki mu v igri pomaga, ga podpira in hrabri; igranje je osvobajajoče;
- razume, da razvijanje dramskih in dramatiziranih iger dopušča tudi otroško sanjarjenje;
- uživa v lastni igri, uživanje v lastni igri je pred zavestjo o kolektivni igri;

- prikazuje to, kar razume;
- v igri odkriva svoj svet in poti, kako priti do njega;
- razume, da so igre oblika dvosmerne komunikacije z vrstniki in odraslimi;
- ne razmišlja o idealni interpretaciji;
- manj interpretira vlogo v igri, bolj pa svoje podzavestne, notranje sposobnosti;
- razume, da so dramske in dramatizirane igre v svojem bistvu kolektivne igre, s pomočjo katerih razvija svoje sposobnosti.

Igralec:

- se bolj zaveda lika, ki ga predstavlja, kot pa sebe;
- se igra iz želje po igralski vlogi;
- objekt oživlja in ustvarja;
- se zaveda družbene funkcije igre;
- ve, da se njegova igra razvija disciplinirano in sistemsko – prilagaja se estetskim merilom;
- ve, da je razvoj vloge vnaprej usmerjen in naučen;
- razume, da mu režiser narekuje, kam, od kod, kako;
- disciplinirano in sistematično usvaja vloge;
- ima razvito zavest o kolektivni igri;
- razume, da ga igra prikazuje takšnega, kot je;
- razume, da igra popelje gledalce iz njihovega v imaginarni svet – v vizijo dramatika, režiserja, igralca;
- razume, da je komunikacija večsmerna, večpomenska in lahko neizčrpno polivalentna;
- profesionalno obvlada igralske tehnike;
- bolj interpretira vlogo kot sebe;
- s svojimi sposobnostmi ustvarja za druge.

Gledališka igra se od simbolne razlikuje prav po tem, da ima relativno stalno dramsko kompozicijo. Tu obstajajo osnovna pravila, ki določajo zaporedje osnovnega dogajanja v igri. Otroci pa v svojih dramatiziranih igrah igrajo določeno zgodbo bolj ali manj tako, kot so jo zadnjikrat. Namesto da bi se morali učiti besedilo na pamet, jim pustimo, da z njim in z gibi improvizirajo ter samo sledijo osnovni ideji zgodbe (Korošec, 2007 b).

4 KURIKULUM – PRIKRITI KURIKULUM

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki je ustrezna podlaga za izpeljavo programov za predšolske otroke. Kurikulum za vrtce pravi, da je »ključno vprašanje predšolske vzgoje v zgodnjem otroštvu /.../ iskanje učinkovitega ujemanja med kurikulumom in otrokovimi značilnostmi« (Vrbovšek, 2005).

Otrokove razvojne značilnosti, ki jih vzgojiteljice opazimo in spremljamo pri svojem vsakodnevnem sobivanju z otrokom v oddelku vrtca, so izhodišče, na katerem oblikujemo svoje videnje otrokovega aktualnega razvoja, obenem pa zasnujemo možnosti, ki jih bomo ponudile za razvoj otrokovih potencialnih razvojnih zmožnosti.

Vzporedno s tem procesom pa se vedno bolj zavedamo obstoja še nečesa: drugega kurikula, nezapisanega, prikrita (Vrbovšek, 2005).

Nekateri teoretiki bi menili, da je koncept prikrita kurikula preveč ohlapen, ker zajema širok razpon vidikov vsakdanjega življenja v vrtcu. Težko ga je tudi razlikovati oziroma razmejevati od nekaterih »sorodnih« pojmov in konceptov. Strinjajo pa se, da je za teorijo vzgoje in izobraževanja zelo pomemben, ker je učenje na ravni prikrita kurikula najbolj učinkovito učenje (Bregar Golobič, 2004).

Bloom (1994, Bregar Golobič, 2004) pravi: »Prikriti kurikulum se v mnogih pogledih zdi bolj učinkovit kot manifestni kurikulum. Tega, kar uči prikriti kurikulum, se dolgo spominjamo, ker je tako prežemajoč in stalno navzoč skozi dolga leta šolanja. Nauki prikrita kurikula so dnevna izkušnja in trdno naučeni.«

Ameriški psiholog Jakson, avtor prikrita kurikula (Bregar Golobič, 2004), je v svojem raziskovanju in odkrivanju prikrita kurikula postal pozoren na najbolj ritualiziran, utečen del pedagoške situacije, ki se ga v vrtcu in šoli nekako tiho privzema in se zato tako vztrajno ponavlja.

Tiho privzemanje pomeni, da posameznik dnevne rutine ne doživlja le kot zunanjo, objektivno nujnost, ki se ji je treba podrediti oziroma upoštevati, temveč kot nekaj najbolj subjektivnega, notranjega, naravnega in zelo neproblematičnega, nevprašljivega.

Tiho privzemanje pomeni, da posameznik dnevne rutine ne doživlja le kot zunanjo, objektivno nujnost, ki se ji je treba podrediti oziroma upoštevati, temveč kot nekaj najbolj subjektivnega, notranjega, naravnega in zelo neproblematičnega, nevprašljivega.

Čeprav je dnevna rutina tiha in prikrita, ni nič manj dejavna in nič manj ne nauči otrok, kot jih uči sama kurikularna vsebina v ožjem pomenu besede.

Kroflič (2001) omenja, da vzgojni teoretiki opozarjajo na pedagoški pomen dejavnikov prikritega kurikula, kamor prištevamo prikrita pričakovanja vzgojiteljice, čustveni stik med vzgojiteljico in otrokom, medvrstniške odnose, organiziranje dnevne razporeditve dejavnosti in prostora, uveljavljena disciplinska pravila ter splošno klimo in kulturo institucije.

Kroflič (2005) tako umesti v prikriti kurikulum tudi tista dejanja vzgojiteljice, ki niso reflektirana in neposredno načrtovana oziroma predvidena. Trdi, da je teh dejanj običajno več v manj strukturiranih dnevnih dejavnostih, ki se navezujejo na otroke proste igre in dnevne rutine (hranjenje, počitek ...).

V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja so se strokovnjaki (Bronfenbrenner, 1979, Belsky, 1981, Miljak, 1991, Okagaki, Sternberg, 1993) intenzivno ukvarjali s proučevanjem učinkov kurikularnih modelov in pri tem vedno znova odkrivali pomen odraslih in njihovega delovanja v procesu otrokovega razvoja (Lepičnik Vodopivec, 2005).

Po mnenju Miljaka (1996, nav. po Lepičnik Vodopivec, 2005) gre za transmisijsko in transakcijsko ter transformacijsko pojmovanje kurikula, pri čemer transmisijsko pojmovanje obravnava vzgojo kot proces pridobivanja znanja, vrednot in veščin. V tem procesu se otrok uči s pomočjo direktnih navodil, s posnemanjem ter z nagradami in kaznimi (Kohlberg, 1987, nav. po Lepičnik Vodopivec, 2005). Avtorica navaja, da je vse, česar se mora otrok naučiti, vnaprej določeno in načrtovano. V skladu s tem so vnaprej določene metode in vsebine, s pomočjo katerih vzgojiteljica prenaša znanje, vrednote in veščine na otroke. Vloga

vzgojiteljice v takem konceptu je vloga prenosnika oziroma posrednika med otrokom in tistim, kar naj bi otrok usvojil.

Kljub različnim teoretičnim pojmovanjem kurikula ocenjujemo, da je zahteva po upoštevanju dejavnikov, ki niso eksplicitno zapisani, še posebej pomembna v procesu vzgoje predšolskih otrok.

V zvezi s tem tudi nekateri avtorji (Vallance, Lewy, Apple, Colin, nav. po Lepičnik Vodopivec, 2005) govorijo o pomenu prikrita kurikula.

Mnogo slovenskih vrtcev je ob uvajanju Kurikula za vrtce (1999) ali že prej začelo rahljati tog dnevni red in ustaljene rutine iz preteklosti. Spremenila se je organizacija prostora, ki je manj šolska in bolj prilagojena celodnevnomu bivanju predšolskih otrok v vrtcu. Skozi prakso se nenehno prepletajo rutinske reakcije in reflektivna vedenja, ki povzročajo, da je vzgoja kompleksen in mnogokrat tudi konflikten proces (Batistič Zorec, 2004). Avtorica tudi pravi, da otroci prikrita pričakovanja vzgojiteljic zaznavajo in se nanje mnogokrat močneje odzivajo kot na odkrite, načrtovane zahteve.

Že procesno-razvojni pristop (Devjak, 2009) daje v ospredje proces in razvoj, kjer ni toliko poudarka na cilju. Izhajamo iz otrokovih potencialov in potreb ter omogočamo zagotoviti razmere, da bo otrok te potenciale maksimalno razvil. Naučiti se učiti! Tega se otrok nauči v procesu učenja – kdaj, kako in zakaj se bo učil.

V ospredju je metoda, s katero se vključimo v vzgojni proces. Gotovo je vključeno tudi znanje – pridobivanje znanja. Vzgojitelj otroku nudi možnosti, priložnosti, kjer bo spoznaval nove stvari, nove situacije. Do teh pa pride preko znanja, izkušenj in prakse. Devjak (2009) doda, da dejavnosti in načrtovanje dela v vrtcu s kurikulom potekajo tako načrtovano kot nenačrtovano. Sledimo predvsem cilju pomagati otroku. Načrtovanje novega, višjega cilja je zelo pomembno.

4.1 Vloga lutke v Kurikulu za vrtce

Usvajanje kurikularnih ciljev skozi in preko lutke v vrtcih ni pogosto. Lutko največkrat srečamo na področju umetnosti, da bi realizirali cilje preko lutke in z lutkino pomočjo pa ne.

Kako torej spodbuditi kreativnost in inovativnost vzgojitelja in otrok pri usvajanju kurikularnih ciljev?

Pomembna in uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikula je kreativna lutkovna dejavnost. Ne le, da je uspešna, je nujna v vzgoji, ki poleg znanja želi tudi ustvarjalne, sproščene otroke, polne domislic ter želja in sposobnosti za reševanje problemov (Korošec, 2004).

»Mlad človek, ki bo deležen takega kreativnega procesa, dopolnjenega z ogledi kvalitetnih umetniških del, zlasti čarobnosti lutkovnega gledališča, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo asociacij, domislic, dojel bo povezave in pomenske sklope v 'režiji življenja', znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje vključevati in se povezovati v timsko delo. Želel si bo tako kulturno hrano, ki ga bo navdihovala in polnila z energijo, ne pa praznila. Tak mlad človek težko zraste v konformista, čredarja, človeka po skupni meri. To bo bitje, ki se bo veselilo družbe vrstnikov zaradi individualnih razlik, ne zaradi skrivanja med množico enakih« (Majaron, 2000).

Cilj in smisel dela kreativne drame je ustvariti izkušnje, skozi katere otroci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za reakcije in dogodke. Otroci eksperimentirajo v »kot da« situacijah in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom, s temo iz Kurikula za vrtce: dialog, ki ga ustvarjajo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, od improvizacije in domišljije posameznika in skupine. Ta dejavnost je nekaj, kar zmore vsak otrok (Korošec, 2004).

Lutka ima v Kurikulu za vrtce vlogo simbolnega sporočanja, olajša komunikacijo z otroki, pospešuje socializacijo, motivira ustvarjalnost vzgojiteljice in otrok. Spada med sodobne nefrontalne oblike učenja in poučevanja z umetnostjo in skozi umetnost.

Kroflič (2002) nazorno opisuje, kako lahko lutka zadovolji temeljne otrokove in vzgojiteljske potrebe po svobodi govora, gibanja, mišljenja.

Zadovolji tudi temeljne otrokove in vzgojiteljske potrebe po:

- zabavi (se smejim, zabavam sebe in druge, se sproščam, uživam);
- ljubezni (počutim se varno, radi me imajo, so prijatelji med seboj);
- moči (uveljavljam se, sem v središču pozornosti, ustvarjam lutko, ustvarjam sebe ...).

V kolikor bi lutka našla mesto v Kurikulu za vrtce, saj Fontana (v Korošec, 2004) umetniško ustvarjanje pojmuje kot neizogibno sestavino celovite »vzgoje za biti«, bi se umetniška in temeljna predmetna področja povezovala in dopolnjevala in tako bi lutke otrokom nudile široke možnosti za doseg naslednjih vzgojno-izobraževalnih ciljev:

- spodbujale bi ustvarjalno izražanje;
- spodbujale in povečevale domišljijo;
- razvijale spontano besedno izražanje;
- izboljšale govor in izgovorjavo;
- razvijale spretnosti pisanja in gladkega branja;
- pridobivale občutek za vrednotenje literature;
- medsebojno usklajevale in razvijale občutek za čas in prostor;
- spodbujale otrokov občutek lastne vrednosti;
- razvijale samozaupanje in doseganje osebnega zadovoljstva;
- sproščale strahove, agresije in frustracije na sprejemljiv način;
- razvijale socialno-interakcijske spretnosti;
- pridobivale sposobnosti za reševanje problemov;
- izboljšale drobno-gibalne spretnosti;
- pomagale bi opazovati svet z vsemi čutili; si zapomniti opazovano, nato pa ga obdelati in oživiti z lutkami;
- pomagale bi vrednotiti.

V nadaljevanju je na kratko povzeto, zakaj torej lutka v Kurikulu za vrtce.

Lutka je (Kroflič, 2002):

- igrača, maska, sovrstnik, ker je lutka jaz;
- je spodbudna za akcijo, je motivacijsko sredstvo, je družabnik, je pomoč pred osamljenostjo;
- krepi samozavest, oblikuje spretnost;

- je za umirjanje, samoobvladovanje, strpnost;
- je za poučevanje in učenje vseh kurikularnih področij;
- je odlična za pomnjenje, zabavo in učenje;
- je v veselje otroku in vzgojitelju, ker zadovoljuje temeljne otrokove in vzgojiteljeve potrebe.

Krofličeva (2002) doda, da lutka ni izbira, lutka je nujnost in zato učinkovita v vrtcu in šoli, ki ne temelji le na »imeti znanje«, ampak na »biti človek«.

Kaj vse nam lutka omogoča, pri čem vse nam lahko pomaga in nam je v prvi vrsti najtesnejši pomočnik, pa bom predstavila v nadaljevanju in tako skušala potrditi hipotezo empiričnega dela, v katerem trdim, da je lutka odličen pomočnik pri usvajanju novih področij in ciljev v Kurikulu za vrtce in tako istočasno tudi povezovalni člen med primarnim in sekundarnim okoljem.

4.2 Lutka v področjih Kurikula za vrtce

Kurikulum za vrtce vključuje dejavnosti, ki jih razvrščamo v naslednja področja:

- gibanje,
- jezik,
- umetnost,
- družba,
- narava,
- matematika.

4.2.1 Gibanje

Gibanje povezujemo z zdravjem in predstavlja enega izmed dejavnikov, s katerim otroku omogočamo celovit razvoj v predšolskem obdobju. Potrebi po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe. Ko otrok začne obvladovati svoje roke, noge in trup, sčasoma začneja čutiti veselje, varnost, ugodje, dobro se počuti, pridobi si samozaupanje in samozavest (Kurikulum za vrtce, 1999).

S pomočjo lutke lahko otroke spodbujamo, jim svetujemo, pomagamo, jih opogumljamo, jim demonstriramo. Z lutko lahko motiviramo otroke, ki pri gibanju ne sodelujejo radi (Potokar, 2010).

V Kurikulu za vrtce (1999) piše, da sta gibanje in igra zelo pomembni, ker:

- so cilji hitreje in lažje dosegljivi, če delo namesto z verbalnimi začnemo s fizičnimi aktivnostmi; igralci te aktivnosti imenujejo »ogrevalne vaje« in so odlična pot za sprostitve mišic celega telesa; ob ritmičnih vajah skupina postaja enotnejša, posameznik se sprosti in na prijeten način osvobodi bremen;
- otrokov telesni ukaz pove, kakšno je njegovo počutje, ne glede na to, kaj nam je povedal; vzgojiteljica se o otrocih ogromno nauči, če spremlja njihovo govorico telesa;
- otroci z govornimi težavami lahko najdejo veliko zadovoljstvo prav v gibanju in gibalnih igrah.

Tudi z lutkami lahko neverbalno komuniciramo, kadar sporočila posredujemo z gibi posameznega dela telesa ali celega telesa in obrazom (Potokar, 2010).

»Med vsemi vrstami neverbalnega sporočanja je najbolj pogosto in najbolj pomembno sporočanje prek gibov oziroma z gibi, kar v komunikologiji imenujemo kinestetično komuniciranje. Kinestetična sporočila imenujemo vse vrste sporočil, ki jih posredujemo prek različnih gibov telesa in obrazne mimike do telesne drže in so poleg besed najbolj pomembna in množična« (Trček, 1998).

Majaron (2002) meni, da je gib najstarejša človekova govorica. Čeprav se je človek že od davnine sporazumeval z glasovi, je bila njegova prvotna govorica gib. Tudi majhni otroci veliko prej razumejo gibe kakor besede.

Dejavnost gibanja v Kurikulu za vrtce bi zato morala vključevati tudi delo z lutko, ker se otrok z njo giba, pleše, se sprosti in z njo poveže vse gibalne elemente, like in igre, kjer mu lutka sledi pri plezanju, skakanju, plesu, se z njim kotali in vali ...

4.2.2 Jezik

Grginič (2007) meni, da je za sporazumevanje treba razviti jezikovno zmožnost, ki vključuje znanja oziroma sposobnosti govorjenja, poslušanja, branja in pisanja. Otrok že od prvega leta dalje usvaja besede, se seznanja z različnimi izreki in besedili in tako razvija slovnično zmožnost.

Prav tako v Kurikulu za vrtce (1999) piše, da se otroci učijo jezika ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in pripovedovanju literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob rabi jezika v domišljijah, dramtizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok, v različnih socialnih igrar, pravljicah, izštevankah, rimah, šaljkah.

Lutko zato v tej dejavnosti vidim kot izredno pomočnico pri razvijanju verbalne in neverbalne komunikacije. Korošec (2004) pravi, da se moramo zavedati, da od otroka ne bomo dobili prvih besed, a igra z lutko mu bo spodbudila njegovo fantazijo in mu pomagala pri pripovedovanju.

4.2.3 Umetnost

Lutka je našla svoje mesto le pri tej dejavnosti, saj otrok na področju umetnosti izumlja in ustvarja. Z umetnostjo se otrok izraža, komunicira, s čimer razvija svojo sposobnost uporabljanja simbolov, ko v risbi, plesu in glasbi ustvari nekaj, kar predstavlja nekaj drugega (Kurikulum za vrtce, 1999).

Lutka lahko v umetnosti poskrbi za (prav tam):

- spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti, različnosti;
- spodbujanje doživljanja, izražanja in veselja do lepote;
- doživljanje umetnosti kot del družabnega in kulturnega življenja;
- doživljanje in spoznavanje umetniških del;
- razvijanje umetniške predstavljalnosti in domišljije z zamišljanjem in ustvarjanjem;
- negovanje in razvijanje individualnih potencialov v fazi doživljanja, zamišljanja, izražanja, komuniciranja in uveljavljanja na področju umetniških dejavnosti;

- odkrivanje in negovanje specifičnih umetniških sposobnosti in nadarjenosti;
- razvijanje prostorskih, časovnih, vizualnih, slušnih in telesnih predstav ter predstav o umetnosti, komunikaciji, sebi in drugih;
- negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem, povečane pozornosti v občutenju telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja;
- negovanje in spodbujanje bogatega ter razgibanega odzivanja na notranji in zunanji svet;
- razvijanje sposobnosti umetniškega izražanja čutnega, čustvenega, miselnega, estetskega in vrednostnega doživljanja;
- doživljanje in spoznavanje komunikacije z in o likovnih, glasbenih, plesnih, dramskih, filmskih, televizijskih delih;
- doživljanje in spoznavanje umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti;
- razvijanje sposobnosti izražanja istih doživetij v različnih umetniških jezikih, plesnem, dramskem, likovnem, glasbenem, filmskem itd.;
- uporaba in razvijanje spretnosti, spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi (telesom, glasom, materialom, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) in njihovimi lastnostmi;
- spodbujanje splošne ustvarjalnosti pri pripravi, organizaciji in uporabi sredstev in prostora.

Da bi razvijali ustvarjalne sposobnosti otrok, ki prihajajo do izraza v igri z lutko, moramo otroku dati priložnost, da se z lutko svobodno izraža, da eksperimentira, jo preizkuša v različnih odnosih in vlogah, z njo improvizira, pri tem pa ga vzgojiteljica spodbuja (Potokar, 2010).

Pomembna naloga vzgojiteljice je tudi ta, da otrokovih del ne ocenjuje, ne komentira in ga ne spodbuja k ustvarjanju shematične, običajne oblike. Pri tem pa je treba upoštevati tudi razvojne značilnosti in značilnosti otroka na posameznih področjih, ki se pri posamezniku odražajo na individualen način (Kurikulum za vrtce, 1999).

Ivon meni (2005), da že v jasličnih oddelkih vzgojiteljica preko ustvarjalnih izdelkov krepi otrokovo samostojnost, ga usmerja v ustvarjalne igre z lutkovnimi elementi z igrami s prsti v naročju, preko lutke iz škatlic, nogavic do animacije igrač z domiselnimi dogodivščinami.

4.2.4 Družba

Družbo Kurikulum za vrtce (1999) opiše takole: »Človek je del družbenega okolja, v katerem raste, živi in deluje. Da bi otroci sodelovali z okoljem, vplivali nanj in ga pozneje aktivno spreminjali, morajo postopoma spoznati bližnje družbeno okolje in hkrati dobivati vpogled v širšo družbo.« Otrok mora v vrtcu dobiti konkretne izkušnje uresničevanja temeljnih človekovih pravic in demokratičnih načel, upoštevanje otroka kot posameznika in spoštovanja zasebnosti. Hkrati pa mora v vsakdanjem življenju, delu in dejavnostih v vrtcu omogočiti razvijanje občutka varnosti in socialne pripadnosti, ki temelji na ideji enakosti in nediskriminiranosti (Otrok v vrtcu, 2001).

Kot že omenjeno, je lutka pri vseh dejavnostih nepogrešljiva in tudi na področju družbe še kako pomembna. Lutka poskrbi za (Kurikulum za vrtce, 1999):

- predstavitev najrazličnejših poklicev;
- seznanitev preteklosti;
- spoznavanje značilnosti okolja, ki so pomembne za lokalno skupnost;
- vsakdanjo rutino;
- spoznavanje zgodbe družbe in seznanjanje z različnimi funkcijami bližnjega okolja;
- povezanost vrtca in otrokove družine;
- seznanjanje z varnim vedenjem doma, v prometu, vrtcu, v prostem času;
- pridobivanje konkretnih izkušenj o demokratičnih načelih;
- spoznavanje, da si morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati;
- pridobivanje konkretnih izkušenj za sprejemanje drugačnosti (glede na spol, nacionalno in kulturno poreklo, veroizpoved ...);
- rahljanje stereotipov, povezanih z razliko med spoloma;
- razvijanje sposobnosti in načinov za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih;
- seznanjanje s širšo družbo in kulturo;
- seznanjanje s pravili v skupini in vrtcu;
- seznanjanje z različnimi načini komuniciranja in prenašanja informacij.

4.2.5 Narava

Tudi na področju narave, kjer otroci raziskujejo svet, okolico okrog sebe, kjer eksperimentirajo in odkrivajo novosti, lutka lahko odgovarja na najrazličnejša vprašanja.

Otrok spozna živali, rastline, predmete, pojave okoli sebe. Spozna in spoštuje živa bitja, uživa z njimi ter se zanima za njihove življenjske pogoje. Spozna naravno okolje in se usmerja v aktivno delovanje za njegovo ohranitev. Razvija sposobnosti dojemanja in povezovanja dogodkov v prostoru in času. Spozna obseg, raznolikost in lepoto narave. Podoba okolja vključuje v vsakdanje življenje in skrbi za stvari v svojem okolju. Rad ima in neguje rastline ter živali v svojem okolju, se veseli srečanja z njimi ter je do njih prijazen (Kurikulum za vrtce, 1999). K spoznanju vsega tega pripomore lutka.

Lutka pri naravi postavlja najštevilčnejša in najrazličnejša vprašanja, raziskuje, spozna in pomaga razvijati spoštljiv odnos do žive in nežive narave. Lutka pripoveduje zgodbe, jih oživlja in ozavešča.

Vzgoja v predšolskem obdobju temelji na igri, ki je dandanes priznana kot otrokovo učno sredstvo in njegov življenjski slog (Bredikyte, 2002).

4.2.6 Matematika

Izkušnje, ki jih pridobimo ob dejavnosti na področju matematike, nam pomagajo vsakodnevno reševati matematične pojme.

Prav tako pa tudi na tem področju lutka najde svoje mesto. Pomaga pri (Kurikulum za vrtce, 1999):

- pridobivanju izkušenj;
- spoznavanju simbolov, grafičnih prikazov, simetrije, geometrijskih likov in teles, prostora;
- klasificiranju in razvrščanju;
- razvijanju miselne operacije, ki so osnova za seštevanje in odštevanje;
- seznanjanju s strategijami merjenja dolžine, površine in prostornine z merili.

Lutka lahko predstavlja pojme in jih otroku pomaga spoznati.

5 LUTKA KOT SREDSTVO ZA OBLIKOVANJE MLADEGA ČLOVEKA

5.1 Lutkovna umetnost

Lutkarstvo je ena od najstarejših oblik človekovega izražanja, ki temelji na prenosu energije z lutkarja – igralca na gledalca preko predmeta lutke. Lutko poznajo vse kulture že od pradavnine, saj je v svojem izvoru vezana na obred (Bric, 2011).

Lutkarstvo je umetnost za vse generacije. Slovenska lutkovna umetnost je stara več kot sto let. Iz leta 1910 so ohranjeni podatki in elementi prve predstave Milana Klemenčiča, ki velja za začetnika oziroma pionirja slovenskega lutkarstva kot umetnosti.

»Malo je ozaveščenih likovnih umetnikov, ki vedo, da gre pri ustvarjanju lutk za posebno vejo likovne umetnosti – za integralno likovno umetnino v gibanju, prostoru in času, saj za lutkovno predstavo likovnik ustvari vse nastopajoče »osebe« – lutke po svoji zamisli, postavi jih v ustrezen prostor; lik in prostor pa ustvarjata medsebojno sporočilno sozvočje ali nasprotje,« je zapisala Agata Freyer v katalogu razstave 100 let slovenske lutkovne umetnosti (2014). Zapis iz tega kataloga opozarja na pomen likovne dramaturgije lutkovne predstave, ki zagotovo vpliva na oblikovanje estetskega čuta mladih gledalcev.

Likovna dramaturgija je kompleksna likovna zvrst, ki od ustvarjalca zahteva najprej splošno znanje likovnih zakonitosti, poznavanje bistva gledališke kostumografije in scenografije, predvsem pa mora razumeti bistvo lutkovnega gledališča, ki nikakor ni pomanjšana oblika »velike scene«, ampak ima svoje zakonitosti nadrealnega, presenetljivega in zahteva prostorsko predstavljalivost.

Pri nastajanju lutkovne predstave je likovnik glavni režiserjev sodelavec, saj skupaj sprejemata odločitve o najpomembnejših elementih likovne stilizacije: o izboru lutkovne tehnike, materialu, barvah, oblikah in proporcijah v odnosu do lutkarja – interpreta. Lutka je metafora, znak za scensko bitje, ki z likovnimi elementi gledalcu sugerira razumevanje svoje

vloge v predstavi. Je idealen »igralec«, ki se – dobro tehnološko realiziran – ne izneveri ustvarjalčevi ideji, saj je v vsem odsev oblikovalne ustvarjalnosti v harmoniji z racionalnimi odločitvami.

Osnovni izziv je režiserjeva ideja, kaj bi rad z izbrano temo sporočil občinstvu, torej kaj in zakaj, ob tem pa seveda še komu. Na vprašanje, kako, likovnik odgovarja tako, da je lutka razvidna in razumljiva: na skicah poišče način stilizacije v osnovnih linijah in barvnih odtenkih, pri tem je izbira tehnologije pomemben del likovne dramaturgije – ta je ogrožje vsake lutkovne predstave.

Slovenski likovnimi umetniki so se s svojim osebnim »rokopisom« radi odzvali povabilu režiserjev k sodelovanju pri nastajanju lutkovnih predstav. Večkrat so sami realizirali svoje skice, seveda ob sugestijah tehnologov. Ti so znali svetovati tudi tistim, ki so se z oblikovanjem lutkovne predstave srečali prvič. Z znanjem in kreativnostjo so omogočili, da so iz skic nastale lutke zaživele na odru. V Lutkovnem gledališču Ljubljana je treba na prvem mestu omeniti Cirila Jagodica, ki je tehnološko osmisli izvirno marionetno vodilo – horizontalno »ljublansko vago«. Njegovo delo nadaljuje Mitja Ritmanič. Med pomembnimi tehnologi oblikovalci lutk so še Anja Dolenc, Zdenko Majaron, skoraj poslovenjeni Ivica Bilek, Breda Varl, Branko Caserman, Slavko Rakuša, Jože Lašič, med mlajšimi pa Žiga Lebar in Zoran Srđić Janežič.

Začetnik umetniškega lutkovnega gledališča Milan Klemenčič (1875–1957) je bil evropsko šolan slikar, v Slovenijo je »presadil« italijansko in nemško tradicijo. Posvečal se je marioneti beneškega modela. Poudarjal je, da so lutkovne predstave njegove najpomembnejše razstave.

Dr. Niko Kuret (1906–1995), naš znani etnolog, pionir ročnih lutk, je v tridesetih letih namesto »nemškega« Gašperčka na oder ročnih lutk vpeljal slovenskega junaka Pavliho. Zavzemal se je za to, da bi ročna lutka prišla v vsako šolo, v vsak dom.

Nikolaj Pirnat (1903–1948), kipar in slikar, je narisal več skic za marionete Partizanskega lutkovnega gledališča, ki jih je izoblikoval kipar Lojze Lavrič (1914–1954).

Prvemu obdobju novega poklicnega Lutkovnega gledališča Ljubljana pod vodstvom režiserja Jožeta Pengova so dali likovno podobo trije pomembni umetniki kiparji: Ajša Pengov (1913–

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

1983), Mara Kraljeva (1909–2011) in Slavko Hočevan (1927–1996), ki so svoje ustvarjanje posvetili prav kreiranju lutk.

V tem obdobju so za Lutkovno gledališče Ljubljana ustvarili skice za lutke tudi naši največji slikarji: simbolist France Mihelič (1907–1998), ekspresionist Tone Kralj (1900–1975) in ilustratorica Marlenka Stupica (1927).

V zadnjih desetletjih 20. stoletja so lutke oblikovali številni vrhunski slikarji in ilustratorji: Janez Vidic (1923–1996), Lidija Osterc (1928–2006), Melita Vovk (1928), Tomaž Kržišnik (1943), Kostja Gatnik (1945), Matjaž Schmidt (1948–2010), Marjan Manček (1948), Marija Lucija Stupica (1950–2002), Danijel Demšar (1954) in filmski režiser Jaka Judnič (1942). Med najodličnejšimi slovenskimi likovnimi umetniki so lutkovni umetnosti svoj delež namenili slikarji Jože Ciuha (1924), Milan Bizovičar (1927–2006) in Jože Tisnikar (1928–1998) ter kipar Peter Černe (1931–2012).

Tehten prispevek k odlični vizualnosti slovenskih lutkovnih predstav so dali umetniki, ki so svoje ustvarjanje posvetili pretežno prav oblikovanju lutk, in to ne le v Sloveniji, ampak so ustvarjali tudi v znanih lutkovnih gledališčih po Evropi: Agata Freyer (1945), Breda Varl (1949), Silvan Omerzu (1955) in Barbara Stupica (1962).

Pomembno obdobje v naši lutkovni zgodovini je ustvaril Jože Pengov s predstavami Žogica Marogica (1951), Obuti maček (1952), Zvezdica Zaspanka (1954) in vrsta drugih (Freyer, 2014).

V svojem ritualnem izvoru je bilo lutkovno gledališče namenjeno odraslim (Majaron, 1998). Avtor (prav tam) pravi, da najdlje v preteklost sledimo senčnemu gledališču na indonezijskih otokih, ki se je razvilo okrog leta 1200 do 5000 pred našim štetjem in živi še danes.

Skozi čas se je lutkarstvo izvilo iz ritualne vloge, postalo del zabave v raznih kulturah sveta, da bi nazadnje proti koncu 19. stoletja pridobilo status gledališke umetnosti, ki združuje likovno, literarno in glasbeno umetnost.

Prav v tem je tako pomembna, saj je navadno otrokov prvi stik z umetniškim doživetjem.

5.2 Moč lutke

Otrok in lutka. Zakaj lutka? Zakaj ne moderne igrače iz velikih nakupovalnih centrov, avtomobili na daljinsko vodenje, pošasti iz televizijskih reklam?

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

Lutka izvira iz davnih ritualov. Zadržala je tri nivoje stilizacije (vizualnega, gibalnega in zvočnega), ki jo v poenostavitvi naredijo hitro razvidno, prepoznavno.

Lutka, izdelana do potankosti ali ne, pomembno je, da se prenaša sporočilo s srcem. Predmet, oblikovan s človeško voljo, dobi nov simbolični pomen, postane novo bitje, osebek s prenosom lutkarjeve energije v predmet, ki ga oživlja s svojim pogledom in rokami. Lutkar verjame v čarobno preobrazbo, veruje v moč lutke (Majaron, 2000).

Med svetostjo rituala in radostjo igre je prostor lutkarstva. Takoj ko začnemo igro z lutko, vstopimo vanj. To ni navadna igra, to je igra, ki jo igra človeštvo že od svojega nastanka: lutke so toliko stare kot ljudje (Kobolt idr., 2005).

Lutka pa ima svoje značilnosti, je navadno manjša od človeka in njena gesta pomeni deset človekovih. Če to prevedemo v besede, je ena njena beseda deset besed igralca. Lutka je vse. Lutka je lahko že preprost glavnik, žoga, senca, dih, ampak ko prevzame »vlogo«, postane metafora.

Grotowski in drugi ustvarjalci so ugotovili, da je gib pred besedo. To pravilo velja tudi v lutkovnem gledališču. Ni splošne lutkovne dramaturgije zaradi različnih tehnologij, mešanja tehnik. Senčne lutke so bližje filmskemu žanru, marionete imajo spet druga pravila, v predstavi ročnih lutk moramo vso mizansceno rešiti na eni sami kratki liniji. Enotne lutkovne dramaturgije ni. Lutka je veselje in nima natančno določenih pravil, ki bi veljala enkrat za vselej in za vse primere. Spreminjajo se od tehnike do tehnike, od predstave do predstave.

Lutka je svoboda.

Otrok vzpostavi stik prej z lutko kot z vzgojiteljico. To lahko razložimo le na energetske ravni in z otrokovim strahom pred odraslim, z negotovostjo v vzpostavljanju komunikacije, v kateri je lutka njegov posrednik. In prav to poskušamo izkoristiti, da otrok na manj stresen način sprejema okolje, v katerem živi in sporoča svoj odnos do njega.

Varl (1998) meni, da je napraviti lutko ustvarjalno dejanje: jo narisati, izrezati dele telesa, sestaviti, nataktniti na količek ali povezati z nitkami premične ude, da se bodo ti ob potegu premikali, ali jo navezati na nitke ... in se potem z njo igrati.

»Vdihniti ji življenje – takšno, kot ji ga hočemo dati mi in nihče drug« (Varl, 1998).

Lutka, bodisi iz papirja, kartona, narisana na dlani ali stopalu, sešita z dodatki ali le nogavica, naj bo senčna, marioneta, mimična, ploska, kot predmet ali igrača, otroku je blizu, ker ne prizna meje med živo in neživo naravo, ker ima na milijone sposobnosti, ker zna govoriti v narečju ali molčati, ker je prijazna, ker pleše, leti, telovadi, včasih izgine in ker zna čarati, ker se ne boji in ker je preprosto čudežna. Daje prijeten občutek ob dotiku, je lahko moja, tvoja ali naša, je ob meni in ji lahko zaupam. Gre z menoj, čeprav je kritična, a hkrati pravična, strpna in tolerantna. Ima lahko tisoč obrazov, a vedno najde pot in odgovor.

Lutka je radovedna, rada sprašuje, pogosto zelo izzivalna. Pripravljena je pomagati otroku, včasih pospraviti ali pa skočiti, ko je otroka strah, zlesti skozi tunel, oditi k zdravniku ali umiti zobe.

Lutke, ki jih uporabljamo, so lahko zelo enostavne, najpreprostejše so kar naši prsti in roke, ki jim lahko dodatno narišemo obraze in jih oblečemo v obleke iz plastelina. Napravimo jih lahko iz rokavic, nogavic, lahko so okrogle, ovalne, oglate, rogate ... Forma je eden od elementov, ki določajo lutkoven značaj. Lutko definirajo barve.

Pri takih preprostih lutkah se otrok spozna s simbolično-semiotičnimi znaki za dele obraza, (dve piki za oči). Animiramo »personificirane« dele telesa, recimo: roka se odpravi na sprehod, komolec opazuje svojo okolico, koleno postane plešasti radovednež, nogi postaneta partnerja v dobrem in slabem.

Vse te preproste »lutke« imajo cilj obvladati motoriko in premakniti os ega iz telesa v njegov del: kaj vidi moja roka, moje koleno ...

Vzpostavlja pa tudi neposreden dotik, ki je poleg pogleda najmočnejši komunikacijski znak; nekateri otroci se ga sramujejo, drugih ga je strah. Ko pa animirajo te vrste »lutk«, postane dotik spontan del zaznave, pri otroku se razvijajo občutljivost in dojemljivost ter občutek za gibalno sporočanje (Majaron, 1998).

Vsaka lutka ima drugačne možnosti in način gibanja. Po gibanju prepoznamo njen značaj (deček v teku, podrsavajoči dedek, plazeča se lisica ...). Otrok bo prepoznal gibanje, ga primerjal s svojim opazovanjem in izkušnjo, poskusil ga bo tudi sam »zaigrati« (Majaron, 1998).

Lutka ima tudi svoj prepoznaven glas, artikuliran ali neartikuliran. Otrok najprej sprejema neverbalno komunikacijo (kot del svoje izkušnje), postopoma pa si bogati govorno izražanje.

Ploske lutke so pomembne za razvoj otrokove likovne občutljivosti in orientacije v prostoru. Gre za »prevod« risbe v gibanje in odnos te forme do drugega predmeta. Lutka spozna izrazitost profilov, pojmov spredaj, zadaj, relativnost velikosti in način vzpostavljanja komunikacije na posreden način (Majaron, 1998).

Majaron (1998) meni, da marionete simbolizirajo manipulacijo: nad njimi je vedno nekdo, ki dirigira njihove gibe. To intuitivno začuti tudi otrok in tako prepozna socialne modele in relativnost situacij. Prav zato jim moramo omočiti, da si naredijo in animirajo preproste marionete, saj jim pomagajo graditi pozitivno samopodobo.

V tem smislu so zanimive tudi telesne lutke, obešene okoli vratu in nošene pred animatorji, saj so med-stopnja do »gledališke« igre, prispevajo k obvladovanju prostora in premagovanju strahu pred nastopom. Tudi gledališče senc – bodisi črnih ali barvnih – otroku pomaga premagovati strahove, popelje ga v svet fantazije in poezije. Tako bi lahko nadaljevali z nizanjem in opisovanjem še vrste lutkovnih tehnik, vse pa naj bi nam pomagale najti najprimernejši, spontan in naraven stik z otroki.

Poleg vsega že omenjenega zna lutka peti, si izmišlja besede in izraze za neznane dogodke, zna povedati zgodbo ali pesem v literarni obliki ali pa v vlogi ene izmed v zgodbi

nastopajočih oseb (s tem je spremenjen »zorni kot«, pogled na dogodek). Zna govoriti tudi v narečju ali v žargonu, skratka – vzpostavlja zavedanje o jezikovnih nivojih. Lutka je radovedna, rada sprašuje, pogosto zelo izzivalno.

Majaron (1998) meni, da so že sorazmerno majhni otroci sposobni izdelati razne vrste lutk iz pripravljenih elementov, nekatere popolnoma samostojno, druge s pomočjo starejših vrstnikov ali vzgojiteljice. Pri tem bodo razvijali ročne spretnosti, likovno občutljivost, prepoznavanje in obdelovanje raznih materialov – papirja, kartona, plastike, lesa, raznih vrst blaga, volne, usnja. Spoznali bodo razna orodja in njihovo uporabo, zaslutili bodo skladnost materialov, spoznali pa tudi probleme okolja in potrebno skrb zanj. Sestavljalne igrače so pomembne pri sledenju otrokovega razvoja. V tem pogledu je ustvarjalno neskončno možnosti sestaviti iz pripravljenih elementov obraz lutke, telo, obleko. Tu pa se začne nov izziv: oživiti novorojeno lutko. Samo gibanje še ni dovolj. S potrpežljivim vzorom odraslega bo našel čar animacije: s pogledom bo neprestano spremljal svojo lutko in ji dajal kot električna baterija magično prepričljivost. Posledica je presenetljiva: ob »živi« lutki ni več prostora za poudarjen otrokov ego. In obratno – sramežljivi otroci bodo zbrali dovolj poguma, ko se bodo »skriti« za lutko pokazali občinstvu. V tej igri se namen iz zabave spremeni v sporočanje, v katerem je komunikacija namenjena soigralcem ali/in gledalcem. Nebesedna komunikacija se polagoma spremeni v besedno, najprej ob vsakdanjih situacijah iz otrokove izkušnje, postopoma pa z vse bogatejšim besediščem, s tvorjenjem stavkov, z izmišljanjem dialogov.

Lutke so postavljene v parabolične konflikte, nastajajo parafraze na znane teme z uporabo istih oseb ali pa se rojevajo popolnoma nove, izmišljene, domišljjske situacije. Ves ta proces buri otrokovo kreativnost in poustvarjalnost, še več, tako delo otroke vodi k sodelovanju in timskemu delu, kar pa pomeni velik napredek v socializiranju, sposobnost biti aktiven, a hkrati znati podrediti svoje ideje skupnemu cilju.

Biti ustvarjalen pomeni misliti na antipozitivističen način, videti v stvareh več, kot je le njihova funkcija, prepustiti se asociacijam, ki izhajajo iz njihove oblike, barve, materiala, vonja, zvoka itn. Vse to je potrebno za iznajdljivega lutkarja, res pa je tudi obratno: lutkarstvo nam pomaga iskati v predmetih našega okolja več kot samo njihovo funkcijo. Tako postane naš svet bolj slikovit.

Na ta način lutke pomagajo otroku graditi pozitivno samopodobo, spodbujajo njegovo aktivnost in smisel za timsko delo. Otrok spoštuje svoje delo, a zna ceniti tudi prispevek svojih vrstnikov.

Lutka lahko pooseblja čas, letne čase, mesece, dneve, matematične pojme, črke iz abecede in še brez konca drugih stvari, ki jih ustvarjalen učitelj zna zanimivo posredovati učencem, oni pa jih prevajajo v gledališko-lutkovni dogodek.

V vsakdanjem življenju ni predmeta, ki ga ne bi mogli oživiti, mu dati nek simbolični pomen. Ne samo predmeti, tudi naše roke, prsti, stopala so zelo uporabni za vsakodnevno komunikacijo med odraslim in otrokom (Majaron, 1998).

Lutka postane nenevaren posrednik, pomočnik, ščit.

Izzvati lutko ne izpostavlja njenega animatorja. Dovoljuje mu, da skozi lutko izrazi svoje stališče, misel, pokaže svoje sposobnosti na vseh ravneh.

Lutka si upa primerjati, tekmovati, vzpostavljati dialoge in se vključuje v skupinsko delo.

Lutka je posebno močna pri neverbalnih oblikah komunikacije. Zaradi jasne stilizacije so njene spodbude in sugestije razvidne kljub slabšemu razumevanju besedišča. To je izjemnega pomena pri mladih osebah, nevedskih verbalnih odtenkov, saj so večinoma zelo senzibilne in težko pristajajo na običajne oblike verbalne komunikacije (Majaron, 2002).

Lutka v vzgojiteljevih rokah bo otroku prijazna, »nenevarna« avtoriteta, ki ga spodbuja ali kara. V njegovih rokah bo pokazala, kaj vse zna. Včasih se tudi zmoti, nič zato, saj se je zmotila lutka in ne otrok. Skratka, lutka pomaga, da se otrok izogne bolj ali manj stresnim situacijam v skupini, prispeva pa tudi k boljšemu razumevanju med otroki in s tem k socializaciji skupine kot celote (Majaron, 2000).

Majaron (prav tam) pravi, da med najpomembnejše cilje v začetku šolanja spada opismenjevanje. Če bomo uporabili »žive« črke – lutke, bo ta proces zabaven, vznemirljiv in hitrejši. Poznamo vrsto iger, v katerih nastopajo črke kot bitja, prav te nam pomagajo, da

prepletemo suhoparno spoznavanje črk še z drugimi vsebinami: glasbo, gibalno vzgojo, spoznavanjem okolja, likovno in tehnično dejavnostjo.

Lutka glavnega junaka pri obnovi zgodbe ali pravljice bo pomagala tudi zadržanemu otroku, da se bo izrazil jasno in glasno, ko bo pripovedoval dogodivščine za te lutke. Nekatere od teh se bodo spontano razvile v igro vlog glavnih protagonistov in literarna pripoved bo nenadoma zaživela pred nami. Taka nazornost pa nedvomno prispeva k boljšemu pomnjenju.

Lutka nam pomaga usvojiti novo besedilo pesmi in je nepogrešljiva pri matematiki: od številke do preprostih delovnih iger, v katerih oživljene igrače pomagajo pri razporejanju, diagramih, delitvah ... Pri štetju in računanju do 10 nam pomagajo prstne in naprstne lutke, pri spoznavanju likov bomo animirali »osebice«, ki smo jih sestavili iz raznih likov, skladnih, podobnih, oglatih, okroglih; pri tem bomo razjasnili tudi pojme o dimenzijah.

Lutke gosence z več členi nam bodo pomagale pri seštevanju in odštevanju dolžin, če pa imajo po deset členov, na vsakem pa enako število nog – recimo po dve, tri, štiri – nam bodo pomagale pri utrjevanju poštevanke ... (Majaron, 2000).

Kako pa nam lutka lahko pomaga pri spoznavanju narave? Morda s stalno lutko, ki jo vse strašno zanima in neprestano sprašuje, kogar more: otroke, vzgojiteljico, celo mimoidoče, poleg tega pa tudi predmete, ki včasih govorijo, včasih nam nemo sporočajo o svojem nastanku. Otroku bo zanimivo, da tudi kamni lahko govorijo, da se lahko pogovarjamo z listi, vejicami, živalmi, drevesi, hišami ... Preko namiznega gledališča na ta način lahko uprizorimo namišljeno pot.

Lutka nas lahko čarobno popelje tudi v preteklost ali med nenavadne ljudi po svetu in tako spoznamo področje družbe ter ne nazadnje tudi sebe.

Potrebi po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Če otroku pri tem zmanjka pozitivnih spodbud in nima želje pred vrstniki spoznavati in se zavedati lastnega telesa ter ga doživljati preko gibalnih sposobnosti, zmožnosti ali nezmožnosti, je lutka ob njem odličen sopotnik in motivator.

Lutka, narisana na komolcu, podplatu ali trebuhu, bodri otroka pri plezanju, lazenju, teku in skakanju. Najlažje je to prikazati na primeru, ko smo se učili hoje po stopnicah. Dvoletni fantek je imel pri tem težave. »Ne grem, nočem, bojim se ...« Zagato je rešila lutka skupine. Zaupal je le njej. Prijel jo je za roko in skupaj sta premagala strah, ne prvič, drugič, postopoma. Uspelo mu je in od takrat se je vedno razveselil hoje po stopnicah.

Vloga odraslih je, da se otroci odzovejo na sproščenost, na strah pred zavrnitvijo in neuspehom.

Otroci so uspešni le, kadar se upoštevajo značilnosti posameznika, saj je uspeh relativen glede na individualne interese in sposobnosti otroka (Kurikulum za vrtce, 2008).

Jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju, ki je najpomembnejša za razvoj govora, vključuje široko polje sodelovanja in komunikacije z odraslimi in otroki, seznanjanje s pisnim jezikom in (skozi doživljanje) spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti – lastne in tuje kulture (Kurikulum za vrtce, 2008). Nekateri otroci imajo velike težave z izrekom črke »r«, drugi ne. Tem gre včasih na smeh in tako ostale otroke spravijo v zadrego. Če pa se najde v zadregi lutka in z vztrajnostjo trenira, se trudi in ji na koncu uspe, verjamejo v to tudi otroci. In z vajo jim uspe. Prav tako je s spoznavanjem jezika otrok drugih kultur. V skupino je prišel deček, ki ni razumel slovensko. Otroke je opazoval, če je kaj želel, je pokazal predmet. Tako se je v kočljivem primeru, ko včasih primanjkuje znanja tujega jezika tudi vzgojiteljicam, izkazala lutka. Le ona ga je razumela in na svoj način skušala ostalim otrokom razložiti pomene besed. Sčasoma nam je uspelo »naučiti se« njegovih besed, on pa se je naučil slovenskih besed.

Če otroku tako lahko na primeru pokažemo, da se zaveda lastnega jezika in drugih jezikov ter lastne in druge kulture, smo naredili celo korak dlje na poti k strpnosti drug do drugega.

Nevede smo lutko povezali kar s tremi področji: z maternim jezikom, s tujim jezikom ter z družbo in s socializacijo.

Prav tako je lutka spodbuda k bralnemu ritualu pred spanjem. Lutka bralca in poslušalca poveže, jima ponudi potovanje v domišljijo, dogodivščino, obenem pa da bližino in varnost. Otroku je težko zaspati, ker se mora takrat posloviti in oddaljiti od ljubljenih oseb, od staršev.

Nekdo pa vendarle lahko ostane z njim. To je lutka. Njej otrok zaupa, ji verjame, da ga bo varovala skozi noč in ga naslednji dan popeljala novim izzivom naproti. Ve, da bo z njim, ko se bo zjutraj prebudil.

Z lutkami lahko uprizorimo vse zgodbe tega sveta. Nimajo omejitev, ki jih imajo igralci, saj lutke zmorejo vse, celo popeljejo nas v svet glasbe in nas spoznajo s črtovjem, ki je lahko oder, note lutke celinke, polovinke in pavze. Tam so tudi ključi, ki določajo višino. Lutke pojejo posamič »izmišljarije«, posnemajo pevca v operi ali rokerja, znajo zapeti v duetu ali v zboru, včasih zaigrajo na instrumente, včasih pa kar instrumenti oživijo in se prepirajo, kateri je pomembnejši. Vrsta glasbenih pravljič kar kliče, da jim dodamo gibanje lutk: baleti Čajkovskega (Trnuljčica), Prokofjeva (Pepelka, Kamniti cvet, Poletni dan ...), Ravela (Mati goska), celo otroške in lutkovne opere. Vse to nas privede k temu, da z otroki pripravimo uprizoritev njihove lastne opere (Majaron, 2002).

Tu pa se že začne tudi likovno ustvarjanje, ki ga pogosto izkoristimo za nastajanje raznih lutk, največkrat ploskih z izrezovanjem figur, ki jih prilepimo na držalo. Ne pozabimo, da se ta lutka včasih tudi obrne, torej jo bomo izdelali z obeh strani. Otrok usvaja med drugim pojme profil, značaj (karakter), levo, desno, spredaj, zadaj, pomen in lastnosti barv, spozna pa tudi semiotiko za karakterizacijo obraza (dve piki za oči, črta za usta). Seveda pa je pomembno tudi plastično oblikovanje, ki ga otrok usvoji ob ustvarjanju ročne lutke ali preproste marionete iz raznih materialov. Tu se likovno ustvarjanje povezuje s tehničnimi dejavnostmi, pri katerih spoznavamo lastnosti in uporabo raznih naravnih in umetnih materialov, orodja ter postopke obdelave ... Pri tem bo otroku v spodbudo vzgojiteljičino poznavanje lutkovnih tehnik in simpatija do lutkovnega ustvarjanja.

Otrokova fantazija se bo razživela ob izzivu upodobiti sedem bratov, sedem dni v tednu ali štirih letnih časov, veselje ali jezo itn.

Pri tem pa ni dovolj, da je lutka izdelana, najmočnejša motivacija za otroka je svoj izdelek oživiti, dati mu glas in gib, vdihniti mu življenje, biti »stvarnik« (Majaron, 2002).

Prav tam avtor poudari, da je to ena najpomembnejših funkcij lutke v oddelku. V primerjavi z igro igralca v kostimu, ki ga lahko (istega/enakega) obleče kdorkoli, bo lutka edinstven rezultat zamisli in sposobnosti svojega ustvarjalca in oživitelja.

Lutkovna dejavnost mora biti zato prisotna na vseh kurikularnih področjih, saj je vse bolj zanimivo, je izziv za otroka, ki je iz leta v leto sposobnejši in v kreacijo lahko vgradi vse več znanja in vednosti.

Lutka ni le za najmlajše otroke, je za vse. V najstarejših skupinah v vrtcu otroci in šolski otroci dozori do te mere, da sami oblikujejo lutko, z njo sporočajo, se sporazumevajo in oblikujejo predstavo za svoje mlajše vrstnike in se predstavijo s svojo ustvarjalnostjo staršem.

V tem moramo otroka podpreti, opaziti njegov ustvarjalni napor in pohvaliti dosežke. Priprava uprizoritve pozitivno vpliva na vsakega posameznega udeleženca in na kolektiv.

Najti svoje mesto med vrstniki je za otroka pomemben element, ki mu pomaga zgraditi pozitivno samopodobo; prav občutek zavedanja samega sebe in svojih sposobnosti, ki so različne od sposobnosti ostalih, pa je eden najdragocenejših rezultatov, ki jih spontano prinese čarobno ustvarjanje z lutko.

5.3 Lutkovno gledališče

Lutko in gledališče imajo otroci radi. Z lutko se srečajo že zelo zgodaj ali pa najkasneje z vstopom v vrtec. Lutka otroku pomaga pri navajanju na novo okolje in mu nudi oporo.

Z lutko otrok spoznava igro, preko nje trepeta za svojega junaka in aktivno poseže v zgodbo in s tem spoznanjem pride do gledališča.

Gledališče je tisto, ki zgodbe spreminja v igre: zgodbe zaživijo med nami, iz nekoč in nekje se preselimo v tukaj in zdaj. Spremenijo se lahko tudi osebe: iz nje/njega postane jaz ali ti.

Otrok lahko postane junak ali oseba, ki junaku pomaga. Lahko se spremeni značaj osebe, njeno delovanje, lahko se spremeni potek zgodbe, celo njen konec. Ko odložimo knjigo, lahko njeno zgodbo še odigramo. S tem postajamo ustvarjalno udeleženi, postanemo del zgodbe – in ker zgodbe razlagajo svet, postanemo del sveta; in ker imamo moč vplivati nanj, postanemo soodgovorni.

Gledališče temelji vse od svojega rojstva na treh objektivnih ustvarjalnih elementih ter s temi povezanimi subjektivnimi označbami:

- na lutkovnem besedilu (ideji pisatelja);
- na odru (na prostoru gledališke igre – igralca, lutkarja);
- na občinstvu (na gledalcih, ki so samostojne osebnosti, vendar pod vplivom odrskega učinka postanejo eno).

Lutkovno gledališče funkcionira univerzalno, predvsem glede na bogastvo izraznih sredstev in njihove spremenljivosti in glede na bogastvo in plodnost tradicije.

Pri vzgoji otrok Leyser in Wood (1980, po Kruger, 2004) poudarjata tri pomembnejše funkcije:

- lutke zabavajo, uporabljajo se kot vzgojno sredstvo ter služijo kot terapevtsko sredstvo;
- skozi optiko govoreče in delujoče osebe – igralca, lutke, gledališče vpliva na gledalca, na otroka;
- nagovarja otrokova čustva, njegov um in njegovo izkušnjo sveta.

Vzgojni element v lutkovnem gledališču je vedno prisoten, vendar ni nujno na prvem mestu.

Otroci imajo enako pravico kot odrasli v lutkovnem gledališču, tj. da v njem niso deležni samo vzgoje, pač pa da na zabaven način spoznavajo svet, v katerem odrasčajo (Šinko, 2008).

Vsak, ki dela z otroki v gledališki dejavnosti, se zaveda, da ne vzgaja prihodnjih igralcev, temveč z dejavnostmi pripomore k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok, hkrati pa jih vzgaja za razumevanje in spremljanje gledališke umetnosti.

Eden od ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega in sodelovalnega ozračja z delom pri skupnem projektu.

Mentor z igralnimi dejavnostmi otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti, spreminjati na njihov svojevrsten način. Otroško igro je treba negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je treba »izkoristiti« in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, temveč dodajanje gledaliških elementov otroški igri (Korošec, 2004).

Preko kreativnosti in ustvarjalnosti, ki jih vzgojiteljicam lutka dopušča, so velike možnosti za vsakodnevno uporabo v skupini, pri delu, pri novih temah, reševanju problemov itd.

Hunt in Renfro (1982) izpostavljata šest različnih metod dela oz. vrst dejavnosti z lutko, ki se odvijajo v skupini.

1. Spontana igra z lutko (»puppet playing«)

Spontana igra je oblika lutkarstva, ki se zgodi spontano, brez posredovanja odraslih. Gre za obliko simbolne igre, ko se otrok sam sproščeno in svobodno pogovarja z lutko, se igra z več lutkami hkrati in med igro spreminja vloge. Otroci si pri tej metodi naredijo preprost oder, za tehnično pomoč pa je na voljo vzgojiteljica.

2. Priprava prizorov z lutko (»puppetizing«)

To je dejavnost, ki skrbno pod vodstvom odrasle osebe s tehnikami kreativne drame usmerja otroke k pripravi prizorov z lutko na osnovi zgodbe, poezije, glasbe, realnega življenja ali domišljije. Prizori se pripravljajo ob dialogih in gibanju, pri tem pa otroci niso omejeni z odrom, so svobodni na igralnem prostoru in raziskujejo gibanje telesa v odnosu z lutko.

3. Pripovedovanje z lutko (»puppetelling«)

Pripovedovati zgodbo, učiti se pesmi pri glasbi, predstaviti poezijo, deliti vsebino knjige s pomočjo lutke so eno največjih bogastev, ki nam jih lutke nudijo. Vzgojiteljica ponuja možnost za kreativno interpretacijo in ustvarjanje magičnega sveta za otroke in z otroki. Gre za pripovedovanje zgodb z lutkami. Otroci se vživijo v lutkovne junake, jih spodbujajo, sprašujejo in globlje doživljajo.

4. Pogovarjanje skozi lutko (»puppetalking«)

Temelji na socialnem in emocionalnem razvoju otroka. Odrasli včasih nevede domnevajo, da otroci, ki ne znajo z besedami opisati svojih misli, nikakor ne zmorejo izraziti svojih čustev in doživetij. S pravim medijem jim lahko uspe tudi to – pomaga lutka. Bolj sproščeno bo otrok spregovoril z lutko kot z nami. Odraslemu se zaupati v komunikaciji je izredno težko, sproščeno pa otrok lahko spregovori skozi lutko in z

njo. Pravo mesto najde lutka v skupini kot ljubljenska. Lutka je tudi poslušalka, je nežna, je vedno povsod.

5. Učenje in poučevanje z lutko (»puppete teaching«)

Različne preproste lutkovne tehnike so nam v pomoč pri doseganju kurikularnih ciljev, pri boljši motivaciji za delo, pri dobrem pomnjenju in razumevanju učne snovi. Vzgojiteljica ob lutkah in z njimi posreduje informacije na zanimiv in vznemirljiv način, otroci pa se ob izdelavi z lutko učijo celostno.

6. Izdelava lutke (»puppet making«)

Čeprav je pomembno, da je za otroka izdelava lutke svobodna, bo vzgojiteljica s spodbujanjem, z vprašanji prebujala v otroku domišljijo, otrok pa bo razvijal drobno-gibalne spretnosti, koordinacijo roka – oko, spoznaval različne materiale, širil znanje o pojmi, izražal čustva ob kreiranju lika.

Ne smemo pozabiti na najpomembnejše. Za celoten projekt, ki so ga otroci izvedli postopoma in uprizorili končni izdelek, ni pomembna estetika, sama izvedba, pač pa da se vzgojiteljica ob končnem izdelku sprašuje po naslednjih dosežkih (Korošec, 2004):

- kako so otroci med seboj sodelovali;
- kakšna je bila komunikacija;
- kako so reševali zastavljeni tematski problem;
- kako jim je uspelo doseči soglasje v skupini;
- kakšen je bil čustveni odziv posameznikov;
- kako so se posamezniki vključili v delo – zlasti socialno izključeni otroci;
- kako so oblikovali zgodbo z lutkami;
- ali so sodelovali vsi.

Fontana (v Korošec, 2004) poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje brez tovrstnega ustvarjanja osiromašena doživljanja notranjega sveta in zreducirana na suho objektivno znanost.

Če otroci že zgodaj vzljubijo umetnost, ki je namenjena prav njim, bodo tudi kasneje obiskovalci gledaliških, plesnih predstav in koncertov.

5.4 Vpliv medijev na lutko

V današnjem času sta televizija in splet po priljubljenosti, pomembnosti in dosegljivosti daleč na prvem mestu. Skoraj vsi otroci imajo dostop do njiju in ob njima preživijo veliko svojega časa. Večina raziskav potrjuje, da prevzemata vedno pomembnejšo vlogo v procesu socializacije; otroku na drugačen način kot starši, vzgojitelji in pomembne druge osebe odpirata okno v svet. Zaradi svoje dostopnosti sta televizija in splet postala široko polje najrazličnejših predsodkov in glavni krivec za marsikatero slabo navado današnjih otrok (Peštaj, 2009).

Pa vendar ni vse tako črnogledo, kot se sprva zdi ob omembi televizije, DVD-jev in svetovnega spleta.

V zadnjem desetletju so mediji, predvsem elektronski, doživeli velik razmah. Postali so pomembni sooblikovalci naše družbe in sestavni del našega življenja, s tem pa tudi življenja otrok.

»Lutke so vrata v svet kulture,« je nekoč dejal veliki slovenski lutkar Nace Simončič, ki je velik del svojega ustvarjanja posvetil prav lutkam v medijih. Omenim naj Radovednega Tačka. Psiček Taček je izjemno radoveden. S svojimi prikupnimi idejami nas spravlja v smeh, s svojo radovednostjo pa nas pouči o marsičem nam dotlej še neznanim. Tačku in njegovemu najboljšemu prijatelju ni nikoli dolgčas. Vedno najdeta zaposlitev in čas za raziskovanje. Taček na cesti ne vzbuja strahu pri ljudeh tako kakor drugi psi. Je zelo prikupen, še več, je pravi šaljivec. Največkrat nas spravi v smeh s svojim nerazumevanjem njemu povsem novih besed. Otroci se ob gledanju epizod na televizijskem ekranu veliko naučijo, saj se Taček pojavlja skozi najrazličnejše zgodbe, ki otrokom nudijo širok vpogled v svet.

Žal pa je marsikateri otrok na ta način prikrajšan za možnost obiska pravega gledališča za otroke. Za te in vse druge otroke so pomembni televizijski prenosi lutkovnih, gledaliških in plesnih predstav za otroke. Doma jim lahko pričramo vzdušje pravega gledališča, jim odpremo vrata v svet kulture in jih seznanimo z vso raznovrstnostjo tehnik in izraznih poetik. Nekaj posebnega so predstave, v katerih nastopajo otroci in spodbujajo svoje vrstnike, da se tudi oni spoprimejo s podobno aktivnostjo (Peštaj, 2009).

Prav tak primer je nadaljevanka Martina in Dečko. Martina živi v svojem svetu nekje med oblaki, ptičje strašilo Dečko pa je njen prijatelj, ki prihaja k njej na obisk s svojega polja. Skupaj sta doživela že marsikatero zgodo in nezgodo, veliko se pogovarjata, razmišljata, igrata, raziskujeta in potujeta. Vedno znova sta vesela, ker sta prijatelja in jima je skupaj lepo. Vsaka zgodba teče na dveh ravneh: v ospredju je tisto, kar Martina in Dečko počneta (npr. igranje kart, potovanje v Afriko, izrezovanje vzorcev iz papirja), ob tem pa nenehno gradita svoj odnos. Skupaj se veselita in jezita, žalostna sta ali samo zamišljena, skregata se in poiščeta način, da se spet zblížata. S tem otrokom nenehno sporočamo: pri vsaki aktivnosti v dvoje (ali v skupini) je treba skrbeti tudi za odnos (Peštaj, 2009).

V nadaljevanki Martina in Dečko najdemo elemente simbolne igre, socialnih veščin, moralne vrednote, znanje in spretnosti, učenje pojmov, odnos do narave, kulturno vzgojo in kulturno dediščino. Tako kot z lutko in preko nje lahko tudi s kvalitetnim medijem usvajamo kurikularne cilje.

Peštaj (2009) jih opiše:

1. *simbolna igra*: Martina in Dečko se igrata, vstopata v nove vloge, si izmišljata nove dejavnosti in potujeta, včasih zares, včasih pa samo v domišljiji. S tem spodbujata simbolno igro pri otrocih, ki je v tem obdobju v polnem razcvetu in je pomemben del njihovega razvoja. Otrokom sporočata, da si lahko naredijo Afriko tudi doma, v deževnem nedeljskem popoldnevu;

2. *socialne veščine*: učita se pravilno in vljudno govoriti, lepo jesti in se urediti. Pomagata drug drugemu, ko je to potrebno, razveseljujeta drug drugega, ko sta žalostna, in nenehno iščeta načine učinkovitega reševanja konfliktov;

3. *moralne vrednote*: teme oddaj (npr. skrivnosti, opora) ju pogosto pripeljejo do pogovora o pomenu prijateljstva (kdo so prijatelji, kaj vse počnejo prijatelji, zakaj si prijatelji zaupajo skrivnosti), o pomoči, skrbi za drugega (oporo lahko nekomu ponudimo, če mu pomagamo podpreti šotor, ki se podira, opora pa smo lahko tudi takrat, ko pomagamo nekomu v stiski);

4. *znanje in spretnosti*: zelo rada se igrata šolo in takrat se učita črke, pišeta številke, računata, preizkušata spomin in naredita kakšen preprost fizikalni ali kemijski poskus. Pogosto se učita

različne ročne spretnosti (pletanje, rezanje, oblikovanje), izdelujeta predmete (maske, okraske, lutke) in se preizkušata v gibalnih spretnostih (skakanje, plezanje, metanje žoge v koš);

5. *učenje pojmov*: z igrami se učište števil, gledati na uro, novih besed (slovenskih in tujih), ocenjevati dolžino, višino, širino, imenovati barvo;

6. *odnos do narave*: v oddajah pogosto nastopajo živali, zanje lepo skrbita in jih na koncu vedno vrnete v tisto okolje, kjer se najbolje počutijo. Dečko zelo veliko ve o rastlinah, posebej o zelenjavi in zdravilnih zeliščih, in s tem seznanja tudi svojo prijateljico;

7. *kulturna vzgoja*: velikokrat bereta, recitirata pesmi iz knjig ali iz glave, sestavljata svoje verze, igrata se gledališče, naredita si kino, gledata slike, rišeta in priredita razstavo;

8. *kulturna dediščina (prazniki, običaji in ljudsko izročilo)*: praznovala sta že skoraj vse za otroke pomembne praznike (božič, novo leto, pust, velika noč s pirhi), obujata pa tudi stare, lepe običaje (gregorjevo, kresna noč, praznovanje prvega pomladnega dne). Te vsebine so prav posebej pomembne za prenašanje in ohranjanje kulturne dediščine, ki je mnogi mladi starši niti sami ne poznajo.

Otroci so predvsem proaktivna bitja, ki rada nekaj počnejo. Televizija in ostali mediji ne nudijo otroku takšne stimulacije kot igra z lutko ali gledališče samo. Ko starši pustijo svoje otroke, da se zabavajo s televizijo, ima to lahko negativne učinke na otrokovo mišljenje, v kolikor ne ponudijo dobro in skrbno izbranih tem.

Z ogledom kvalitetnih animiranih filmov otrok krepi domišljijo in ustvarjalnost, seznanja pa se tudi s filmsko vzgojo.

Film ni zgolj zabava ali učni pripomoček. Je umetnost, ki pripomore k otrokovemu razvoju kritičnega mišljenja, estetskega čuta in ustvarjalnih zmožnosti. S filmsko vzgojo in razvijanjem refleksije in dejavnim ustvarjanjem filmov je otroku omogočena aktivna in kreativna udeležnost v medijski kulturi in v umetnosti. Vpliv filma na gledalca je pomemben dejavnik pri oblikovanju človekove zavesti, njegovega svetovnega nazora ter usmerjevalec njegove družbene dejavnosti (Slatinšek, 2007).

Del filmske vzgoje je tudi vzgoja o animiranem filmu. Animirani film predstavlja najpogostejšo in najizvirnejšo uporabo animacije.

Med kvalitetne animirane filme z bogato vsebino in možnostjo pogovora in raziskovanja otroci skupaj s starši sodijo animirane risanke, kot so npr. A je to, Bacek Jon, Krtek. Izredni so tudi animirani filmi projekta Slon Animateke, ki jih je izdala Založba Mladinska knjiga skupaj z revijo Cicido in Ciciban (2007).

Televizija in drugi mediji sami po sebi otrokom ne škodijo (Peštaj, 2009). Bolj kot medij sam je pomembna vsebina. Če odrasli otroke naučimo televizijo pravilno uporabljati, lahko postane njihova zaveznica pri širjenju znanja, oblikovanju različnih veščin in pomembnih vrednot in s tem celovito vpliva na njihov razvoj in dožemanje sveta. Ponuja jim edinstveno možnost, da doživijo stvari, ki jih v resnici nikoli ne bi mogli, za nekatere otroke pa je edini stik s presenetljivo raznolikostjo in pestrostjo širnega sveta.

Televizija je torej tukaj in otrokom danes, da bi jo gledali, ni potrebno in ni smotno, da bi vsevprek prepovedovali.

Strokovnjaki ugotavljajo, da televizijo gledajo vedno mlajši otroci, saj je to priložnost, ko si starši lahko za trenutek oddahnejo v hitrem ritmu življenja, zato je pomembno, da na televizijo pogledamo z druge strani: kakšne so njene možnosti in kje so lahko njene prednosti na področju socializacije in učenja otrok (Peštaj, 2009).

Peštaj (2009) meni, da je otroke treba naučiti, kako pravilno gledati televizijo in ostale medije. Tako kot se otrok uči hoditi in govoriti, se mora naučiti sprejemati in vrednotiti medijske vsebine, zato je toliko bolj pomembno, kakšna so otrokova prva srečanja z njimi. Prve korake na tej poti mora narediti v spremstvu odraslih, ki spodbujajo in usmerjajo njegov odnos do medijev. Ko ima otrok osnovno znanje o značilnostih televizije, si z lastnim odkrivanjem in preizkušanjem postopno gradi in oblikuje svoje znanje in se razvija v kritičnega gledalca, ki mu ni vseeno, kaj gleda.

Otroci pridejo v stik s televizijo najprej v družini. Kaj in kako se bodo o njej učili od staršev, je zelo odvisno od gledalskih (»televizijskih«) navad in komunikacije v družini. Starši niso pomembni le pri izbiri in vrednotenju oddaj, pač pa pomembno vplivajo tudi na okus otrok z

neposrednim vrednotenjem programov; ko pokažejo/izrečejo, kateri so njihovi najljubši žanri, kakšen odnos imajo do posameznih oddaj, kako ocenjujejo voditelje, glavne like oddaj ... (Peštaj, 2009).

Preko kvalitetnih medijev se otroci naučijo, kaj je pomembno v oddaji, risanki, prepoznajo dramaturgijo (jasen potek zgodbe). Zmoti jih, če določeni deli manjkajo, saj otroci ne marajo odprtih koncev, ki ne zaključijo zgodbe. Njihovo pozornost pritegnejo čustveni elementi, ki so za otroške oči še posebno privlačni: živali, ganljive teme (npr. nesreče živali, žalostni otroci), razlaga s pomočjo modela (npr. praktičen prikaz pojava), posebni učinki (nenavadni zvoki, vizualni triki), povabilo k sodelovanju (s pismi, risbicami ali preko interneta), ponovno prepoznane vsebine (poznani kraji, besede, ki jih otroci prepoznajo), prepoznavni in zanimivi detajli (Peštaj, 2009).

Preko ogleda oddaj in risank lutka otroka kar vabi, da jo vzame v roke in ga tako spodbudi k lastnemu ustvarjanju. Lutka v otroku oživi tisto, kar je prej videl v risanki ali oddaji in česar ni mogel dojeti: morda čustveni prizor, nesrečo, žalost ali smeh. Z lutko bo otrok hitreje našel pot do cilja, saj ga bo vodila prav tam in tja, kamor otrok sam želi. Z njo oblikuje vse tisto, kar je videl. A dokler lutka leži v omari ali na polici, je neživa. Oživi šele, ko ji življenje vdahne animator – otrok s svojo gesto, pogledom in glasom (Korošec, 2004). Otroku lahko vsa sporočila, ki jih je prejel preko medijev, usvoji in si jih lažje predstavlja, saj stališče lutke otroku lažje sprejema, ker je lutka v njegovih rokah avtoriteta, ki si jo je sam izbral in mu ni bila vsiljena (Majaron, 2000).

Pri ogledu animiranih filmov ali oddaj, ki jih otroci še ne razumejo pravilno in bi si lahko ravnanja v njih napačno razlagali, je še posebej pomembno, da so ob njih odrasli, ki se z njimi pogovarjajo o tem, kar gledajo. Skupno gledanje televizije je kot listanje slikanice: otroku in odrasli sedita skupaj na zofi in gledata oddajo na televiziji (Peštaj, 2009).

Odrasli spremlja otrokovo gledanje, iz njegovega vedenja lahko opazuje, kako doživlja dogajanje na zaslonu: kaj ga pritegne, kaj vznemiri, kdaj mu pozornost upade. Ko otrok sprašuje, mu odrasli odgovarja, lahko tudi tako, da mu z novimi vprašanji pomaga, da sam najde odgovor. Če otrok sam ne komentira, ga lahko odrasli takrat, ko opazi, da je otroka nekaj posebej pritegnilo ali vznemirilo, spodbudi z vprašanji. Takšne situacije v oddaji so lahko dobre iztočnice za pogovor z otrokom o najrazličnejših temah (prijateljstvo, odnos do

različnih ljudi, pomembni dogodki), tudi takšnih, o katerih se sicer težko pogovarjamo (žalovanje, smrt, ljubezen, spolnost). Iz otrokovega pripovedovanja o oddaji lahko marsikaj izvemo o njegovem doživljanju sveta okoli sebe.

V vsakem primeru pa skupno gledanje televizije ter pogovarjanje ob oddaji in kasneje o oddaji pomeni pomembne in dragocene trenutke druženja otroka in odraslega.

Tako tudi televizija in ostali mediji, celo posnetki lastnih predstav prispevajo k ustvarjanju dobrega odnosa med otrokom in odraslim in na ta način dajejo možnosti in priložnosti iskati nove poglede na umetnost.

Tako kot lutke, ki čudežno vplivajo na otrokov razvoj, lahko tudi preko medijev dosežemo, da se otrok (Peštaj, 2009):

- *popolnoma prepusti risanki ali oddaji, ko ima občutek varnosti, ki ga v tem primeru omogočajo jasno definiran začetek in konec oddaje* (začetna in končna špica s prepoznavno glasbo), *zgodba* (ta lahko vsebuje presenečenja, ki poskrbijo za razburjenje in navdušenje) in *vloge*, ki jih imajo v njih glavni junaki. Otroku moramo vedno znova razložiti, da je situacija na televiziji igrana, »kakor da«, in da se glavnemu liku ne more zgoditi nič resnega. Prav to, da se otrok nauči ločiti realnost od izmišljenih situacij, je eden najpomembnejših ciljev, ko se otrok uči gledanja televizije;
- *identificira z junakom*: še bolj kot zgodba so pomembni glavni junaki; od njihovega karakterja in vedenja je odvisno, ali jih bodo otroci sprejeli s kritiko ali z navdušenjem. Izbira junakov je dokaz, da želijo otroci prepoznati situacije, ki se dogajajo tudi njim, in junake, s katerimi se lahko identificirajo: ki so jim podobni, ki včasih naredijo kakšno neumnost in se jim kaj ponesreči, na koncu pa se vse dobro zaključi s pomočjo »domačih« ljudi, ki imajo junaka radi in ki jih ima on prav tako rad. Takšni junaki so najbližji otroškemu dožemanju sveta;
- *se prepozna v vsakdanjem življenju*: priljubljeni so mediji, ki govorijo o vsakodnevnih dogodkih, ki so otrokom blizu in jih dobro poznajo. Rdeča nit je življenje v družini, med prijatelji in z nekom, ki povzroča preglavice in moti urejeno skupnost;
- *uči iz elementov na osnovi razvojnih ali izobraževalnih ciljev*: dobre poučne oddaje nastajajo s pomočjo strokovnjakov, ki poznajo otrokov razvoj in so narejene posebej za otroke; imajo dokumentarni podton v besedilu, z izkušnjami, ki jih otroci lahko dojemajo. Poučne oddaje lahko pokrivajo zelo široko paleto vsebin: znanje, povezano

z motoričnimi veščinami in zdravjem, osebne in medosebne veščine, razvijanje pozitivnega odnosa do učenja, razvijanje radovednosti in kreativnosti, jezikovne veščine, spoznavanje literature, usvajanje pojmov, reševanje problemov, vzročnost, števila, spoznavanje narave. Prav tako kot lutka;

- *medij uči otroka elementov otroškega humorja*: otroci se tudi ob gledanju televizije veliko smeji različnim stvarim in na različnih mestih. Mlajši uživajo ob burkah in »kravalu«, starejše zabavajo junaki, ki sploh niso junaški, in parodije. Tudi struktura humorja mora biti prilagojena otrokovemu doživetju. Vsak humor, ki ga ponudimo otrokom, zanje ni vedno zabaven.

Mediji so ključ do spoznavanja filmske umetnosti, a to ne pomeni, da se lutko lahko izključi in nadomesti z mediji.

Mediji so lahko le pomoč.

Noben medij ne more nadomestiti lutke, ki nosi čudežno moč.

Mediji so izven gledalca in preko njih ne moremo vplivati na dogajanje, lutka pa je prisotna ob nas in lahko z njo oblikujemo, komentiramo, ustvarjamo nove ali enake zgodbe neposredno v komunikaciji, najlažje kar preko kreativne dramske vzgoje.

Kreativna dramska vzgoja pomeni pristop h gledališkim dejavnostim z otroki, ki zavrača tradicijo, zasnovano na prenašanju profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Te dejavnosti zmore vsak otrok in ne le tisti, ki imajo naravni dar za gledališko ustvarjanje. Otrok preko nje raziskuje dogajanje v zgodbi, ustvarja domišljijski svet in zgodbo spreminja v nekaj novega. Izhodišče dela je po navadi področje iz kurikula ali medija, ki ga vzgojiteljica predstavi.

Cilj drame v vzgoji je učiti se skozi dramske dejavnosti, tako da otroci vstopajo v namišljeni dramski svet, v katerem se srečajo s problemi, ki jih pripeljejo do obvladanja učnih ciljev, meni Koroščeva (2007).

Kreativna drama je improvizacijska, osredotočena na proces, ne ekshibicijska. Proces v kreativni drami je dinamičen. Otroka vodi k raziskovanju, razvoju, samoizražanju in k

posredovanju idej, konceptov in čustev skozi dramske uprizoritve. Namen kreativne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih bolj kot razvijanje prihodnjih igralcev. V kreativni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, s poezijo, z izvirno zamisljivo, glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo, improvizacijo in igro vlog, ki imajo začetek, zaplet in konec. Dejavnosti potekajo z lutkami, maskami ali živo igro (Korošec, 2007).

Tako kreativna drama kot drama v vzgoji temeljita na procesu, katerega cilj je vsestranski razvoj.

Naj zaključim z mislijo, da je kreativno delo z gledališčem in lutko vredno približati otroku in njegovemu razvoju, četudi s pomočjo različnih medijev.

Vzgojiteljici so gledališka izrazna sredstva v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav ter pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju ciljev, tudi kot terapevtsko sredstvo.

5.5 Lutka kot terapevtsko sredstvo

Veliko je bilo že govora o tem, kaj vse je lutka, na katerih področjih je nepogrešljiva. Strokovnjaki pa se že dolgo strinjajo, da so lutke nepogrešljive tudi v psihoterapiji ter koristne in učinkovite na več načinov.

Čar lutke je sila, vez z ritualnostjo. Lutka deluje obvladljivo, je avtoriteta, a ne deluje nevezano. Lutke so prispodobe človeka, kakršnega si v nekem trenutku želimo – lutka je lahko točno to, kar si mi želimo, da je. To še posebej velja za lutke z nedodelanim profilom, ki dopuščajo naši domišljiji kar se da prosto pot.

Kaj vse lutka zmore, vidimo pri dojenčku, ko lahko v roko prime ropotuljico in je zanj zanimiv partner za komunikacijo.

Svet postane še bolj zanimiv, ko otrok toliko dozori, da lahko aktivno sodeluje v svetu predmetov. Iz kuhinjskih stolov si sestavi vlak, ki ga odpelje v daljno deželo sanj. Ob vsem

tem gre seveda za igro, v kateri otrok aktivno sodeluje. S predmeti iz okolja vzpostavi enakovreden odnos. Ni nad njimi, temveč jim je enak (Paškvan, 2010).

Lutka omogoča neomejene možnosti razvijanja odnosov med osebami, odnosov med razpoloženji, odnosov med čustvi ... Lutka v človeški roki oživi. Takoj je vzpostavljen odnos med njo in otrokom – animatorjem. Ko to dogajanje postane zanimivo za tretjo osebo (gledalce), nastane gledališče. Igra z lutko je kompleksno kreativno dogajanje.

Lutke lahko na tak način v terapiji odigrajo vlogo zaščitnika, nadomestnika, dajo možnost identifikacije, lahko so sredstvo za obvladovanje agresije. Vloga zaščitnika pomeni, da otrok na lutko projicira lastnosti, ki jih sam nima ali si jih želi (npr. pogum). Vloga nadomestnika pomeni, da je lutka v vlogi nekoga drugega iz otrokovega realnega ali domišljjskega življenja (Gauda, 2001).

Lutke imajo otroci radi. V predšolski dobi so nujne, hkrati pa so tudi hvaležno vzgojno sredstvo, ki spodbuja otrokov razvoj. Znano je, da beseda, ki jo izreče lutka, bolj zaleže kot pa naročilo staršev ali vzgojiteljice. Če nikomur ne uspe prodreti v otrokovo notranjost, se to navadno posreči lutki. Kar ne uspe plesni terapiji, glasbi ali likovni terapiji, terapevtu, uspe z lutko.

Z lutko otroku na aktiven način razvijamo socialni čut, spodbujamo zapostavljene segmente njegove osebnosti, se nevsiljivo posredno seznanimo s težavo otrok in ga, na zanj ustrezen igriv in aktiven način, ozaveščamo o vseh mogočih področjih življenja in družbenih realnosti (Lukman, 2010).

Že v starih kulturah so imele maske in figure s svojim magičnim izžarevanjem terapevtsko vlogo. Z moderno psihoterapijo 20. stoletja je prišlo do ponovnega odkritja lutke in lutkovne igre za individualne in skupinske terapije (Lukman, 2010).

Bistvo uvedbe lutke v terapijo je sama diagnostika: preko simbolnega jezika, dejavnosti in obnašanja želimo razumeti, kaj se dogaja v otrokovi notranjosti oziroma kaj nam otrok želi sporočiti (Strmljan, 2009). Avtorica doda, da ni naloga lutke le diagnosticiranje, pač pa so uporabljene v najširšem pomenu terapije in pedagogike.

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gauda (2001) navaja, da je znano, da lahko otroku, ki jeclja, z lutko pomagamo do osupljivih rezultatov. Otrok, ki se skriva za oder in igra lutko, ki se izraža besedno, ne jeclja več.

Z lutko otrok veliko lažje izrazi svoje notranje življenje, še posebej v duševnih stiskah in pri psihičnih motnjah.

Lutka kot terapevtsko sredstvo je po navadi manjša kot otrok. S svojo prisotnostjo postane nevtralni sogovorec otroku na eni strani in terapevtu na drugi strani. To omogoča otroku svobodnejše izražanje, saj lutka s svojo privlačnostjo kar sama od sebe vabi otroka, da bi se z njo ukvarjal (Lukman, 2010).

Kot smo že večkrat omenili, otrok lutki zaupa. Zaupa ji celo življenje, se vanjo vživi. Težko si je predstavljati, kako veliko, ogromno moč ima lutka.

Lukman (2010) pravi, da lutka postane odraz otrokovih čustev in želja, doživljanj iz realnega sveta in razmišljanj iz namišljenega sveta. Preko te »igre« otrok hitreje pozabi na doživljanje, ki so ga prizadeli, nadomesti izgubljeno varnost, pridobi nove emocionalne izkušnje, se prične zavedati svojih čustev in potreb ter se jih nauči zadovoljiti v skladu z realnostjo.

Coffou (2004) vidi lutko kot igračko iz otroštva, kot lik iz predstave lutkovnega gledališča, kot naša čustva v gibanju in besedi ter kot predmet, ki smo mu dali življenje, zato je lutka še kako pomembna v učnem procesu:

- kot terapevtsko sredstvo, kot medij za odpravljanje psiholoških zavor, osvobajanja strahov, frustracij in sproščanja;
- kot vzgojno didaktično sredstvo za posredovanje učnih vsebin in nastopanje v njih;
- kot spodbuda za ustvarjanje (likovno-scensko in literarno-režijsko).

Lutke imajo v terapevtski igri svojo simbolno vrednost. Tako je lahko npr. lutka ženske v vlogi zaščitniške, ljubeče matere, lahko je v vlogi mačehe ali čarovnice. Pomembno je, kaj posamezna vloga, v kateri se znajde lutka – ženska, pomeni nam in kaj pomeni otroku (Strmljan, 2009).

Tak primer so tudi lutke živali. V naši družbi, kulturi je npr. mravlja simbol delavnosti, marljivosti – kar je za razumevanje simbolnega jezika otrok pomembno. Hkrati pa je pomembno, kaj mravlja pomeni otroku in kako jo doživlja on (Gauda, 2001).

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bastašić (1990) meni, da ima dramska igra z lutko, ki je ena od izraznih sredstev dramske terapije, pomembno vlogo v kognitivnem, socialnem in emocionalnem razvoju. Igra z lutko odkriva kognitivne in kreativne otrokove sposobnosti ter daje pomembne diagnostične podatke.

Bastašić (prav tam) pripoveduje o svojem terapevtskem delu z lutkami ter pravi, da je treba na začetku terapije otrokom pustiti več načinov izražanja. Vsi otroci se niso vedno pripravljeni igrati z lutkami.

Slišati je, kot da je treba lutko le vzeti v roke in se z njo igrati, a ne drži. Pomemben je začetek, sam uvod v potek.

Začnemo z uvodno fazo, s pripravo na igro z lutkami, kar lahko traja dolgo, tudi leto dni. Potek terapije je pogosto odvisen prav od prvih srečanj. Terapija se začne, ko otrok stopi v sobo. Lutke pri tem prvem koraku velikokrat omilijo otrokov strah pred neznanim in novo situacijo.

Lukman (2010) opiše tako:

- na prvem srečanju otroka spoznamo z lutkami;
- pokažemo mu, kako se lutke animira in se s pomočjo lutk, ki predstavljajo družino, seznanimo z otrokovo družino;
- na prvem srečanju navadno otrok izbere lutko, ki mu je najbližja, in z njo odigra nek dogodek, zgodbo ali pa samo izbere lutke, s katerimi bo oblikoval zgodbo.

Že prva igra z lutkami odkrije otrokove kognitivne in ustvarjalne sposobnosti ter daje pomembne diagnostične podatke. Otrokov nivo sposobnosti in zrelosti se kaže skozi način oblikovanja zgodbe, dolžino, kompleksnost, bogastvo izražanja (besedni zaklad), konstrukcijo stavkov in izražanje vsebine (Peštaj, 2000, nav. po Lukman, 2010).

Bastašić in Sitar (2005) opredelita lutko kot ogledalo, ki odseva sliko življenja.

Otrok preko lutke lažje izraža svoje notranje stiske, ji verjame, ji ne zameri in jo tako lahko uporabi kot orodje pri reševanju konfliktnih situacij.

Lukman (2010) omeni Hunta in Renfrovo (1982), ki poudarjata, da lutka vzbudi močne vire mentalne energije v mišljenju otrok in omogoča njihovo socialno ter emocionalno rast.

Bastašić (1990) poudarja, da igra z lutko odkriva kognitivne in kreativne otrokove sposobnosti ter daje pomembne diagnostične podatke. Otrok lahko intelektualno in emocionalno zaostaja zaradi nerešene socialne situacije in konfliktov v družini. Pri izdelavi lutk daje poudarek na oblikovanju različnih materialov, tako se agresija pretvarja v ustvarjalnost. Odpravljanje emocionalnih težav omogoči, da kognitivne funkcije pridejo do izraza. S svojimi primeri iz prakse poskuša opozoriti na oblike pomoči z uporabo lutk v preventivi, diagnostiki in terapiji otrok z emocionalnimi problemi.

Da je končni rezultat pozitiven in uspeh zagotovljen, se mora umetnostni terapevt pri svojem delu ravnati po štirih najpomembnejših načelih Etičnega kodeksa umetnostnih terapevtov (2007, po Lukman, 2010):

- spoštovanje človekovih pravic in dostojanstva,
- načelo pristojnosti,
- načelo odgovornosti,
- načelo integritete poklica umetnostnega terapevta.

Dogajanje na terapiji, kjer ima lutka vlogo, je odslikava dogajanja v resničnem življenju. Tako se skozi dejavnosti iščejo rešitve, ki se kasneje uporabijo v realni življenjski situaciji.

Terapevtska igra z lutkami je torej zelo dobro sredstvo za soočanje s problemi in konflikti. Ko jih je otrok sposoben razrešiti skozi igro, ima dobre možnosti, da to prenese v realno življenje (Gauda, 2001).

Terapevt ponudi otroku podporo z zaupanjem, zanimanjem in osebnim pristopom. Njegova naloga je omogočiti in ustvariti primerno okolje za igro, pri čemer mora znati opazovati, se v otroka vživeti, razumeti njega in simbolni jezik ter vse povezati in razbrati bistvo.

Dramsko terapijo Kroflič (1994) opredeljuje kot umetnostno terapijo z izraznimi sredstvi, s poudarkom na celovitem in poglobljenem sodelovanju skupine.

V najširšem pomenu obsega dramska terapija vsa sredstva kreativnega izražanja in ne le formalnega uprizarjanja predstave v smislu gledališča.

Lutka je nepogrešljiva pri terapiji, je pa tudi v pomoč pri reševanju konfliktnih situacij in pri gradnji otrokove samopodobe.

6 OTROKOV RAZVOJ OB LUTKI JE SPODBUJEVALNIK SPREMEMB IN SAMOPODOBE

Samopodoba je celota predstav, stališč, potez, lastnosti, mnenj in drugih psihičnih vsebin, ki jih človek pripisuje samemu sebi. Je ena izmed temeljnih področij osebnosti, ki se postopno oblikuje že od otroštva dalje in se spreminja ter razvija celo življenje, ter pomemben del osebnosti v vsakem življenjskem obdobju in v vsaki situaciji.

Osebnost je tisto, kar smo, samopodoba pa je naša predstava o tem, kaj mislimo, da smo. Je posameznikovo doživljanje samega sebe, je množica odnosov, ki jih posameznik zavedno ali nezavedno vzpostavlja do samega sebe.

Samopodoba (samopojmovanje, identiteta) je tako sklop zaznav, misli in predstav o sebi, o tem, kdo in kaj smo. Je vse tisto, kar si mislimo o sebi, svojih sposobnostih, lastnostih, o svojem telesu, možnostih v življenju, uspehih in neuspehih ...

Samozaupanje se oblikuje tako, da otrok ponotranji (realno) zaupanje in spodbude, ki mu jih izkazujejo starši ter izkušnje iz lastne, samostojne aktivnosti.

Samospoštovanje otrok gradi iz spoštovanja, ki mu ga z zgledom izkazujejo pomembni odrasli. K oblikovanju pozitivne samopodobe, na katero vplivajo vzgojiteljice, družina, vrstnik, pa pripomore informacija, ki jo otrok pridobi o tem, da je prav in dobro tisto, kar je sposoben narediti in se mu na ta način povečuje samozavest.

Mnenja mnogih vzgojiteljic so, da se po padcu otrokove samopodobe s pomočjo uspeha pri kreativnem lutkovnem ustvarjanju ponovno pridobi samozaupanje.

Razvojni psiholog Erikson je razvil teorijo razvoja identitete, razvoja jaza, ki jo nekateri vzporejajo z razvojem samopodobe, drugi pa kar z razvojem osebnosti (Nastran Ule, 1994, po Markotić, 2011).

V prvem letu življenja sta pomembna zadovoljevanje bioloških potreb ter potreba po varnosti in ljubezni. Če otrok prejema od svojih staršev občutek varnosti in ljubezen, bo bolj zaupljiv do zunanjega sveta, saj so njegove izkušnje pozitivne. Otrok je radovedno bitje. Radovednost postaja opazna prav v predšolskem obdobju, saj si otrok želi samostojnosti. Odkriva svet okoli sebe in ga raziskuje. S tem je povezana želja po obvladovanju okolja.

Otrok želi odgovore na vprašanja, ki nas spravljajo v zagato. Če se znajde odrasla oseba v zagati, ko česa ne zmore razložiti, lahko poskusimo z lutko. Če lutka otroku prisluhne kot pomemben sogovorec, je naš vpliv na razvoj samopodobe močnejši kot odgovor sam. Če bomo otroka podprli v njegovem razmišljanju in ravnanju, se bo samostojnost razvila prej, kot če bi ga omejevali in pretirano uveljavljali svojo voljo, voljo odraslih (Ribič Hederih, 2004).

Pri štirih in petih letih se razvija iniciativnost, ki vodi v odgovornost. Otrok lahko pospravi svoje igrače, ureja police, samostojno nekaj izdeluje. Otroci pri igri radi posnemajo starše, saj so jim zgled. Otroci prevzemajo vlogo staršev v otroški igri, delajo tisto, kar vidijo – pospravljajo, kuhajo, likajo, vodijo svoje lutke in igrače na sprehod, vozijo avtomobilčke, zlagajo sestavljanke, rišejo, gradijo. Pomembno je, da pohvalimo njihovo prizadevanje in ne izdelka.

Otroci so v tem obdobju velikokrat agresivni. Naloga odraslih je, da s svojo aktivnostjo ali s pomočnico – lutko, v kolikor nas otrok ne pusti blizu, otroka in njegovo vedenje preusmerimo na dopustne oblike vedenja in tako vplivamo k pozitivni samopodobi.

Otroke spodbujamo tudi k druženju z vrstniki. Z njimi se primerjajo, iščejo podobnosti in razlike.

Ribič Hederih (2004) predstavlja osnovne pogoje za razvijanje pozitivne samopodobe.

Kot prvo izpostavi zadovoljene biološke potrebe, kjer mora imeti otrok najprej zadovoljeno potrebo po hrani, živeti v zdravem okolju, imeti možnost zadostne količine spanja. Otrok se mora počutiti varnega. To velja za dom in vrtec, šolo.

Kot drugi pogoj za razvijanje samopodobe je varnost. Ogroženi otroci nimajo pogojev za razvoj pozitivne samopodobe, saj živijo v strahu, ne morejo si pomagati. Navadno jih

ustrahujejo močnejši, starejši ali številnejši. Zaradi strahu se otroci zatekajo v laž, izmikajo in se zapletajo v vse večje zanke.

Tretji pogoj je ljubezen. Če se otrok počuti zaželenega in ljubljenega, ne bo imel težav s sabo in okoljem. Otrok bo znal poiskati nasvet in bo zaupljiv do okolja. Otroci, ki jim primanjkuje ljubezni, živijo v stalni bitki za položaj, ki si ga morajo sami izboriti. To povečuje občutek ogroženosti.

Četrty pogoj je pozornost, podpora in pripadnost, saj je človek socialno bitje.

Čudina Obradović (1990, po Ivon, 2007) pravi, da je pozitivna slika o samem sebi za predšolskega otroka začetek uspeha in je pomembnejša od inteligenčnega količnika. Z razvojem slike o samem sebi raste otrokovo spoznanje o njegovih sposobnostih. Otroci, ki imajo o sebi pozitivno sliko, so bolj samozavestni. Meni (prav tam), da v kolikor imajo otroci možnost igrati se z lutko, se hitreje naučijo videti sebe kot edinstveno bitje. To je dobro, saj otrok sebe vidi v tem svetu in se zaradi svojih zamisli tudi dobro počuti, čuti se sprejetega.

Ivon (2007) doda, da je še kako pomembno pri oblikovanju samopodobe, da je lutka v rokah vzgojiteljice pripravljena prisluhniti, ga poslušati, mu omogočiti dialog, se dogovarjati z njim. Tudi preko neverbalne komunikacije – preko izražanja čustev, želje, humorja.

Prav je, da zato otroku pomagamo graditi na njegovi samopodobi preko lutke, ki ji zaupa, čeprav vemo, da je ustvarjanje pozitivne samopodobe dolgotrajen proces, pa vendar mu preko lutke dodatno lahko pomagamo, da lahko preko nje, z njeno pomočjo premaga težave, da lahko obvlada situacije, da je sposoben, da se zmore spopasti s težavami in jih reševati že v predšolskem obdobju, saj vsak uspeh utrjuje pozitivno samopodobo in krepi samozavest.

Ivon (2007) meni, da je razumljivo, da so za razvoj avtonomije otroka odločilni spoštovanje, razumevanje in toleranca. Otrok, ki vidi, da se njegove zamisli, občutki in naporu upoštevajo, je zmožen spoštovati tudi misli, občutke odraslih, vrstnikov ali drugih otrok. Vsekakor je od vsega najpomembnejši model prava komunikacija, kar pomeni, da se ne kritizira in ne šali na tuj račun.

7 VLOGA VZGOJITELJICE V PROCESU DELA Z LUTKAMI PRI USVAJANJU KURIKULARNIH CILJEV

Vloga vzgojiteljice v vrtcu ni le biti tam, temveč mora skozi različne metode dela v procesu otroku nuditi čim več za njegov razvoj.

Didaktične metode so načini, sredstva, postopki, s katerimi učinkujemo na osebnost, z namenom, da bi dosegli želene vzgojne namene. Metode so racionalne poti do ciljev, način ravnanja s konkretnimi aktivnostmi. Kažejo način dela, ki nam pomaga pri uspešnem posredovanju spoznanj, navad, znanj ...

Metod je veliko, vzgojiteljice jih kombiniramo med seboj in izbiramo glede na zastavljene cilje. Izbira metod pri pedagoškem delu pa je odvisna od (Benedičič, 2011):

1. starosti otrok,
2. števila otrok,
3. individualnih sposobnosti otrok, s katerimi delamo,
4. vsebine, ki jo otrokom posredujemo,
5. ciljev, ki jim sledimo pri dejavnosti,
6. prostorskih možnosti.

Pri metodi pripovedovanja ali monološki metodi govori eden: vzgojiteljica, otrok, lutka. Poznamo različne oblike: pripovedovanje (vsebino tekoče nizamo v zaporedju, pri čemer moramo biti pozorni na zahteve), obrazložitev (dosežemo boljše razumevanje vsega, česar si otroci niso mogli predstavljati in je ostalo nejasno), pojasnjevanje (pojasnjujemo pojme, pravila, definicije), opisovanje (govorimo o lastnostih predmetov, pojavov, pojmov).

Z metodo pogovora, razgovora (z dialoško metodo) izmenjujemo mnenja, vprašanja in odgovore med otroki in odraslimi. Primerna je, kadar utrjujemo že znano vsebino. Vprašanja, ki jih postavljamo otrokom, morajo biti jasna, primerna njihovi starosti, kratka in čim bolj konkretna. Omogočiti morajo tudi različne odgovore (odprti tip). Zelo pomembno je, da damo otrokom dovolj časa za razmislek in upoštevamo individualne razlike med posamezniki.

Metoda demonstracije ali kazanja je nazoren način, kako približati določene vsebine. Demonstracija je način dela, ki nam omogoča, da si otrok pridobi jasne zaznave in predstave v

spoznavnem procesu in si tako oblikuje jasne pojme. Pri demonstraciji posredujemo določeno vsebino preko nazornega prikaza sredstev (modeli, slike, naravni predmeti ...).

Metoda opazovanja je v vrtcu najpogostejša.

Osnovna metoda je metoda igre. Izobraževanje na predšolski stopnji poteka skozi igro in preko igre. V vsebini otroške igre se odražajo pomembni dogodki in odnosi iz otrokovega življenja; igra je najbolj spontana, neposredna. Otroku omogoča sproščenost, ustvarjalnost in aktivnost.

Spodbujati otroka pomeni motivirati ga pred ali med dejavnostjo, pripraviti ga, da bo zbral dovolj volje za doseg cilja in vztrajnosti. Spodbujanje povzroča prijetna doživetja in samozaupanje. Če vsega tega ne moremo doseči, nam iz zagate pomaga lutka.

Lutka (Pirnovar, 2003):

- lutka je igrača, lutka je maska, je sovrstnik, sem jaz;
- lutka je spodbuda za akcijo, je motivacijsko sredstvo, ki ni le beseda;
- lutka je družabnik za pomoč pred osamljenostjo;
- lutka za samozavest;
- lutka za spretnost;
- lutka za samoobvladovanje in strpnost;
- lutka za umirjanje, osredotočenje;
- lutka za igro brez besed;
- lutka za učenje ustvarjalnega mišljenja;
- lutka za spodbujanje integrirane levo-desno možganske dejavnosti;
- lutka za poučevanje in učenje na vseh predmetnih področjih;
- lutka za učinkovitejše pomnjenje;
- lutka za zabavno učenje, prijetno šolo, v veselje vsem, otrokom in vzgojiteljem.

In zakaj lutka v roki vzgojiteljice? Na to so mi odgovorile nekatere vzgojiteljice.

»Lutka mi pomeni dobro motivacijsko sredstvo, pomaga pri pristopu do otroka in tudi meni omogoča, da se skrijem.«

»Lutka mi pomeni igračko, s katero lahko razveseliš otroka in mu pričaraš vrsto zanimivih pravljic, pripovedk in ga popelješ v čarobni svet.«

»Lutka je prekrasno »sredstvo« za motivacijo, z njo otroke lahko začaraš in jih prepričaš v nemogoče ... Kadar hočeš otrokom kaj povedati, kaj doseči, vzameš lutko in vse bo bolj enostavno. V vseh 29 letih nisem doživela, da bi kdo od otrok rekel, npr. to pa ti govoriš, ta pa ni živa. Nikoli, čeprav se starejši otroci dobro zavedajo, kje so meje pravljичnega sveta in kaj je realnost, nikoli niso odklonili lutke, njenega objema, pogovora z njo. Prav tako je posebna nagrada, da gre naša Rozi na ležalnik k tistemu, ki se je čez dan posebno potrudil. Meni osebno pa je bila lutka najlepša igračka, dala mi jo je sosedica, imela je leseno glavo, iz stare srajce obleko, ogromno sem klepetala z njo in je nadomestila vsako punčko.«

»Lutka mi pomeni nekaj lepega, prisrčnega, osebnega.«

Vloga vzgojiteljice v lutkovnem procesu preko kreativne drame, če se osredotočimo le na njen del igre z lutko, ne zahteva posebnega studia, odra, nobenih posebnih rekvizitov. Zahteva edino čas, prostor in entuziastično, dobro pripravljeno vzgojiteljico (Korošec, 2004).

Vzgojiteljica pri tem odkriva otrokova nagnjenja in ustvarjalne potenciale, mu pomaga pri usvajanju novih vsebin in zlasti pri socializaciji v skupini; otroku je najpomembnejša motivacija nastop pred vrstniki in starši. To željo spremlja strah pred nastopanjem, ki ga pedagog s sprotnim spodbujanjem, pohvalo in zaupanjem v njegove sposobnosti omili in po možnosti odpravi.

Otroka zato ne obremenjuje z učenjem besedila na pamet, temveč gradi igro na medsebojni pomoči nastopajočih. Srečanje z občinstvom, vrstniki, starši vedno prinese posebno vznemirjenje, saj je vsak nastop izmenjava energije med nastopajočimi in občinstvom, vzpostavi se povezava, ki je ne more nadomestiti nobena motivacija (Majaron, 2002).

Hunt in Renfro (1982, po Korošec, 2004) izpostavljata prednosti, ki jih igra z lutko kot metoda dela v skupini prinese vzgojitelju.

1. Učiteljici omogoča lažje razumevanje otroka in njegovega vedenja.

Otroci čustva in misli sporočajo skozi lutko, kar učiteljici omogoča lažje spoznavanje in razumevanje otroka, to pa posledično olajša in spodbudi otrokov razvoj,

samopodobo in kreativnost. V igri z lutko otroci pogosto odkrijejo informacije o družinskem življenju, osebnih zadevah, strahovih in fantazijskih željah.

2. Otroci doživijo vzgojiteljico v drugi luči.

Vzgojiteljica z lutko v roki se otrokom približa, z nekaterimi lahko celo popolnoma spremeni odnos. Tako kot vzgojiteljica spozna otroka v drugačni luči, bo tudi otrok njo doživel drugače. Namesto avtoritete, ki predstavlja otroku distanco, bo vzgojiteljica postala pravljíčarka, nekdo, ki prinaša v skupino veselje, igro in sproščenost.

Z igro in komunikacijo skozi lutko vnaša v medsebojne odnose pozitivno vznemirjenje in zabavo. Avtoriteta ni vprašanje, saj imajo otroci radi takšno vzgojiteljico, jo spoštujejo skupaj z njenim čarobnim svetom lutk. »Lutka omogoča vzgojiteljici, da vsaj navidezno za kratek čas prenese 'vodenje' na lutko in igra vlogo 'drugega' v skupini. Ob tem bo lažje začutila odkritosrčno otroško spontanost, ki se odpre lutki brez zavor.«

Lutka gleda na svet z malce drugačnega zornega kota kot njen animator. To ni zanemarljivo, saj pomaga otroku preseči egoizem in samozadostnost (Majaron, 2000).

3. Poveča se vzgojiteljičina ustvarjalnost.

Vsak od nas nosi v sebi ustvarjalnost, le prebuditi jo je treba in ji dati svobodo. Na začetku se morda pojavi zagata, a večkrat, ko vzgojiteljica uporabi in izdeluje lutke z otroki, bolj bo odkrivala skrite talente in veselje umetnika, oblikovalca in ustvarjalca predstav.

Vzgojiteljičina odločitev, ali bo izbrala ustaljene tradicionalne učne metode – sedi, poslušaj, piši – ali pa ustvarjalen pristop, bo vplivala na ustvarjalnost učnega procesa in na ustvarjalnost otrok.

4. Igra z lutko nudi alternativne učne izkušnje.

Treba je upoštevati področja otrokove rasti in razvoja: kognitivni, socialni, emocionalni in fizični aspekt. Lutke z lahkoto vključimo na vsa štiri omenjena področja, hkrati pa dosežemo zadovoljstvo ob izkušnjah, ki jih prinese igra z lutko.

5. Zabavno prijetno vzdušje.

Ob kognitivnih ciljih in vedno večji zahtevi po znanju je še kako pomembno, da v skupini ustvarjamo sproščeno vzdušje. Čustvena plat otrokovega razvoja je enako pomembna, igra, ki jo vodi senzibilen vzgojitelj, bo otroka pripeljala do kurikularnih ciljev na sproščen način, z veliko delovne vneme in želje po ustvarjanju.

Vse to so nova spoznanja s področja razvojne psihologije, pa tudi etike, na kateri je bila tradicionalno utemeljena teorija vzgoje.

V iskanju drugačnih metodičnih pristopov in novi utemeljitvi vloge vzgojiteljice pri spodbujanju moralnega razvoja otroka je pomembno, da se postopoma oblikuje konsistentna teoretska podlaga novi paradigmi spodbujanja prosocialnega razvoja otrok v predšolskem obdobju, v kateri se presenetljivo skladajo filozofski in razvojno-psihološki koncepti (Kroflič, 2005).

Kateri pristop naj potem izbere vzgojiteljica, da bo proces dela z lutko izčrpal največ, kar lahko pri otroku v predšolskem obdobju?

Vzgojiteljica postopoma krepi otrokovo zmožnost reflektiranja dilem in se zaveda kompleksne razsežnosti univerzuma osebnih in družbenih vrednot. Ob tem pa je izjemno pomemben element spodbujanja tega razvoja, ki ga vzgojiteljica zna v vzgojni skupini ustvariti strpno (Kroflič, 2005), zato je vloga lutke v rokah vzgojiteljice zares pomembna.

Kroflič (prav tam) konkretizira novo metodično usmeritev tako, da bi v zvezi z vzgojiteljico »novo vlogo« lahko zapisali sledeča načela:

1. ker so za prvi odnos zaupanja, ki spodbuja otrokovo doživljanje razpoloženja, pomembne druge osebe in se empatične reakcije vzpostavijo že pred vstopom otroka v vrtec, mora vzgojiteljica poskrbeti za vzpostavitev emocionalne bližine med starši, vzgojiteljico in otrokom (postopno uvajanje);
2. vzgojiteljica mora opazovati otroka kot »moralno kompetentno bitje« in spodbujati empatične vrstniške odnose v smeri otrokovega zaznavanja vrstnikovih potreb in pričakovanj (Hoffmanov koncept »prave empatije«), ki zvišujejo tudi kakovost učenja nasploh (vpliv empatije na razvoj kognitivnih procesov);
3. vzgojiteljica mora postopoma spodbujati otrokovo moralno razsojanje ob pravilih institucije ter ob učnih temah usmerjenih aktivnosti;
4. vzgojiteljica mora otroke spodbujati k dogovarjanju in sprejemanju aktivne vloge pri postavljanju skupnih pravil bivanja;
5. zgodnje učenje poteka v situacijah, ki omogočajo globoko doživetje in potopitev v učno situacijo preko praktične aktivnosti, sugestivnih umetniških fenomenov (lepote

besede, zvoka, giba, likovne podobe), doživljanja čudežev narave in moči osebnih stikov – na prvem mestu pa je seveda ekspresivno močna vzgojiteljica.

Kroflič (2005) pravi, da se mora vzgojiteljica poleg vseh načel, ki jo obkrožajo, ustrezno z novimi znanji o otrokovih razvojnih kapacitetah in o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti zavedati, da je otrokov socialni razvoj še kako odvisen od njene aktivne drže ne le pri pripravi in izvedbi usmerjenih dejavnosti, ampak že pri neprestani skrbi za ustrezno socialno klimo, pri spodbujanju otrokovih prosocialnih dejanj, dodeljevanju pomena spontanim pozitivnim odnosom in pri postopnem usvajanju pomena pravičnosti in solidarnosti, posameznikovih pravic in skupnih pravil bivanja v instituciji.

Zakaj je tako pomembna vloga vzgojiteljice pri delu z lutko?

Lutka omogoča vzgojiteljici, da vsaj za kratek čas prenese »vodenje« na lutko in igra vlogo »drugega«. Ob tej vlogi vzgojiteljica začuti odkritosrčno otroško spontanost in se zave, da lutka gleda na svet popolnoma drugače kot vzgojiteljica sama.

8 OBLIKOVANJE SMERNIC IN PREDLOGOV ZA VKLJUČEVANJE LUTKE V KURIKULUM ZA VRTCE

Kurikulum za vrtce (1999), ki je načrtoval smernice koncepta in sistema predšolske vzgoje v slovenskih vrtcih, uvršča dramsko dejavnost na področje umetnosti, v katerem so zastopane tudi glasbena, likovna in plesna dejavnost ter AV-dejavnosti.

V odnosu do umetnosti se v vrtcih še vedno preveč poudarja narisati risbo, zapeti pesem ali pripraviti predstavo. Področje umetnosti je v Kurikulu za vrtce dobro zastopano, vendar sta v Priročniku h kurikulumu za vrtce izpuščeni gledališka in lutkovna dejavnost.

V nekaterih vrtcih po Sloveniji se izvaja pedagoški koncept Reggio Emilia, ki med drugim poudarja otrokovo izražanje v »sto jezikih«.

Gledališka igra z vrsto nebesednih izraznih sredstev nedvomno sodi v ta koncept. Vzgojiteljica namreč spodbuja kreativnost, samostojnost in raziskovanje otrok po vzoru

simbolne igre, hkrati pa med njim in otroki potekata kakovostna interakcija in komunikacija (Jekovec, 2012).

Do sedaj smo se seznanili s kreativno dramsko dejavnostjo, ki je uspešna metoda učenja in delovanja na vseh področjih kurikula. Je nujna v sodobnem vrtcu, ki poleg znanja želi tudi ustvarjalne, sproščene otroke, polne domislic ter želja in sposobnosti za reševanje problemov (Kroflič, 2005).

Fontana (1996/97, Kroflič, 1999, v Korošec, 2004) umetniško ustvarjanje pojmuje kot neizogibno sestavino celovite »vzgoje za biti« v nasprotju z »vzgojo za vedeti«. Poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje brez tovrstnega ustvarjanja osiromašena doživljanja notranjega sveta in zreducirana na suho objektivno znanost.

Pomembno je, da bi se umetniška in temeljna predmetna področja povezovala in dopolnjevala. Umetniške dejavnosti niso več privilegij talentiranih in intelektualno sposobnejših otrok, temveč prednost in pomoč za vse.

Pomembno je, da ozavestimo način dela, da je za dosego ciljev bistvenega pomena povezovati področja kurikula med seboj in si dopustiti možnost izbire drugega dela, kot smo ga bili vajeni v preteklosti. Predvsem pa je treba biti pozoren na to, kako doseči cilj za dobro otroka. Če smo do sedaj jasno predstavili pomen lutke za otrokov razvoj, je prav in smotrno, da se stvari premaknejo naprej in tako damo možnost in priložnost, da se lutka izkaže kot samostojno vzgojno sredstvo v Kurikulu za vrtce. Potrebne so spremembe in vpeljevanje teh v vsakdanje delo predšolske vzgoje.

8.1 Vključevanje sprememb

Vedno, ko se soočamo z nečim novim, laično rečemo, da je teorija eno, v praksi pa je vse drugače.

Ko sem se pred štirimi leti tudi sama lotila projekta o čudežu lutke, so me otroci vedno znova in znova presenetili. Nekateri odrasli so me pri načrtovanju bodrili, drugi spraševali, čemu

vpeljevati spremembe v delo, če lahko pri vsem tem naletim le na kaos in sama sebi nalagam breme in delo.

Mar delam, ko se zavedam, da je potrebna sprememba za otroke in zase, kaj slabega?

Fullan in Hargreaves (2000) opišeta vzgojiteljičino kariero za tradicionalno »linearno«. Edini način napredovanja je premik iz skupine, dobre ideje in inovacije, ki jih razvije posameznik, pa ostajajo nedostopne za druge. Menita (prav tam), da je grozljivo opravljati leta in leta isto delo; dvajset let dela pomeni po njunem mnenju le eno leto delovnih izkušenj dvajset let zapovrstjo. Vzgojiteljičino delo pa je razgibano in temu ne more biti tako.

A če želimo biti uspešni, moramo delati v uspešni ustanovi. Delati moramo v skupnosti, ki je željna sprememb, znanja, željna se učiti in prisluhniti.

Seneke pravi: »Ko človek ne ve, v katero pristanišče želi, mu noben veter ni dovolj dober.«

K uvajanju zato pripomore tudi jasna vizija.

Coffey (2006) meni, da smo ljudje edinstveni zaradi svojih sposobnosti, da smo ustvarjalni, da smo sposobni izpeljati zapletene načrte in da znamo ponovno uokviriti tisto, kar smo že doživeli. Če želimo delati kreativno, je nujno stopiti onstran meja.

Domišljija je začetek na poti k ustvarjalnosti, ki je v naših šolskih sistemih, žal, dostikrat zapostavljena, a v življenju tako zelo pomembna. Vsak od nas pa nosi v sebi kreativnost, le prebuditi jo je treba in ji dati svobodo, da poleti.

Ali vpeljati spremembo na področje Kurikula za vrtce?

Koncept znanja (Ermenc, 2006), ki ga je na prelomu 19. v 20. stoletje razvijala duhovna pedagogika, izhaja iz predpostavke, da je znanje eden ključnih dejavnikov človekovega kultiviranja in humaniziranja (učlovečenja). Človek, ki ima in si vse življenje pridobiva znanje, s tem udejanja svojo človečnost – postaja modrejši, vrlejši in estetsko kultiviran.

Za doseg tako visokega cilja ni primerno vsakršno znanje. Ozvald (nav. po Ermenc, 2006), znani pedagog duhovne smeri, ga je poimenoval modrostno ali izobraževalno znanje in ga označil kot znanje, ki si ga ne pridobivamo z uporabniškim namenom, ne iščemo ga iz potrebe, temveč iz začudenja, z edino željo približati se bistvu stvari. Tako znanje gojijo tisti, katerih cilj je »izoblikovanje svoje duše«, »humaniziranje«, ne pa obvladovanje sveta. Takšno znanje nikoli ne zastara niti ne napreduje, le raste in se izpopolnjuje.

Najlažje je začeti s spremembami, če imamo sami dovolj jasno sliko, kaj želimo doseči, če vemo, kje je naš cilj in kako priti do njega preko zastavljene vizije in dobre podpore.

Shollaert (2006) pravi, da se ljudje ne upiramo spremembam. Mi samo ne želimo biti »spreminjani«, ampak želimo biti vpleteni in imeti vpliv.

Za začetek je prav, da se seznanimo in pripravimo kolektiv na vpeljevanje sprememb. Pomemben je skupen razmislek, ali so spremembe potrebne, in če so, kakšna so pričakovanja. Ni dovolj le informiranje, nagovarjanje, prepričevanje, pač pa je potrebno aktivno soočanje različnih pojmovanj, kognitivni konflikt in preseganje, dajanja, izmenjava skozi delavnice, reflektiranje, kritično prijateljevanje. Veliko je moč doseči tudi preko supervizije, kjer (Shollaert, 2006):

- izhajamo iz dosedanjih izkušenj ali iz primerov dobre prakse;
- se pogovarjamo o osebni poslanstvu, filozofiji poučevanja, našem odnosu do predmeta;
- se pogovarjamo, kakšne imamo kompetence, miselne navade in znanja, ki bi jih želeli razvijati;
- se pogovarjamo, kakšne so kreativne ideje;
- skušamo na svojo stran pridobiti skeptike ter
- ustvariti spodbudno okolje.

Najprej pa začnemo pri sebi.

Ker delo v vrtcu poteka v timu, je naslednji korak prav timsko delo med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice.

8.2 Timsko delo v skupini

Timsko delo v oddelku vrtca je prisotno že zelo dolgo, vendar so imele v preteklosti vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, včasih imenovane tudi varuhinje, zelo različne in medsebojno strogo ločene naloge. Vzgojiteljice so bile odgovorne za pedagoško delo, varuhinje pa so otroke predvsem varovale in negovale.

Z vpeljavo Kurikula za vrtce (1999) pa so se naloge tima oziroma tandema, kot imenujemo tim vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, zelo spremenile. Tandem naj bi skupaj načrtoval dejavnosti, dejavnosti naj bi timsko izvajali in jih tudi evalvirali. Naloge naj bi se v oddelku vrtca prepletale in dopolnjevale (Gregorčič, 2012).

Gregorčič (prav tam) meni, da je kljub jasno zastavljenim načrtom kurikula v praksi drugače. Še vedno se veliko tandemov sooča s problemi, ki so v veliki meri povezani z osebnimi odnosi in pomanjkanjem medsebojne komunikacije. Za oblikovanje učinkovitega tandema so pomembni psihološki dejavniki, kot so motivacija, komunikacija ter analiza medsebojnih odnosov.

Tudi timsko delo je treba nadgrajevati. Za udejanjanje vsakega novega pristopa ali nove oblike dela z otroki pa tudi s sodelavci potrebujemo določeno strokovno znanje, bodisi o okoliščinah in načinih izvajanja omenjenega pristopa, njegovih posebnostih ali psihološko-pedagoškem ozadju, na katerem pristop temelji. Potrebo po več strokovnega znanja lahko uresničujemo z upoštevanjem načela prvega stebra po Doloresu (1996, Polak, 2006) – učenje, da bi vedeli. Timsko delo vključuje več različnih procesov, katerih strokovno – teoretično – poznavanje pogloblja reflektivnost posameznika. Nova spoznanja omogočajo boljše razumevanje samega sebe in drugih, spodbujajo intelektualno radovednost, kritično mišljenje in osmišljanje stvarnosti. Psihološko-pedagoške utemeljitve timskega dela (razlage psihosocialnih procesov, psiholoških zakonitosti timskega dela) nudijo posamezniku izhodišče za osebno in timsko refleksijo. Za učinkovito izvajanje timskega dela potrebuje vzgojiteljica določene spretnosti in navade sistematičnega izvajanja timskega dela, zlasti timskega načrtovanja.

Da je timsko sodelovanje pozitivno, ni treba prisluhni le teoretičnim razlagam, potrebno je aktivno sodelovanje.

Že v poglavju o komunikaciji je bilo napisano, kako je komunikacija pomemben člen pri vzpostavitvi odnosa med vzgojiteljico in otrokom. Ravno tako je med odraslimi.

Tandem naj bi načrtoval, izvajal in analiziral izvedene cilje skupaj. Samo preko analize, evalvacije in lastne refleksije je mogoče nadgrajevati svoje delo, ga širiti in stremeti k novemu, boljšemu pristopu, zato je v tandemu tako pomembna medsebojna komunikacija, saj le z njo vzgojiteljice zmoremo uresničevati zastavljene cilje, korektno reševati probleme ter si deliti pedagoško delo glede na svoja močna področja. V večini tandemov so naloge jasno opredeljene, delo pa je enakomerno porazdeljeno med oba člana tandema (Gregorčič, 2012).

Tandem prav tako enakopravno sodeluje s starši, motivira otroke, daje povratne informacije otrokom, je dosleden pri higienskih zahtevah, ureja igralnico, navaja otroke na dosledno upoštevanje pravil ... Odrasli smo otrokom zgled in še kako hitro nas posnemajo, ko to najmanj pričakujemo.

Ali lahko pri vzpostavitvi dobrega tandema priskoči na pomoč lutka? Lahko in lutka dejansko to tudi zmore.

8.3 Pomen medosebne komunikacije v vrtcu

O pomenu medosebne komunikacije za človekov razvoj in obstoj Brajša (1993) pravi: »Človek je rezultat interpersonalne komunikacije.«

Neposredna medosebna komunikacija je po njegovem mnenju glavni instrument nastajanja človeka tako v prenatalnem in postnatalnem kot v fetalnem in postfetalnem razvoju.

Med ljudmi nenehno potekajo socialne interakcije. To so različne oblike vedenjskih in delovanskih izmenjav med ljudmi v različnih socialnih odnosih (Ule, 1994).

Komunikacija vpliva na vse, kar poteka med človeškimi bitji (Satir, 1995).

Tako odloča o tem, kakšne vrste odnosov bo kdo vzpostavil z ljudmi okrog sebe in kaj se bo s kom na tem svetu dogajalo, od tega, kako si bo posameznik uredil življenje, do tega, kako si bo omislil svoje delovanje.

Da lahko v timu delujeta dve popolnoma različni osebi, pa je treba (Ule, 2000) vstopati v oblikovanje odnosov s preoblikovanjem trajne dejavnosti slehernega človeka.

Navezovanje, razvijanje in ohranjanje medosebnega odnosa je odvisno tudi od poznavanja in obvladovanja temeljnih spretnosti (Lamovec, 1993):

- medosebnega poznavanja in zaupanja: zaupanje je prvi pogoj, da se dve osebi sploh lahko spoznata, da sta pripravljeni druga drugi razkriti pomembne vidike svojega doživljanja. Samorazkrivanje je odvisno od tega, koliko se zavedamo sami sebe oziroma svojih reakcij, v kolikšni meri sprejemamo sami sebe in kako dobro znamo to sporočiti drugemu. Če si o svojih čustvih nismo na jasnem, jih ne bomo mogli ustrezno opisati;
- komuniciranja, kar pomeni točnega in nedvoumnega posredovanja misli in čustev. Zelo pomembno je, da znamo izraziti naklonjenost do druge osebe in njeno sprejemanje;
- medsebojnega sprejemanja in potrjevanja;
- konstruktivnega reševanja konfliktov na načine, ki pomagajo pri zbliževanju udeležencev, pri ohranjanju in razvijanju odnosa.

9 IZOBRAŽEVANJE ZA UPORABO LUTKE V ČASU ŠTUDIJA

9.1 Vizija izobraževanja

Tekom študija imamo študentje veliko željo vsrkati čim več znanja, ki nam ga ponujajo profesorji. Kot majhna deklica sem vedela, da bom, ko odrastem, postala vzgojiteljica. Sledila sem želji in sam program predšolske vzgoje me je vabil z besedami, da je Pedagoška fakulteta v Ljubljani namenjena vsem tistim, ki se radi igramo z najmlajšimi otroki, za tiste, ki bi želeli za otroke organizirati različne dejavnosti – od umetniških do raziskovalnih – in jih pri tem čim več naučiti. Študij je za tiste ljudi, ki uživamo v delu, smo pri njem ves čas aktivni, veliko

komuniciramo in se veliko smejimo. Za delo z otroki je treba prevzeti odgovornost, nego in varovanje.

Na spletni strani Pedagoške fakultete v Ljubljani najdemo sledeče besede: »Če menite, da ste čustveno občutljivi, zmožni ustvarjalno in kritično razmišljati ter sodelovati z različnimi strokovnjaki in starši, potem je poklic vzgojiteljice oz. vzgojitelja predšolskih otrok prava izbira za vas.«

Naučiti in pridobiti znanje za kakovostno vzgojno delo z malčki, otroki v zgodnjem otroštvu in z otroki v prvem razredu devetletne osnovne šole ter za sodelovanje z njihovimi starši, s sodelavci in z drugimi strokovnjaki je vizija vsake vzgojiteljice.

V procesu dodiplomskega izobraževanja smo se tako seznanili z različnimi pojmovanji otroštva in vzgoje ter pridobili osnovna teoretična in praktična znanja s posameznih področij dejavnosti v vrtcu.

Cilj študija je pridobiti temeljna in široka znanja, ki dopolnjujejo zrelo osebo v poteku vseživljenjskega učenja, da sami iščemo vire in načine za pridobitev specifičnih znanj in veščin, ki jih potrebujejo pri delu.

Te dobimo s stalnim strokovnim izobraževanjem in tudi s podiplomskim študijem.

Izobraževanje, ki je brez vsebine in organizacije pedagoškega predmeta, je neuspešno.

Pri študiju je pomembno, da smo usmerjeni na poklicno dejavnost.

V času študija naj bi si tako študent pridobil veščine in znanja, s katerimi bi lahko brez težav povezoval predmete in predmetne skupine med seboj. Naučiti se mora timskega sodelovanja in načrtovanja ter si pomagati s kolegialnimi hospitacijami, raziskovati in evalvirati naloge ter izmenjavati pedagoške in druge izkušnje na delavnicah ali posvetih.

Ko znanje tone, ko se znajdemo na robu, kjer naša ustvarjalnost pojenja, je prav, da se vzgojiteljice stalno strokovno izpopolnujemo preko izobraževanj.

Knab (1981, nav. po Marentič Požarnik, 1993) omenja naslednje skupine motivov:

- vzgojiteljice naj dobijo strokovno oporo oziroma pomoč pri vsakodnevnih odločitvah pri vodenju in zunaj njega;
- izpolnijo naj primanjkljaje v znanju;
- dobijo potrditev za svoja prizadevanja;
- bolje razumejo vsakodnevno prakso oziroma dogajanje.

Problem, ki mu novejši evropski dokumenti s področja vzgoje in izobraževanja namenjajo največ pozornosti, je prav gotovo skrb za kakovostno izobraževanje, ki ga označujejo pojmi konkurenčnost, storilnost in razvoj človeških virov.

Kakovostna vzgoja, izobraževanje in usposabljanje so vodilni motiv razprav (Pušnik in Zorman, 2004). Izobraževanje in usposabljanje morata biti ljudem dostopna vse življenje, imeti morata vse sestavine iz širokega spektra človeških sposobnosti. Zaradi novih in hitro se spreminjajočih vzgojiteljičinih nalog in vlog so nujne tudi temeljite izboljšave in reforme izobraževanja vzgojiteljic.

Kakovostno izobraževanje vzgojiteljic za kakovost vzgoje, izobraževanja in usposabljanja mora biti drugi vodilni motiv izobraževalne politike (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001, po Pušnik, Zorman, 2004).

Kantovski razcep subjekta se še posebej močno odraža v položaju vzgojno-izobraževalnih institucij. Na eni strani ga regulira sistem šolske zakonodaje in obvezujočih predpisov na nacionalni ravni, na drugi strani pa spoznanje, da lahko kakovost vzgojno-izobraževalnega dela pričakujemo le, ko strokovnim institucijam dopuščamo sorazmerno široko polje samostojnosti – avtonomije – pri neposrednem načrtovanju in izvedbi njihove dejavnosti (Kroflič, 2002).

Avtonomija je eden ključnih konceptov, kjer ima vzgojiteljica svobodo. Kot otrok.

Da je izvedba projekta izvršena z vsemi cilji, je treba oblikovati vizijo, skrbeti za kakovost, se povezovati: družina – vrtec, skrbeti za strokovno izpopolnjevanje, uvajati inovacije (Kroflič, 2002).

Najsplošnejši cilj sodobnega zasnovanega vzgojno-izobraževalnega procesa je razvoj avtonomne osebnosti. Kelly (1989, v Kroflič, 2002) to precizira v obliki dveh načel:

- poenostavljena vizija kulturne transmisije se mora spremeniti v vizijo kompleksnega in sofisticiranega kritičnega razumevanja kulture, v kateri živi posameznik;
- prenašanje znanja se mora spremeniti v promocijo rasti kompetentnosti in doseganje večjega nadzora nad lastnim življenjem.

Različno pojmovanje vzgoje v preteklosti ima za posledico različne koncepte, ki se reflektirajo tako v pedagoški teoriji kot v praksi (Lepičnik Vodopivec, 2006). Po mnenju Krofliča (2001) je ena od temeljnih usmeritev sodobnega vrtca procesno razvojni model, ki za razliko od kulturno-transmisijskega smotra za vzgojo kot »relativno načrtovani sistem dejavnikov, podpira razvoj otrokovih osebnih značilnosti in potencialov«. Zaradi drugačnega razumevanja vzgoje postajajo medsebojni odnosi med vzgojiteljicami in otroki na eni strani, med vzgojiteljicami in starši na drugi strani ter komunikacija med njimi pomembni dejavniki razvoja. Tu imajo pomembno vlogo tudi starši, saj drugačni načini vzgoje »zahtevajo« tudi drugačne načine sodelovanja med starši in vzgojiteljicami (Lepičnik Vodopivec, 2006). Naj povem s primerom: otroci vsak teden odnesejo domov nahrbtnik z različnimi lutkami, ki jih spremljajo čez teden pri domačih opravilih, na sprehodu, pri počitku. Starši zapisujejo opažanja in na ta način tudi sami vidijo, kako ima lahko popolnoma preprosta lutka čudežno moč in kako jim lutka dejansko lahko pomaga pri vzgoji.

Maleš (1988) je mnenja, da je pravi tisti odnos med vzgojiteljico in starši, v katerem si vzgojiteljice in starši enakopravno delijo informacije, cilje in obveznosti, vezane na vzgojno-izobraževalno delo, v katerem imajo oboji aktivno vlogo pri spodbujanju otrokovega razvoja, v katerem so oboji odgovorni za otrokov razvoj in v katerem imajo oboji pravice in dolžnosti.

Sodelovanje vrtca z različnimi institucijami in strokovnjaki je opredeljeno s cilji in načeli Kurikula za vrtce (1999) in omogoča večjo kakovost v izvajanju kurikula. Če govorimo o kakovosti Kurikula za vrtce, imamo v mislih »kvaliteto življenja« otrok v tej ustanovi (Marčič in Vollmeier, 2006). To kvaliteto morajo zagotoviti strokovni delavci (prav tam) z ustvarjanjem pogojev, ki spodbujajo otrokov razvoj in učenje.

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kakovost se vsekakor izraža v kvalitetni izvedbi programa, ki ga izvaja vzgojiteljica. Pri tem pa vsekakor cilj uspešnega dela dobi težnost, če življenje otrok obogatimo s širšim družbenim okoljem, z drugimi institucijami in strokovnjaki na izvedbenem nivoju kurikula.

S tem poglavjem je sklenjen teoretični del. Sledi empirični del.

II EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Raziskovalni problem je vezan na proučevanje vloge lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ugotoviti želim, kako pogostnost uporabe lutke vpliva na komunikacijo in odnose, hkrati pa z odgovori na vprašalnik ugotoviti tudi, kako pogosto in na kakšen način vzgojiteljice preko lutke usvajajo cilje ter na kakšen način je lutka lahko povezovalni člen med kurikularnimi področji.

V empiričnem delu bosta prikazani uporaba in vloga lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ugotavljala bom, kako pomembno vlogo ima lutka pri razvijanju socialnih odnosov in uresničevanju ciljev iz Kurikula za vrtce (1999). Ali lutka po mnenju vzgojiteljic poudarja otrokov ego? Ali lahko poglobi odnos med odraslim in otrokom? Ali lahko prevzema simbolno vlogo pri razreševanju vsakdanjih problemov? Ali uporaba lutke pri dejavnostih pomembno prispeva k sproščenemu in ustvarjalnemu vzdušju?

1.1 Raziskovalna vprašanja

- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pojavljajo razlike glede tega, kaj razumejo pod pojmom umetnost?
- Kaj menijo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic o pomenu seznanjanja otrok z umetnostjo v predšolskem obdobju?
- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe Kurikula za vrtce?
- Kako pogosto uporabljajo kurikulum različno stare vzgojiteljice?
- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pojavljajo razlike glede tega, kako pogosto uporabljajo posamezna področja kurikula?
- Ali vzgojiteljice in pomočnice menijo, da je treba vključevati lutko v Kurikulum za vrtce?
- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pojavljajo razlike glede poznavanja metode dela z lutko?

- Ali se poznavanje metode dela z lutko pri usvajanju kurikularnih ciljev razlikuje glede na delovno dobo vzgojiteljic in pomočnice vzgojiteljic?
- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe lutke za usvajanje novih dejavnosti?
- Kdaj vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic najpogosteje uporabijo lutko?
- Ali se med različno starimi vzgojiteljicami pojavljajo razlike glede namena uporabe lutke?
- Ali se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic pojavljajo razlike v njihovem mnenju o tem, ali je lutka lahko realizator likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti?
- Kakšno je mnenje anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice o tem, da je lutka povezovalni člen med odraslim in otrokom ter med vrtcem in otrokom?
- Kakšno je mnenje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic o tem, da lutka vpliva na socialne odnose in komunikacijo?
- Katere umetnostne cilje anketiranke lahko usvajajo s pomočjo lutke?
- Kakšno je mnenje anketirank o tem, da lutka vpliva na otrokovo pozitivno samopodobo?
- Ali je študij po mnenju anketirank na področju vzgoje in umetnosti dovolj izpopolnjen, da pripravi vzgojitelja na samostojno delo na tem področju?

1.2 Raziskovalne hipoteze

H 1: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede tega, kaj razumejo pod pojmom umetnost.

H 2: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede njihovega mnenja o pomenu seznanjanja otrok z umetnostjo v predšolskem obdobju.

H 3: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe Kurikula za vrtce.

H 4: Različno stare anketiranke različno pogosto uporabljajo Kurikulum za vrtce.

H 5: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe različnih področij Kurikula za vrtce.

H 6: Večina anketirank meni, da mora Kurikulum za vrtce vključevati lutko kot medij na vseh področjih.

H 7: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede poznavanja metode dela z lutko pri usvajanju kurikularnih ciljev.

H 8: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic z različnim številom let delovne dobe se pojavljajo razlike v poznavanju metode dela z lutko pri usvajanju kurikularnih ciljev.

H 9: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe lutke za usvajanje novih dejavnosti.

H 10: Najpogosteje se lutka uporablja pri spoznavanju in posredovanju literarnih del ter novih vsebin.

H 11: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede namena uporabe lutke.

H 12: Med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic se pojavljajo razlike glede njihovega mnenja o tem, ali je lutka lahko realizator likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti.

H 13: Po mnenju večine anketirank je lutka povezovalni člen med odraslim in otrokom.

H 14: Po mnenju večine anketirank lutka zelo pogosto vpliva na socialne odnose in komunikacijo.

H 15: Lutka je pomemben dejavnik spodbujanja k umetnosti in različnosti.

2 METODOLOGIJA

2.1 Opis osnovne raziskovalne metode in pristopa

V raziskavi sta bili uporabljeni deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

2.2 Opis vzorca

V vzorec je bilo vključeno strokovno osebje različnih vrtcev v Sloveniji. Vprašalnik je bil razdeljen 120 osebam v vzgoji in izobraževanju (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v domžalskih in ljubljanskih vrtcih). Vključene so bile osebe ženskega spola v povprečni starosti od 23 do 54 let. Vzorec je neslučajnostni, priložnostni.

Tabela 1: Starost anketirank

	f	f (%)
21–31 let	39	37,1
32–42 let	40	38,1
43–57 let	26	24,8
Skupaj	105	100,0

Med anketirankami je bilo največ (40) oseb starih 32–42 let (38,1 %). Oseb, starih 21–31 let, je bilo 39 (37,1 %). Najmanj pa je bilo oseb, starih 43–57 let, in sicer 26 (24,8 %). Od 120 razdeljenih vprašalnikov je bilo vrnjenih 105.

Tabela 2: Delovna doba anketirank

	f	f (%)
1–5 let	36	34,3
6–10 let	22	21,0
11–15 let	16	15,2
16–20 let	5	4,8
21–25 let	7	6,7
26–30 let	11	10,5
31–36 let	8	7,6
Skupaj	105	100,0

Med anketirankami je bil največji delež oseb z delovno dobo 1–5 let (34,3 %). Sledi 22 oseb, ki imajo delovne dobe 6–10 let (21,0 %). 16 oseb (15,2 %) ima 11–15 let delovne dobe. 16–20 let delovne dobe ima 5 oseb (4,8 %). 21–25 let delovne dobe ima 7 oseb (6,7 %). 26–30 let delovne dobe ima 11 oseb (10,5 %). 31–36 let delovne dobe ima 8 oseb (7,6 %).

Tabela 3: Delovno mesto anketirank

	f	f (%)
Vzgojiteljica	54	51,4
Pomočnica vzgojiteljice	51	48,6
Skupaj	105	100,0

V anketo je bilo zajetih 54 vzgojiteljic (51,4 %) in 51 pomočnic vzgojiteljice (48,6%).

2.3 Opis postopka zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v šolskem letu 2010/2011. Podatke sem zbrala v treh vrtcih ljubljanskega oz. domžalskega območja, v katerih sem po predhodnem dovoljenju ravnatelja razdelila vprašalnike vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljice.

Anketiranje je potekalo v igralnici, trajalo je nekaj minut.

2.4 Opis instrumenta

Za izvedbo empiričnega dela sem uporabila anonimen vprašalnik, ki sem ga sestavila sama. Vprašalnik je sestavljen iz 16 vprašanj, od tega se prvo vprašanje nanaša na starost, drugo na delovno dobo, tretje na delovno mesto.

Ostala vprašanja so se nanašala na uporabo Kurikula za vrtce (1999), opredelitev pomena in vlogo lutke pri usvajanju umetnostnih ciljev iz Kurikula za vrtce, na metode dela in različne dejavnosti, pri katerih se uporablja lutka. Pet vprašanj je bilo odprtega tipa, enajst pa zaprtega tipa.

2.5 Opis postopkov obdelave podatkov

Razdelila sem 120 vprašalnikov, vrnjenih sem dobila 105 vprašalnikov. Podatke, pridobljene z vprašalnikom, sem obdelala tako, da sem uporabila opisno oz. deskriptivno statistiko in inferenčno statistiko za ugotavljanje razlik med različnimi skupinami vzorca. Dobljene rezultate sem predstavila z grafi ali tabelami in jih interpretirala. Izračunala sem frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti in mere razpršenosti), hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti in hi-kvadrat preizkus hipoteze enake verjetnosti ter vse obdelala v programu SPSS. Če pri hipotezi neodvisnosti niso bili izpolnjeni pogoji za hi-kvadrat preizkus (več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5, nobena teoretična frekvenca manjša od 1), je bil uporabljen Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus.

3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Tabela 4: Mnenja anketirank o umetnosti

Delovno mesto	Kaj je umetnost?									
	Udejanjanje ustvarjalnih potencialov.		Spoznavanje umetniških del, sebe in otrok.		Umetnost me ne zanima.		Sledenje ciljem v kurikulu.		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	33	61,1	20	37,0	0	0	1	1,9	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	23	45,1	22	43,1	5	9,8	1	2	51	100,0
Skupaj	56	53,3	42	40,0	5	4,8	2	1,9	105	100,0

$$\chi^2 = 6,801 (\alpha = 0,079; g = 3)$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic na vprašanje, kaj je zanje umetnost in kako jo preko osebnega vrednotenja prenašajo na delo v vrtcu, se niso pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 7,9 % za njeno zavrnitev preveliko.

O povezanosti med delovnim mestom in tem, kaj za nekoga predstavlja umetnost v osnovni množici, ne moremo trditi ničesar.

Iz vzorca lahko razberemo, da 53,3 % anketirank meni, da umetnost udejanja ustvarjalne potenciale, kar pomeni, da z njo odrasli in otroci izumljajo in ustvarjajo. Sledi 40 % anketirank, ki menijo, da umetnost posameznika izpopolnjuje, kar pomeni, da jo vsak doživlja z veseljem in tako spoznava umetniška dela. Tako kot med vzgojiteljicami (61,1 %) je tudi med pomočnicami vzgojiteljice (45,1 %) prevladoval odgovor, da umetnost udejanja ustvarjalne potenciale. Zanimivo se mi zdi, da med vzgojiteljicami ni bilo nobene, ki je umetnost ne zanima, medtem ko umetnost ne zanima pet pomočnic vzgojiteljice (9,8 %).

Odgovor, da je umetnost sledenje ciljem v kurikulumu, je obkrožila ena vzgojiteljica (1,9 %) in ravno tako ena pomočnica vzgojiteljice (2 %).

Tabela 5: Pomembnost seznanjanja otrok z umetnostjo v predšolskem obdobju

Delovno mesto	Pomembnost umetnosti v predšolskem obdobju					
	Da		Ne		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	54	100,0	0	0	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	49	96,1	2	3,9	51	100,0
Skupaj	103	98,1	2	1,9	105	100,0

$$\chi^2 = 2,159 (\alpha = 0,142; g = 1)$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic na vprašanje, ali je pomembno otroke seznanjati z umetnostjo že v predšolskem obdobju, se niso pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 14,2 % za njeno zavrnitev preveliko. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Iz vzorca lahko vidimo, da 54 vzgojiteljic (100 %) in 49 pomočnic vzgojiteljice (96,1 %) meni, da je treba že v predšolskem obdobju seznanjati otroke z umetnostjo. Le dve pomočnici vzgojiteljice (3,9 %) menita, da je seznanjanje otrok z umetnostjo v predšolskem obdobju nepotrebno. Anketiranke, ki so na vprašanje, ali je umetnost v predšolskem obdobju pomembna, odgovorile z da, so kot razloge za to navedle razvijanje ustvarjalnosti, pristno doživljanje, bogatenje otroškega sveta, oblikovanje pozitivnega odnosa do umetnosti, spoznavanje različnih vrst umetnosti, razvijanje čuta za estetiko, pridobivanje novih znanj in posledično tudi izkušenj. Umetnost prav tako omogoča večjo motivacijo in spodbuja komunikacijo pri otrocih. Skozi umetnost se razvija splošna razgledanost in avtentičnost (pristnost) domišljjskega doživetja (vživljanje v druge osebe, predmete in živali).

Tabela 6: Pogostost uporabe Kurikula za vrtce

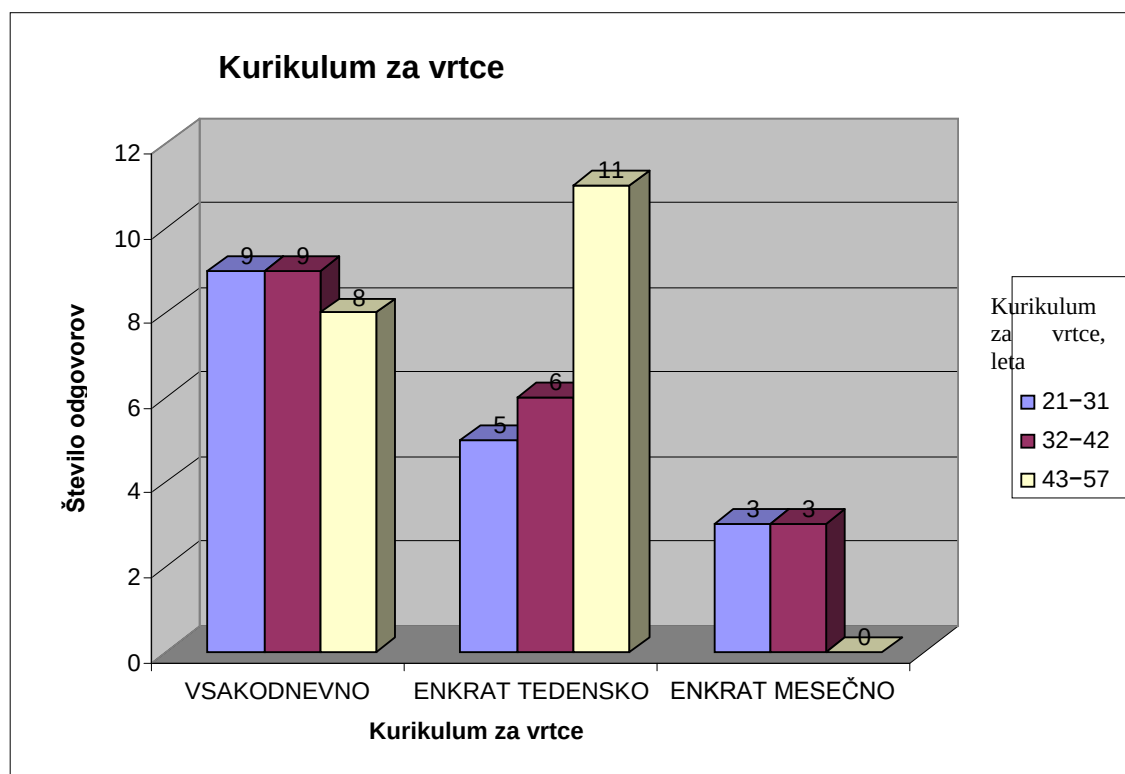
Delovno mesto	Pogostost uporabe Kurikula za vrtce							
	Vsakodnevno		Enkrat tedensko		Enkrat mesečno		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	26	48,1	22	40,7	6	11,1	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	12	23,5	14	27,5	25	49,0	51	100,0
Skupaj	38	36,2	36	34,3	31	29,5	105	100,0

$$\chi^2 = 18,510 (\alpha = 0,000; g = 2)$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na vprašanje, kako pogosto uporabljajo Kurikulum za vrtce (1999), so se pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti, ki govori, da sta spremenljivki v osnovni množici neodvisni, zavrnemo s tveganjem, manjšim od 0,00 %. Sprejmemo nasprotno (alternativno) hipotezo, ki pravi, da se med *vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice pojavljajo razlike o pogostosti uporabe Kurikula za vrtce*. Torej smo dokazali, da je od delovnega mesta odvisno, kako pogosto se uporablja Kurikulum za vrtce.

Tako kar 48,1 % vzgojiteljic uporablja Kurikulum za vrtce vsakodnevno, medtem ko je pomočnic vzgojiteljice, ki vsakodnevno uporabljajo Kurikulum za vrtce, le 23,5 %. Med pomočnicami vzgojiteljice prevladuje odgovor, da enkrat mesečno posegajo po Kurikulu za vrtce (49,0 %). Ta odgovor je zaskrbljujoč, saj lahko predvidevam, da so pomočnice vzgojiteljice redko prisotne pri dnevnem načrtovanju dejavnosti.

Graf 1: Pogostost uporabe Kurikula za vrtce glede na starost vzgojiteljic



Na začetku raziskave sem postavila hipotezo, da se med različno starimi *vzgojiteljicami* pojavljajo razlike glede pogostosti uporabe Kurikula za vrtce.

Iz podatkov v Grafu 1 vidimo, da je v prvi starostni skupini, torej 21–31 let, več kot polovica vzgojiteljic (52,9 %) odgovorila, da uporabljajo Kurikulum za vrtce vsakodnevno. 5 vzgojiteljic (29,4 %) je odgovorilo, da uporabljajo Kurikulum za vrtce enkrat tedensko, 3 vzgojiteljice (17,6 %) pa so odgovorile, da ga uporabljajo enkrat mesečno.

V drugi starostni skupini, 32–42 let, je polovica vzgojiteljic (9) odgovorila, da uporablja Kurikulum za vrtce vsakodnevno, 6 vzgojiteljic (33,3 %) je odgovorilo, da ga uporabljajo enkrat tedensko, 3 vzgojiteljice (16,7 %) pa so odgovorile, da uporabljajo Kurikulum za vrtce enkrat mesečno.

V tretji starostni skupini, 43–57 let, je več kot polovica (57,9 %) vzgojiteljic odgovorila, da uporabljajo Kurikulum za vrtce enkrat tedensko, 8 vzgojiteljic (42,1 %) je odgovorilo, da ga uporabljajo vsakodnevno, nobena pa ni odgovorila, da ga uporablja enkrat mesečno.

Vzorčni rezultati presenečajo, saj sem mislila, da se bodo pokazale precejšnje razlike v pogostosti uporabe Kurikula za vrtce med mlajšo in starejšo generacijo, vendar se to ni izkazalo. Tako je tudi prav, saj je Kurikulum za vrtce nacionalni dokument z vključenimi načeli in cilji, zato je ga je treba upoštevati ne glede na starost ali delovne izkušnje strokovnega delavca.

Tabela 7: Največkrat uporabljeno področje v Kurikulu za vrtce

Delovno mesto	Največkrat uporabljeno področje v Kurikulu za vrtce													
	Gibanje		Jezik		Umetnost		Narava		Družba		Matematika		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	14	25,9	7	13,0	17	31,5	8	14,8	5	9,3	3	5,6	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	14	27,5	14	27,5	13	25,5	4	7,8	2	3,9	4	7,8	51	100,0
Skupaj	28	26,7	21	20,0	30	28,6	12	11,4	7	6,7	7	6,7	105	100,0

$$2\hat{\uparrow} = 5,659 (\alpha = 0,341; g = 5)$$

Pri ugotavljanju povezanosti med delovnim mestom in največkrat uporabljenim področjem v Kurikulu za vrtce se med odgovori anketirank niso pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 34,1 % za njeno zavrnitev preveliko. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Vzorčni podatki kažejo, da je pri vzgojiteljicah največkrat uporabljeno področje v Kurikulu za vrtce umetnost (31,5 %), sledi področje gibanja s 25,9 %, področje narave s 14,8 %, področje jezika s 13,0 %, področje družbe z 9,3 %. Vzgojiteljice najmanj pogosto uporabljajo področje matematike (5,6 %).

Pomočnice vzgojiteljice pa najpogosteje iz Kurikula za vrtce uporabljajo področje gibanja (27,5 %) in jezika (27,5 %). Sledi področje umetnosti s 25,5 %, področje narave (7,8 %), področje matematike (7,8 %). Najmanj uporabljeno področje iz Kurikula za vrtce med pomočnicami vzgojiteljice je področje družbe s 3,9 %.

Tabela 8: Vključevanje lutke v Kurikulum za vrtce

Strokovno osebje	Vključevanje lutke v Kurikulum za vrtce							
	Da		Ne		Ne vem		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
	41	39,0	41	39,0	23	21,9	105	100,0

Iz vzorca lahko razberemo, da je tistih, ki menijo, da bi Kurikulum za vrtce moral vključevati lutko kot medij na vseh področjih, enako število (39,0 %) kot tistih, ki menijo ravno nasprotno (39,0 %). 21,9 % anketiranih se je mnenja vzdržalo in odgovorilo, da ne ve.

Lutka je sredstvo, s katerim pri otrocih na lažji način dosegamo nove cilje, spoznavamo in utrjujemo cilje različnih področij, zato je rezultat zaskrbljujoč, saj je pokazal, da kar 39,0 % strokovnih delavcev zanika, da je vključevanje lutke v kurikulum potrebno.

Tabela 9: Poznavanje metode dela z lutko

Delovno mesto	Poznavanje metode dela z lutko					
	Da		Ne		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	27	50,0	27	50,0	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	20	39,2	31	60,8	51	100,0
Skupaj	47	44,8	58	55,2	105	100,0

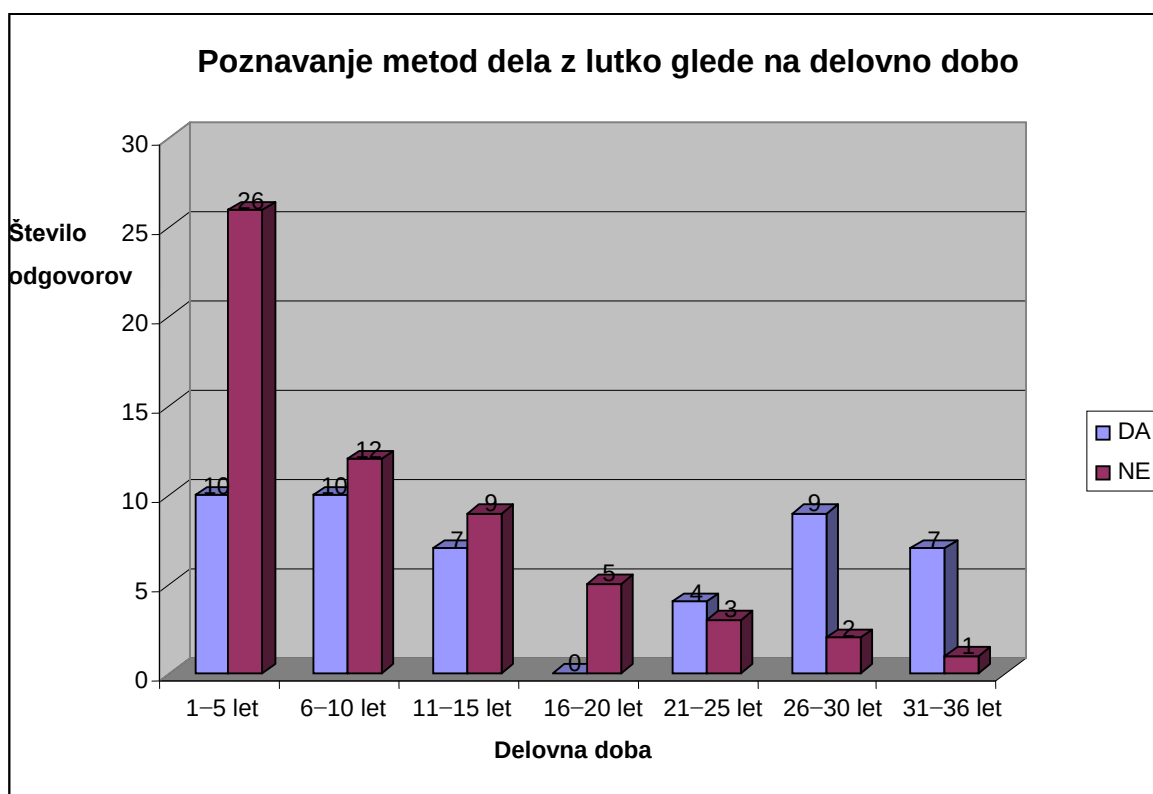
$$\chi^2 = 1,234 (\alpha = 0,267; g = 1)$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic na vprašanje, ali poznajo metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev, se niso pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 26,7 % za njeno zavrnitev preveliko. Podatkov ne moremo splošiti na osnovno množico. O povezanosti med delovnim mestom in poznavanjem metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev v osnovni množici ne moremo trditi ničesar.

Vzorčni podatki kažejo, da je 27 (50,0 %) vzgojiteljic odgovorilo, da poznajo metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev, enako število, 27 (50,0 %), pa jih je odgovorilo ravno nasprotno. Iz odgovorov pomočnic vzgojiteljice vidimo, da jih več kot polovica (60,8 %) ne pozna metod dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev.

Menim, da je do takšnih odgovorov prišlo zato, ker je kurikularnih ciljev resnično veliko. To pomeni, da je potrebno kar nekaj let delovnih izkušenj, delovne vneme, odgovornosti, da se zaposleni soočijo s prav vsemi kurikularnimi cilji, nato pa sledi prenos teh v prakso.

Graf 2: Poznavanje metod dela z lutko glede na delovno dobo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice



Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic na vprašanje, ali poznajo metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev, so se pokazale statistično pomembne razlike.

$$\chi^2 = 20,715 (\alpha = 0,002; g = 6).$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic z različno dolgo delovno dobo hipotezo neodvisnosti, ki govori, da sta spremenljivki v osnovni množici neodvisni, zavrnilo s

tveganjem 0,02 %. Sprejmemo nasprotno (alternativno) hipotezo, ki pravi, da se med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice z različnim številom let delovne dobe pojavljajo razlike v poznavanju metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev. Torej smo dokazali, da je od delovne dobe odvisno poznavanje metode dela z lutko.

Dobljen rezultat najbolj potrjuje stolpec, ki prikazuje odgovore vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice z najmanj delovne dobe, torej od 1 leta do 5 let. Vidimo, da kar 26 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (72,2 %) ne pozna metod dela z lutko. Metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev pa pozna 10 anketirank, torej le (27,8 %). Pri delovni dobi od 6 do 10 let je 10 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (45,5 %) odgovorilo, da poznajo metode dela z lutko, nekaj več kot polovica (12, 54,5 %) pa je odgovorila, da metod dela z lutko ne pozna.

Iz Grafa 2 je razvidno, da anketiranke z več kot 10 let delovne dobe v večji meri poznajo metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev.

Tabela 10: Uporaba lutke pri novih dejavnostih

Delovno mesto	Uporaba lutke pri novih dejavnostih					
	Da		Ne		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	37	68,5	17	31,5	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	29	56,9	22	43,1	51	100,0
Skupaj	66	62,9	39	37,1	105	100,0

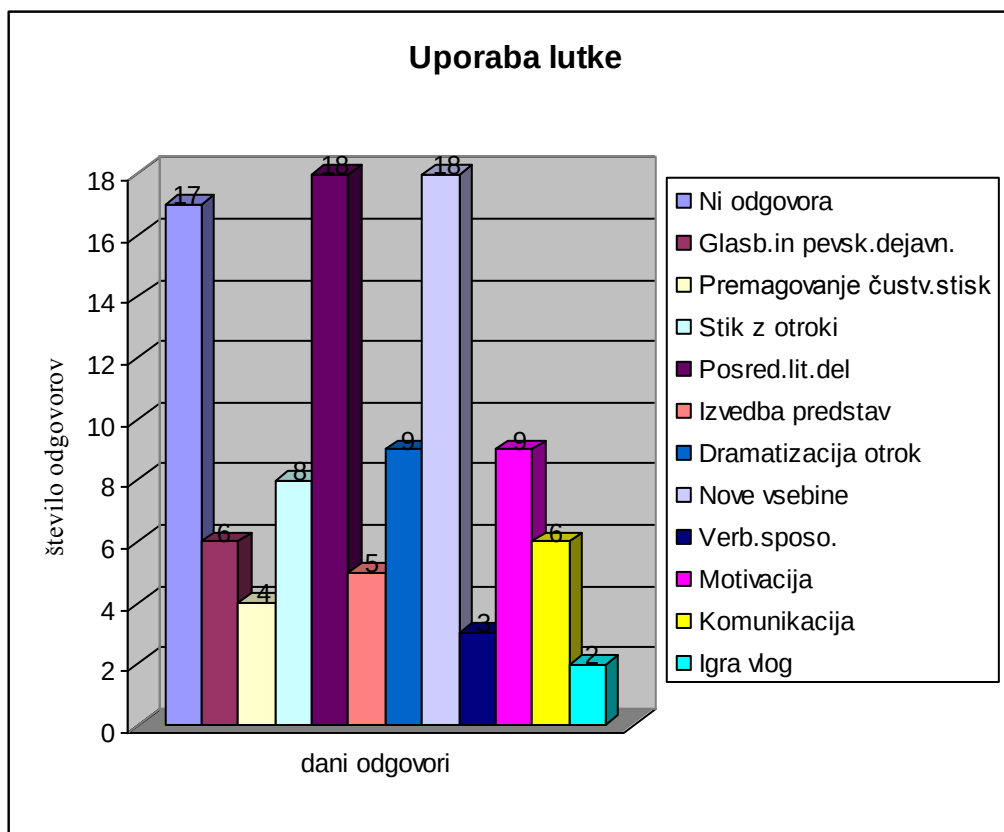
$$\chi^2 = 1,526 (\alpha = 0,217; g = 1)$$

Med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na vprašanje, ali pri usvajanju novih dejavnosti uporabljajo lutko, se niso pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 21,7 % za njeno zavrnitev preveliko. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico. Rezultati kažejo na to, da v vzorcu obstajajo razlike med delovnim mestom in uporabo lutke pri usvajanju novih dejavnosti, vendar niso tako velike, da bi bile statistično pomembne in bi jih lahko posplošili na osnovno množico.

Vzorčni podatki pa kažejo, da 68,5 % vzgojiteljic in 56,9 % pomočnic vzgojiteljice uporabljajo lutko pri usvajanju novih dejavnosti.

Na zastavljeno vprašanje, kdaj vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice uporabljajo lutko, je bil eden izmed najpogostejših odgovorov, da ob usvajanju novih dejavnosti.

Graf 3 Uporaba lutke



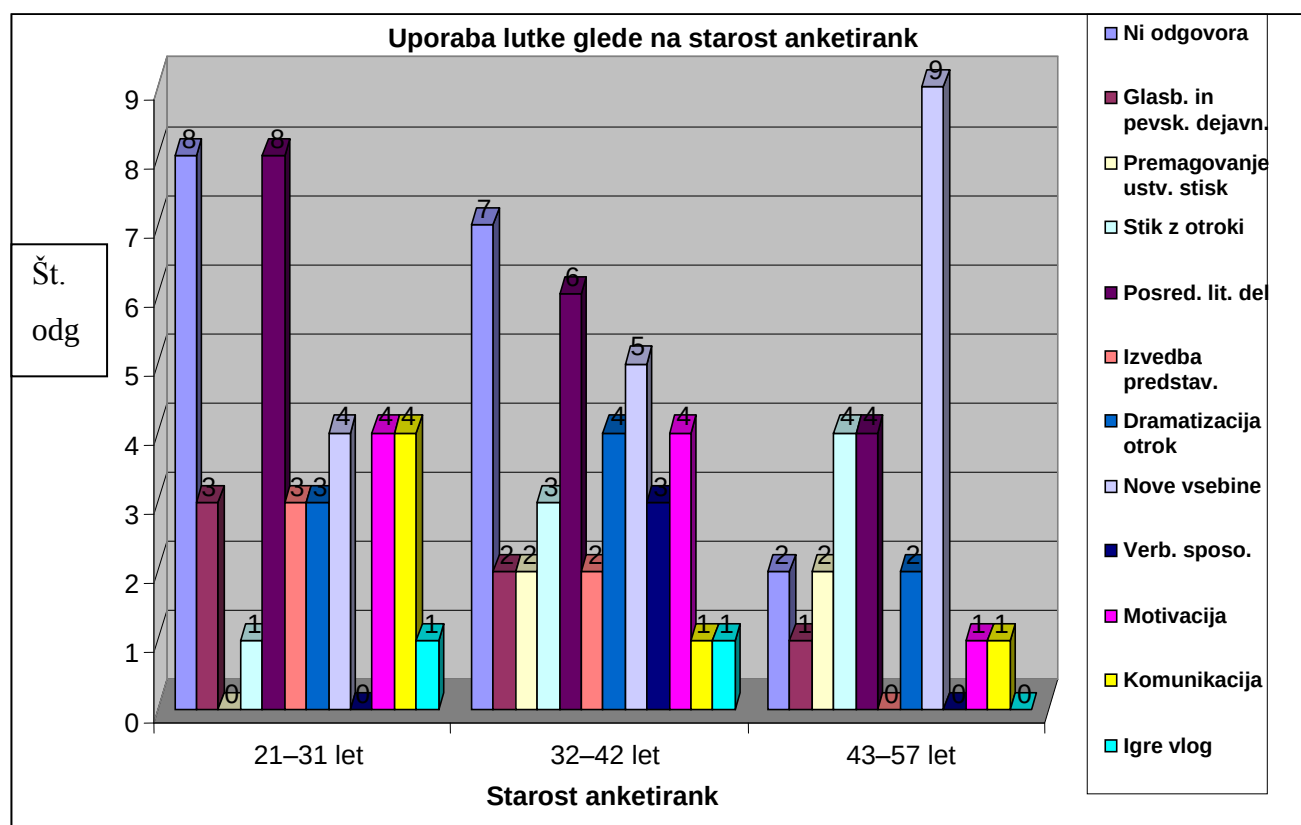
Na vprašanje, ob katerih priložnostih oziroma dejavnostih uporabljajo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic lutko, sem uporabila grafični prikaz podatkov, saj menim, da so podatki v grafu pri tem vprašanju bolj razvidni kot pa v strukturi tabeli.

Iz Grafa 3 vidimo, da je 18 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice izmed 105 odgovorilo, da najpogosteje uporabljajo lutko pri posredovanju literarnih del (17,1 %), prav tako pa je enako število vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice navedlo, da uporabljajo lutko pri uvajanju novih vsebin (17,1 %). Hipotezo lahko potrdim. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice torej najpogosteje uporabljajo lutko pri posredovanju literarnih del in uvajanju novih vsebin.

Zanimivo se mi zdi, da kar 17 (16, 2 %) anketirank ni odgovorilo, kdaj uporabljajo lutko. Iz tega lahko sklepam, da Kurikulum za vrtce premalo poudarja pomen in vlogo lutke.

9 (8,6 %) vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je navedlo, da uporabljajo lutko pri dramatizaciji otrok. Isto število vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (9) je ravno tako odgovorilo, da uporabljajo lutko kot sredstvo za motivacijo. Sledi odgovor, da lutko uporabljajo pri navezovanju stika z otroki (7,6 %), pri načrtovanju glasbenih in pevskih dejavnosti (5,7 %), pri spodbujanju komunikacije (5,7 %), pri izvedbi predstav za otroke (4,8 %), pri premagovanju čustvenih stisk (3,8 %), pri razvijanju govornih sposobnosti ter jeziku (2,9 %) in pri igri vlog (1,9 %).

Graf 4: Uporaba lutke glede na starost anketirank



$$2\uparrow = 3,655 (\alpha = 0,933; g = 9)$$

Pri preverjanju hipoteze neodvisnosti, ki smo jo postavili na začetku raziskave, smo ugotovili, da se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede namena uporabe lutke med različno starimi udeleženkami.

Iz Grafa 4 vidimo, da anketiranke, stare 43–57 let, večinoma uporabljajo lutko pri novih vsebinah (34,6 %). 4 anketiranke (15,4 %) so odgovorile, da uporabljajo lutko pri navezovanju stika z otroki, enako število pa se jih je odločilo za odgovor posredovanje literarnih del.

Pri anketirankah, starih 32–42 let, je pri uporabi lutke prevladoval odgovor posredovanje literarnih del (15,0 %). Tudi pri anketirankah, starih 21–31 let, je prevladoval odgovor, da večinoma uporabljajo lutko pri posredovanju literarnih del.

Tabela 11: Lutka kot realizator likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti

Delovno mesto	Lutka kot realizator likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti											
	Zelo redko		Občasno		Večkrat		Pogosto		Zelo pogosto		Skupaj	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Vzgojiteljica	0	0	2	3,7	13	24,1	25	46,3	14	25,9	54	100,0
Pomočnica vzgojiteljice	3	5,9	2	3,9	21	41,2	12	23,5	13	25,5	51	100,0
Skupaj	3	2,9	4	3,8	34	32,4	37	35,2	27	25,7	105	100,0

$$\chi^2 = 9,409 (\alpha = 0,052; g = 4)$$

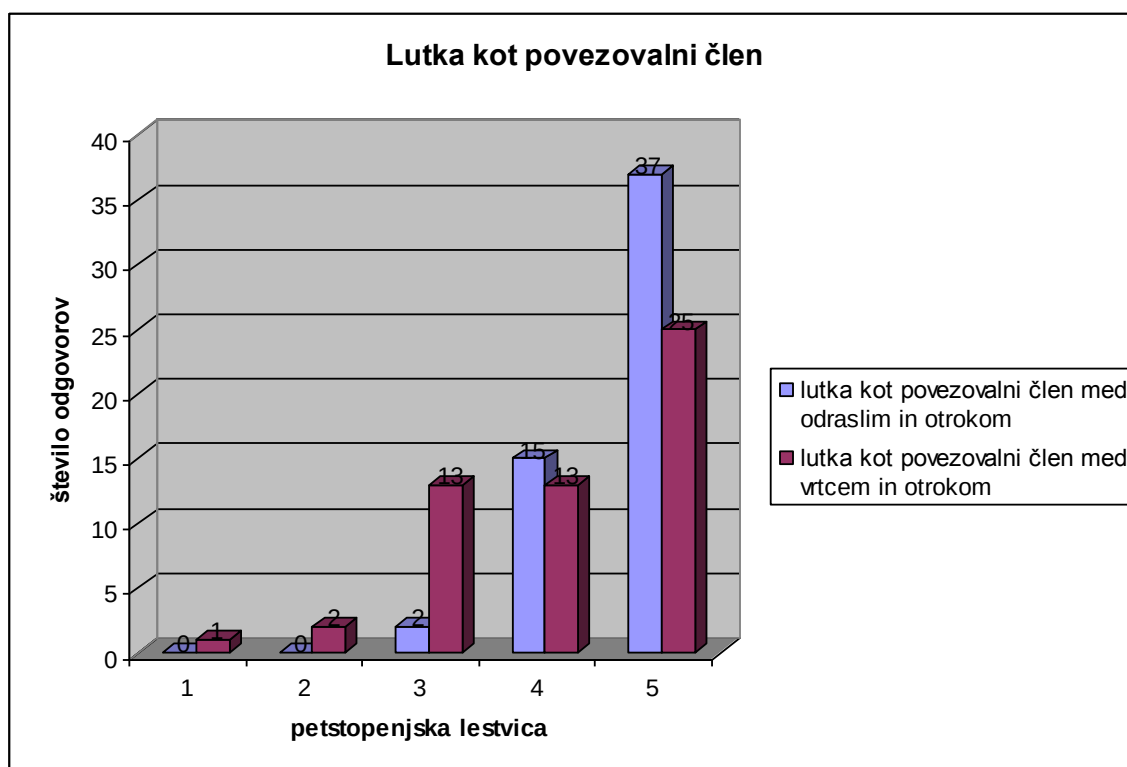
Na trditev v vprašalniku, da lutka sodeluje pri realizaciji projektov likovnih, dramskih, plesnih in glasbenih dejavnosti, so vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic podale odgovor na petstopenjski lestvici, kjer je 1 predstavljala odgovor zelo redko, 5 pa zelo pogosto.

Hipotezo neodvisnosti obdržimo, saj je tveganje 5,2 % za njeno zavrnitev preveliko. Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Iz podatkov za vzorec vidimo, da med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice prevladuje odgovor pogosto (35,2 %), to pomeni, da so na petstopenjski lestvici največkrat obkrožile številko 4. Sledi odgovor večkrat (32,4 %). Za odgovor zelo redko se je odločilo le 2,9 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, torej menim, da lutka le ni premalokrat uporabljena pri realizaciji različnih dejavnosti.

Če pogledamo še primerjavo glede na delovno mesto, vidimo, da je malo manj kot polovica vzgojiteljic (46,3 %) obkrožila, da pogosto uporabljajo lutko pri realizaciji različnih projektov, medtem ko je pri pomočnicah vzgojiteljice prevladoval odgovor večkrat (41,2 %).

Graf 5: Lutka kot povezovalni člen



Na vprašanje, ali je lutka lahko povezovalni člen, so anketiranke na petstopenjski lestvici ocenile trditve s številkami od 1 do 5, pri čemer je 1 predstavljala odgovor popolnoma nepomembno in 5 zelo pomembno. Med seboj sem primerjala odgovore dveh trditvev, in sicer da *lutka gradi in poglobi odnos med odraslimi in otroki* ter da *je lutka vez med otrokom in vrtcem*.

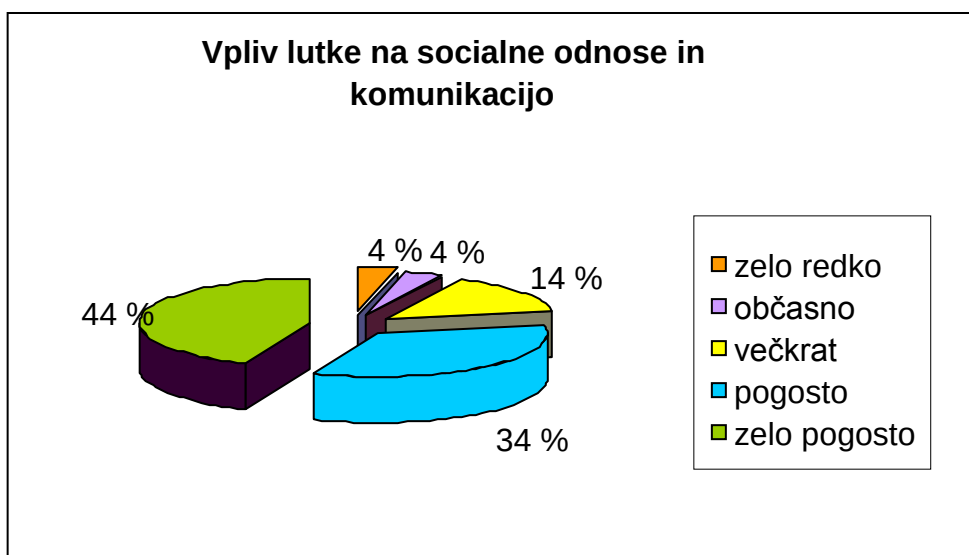
Iz Grafa 5 vidimo, da ima več kot polovica vzgojiteljic (37 od 54) trditev, da je lutka povezovalni člen med odraslim in otrokom, za zelo pomembno. 25 vzgojiteljicam pa je zelo pomembna trditev, da je lutka povezovalni člen med vrtcem in otrokom.

Lutka premosti veliko ovir, med drugim je v izredno veliko pomoč pri navezovanju stikov, torej ko otrok prvokrat pride v vrtec, je lahko lutka povezovalni člen med vzgojiteljico in otrokom, med otrokom in vrtcem in ne nazadnje, če lutki verjamejo odrasli – starši, ji verjame tudi otrok. Pozitivno sem presenečena in hkrati vesela, da se vzgojiteljice vedno bolj zavedajo, da je lutka kot povezovalni člen pomembna ne samo med odraslimi in otroki, temveč tudi med celotnim vrtcem in otroki.

To potrjuje podatek, da niti ena vzgojiteljica ni odgovorila, da je lutka kot povezovalni člen med odraslim in otrokom popolnoma nepomembna, in le ena vzgojiteljica je mnenja, da je lutka kot povezovalni člen med vrtcem in otrokom popolnoma nepomembna.

Sama si želim, da bi lutka povezovala tudi dom in vrtec preko igre vlog, pripovedovanja.

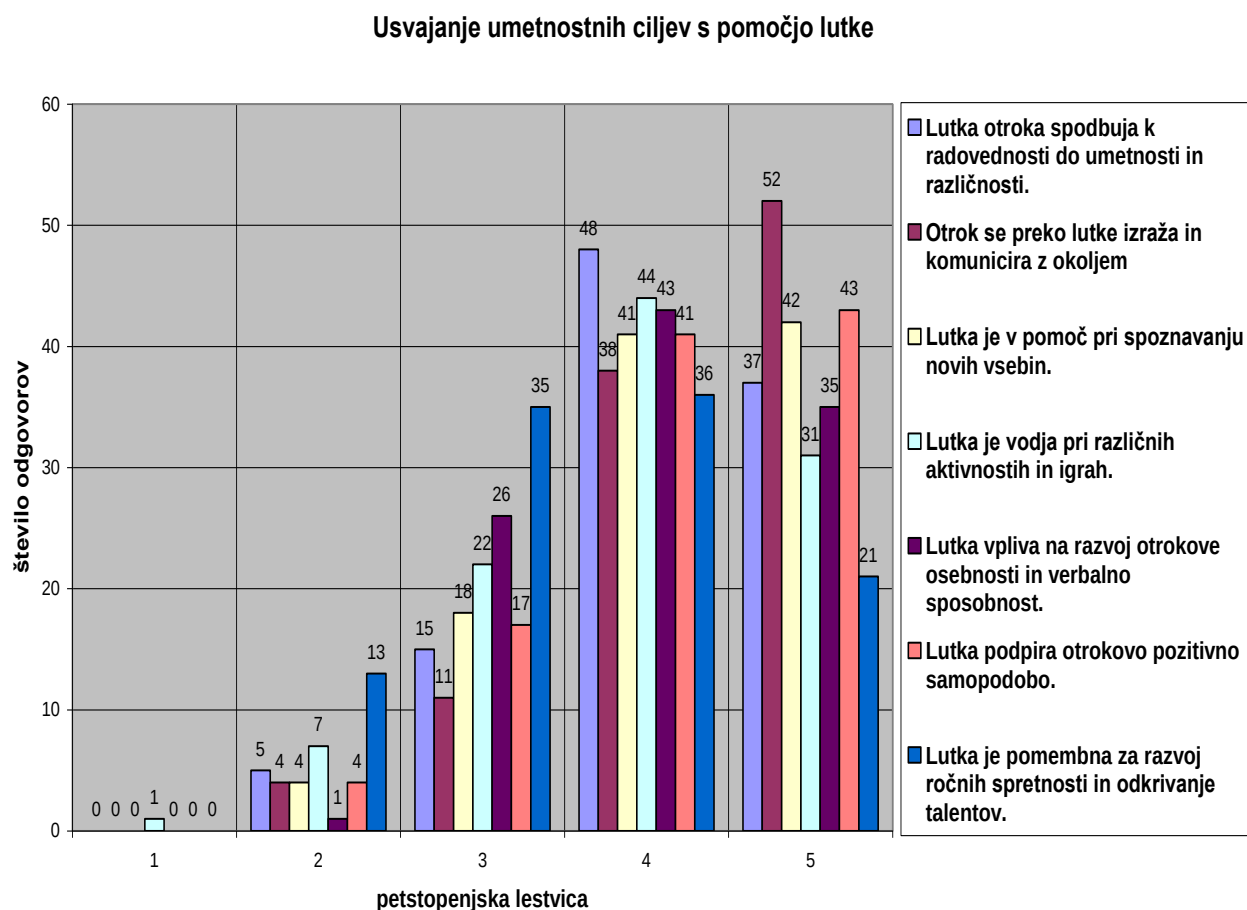
Graf 6: Vpliv lutke na socialne odnose in komunikacijo



Na vprašanje o vplivu lutke na socialne odnose in komunikacijo so vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic na petstopenjski lestvici obkrožile številko, pri čemer je 1 predstavljala odgovor zelo redko in 5 zelo pogosto.

Iz Grafa 6 je razvidno, da 44 % vseh vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice meni, da lutka zelo pogosto vpliva na socialne odnose in komunikacijo. Da lutka zelo redko vpliva na socialne odnose in komunikacijo, se je odločilo le 4 % anketiranih. Lutka lahko torej premosti ovire in je otrokom v pomoč pri navezovanju stikov, komunikaciji, sodelovanju.

Graf 7: Usvajanje umetnostnih ciljev s pomočjo lutke



Na vprašanje, kako in kdaj je po vašem mnenju lutka pomemben dejavnik pri usvajanju umetnostnih ciljev iz Kurikula za vrtce, so anketiranke v nadaljevanju naštetih trditvah obkrožile ocene od 1 do 5, pri čemer ocena 1 pomeni popolnoma nepomembno in ocena 5 zelo pomembno.

Trditve:

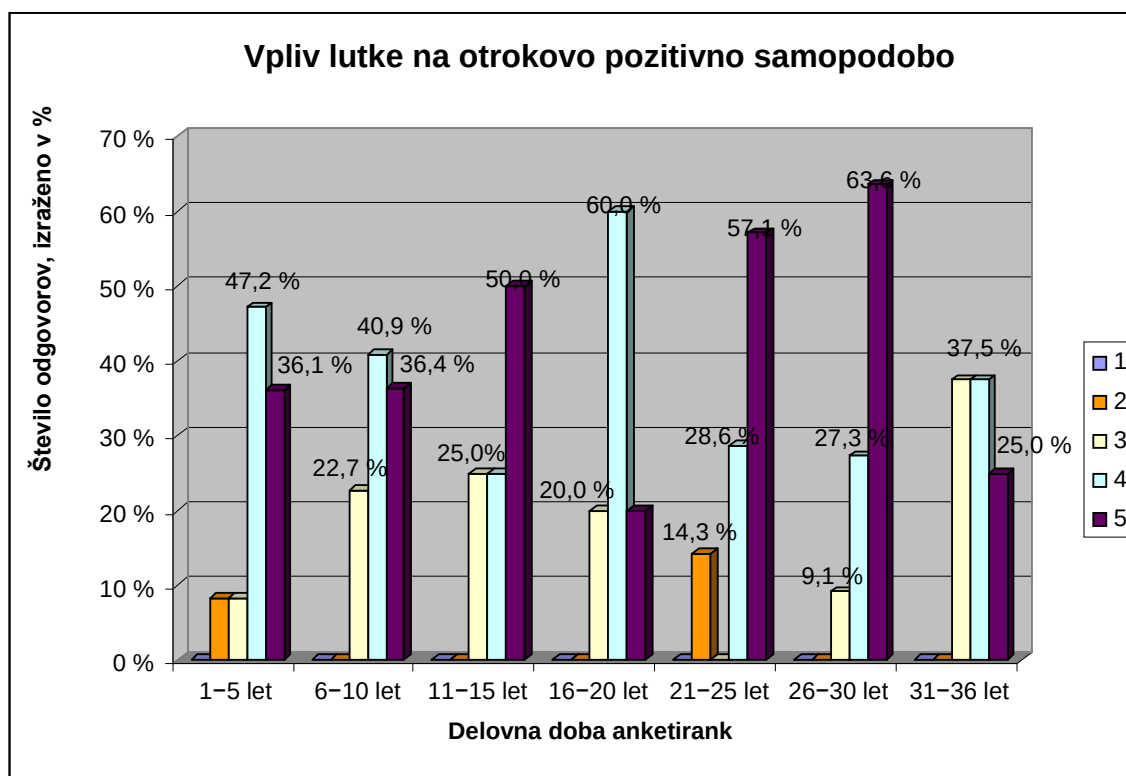
- Lutka otroka spodbuja k radovednosti do umetnosti in različnosti.
- Otrok se preko lutke izraža in komunicira z okoljem.
- Lutka je v pomoč pri spoznavanju novih vsebin.

- Lutka je vodja pri različnih aktivnostih in igrah.
- Lutka vpliva na razvoj otrokove osebnosti in verbalno sposobnost.
- Lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo.
- Lutka je pomembna za razvoj ročnih spretnosti in odkrivanje talentov.

Iz Grafa 7 je razvidno, da so anketiranke (52 od 105 oz. 49,5 %) na petstopenjski lestvici izbrale oceno 5, se pravi kot zelo pomembno trditev, da se otrok preko lutke izraža in komunicira z okoljem. Sledila je trditev, ki jo je izbralo 43 anketirank (41 %), in sicer da lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo. 42 anketirank (40 %) je kot zelo pomembno označilo trditev, da je lutka v pomoč pri spoznavanju novih vsebin. 37 anketirank (35,2 %) je kot zelo pomembno trditev izbralo, da lutka otroka spodbuja k radovednosti do umetnosti in različnosti. 35 anketirank (33,3 %) je kot zelo pomembno trditev izbralo, da lutka vpliva na razvoj otrokove osebnosti in verbalne sposobnosti. 31 anketirank (29,5 %) je menilo, da je lutka vodja pri različnih aktivnostih in igrah. Najmanj anketirank, le 21 (20 %), je odgovorilo, da je lutka pomembna za razvoj ročnih spretnosti in odkrivanje talentov.

Le ena anketiranka je z oceno 1, se pravi kot popolnoma nepomembno, ocenila trditev, da je lutka vodja pri različnih aktivnostih in igrah.

Graf 8: Mnenje o otrokovi pozitivni samopodobi glede na delovno dobo anketirank

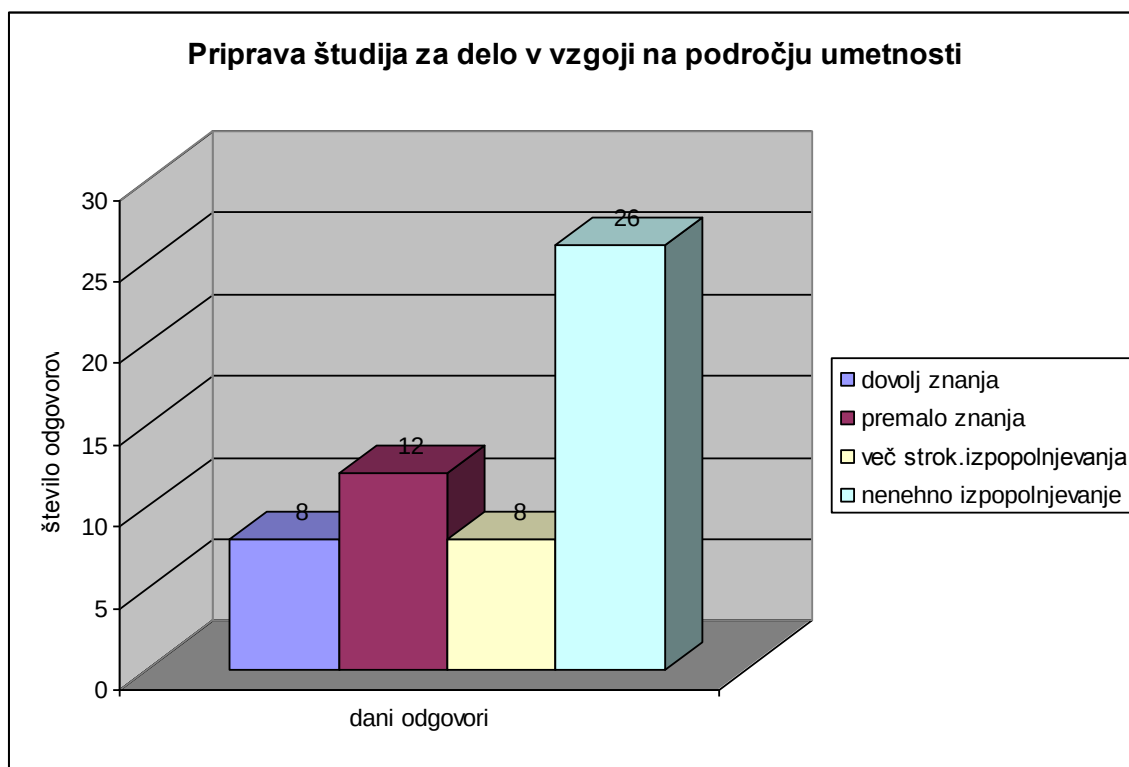


Trditev, da lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo, so anketiranke na petstopenjski lestvici ocenile z ocenami od 1 do 5, pri čemer je ocena 1 pomenila popolnoma nepomembno in ocena 5 zelo pomembno.

Iz Grafa 8 vidimo, da je malo manj kot polovica anketirank (47,2 %) z delovno dobo 1–5 let ocenila z oceno 4 trditev, da lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo. 36,1 % anketirank pa je bilo tistih, ki so omenjeno trditev ocenile kot zelo pomembno.

Tudi pri anketirankah z delovno dobo 6–10 let (40,9 %) je bila prevladujoča ocena 4. Polovica anketirank z delovno dobo 11–15 let pa je kot zelo pomembno ocenila, da lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo. Kar 60 % anketirank z delovno dobo 16–20 let je z oceno 4 ocenilo trditev o vplivu lutke na otrokovo pozitivno samopodobo. Večina anketirank z delovno dobo 21–25 let (57,1 %) in tudi večina anketirank z delovno dobo 26–30 let (63,6 %) je ocenila trditev kot zelo pomembno, se pravi z oceno 5. Le četrtnina anketirank z delovno dobo 31–36 let je kot zelo pomembno ocenila, da lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo.

Graf 9: Izobraževanje na področju umetnosti



Na vprašanje, ali se vam zdi, da vas študij dovolj opremi za tovrstno delo v vzgoji ali bi potrebovali več izobraževanja na področju umetnosti v Kurikulu za vrtce, so odgovarjale le vzgojiteljice.

Hipotezo enake verjetnosti obdržimo ($\chi^2 = 1,422$ ($\alpha = 0,700$; $g = 3$), saj je 70,0-odstotno tveganje za zavrnitev preveliko. O odgovoru, ki bi prevladoval v osnovni množici, ne moremo trditi ničesar.

Iz Grafa 9 lahko razberemo, da je 26 vzgojiteljic, se pravi malo manj kot polovica (48,1 %), mnenja, da je potrebno na področju umetnosti stalno samoizpopolnjevanje, saj je umetnost pomemben dejavnik uravnovešenega otrokovega razvoja, ravno tako pa vpliva na otrokovo osebno rast. 12 vzgojiteljic (22,2 %) je mnenja, da med študijem o dejanski možnosti vključevanja uporabe lutke v vzgoji izvemo premalo. 8 vzgojiteljic (14,8 %) pravi, da študij nudi dovolj znanja za delo s predšolskimi otroki. Enako število vzgojiteljic (8) pa je mnenja, da bi s strokovnimi izpopolnjevanji lahko pridobili še več znanja za uporabo lutke pri predšolskih otrocih.

Javornik Krečič (2008) pravi, da je profesionalna rast vzgojitelja/učitelja vseživljenjski proces, ki vključuje nenehno učenje na poklicni poti. Nanj vplivajo izkušnje v času, ko je bil učenec sam, vpliv okolja in družine. Nadalje mora biti dodiplomsko izobraževanje kakovostno, da omogoča dobro podlago za proces nadaljnje rasti. Začetnemu izobraževanju naj sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve/vzgojiteljeve profesionalne rasti, vključujoč reflektivne elemente, in se navezuje na vsebino, na metodični proces ter interakcijski vidik poučevanja.

III SKLEPNE UGOTOVITVE

Umetnost v Kurikulu za vrtce ima razmeroma pomembno vlogo, prav tako tudi lutka. To je potrdila tudi Koroščeva (2004) v svoji raziskavi o uporabi lutk kot medija za dosego ciljev pri pouku. Ugotovila je, da vzgojiteljice menijo, da so lutke učinkovit učni pripomoček za dosego kurikularnih ciljev, ob tem pa vplivajo tudi na otrokov čustveni in socialni razvoj. Cilji pri pouku so doseženi hitro in prijetno, pa vendar se ta medij pri pouku redko uporablja. Kot najpogostejše razloge za to navajajo vzgojiteljice pomanjkanje časa, natrpan urnik in pomanjkanje znanja. Hkrati pa kvalitativna raziskava (Korošec 2004) še pokaže, da tiste vzgojiteljice, ki lutke (tudi druga gledališka izrazna sredstva) redno vključujejo v svoje delo, te povezujejo z različnimi predmetnimi področji. Najpogostejše se uporabljajo pri učenju slovenskega jezika, pri poustvarjanju dramskih besedil, pri učenju pesmi, pri govornih nastopih in seveda tudi pri opismenjevanju.

V svojem magistrskem delu sem se z vprašalnikom, ki je bil namenjen vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljice, spraševala, kakšno vlogo ima lutka pri usvajanju kurikularnih ciljev, in prišla do sledečih rezultatov.

Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic menijo, da umetnost udejanja ustvarjalne potenciale; z njo odrasli in otroci izumljamo in ustvarjamo. Prav tako je zanimivo, kako pogosto vzgojiteljice uporabljajo Kurikulum za vrtce. Glede na to, da je Kurikulum za vrtce nacionalni dokument, ki ima svojo osnovo v analizah, predlogih in rešitvah, ki so uokvirile koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih (Kurikulum za vrtce, 1999), se mi zdi, da ga premalokrat uporabljajo. Rezultat je nizek, le 36,2 % vprašanih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic uporablja Kurikulum za vrtce vsakodnevno, ostale le enkrat tedensko ali enkrat mesečno.

Marentič Požarnik (2006) opiše, da je kompetentni pristop dobra priložnost, da poglobimo razmišljanje o temeljnih ciljih in jih natančno opredelimo. Ti cilji morajo biti jasni in natančni, da jih lahko izvedemo v vzgoji, zato je zanimiv podatek, da največ vzgojiteljic uporablja v Kurikulu za vrtce področje umetnosti, kar 28,6 %. Ostala področja v povezavi z lutko sploh niso načrtovana, kljub temu da teorija uči, kako pomembno vlogo ima lutka na vseh kurikularnih področjih: pri gibanju, jeziku, naravi, matematiki, umetnosti in pri družbi.

K spoznavanju in usvajanju kurikularnih ciljev pripomore tudi študij. Glede na to, da je bilo v vprašalnik zajetih kar 34,3 % vzgojiteljic z delovno dobo od 1 leta do 5 let, sem nad rezultatom, kako izobraževanje za uporabo lutke poskrbi v času študija, negativno presenečena, saj menim, da prav študij pripomore k spoznavanju lutke in metod dela z njo ter usmerja k načrtnemu načrtovanju ciljev; ne le na področju umetnosti, temveč tudi na ostalih področjih.

Na ključno vprašanje vprašalnika, ali je lutka lahko povezovalni člen, so vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic odgovorile, da je lutka pomembna vez med vrtcem in otrokom ter zelo pomembna vez med odraslim in otrokom. Da prihaja do odstopanja, je verjetna razlaga v tem, da vzgojiteljice starše premalo poučijo o uporabi in o pomenu lutke za otrokov razvoj. Med drugim je naloga vzgojiteljice ponuditi spodbudno okolje in starše nagovoriti k uporabi lutk. Tako bi marsikatera neprijetna situacija, sploh ob vstopu v vrtec, lahko bila prijetnejša, manj boleča. A za ta korak je potrebno, da najprej vzgojiteljica ozavešči pomen in uporabo lutke ter ji zaupa. Pa vendarle se večina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice zaveda, da z lutko in preko nje komuniciramo, morda popolnoma nevede. Zato kar 48 vprašanih (45,7 %) meni, da lutka pomembno spodbuja otroka k radovednosti. 43 vzgojiteljic (41%) meni, da lutka podpira otrokovo samopodobo, in 35 (33,3%) vzgojiteljic, da lutka vpliva tudi na razvoj otrokove osebnosti in na verbalne sposobnosti. Sicer so rezultati izredno nizki, pa vendar vredni razmisleka.

Prav zato sem v vprašalnik vnesla tudi vprašanje, ali študij predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani študenta opremi za tovrstno delo z lutko, ali pozna vlogo lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev in ali bi potrebovali še več izobraževanja na področju umetnosti v Kurikulu za vrtce in kako, na kakšen način bi pridobili še več potrebnega znanja.

8 vprašanih je menilo, da študij nudi dovolj za delo s predšolskimi otroki in da je več kot dovolj le seznanitev z umetnostjo. 12 vprašanih meni, da študent lahko izbira dodatna področja, pa vendar je o vključevanju uporabe lutke še vedno premalo izobraževanja. Le 8 vprašanih meni, da lutko redno uporabljajo na vseh kurikularnih področjih, vendar bi preko strokovnih izpopolnjevanj pridobili lahko še več. Kar 26 jih meni, da je umetnost celovito doživljanje in pomemben dejavnik uravnoveženega otrokovega razvoja, zato je lutka pomemben medij pri vsem tem in je izpopolnjevanje na tem področju pomembno za komunikacijo z otroki in za otrokovo in vzgojiteljevo osebno rast.

Tej trditvi se pridružujem tudi sama.

Prav podiplomski študij dodatno pripomore in ozavešča študente o metodi dela z lutko. Da bi lutka našla zasluženo mesto, pa moramo začeti pri sebi.

Crepeau in Richards (2003, nav. po Kočevar, 2013) se zato sprašujeta, kako je mogoče, da vzgojiteljice ne uporabljajo lutk, ko pa je tako veliko odličnih razlogov, zakaj lutke uporabljati.

Odnos do lutke se deli v tri kategorije. V prvi kategoriji so tiste vzgojiteljice, ki že uporabljajo lutke, tiste, ki želijo nekaj več, in tiste, ki iščejo podporo in ideje. Druge vzgojiteljice so tiste, ki šele spoznavajo, da so lutke res pomemben pripomoček v igralnici. Tretje vzgojiteljice so tiste, ki so skeptične do vseh novosti in jih uporaba lutk bodisi ne zanima ali pa jih preprosto ne želijo uporabljati.

Prav to je pokazal tudi vprašalnik in odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice.

Nuže, da bi se metoda dela z lutko in uporaba ter usvajanje kurikularnih ciljev z lutko razširila in da bi lutka dobila svoje mesto tudi v Kurikulu za vrtce, se zaveda večina vzgojiteljic, ki tako Kurikulum za vrtce kot lutko uporablja vsakodnevno.

Da lutka, ki je vznemirljiva in ki jo imajo otroci tako radi, prinesemo v igralnico, ne potrebujemo talenta – potrebujemo le moč, da bomo verjeli vanjo.

Lutke imajo prav v vsakem vrtcu, vprašanje pa je, ali jih imajo tudi na pravem, predvsem pa vidnem, dosegljivem mestu.

Vprašam se tudi, zakaj je tako težko prijeti lutko, jo s pogledom oživiti in z njo navdušiti otroke v predšolskem obdobju in jim tako ponuditi in približati umetnost, s katero se bodo marsikaj naučili.

Na vsa vprašanja, ki sem si jih zastavila pred pisanjem magistrskega dela, sem dobila odgovore različnih avtorjev.

Lutka povezuje vsa kurikularna področja in z njo usvojimo lahko prav vse zastavljene kurikularne cilje, če smo ji pripravljeni dati možnost in ji prisluhniti.

Kot sem zapisala že v uvodu, potrjujem misel Vigotskega, ki meni, da vse, kar je v življenju nemogoče, je v igri mogoče (Marjanovič - Umek in Zupančič, 2006).

Vzgojitelji bi se morali že preko študija prepustiti inoviranju lastne prakse. Kakovostnemu znanju, ki ga pridobimo s študijem, moramo dodati tudi lasten profesionalni razvoj. Poleg vseh dodatnih izobraževanj, ki so nam na razpolago, je prav, da se ustavimo in vprašamo, koliko sem pripravljen storiti sam, da se stvari premaknejo naprej.

Valenčič Zuljan (2001) se strinja s Terhartom (1997), ki pravi, da je za vzgojiteljev profesionalni razvoj potrebno veliko več kot le »dobro poučevanje« za današnji dan. Pomemben je celoten kontekst poklicnega delovanja in življenja; potrebne so različne spoznave, socialne in moralne kompetence: sposobnost diagnosticiranja in sodelovanja s kolegi, starši, ravnateljem, pripravljenost in sposobnost prispevati k razvoju poklicne kulture v vrtcu ter sposobnost opazovati samega sebe in razmišljati o sebi kot vzgojitelju. Vse to pomaga in prispeva k dolgoročno kakovostnemu poučevanju. Le vzgojitelj, ki želi v svoji poklicni karieri zoreti, lahko v tem procesu pomaga otrokom.

Valenčič Zuljan (2001) meni, da se o profesionalnem razvoju govori v širšem in ožjem pomenu. V širšem takrat, ko vzgojitelj začne izobraževanje in konča z upokojitvijo, v ožjem pa, ko lahko z izkušnjami, kvaliteto in kvantiteto, prilagajanjem, spreminjanjem in napredovanjem pripomore k izboljšanju pedagoške prakse.

Če ne zmoremo sami, zmore lutka. Tudi odraslemu je v pomoč, da premakne zid, četudi se mu zdi nemogoče.

Vero v lutko zato lahko primerjamo z animizmom, kjer ima vsak predmet svojo dušo. Tudi igrača ima dušo v otrokovi domišljiji. Morda tu najdemo enega od razlogov, da lutke otroke tako očarajo. To je seveda privilegij lutk, saj kaže, da njihova enostavnost nekatere odrasle odbija in ne pristajajo na simbolično poenostavljeno svojo prispodobo (Majaron, 1998).

Če bi se lahko odrasli vsaj za en dan spet podali v domišljjski svet otrok, bi začutili to, kar nam skušajo povedati lutke – čudež in dar našega vsakdana.

Uporaba lutke je pomemben del in osvežitev v predšolskem obdobju in vsa teorija me prepričuje v to, da je prav njena uporaba in fleksibilen odnos vzgojiteljice do nje, do lutke, ključ v pravem času, da se stvari premaknejo naprej.

Upam, da tudi magistrsko delo prispeva k prepričanju, da je lutka nujna spremljevalka in pomočnica vsake vzgojiteljice pri izpolnjevanju poklicnih nalog.

IV LITERATURA

- Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo. Ljubljana: DZS.
- Batistič Zorec, M. (2002). Psihološki vidiki otrokove igre. Pridobljeno 2. 8. 2014 s spletne strani, <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc>.
- Batistič - Zorec M., (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljice in kurikularna prenova vrtcev, *Sodobna pedagogika*, let. 55/121.
- Bric, N. (2011). Likovnik v lutkovnem gledališču. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bastašić, Z. (1990). Lutka ima srce i pamet. Školska knjiga: Zagreb.
- Bastašić, Z., Sitar – Cvetko, J. (2005). Theatre Work with Children and Young People with Special Needs. V: B. Croin, S. Roth, M. Wrentschur (Ed.). Training Manual for Theatre Work in Social Fields. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Benedičič, K. (2011). Moralni razvoj kot izgrajevanje otrokovih prosocialnih vrlin. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.
- Bradač, A. (2005). Medosebna komunikacija na delovnem mestu. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
- Bratanić, M. (1991). Mikro – pedagogija interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja.
- Bredikyte, M., (2002). Dialoška dramska igra z lutkami / DDIL kot metoda spodbujanja otrokove verbalne ustvarjalnosti, V: Lutka iz vrtca v šolo. Ljubljana: PeF. Zagreb: Školska knjiga.
- Coffey, S. (2006). Onkraj območja gotovosti: faktor strahu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Coffou, V. (2004). Lutka u školi. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina - Obradović, M. (1990): Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Devjak, T. (2009). Razvoj in kakovost vrtca: gradivo za študente magistrskega študija Predšolska vzgoja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Duran, M., (1995). Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 1–115.

Furth, H. G. in Kane, S. R. (1993). Children Constructing Society: A New Perspective on children at Play. V H. McGurk (ur.), Childhood social development: Contemporary Perspectives, Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Gauda, G. (2001). Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels: lebendige Psychologie c. 6. Jungs. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Goldstein, J. H. (1994). Toys, play, and child development. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press.

Gordon, T. (1992). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana : Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Gregorčič, A. (2012). Pogledi vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice na timsko delo v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Grginič, M. (2007). Razvoj porajajoče se pismenosti v vrtcu ima velik pomen za nadaljni otrokov uspeh v šoli. Vzgojiteljica 9/2.

Hamre, I. (2004). Cross – Aesthetic learning – Education in and through Animation Theatre. Copenhagen: UNIMA – Denmark.

Hartley, P. (1993). Interpersonal Communication. London: Routledge.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Hunt, T., Renfro, N.(1982). Puppetry in early childhood education. Austin: Nancy Renfro Studios.

Ivon, H. (2005). Vpliv interakcije z lutko na socialno vedenje in igralne aktivnosti predšolskih otrok. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Ivon, H. (2007). Baština - umjetnički poticaj za likovno izražavanje djece. Split : Filozofski fakultet Sveučilišta.

Javornik, M. (ur). (1992). Enciklopedija Slovenije (6. zvezek). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Javornik Krečič, (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: 12 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.

Jekovec, S. (2012). Gledališka pedagogika v vrtcu. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2005). Gledališko ustvarjanje – integrativni doživljajski projekt. Prispevek na konferenci, stran 98.

Kočevar, T. (2013). lutka kot motivacijsko sredstvo pri predstavljanju literarnega besedila. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Korošec, H. (2007 b). Simbolna in gledališka igra. Pridobljeno 28. 7. 2014 s spletne strani <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-komunikacija.pdf>

Korošec, H. (2007). Pridobljeno 3. 8. 2014 s spletne strani <http://www.pef.unilj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-kreativna.pdf>

Korošec, H. (2003). Lutke in gledališka igra kot oblika simbolne igre. *Sodobna pedagogika*, 2, 190–204.

Korošec, H. in Majaron, E. (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Korošec, H. (2004). Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R. (1999). Eros in vzgoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2.

Kroflič, R., Marjanovič – Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu : priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. V: *Prikriti kurikulum v kurikulu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra.

Kroflič, R. (2010). Kulturno zahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kroflič, B. (1992). *Ustvarjalni gib in plesna vzgoja za najmlajše*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kroflič, B. (1994). *Pomoč z umetnostjo – umetnostna terapija*. Delo, 13. 7. 1994.

Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kroflič, B. (2002). Recenzija. V Korošec, H. in Majaron, E. (ur): *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Kurikulum za vrtce. (2008). Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Lamovec, T. (1993). *Spretnosti medosebne komunikacije*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Lepičnik Vodopivec, J. (2005). *Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok*. Koper: Pedagoška fakulteta.

Lukman, T. (2010). Vpliv uporabe lutke pri spreminjanju motečega vedenja mlajših šolskih otrok. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Maček, N. (2011). *Uporaba lutke na razredni stopnji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Maleš, D. (1988). *Obitelj i uloga spolova*. Zagreb: Školske novine.

- Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
-
- Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji. Vzgoja in izobraževanje, št. 1. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Študijsko gradivo. Koper: Fakulteta za management.
- Majaron, E. (1998). Lutke – idealna povezava didaktičnih smotrov. Prispevek za Evropsko konferenco raziskovalcev v vzgoji (ECER). Pridobljeno 28. 7. 2014 s spletne strani http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/edi03-slo-svn-t03.pdf
- Majaron, E., (2000): Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov. V: Lutka 56. Novo mesto: KUD Klemenčičevi dnevi.
- Majaron, E., (2002). Puppets in the child's development, V: The Puppet What a Miracle. Zagreb: The UNIMA Puppets in Education Commission.
- Malaguzzi, L. (1997). History, Ideas and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini, in: Edwards, C. P. Gandini, L. Forman, G., THE HUNDRED LANGUAGES OF CHILDREN - The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections, Ablex Publishing Corporation, London, pp. 49–97.
- Marjanovič - Umek, L. (1990). Mišljenje in govor predšolskega otroka. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič - Umek, L. in Zupančič, M., ur. (2001). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič - Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1998). Otrokov razvoj in učenje v simbolni igri. Ljubljana : Društvo psihologov Slovenije.
- Marjanovič - Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra in otrokov razvoj. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Marjanovič - Umek, L. in Zupančič, M. (2006). Teorije otroške igre. V L. Marjanovič Umek, Zupančič, M. (ur.), Psihologija otroške igre (str. 1–40). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič - Umek, L. in Fekonja, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za razvoj in učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Markotič, P. (2011). Zdravstvena nega bolnika z mejno osebnostno motnjo. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.
- Miljak, A. (1984). Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi. Beograd: Prosvjetni pregled.
- Mitrović, M. (1988). Fenomen igre u savremenoj poeziji za decu: V Duran, M. (ur). Simbolička igra i stvaralaštvo. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Moss, P. (2008). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives*, 2, št. 2, str. 114–119.

O'Hare, J. (2005). Puppets in Education: Process or Product? V M. Bernier in J. O'Hare (ur.), *Puppetry in Education and Therapy* (str. 63–68). United States: Authorhouse.

Paškvan, P. (2010). Svet lutke. Pridobljeno 28. 7. 2014 s spletne strani http://www.ringaraja.net/clanek/svet-lutke_890.html

Peštaj, M. (2009). Otroške televizijske oddaje kot dejavnik otrokovega razvoja v zgodnjem otroštvu delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Piaget, J. (1990). Psihologija deteta. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad: Dobra vest.

Pirnovar, N. (2003). Lutka med vrtcem in šolo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pogačnik - Toličič, S. (1982). Igrače, igrače, igrače. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Polak, A. (2006). Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Potokar, K. (2010). Vloga lutke v ekološki vzgoji: ko odpadni material spregovori. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pušnik, M. in Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. Vzgoja in izobraževanje: Zavod RS za šolstvo. Str. 9.

Praper, P. (1992). Tako majhen, pa že nervozen!?. Nova Gorica: Založba EDUCA.

Ribič Hederih, B. (2004). Otrokova samopodoba. Otrok in družina. Str. 22–24.

Satir, V. (1995). Družina za naš čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Schollaert, R. (2006). Pomen sprememb v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Smilansky, S., (1968). The effects of Sociodramatic Play on Disadvantage preschool Children. London: Wiley.

Slatinšek, P. (2007). Animirani film in otroški program slon 2007: Pedagoško gradivo za učitelje in starše II. Ljubljana: Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta.

Smrtnik Vitulić, H. (2009). Spoznavanje otrok v razredu : izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strmljan, N. (2009). Lutka – sredstvo za reševanje konfliktov v vrtcu. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Šinko, S. (2008). Modeli vzgoje v globalni družbi. Pridobljeno s spletne strani 22. 3. 2014 <http://www.worldcat.org/title/vrstnisko-tutorstvo-moznost-za-oblikovanje-skupnosti-in-sodelovalnega-ucenja-tutoring-possibility-to-form-groups-and-team>

Ropotar Jagodic, A. (2014). Vloga lutke pri usvajanju kurikularnih ciljev v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Toličič, I. in Smiljanić - Čolanović, V. (1977). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Trček, J. (1998). Medosebno komuniciranje – kontaktna kultura. Radovljica: Didakta.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika št. 2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Varl, B. (1998). Igrajmo se z lutkami. Celovec ; Dunaj ; Ljubljana : Mohorjeva družba.

Vygotsky, L. (1978). Mind and society. Cambridge: Harvard University Press.

Vigotski, L. (1983). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.

Vrbovšek, B. (2006). Kakovost v kurikulumu vrtca: od načel do izvedbe. Ljubljana: Supra.

Zupančič, M. (2001). Vloga odraslega v otrokovi igri. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Vir: <http://www.mini-teater.si> › Novice › Novice 2014

V PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik

VPRAŠALNIK

Sem Andreja Ropotar Jagodic, študentka 2. letnika na podiplomskem magistrskem študiju predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V sklopu magistrskega dela želim raziskati **POMEN IN VLOGO LUTKE PRI USVAJANJU CILJEV V KURIKULUMU ZA VRTCE**, zato Vas prosim, da izpolnite vprašalnik, ki je anonimen. Vaši podatki bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Za iskrenost pri vprašanjih se Vam vnaprej zahvaljujem!

Pri naslednjih vprašanjih obkrožite izbrani odgovor oziroma manjkajoče dopišite.

1. **Starost:** _____ let
2. **Delovna doba v vzgoji in izobraževanju:** _____ let delovne dobe
3. **Delovno mesto:**
 - a) vzgojitelj
 - b) pomočnik vzgojitelja
4. **Ime in kraj vrtca:**

5. **Kaj za Vas pomeni umetnost? Kako jo preko osebnega vrednotenja prenašate na delo v vrtcu? Obkrožite lahko več odgovorov!**
 - a) Umetnost udejanja ustvarjalne potenciale; z njo odrasli in otroci izumljamo in ustvarjamo.
 - b) Umetnost me zelo izpolnjuje, z veseljem doživljam in spoznavam umetniška dela. S tem spoznavam sebe in otroke.
 - c) Redkokdaj zaidem v gledališče, galerijo, muzeje, na koncerte ...
 - č) Otrokom predstavim le kar se mi zdi pomembno in sledim ciljem v Kurikulumu za vrtce.
6. **Ali je pomembno otroke seznanjati z umetnostjo že v predšolskem obdobju?**
 - a) Da.
 - b) Ne.

Zakaj?

7. Kako pogosto posegate in uporabljate Kurikulum za vrtce?

- a) Vsakodnevno.
- b) Enkrat tedensko.
- c) Enkrat mesečno.
- č) Drugo _____

8. Katero področje v Kurikulu za vrtce največkrat uporabljate?

- a) Gibanje.
- b) Jezik.
- c) Umetnost.
- č) Narava.
- d) Družba.
- e) Matematiko.

9. Ali bi moral Kurikulum za vrtce vključevati lutko kot medij na vseh področjih?

- a) Da.
- b) Ne.
- c) Ne vem.

10. Ali poznate metode dela z lutko pri usvajanju vseh kurikularnih ciljev?

- a) Da.
- b) Ne.

11. Ali pri usvajanju novih vsebin uporabljate lutko?

- a) Da.
- b) Ne.

12. Kdaj uporabljate lutko? Ob katerih priložnostih oz. dejavnostih?

13. Lutka kot idealno sredstvo posreduje kurikularne cilje na umetnostnih področjih. Na petstopenjski lestvici obkrožite odgovor, kjer je 1 zelo redko in 5 zelo pogosto.

- a) Ples in glasba izražena z lutko. 1 2 3 4 5
- b) Lutka za usvajanje ritma, melodije. 1 2 3 4 5
- c) Dramatizacija z lutkami za otroke. 1 2 3 4 5
- č) Lutka sodeluje pri realizaciji projektov: likovnih, dramskih, plesnih
in glasbenih dejavnostih. 1 2 3 4 5
- d) Lutka gradi skozi umetniška sredstva socialne odnose. 1 2 3 4 5

14. Ali je lutka lahko povezovalni člen? Na petstopenjski lestvici označite kako pomembna je lahko, pri čemer je 1 popolnoma nepomembna, 5 zelo pomembna!

- a) Lutka gradi in poglobi odnos med odraslimi in otroki. 1 2 3 4 5
- b) Lutka je vez med otrokom in vrtcem. 1 2 3 4 5
- c) Lutka vpliva na socialne odnose in komunikacijo med vrstniki. 1 2 3 4 5

15. Prosim, da na petstopenjski lestvici ocenite, kako in kdaj je po vašem mnenju lutka pomemben dejavnik pri usvajanju umetnostnih ciljev iz Kurikuluma za vrtce pri spodaj naštetih trditvah, pri čemer ocena 1 pomeni popolnoma nepomembno in ocena 5 zelo pomembno!

- a) Lutka otroka spodbuja k radovednosti do vsega, še zlasti do umetnosti. 1 2 3 4 5
- b) Otrok se preko lutke izraža in komunicira z okoljem. 1 2 3 4 5
- c) Lutka je v pomoč pri spoznavanju novih vsebin. 1 2 3 4 5

č) Lutka je sodelavec pri različnih aktivnostih in igrah.

1 2 3 4 5

d) Lutka vpliva na razvoj otrokove osebnosti in verbalno sposobnost.

1 2 3 4 5

e) Lutka podpira otrokovo pozitivno samopodobo.

1 2 3 4 5

f) Lutka je pomembna je za razvoj ročnih spretnosti in odkrivanje talentov.

1 2 3 4 5

16. Ali se Vam zdi, da Vas študij dovolj opremi za tovrstno delo v vzgoji ali bi potrebovali več izobraževanja na področju umetnosti v Kurikulumu za vrtce in kako bi vi pridobili dodatna potrebna znanja? Obkrožite lahko več odgovorov!

- a) Študij nudi dovolj in za delo s predšolskimi otroki je dovolj le seznanitev z umetnostjo.
- b) Študent lahko izbira dodatna področja, ki so predpisana; o dejanski možnosti vključevanja uporabe lutke v vzgoji izvemo premalo.
- c) Redno uporabljam lutko na vseh področjih dejavnosti, a vendar bi preko strokovnih izpopolnjevanj pridobil še več.
- č) Umetnost je celovito doživljanje in pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja, zato je lutka pomemben medij pri vsem tem in je izpopolnjevanje na tem področju pomembno za komunikacijo z otroki in za osebno rast!

Še enkrat hvala za sodelovanje!