

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

MAG. HELENA KOROŠEC

**LUTKA IN SOCIALNI ODNOSI V VRTCU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

MENTORICA: DOC. DR. MARCELA BATISTIČ ZOREC

SOMENTOR: IZR. PROF. DR. JANEZ VOGRINC

LJUBLJANA, 2015



## **POVZETEK**

Področje raziskovanja doktorske disertacije je proučevanje igre z lutko pri izvajanju dnevnih dejavnosti v vrtcu in njenega vpliva na socialno vedenje otrok v oddelku. Zanimalo nas je, kakšna je praksa vzgojiteljev pri izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti v vrtcu in koliko se pri načrtovanju ter izvajanju teh dejavnosti upošteva procesno-razvojni pristop, ki temelji na načelih ustvarjalne drame. Gledališke dejavnosti so družbena oz. socialna oblika umetnosti, v kateri otroci ne morejo sodelovati brez povezovanja, dogovarjanja in komuniciranja z drugimi. Ker je uspešno sodelovanje v lutkovno-gledaliških dejavnostih odvisno prav od obvladanja teh spretnosti, je gledališče lahko izjemno polje za razvoj otrokovih sposobnosti in kompetenc.

V teoretičnem delu obravnavamo socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in pomen socialne kompetentnosti za uspešno vključevanje v okolje. Otrokovo igro z lutko smo proučili v okviru simbolne igre v drugem poglavju, v katerem smo predstavili tudi ustvarjalno igranje vlog, sociodramsko igro in igro pretvarjanja. Naslednje poglavje je posvečeno vzgoji z umetnostjo in skozi umetnost, ki je uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikuluma. S primerjalno analizo pristopov in metod gledališke pedagogike, v okviru katere smo se poglobljeno posvetili interakciji in ustvarjanju z lutko, smo utemeljili pomen lutkovne umetnosti za kakovostno vzgojo in izobraževanje.

V empiričnem delu smo opravili pregledno raziskavo, v kateri smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Zanimalo nas je, kakšna so stališča in praksa vzgojiteljev pri delu z lutko, kako se z izobraževanjem spremeni njihov pristop k izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti in kakšno vlogo ima igra z lutko pri spremembi socialnega vedenja ter razvoju socialne kompetentnosti posameznikov v skupini. Z rezultati raziskave smo potrdili pomen vključevanja lutkovno-gledaliških dejavnosti, načrtovanih in izpeljanih po načelih ustvarjalne drame, za kakovostno izvajanje predšolskega kurikula in kot pomoč vzgojiteljem pri komunikaciji s skupino otrok ter posamezniki. Ugotovili smo, da je izobraževanje z lutkovno-gledališkega področja vplivalo na spremembo stališč do uporabe lutke v pozitivno smer, prav tako pa se je praksa lutkovnih dejavnosti spremenila v smeri procesno-razvojnega pristopa. Raziskovanje vpliva lutke na otrokovo socialno vedenje je pokazalo, da redno in kontinuirano izvajanje procesno-razvojno načrtovanih lutkovnih dejavnosti prispeva k pozitivnim spremembam na tem področju. Po trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti je bilo po presoji vzgojiteljic agresivnega vedenja manj, zadržani otroci so se bolj vključevali v dejavnosti, več je bilo prosocialnega vedenja, pozornost in vztrajnost otrok pri dejavnostih pa sta bili po njihovem mnenju boljši.

**Ključne besede:** predšolska vzgoja, ustvarjalna drama, simbolna igra, igra z lutko, socialni odnos, socialno učenje.



## **ABSTRACT**

This doctoral thesis examines puppet play in preschool daycare activities and its impact on the social behaviour of the children in a preschool classroom. We were interested in the preschool teachers' practical experience of using puppetry and drama activities, and the degree to which they used the developmental model for education, which is based on the principles of creative drama, in their planning and carrying out of these activities. Drama is a societal or social form of art in which children cannot co-operate without connecting, making agreements and communicating with others. Since successful participation in puppetry and drama depends on these skills, drama can be a very valuable area for developing children's capabilities and competencies.

The theoretical part addresses social development in early childhood and the meaning of social competence for successful inclusion in the environment. The children's play with the puppet was studied as part of symbolic play, which is presented in the second chapter of the thesis along with creative role play, socio-dramatic play and pretend play. The next chapter focuses on early education with and through art, namely a successful method of learning and teaching in all areas of the curriculum. In the thesis, the importance of puppetry for a quality early upbringing and education is substantiated in a comparative analysis of the approaches and methods of theatre pedagogy in which we were deeply interested with regard to the interaction and creative work with the puppet.

The empirical part involves survey research in which we used the causal non-experimental method of pedagogical research. We were interested in the standpoints and practices of preschool teachers in their work with the puppet, how their approach to conducting puppetry and drama activities changes in the course of their education, and what is the role of puppet play in the children's changed social behaviour and the development of the social competence of individuals in the group. The research results corroborated the importance of including puppetry and drama activities planned and carried out according to the principles of creative drama for quality implementation of the preschool curriculum, and as an aid to preschool teachers when communicating with a group of children and with individual children. It was established that the education in puppetry and drama led to a positive change in attitudes to use of the puppet, with the practice of puppetry activities also changing towards the developmental model approach. The research into how the puppet influences the children's social behaviour showed that engaging in regular and continuing puppetry activities planned according to and grounded in the developmental model contributes to a positive change in this area. After three months of carrying out the puppetry activities, by the teachers' estimates, children displayed less aggressive behaviour, an increase in their participation in activities and prosocial behaviour was noticed, with improvements being also seen in the children's focus and perseverance in activities.

**Key words:** preschool education, creative drama, symbolic play, puppet play, social relationship, social learning.



## **ZAHVALA**

Vprašanja, iskanja, raziskovanja, zgubljanja, odkrivanja in odgovori. Vse to je proces in rast doktorske naloge. Tako kot raste raziskava, tako kot rastejo strani, tako rasteš sam. Cilj je enkrat bolj jasen, drugič se spet izmika. Do cilja pa lažje prideš ob ljudeh, ki verjamejo vate in pomagajo iskati poti in odgovore na vprašanja. Zato bi se želela zahvaliti vsem tistim, ki ste pomembno prispevali k tej nalogi.

Iskrena zahvala mentorici doc. dr. Marceli Batistič Zorec za vse strokovne nasvete, spodbude, odpiranje dilem s področja razvojne psihologije in predšolske vzgoje ter za dragocene refleksije ob nastajanju naloge. Somentorju izr. prof. dr. Janezu Vogrincu se zahvaljujem za dragocene napotke pri metodoloških vprašanjih.

Prof. Ediju Majaronu, mojemu lutkovnemu mentorju prisrčna zahvala za vse spodbude, ure pogovorov in nenehna odkrivanja novih lutkovnih izzivov. Hvala za nepozabna druženja z lutkami.

Zahvaljujem se tudi vsem vzgojiteljicam, ki so sodelovale v raziskavi. Šele, ko so lutke zaživele v praksi, smo lahko odkrivali njihove učinke in odzive otrok nanje.

Moji dragi fantje, Bori, Jan, Vid in Nace. Vem, da je bilo pogosto težko, ko sem od družine pobegnila k delu. Hvala vam, da ste me razumeli, bili potrpežljivi in me podpirali.

In nenazadnje – drage prijateljice in prijatelji. Vsem, ki ste bili z menoj, velika hvala.





## **KAZALO VSEBINE**

<b>1</b>	<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>SOCIALNI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU.....</b>	<b>3</b>
2.1	Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja .....	4
2.1.1	Stadiji psihosocialnega razvoja.....	6
2.1.2	Sklepne misli o Eriksonovi teoriji.....	9
2.2	Teorija učenja.....	9
2.2.1	Teorija socialnega učenja oz. socialno-kognitivna teorija .....	10
2.2.2	Komponente učenja z opazovanjem.....	12
2.2.3	Recipročni determinizem .....	14
2.2.4	Samoregulacija (angl. self-regulation).....	15
2.2.5	Samoučinkovitost (angl. self-efficacy) .....	15
2.2.6	Pomen Bandurove teorije za vzgojo in izobraževanje .....	17
2.3	Socialna interakcija, socialni odnosi in socializacija .....	18
2.4	Teorija uma .....	22
2.5	Otrokova socialna kompetentnost .....	24
2.5.1	Sestavine socialne kompetentnosti.....	27
2.6	Prosocialno vedênje.....	30
2.7	Problemi socializacije .....	34
2.7.1	Agresivno vedênje.....	35
2.7.2	Zadržano vedênje in sramežljivost.....	36
2.8	Medvrstniški odnosi.....	38
<b>3</b>	<b>IGRA IN SIMBOLNA IGRA .....</b>	<b>41</b>
3.1	Oprelitev igre.....	41
3.2	Klasifikacija igre glede na socialno udeležbo .....	45
3.3	Klasifikacija igre glede na vsebino .....	46
3.4	Značilnosti simbolne igre.....	48
3.4.1	Funkcije simbolne igre.....	51
3.4.2	Razvojni vidiki simbolne igre .....	52
3.5	Sociodramska igra .....	54
3.6	Okolje, predmeti in materiali v sociodramski igri.....	57
3.7	Vloga vzgojitelja/učitelja v sociodramski igri.....	60
3.8	Sociodramska in gledališka igra otrok – primerjava.....	64
<b>4</b>	<b>VZGOJA Z UMETNOSTJO IN SKOZI UMETNOST .....</b>	<b>71</b>
4.1	Gledališka pedagogika .....	74

4.1.1	Specifike posameznih vej gledališke pedagogike .....	76
4.2	Cilji in posebnosti ustvarjalne drame .....	78
4.3	Od ogleda predstave do otroškega ustvarjanja v ustvarjalni drami .....	81
4.4	Lutke v zgodnjem izobraževanju.....	82
4.4.1	Lutka kot oživiljen predmet in njene osnovne značilnosti .....	84
4.4.2	Možnosti in načini vključevanja lutke v pedagoški proces .....	87
4.5	Komunikacija z lutko .....	92
4.5.1	Lutka v interakciji vzgojitelj-otrok.....	95
4.5.2	Lutka v interakciji med otroki .....	97
4.6	Vloga vzgojitelja v lutkovnem procesu .....	99
4.7	Lutka pri razvoju socialnih veščin.....	102
4.7.1	Vloga lutke pri razvoju empatije .....	107
<b>5</b>	<b>RAZISKOVANJE STALIŠČ VZGOJITELJEV IN ANALIZA STANJA LUTKOVNO-GLEDALIŠKE PRAKSE V VRTCU TER SPREMEMBE V SOCIALNEM VEDENJU OTROK PO VKLJUČITVI LUTKOVNIH DEJAVNOSTI V SKUPINO.....</b>	<b>111</b>
5.1	Opredeleitev problema .....	111
5.2	Opis izobraževanja .....	111
5.3	Temeljni cilji raziskave .....	113
5.4	Hipoteze.....	113
5.5	Metoda.....	113
5.6	Vzorec oseb .....	114
5.6.1	Vzorec vzgojiteljev.....	114
5.6.2	Vzorec otrok.....	114
5.7	Upoštevanje etičnosti raziskovanja .....	114
5.8	Merski instrumenti.....	114
5.9	Merske karakteristike instrumentov .....	115
5.10	Postopek in pogoji zbiranja podatkov .....	116
5.11	Statistične obdelave .....	116
<b>6</b>	<b>STALIŠČA VZGOJITELJIC IN ANALIZA STANJA O NAČINIH UPORABE LUTKE V PRAKSI .....</b>	<b>117</b>
6.1	Ugotavljanje stanja o pogostosti uporabe lutk.....	117
6.1.1	Izvajanje lutkovno-dramskega projekta v oddelku.....	119
6.1.2	Izvajanje lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu.....	121
6.1.3	Izdelovanje lutk .....	122
6.1.4	Pogostost izdelovanja lutk – otroci.....	124
6.2	Namen lutkovne dejavnosti .....	126

6.3	Izhodišča za delo z lutkami .....	130
6.4	Načini izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti .....	137
6.5	Metode uporabe lutke v vrtcu.....	143
6.6	Vloga vzgojitelja .....	149
6.7	Stališča do dela z lutko.....	153
<b>7</b>	<b>SPREMEMBE V SOCIALNEM VEDËNJU OTROK PO OCENI VZGOJITELJIC .....</b>	<b>165</b>
7.1	Faktorska analiza za kategorije socialnega vedenja .....	165
7.1.1	Faktorska analiza heterogenih postavk za prosocialno vedenje.....	170
7.2	Analiza in interpretacija .....	172
7.2.1	Agresivno vedênje za celotno populacijo ocenjenih otrok.....	172
7.2.2	Agresivno vedênje v skupini otrok z najnižjimi ocenami .....	175
7.2.3	Zadržano vedênje za celotno populacijo ocenjenih otrok .....	181
7.2.4	Zadržano vedênje v skupini otrok z najnižjimi ocenami.....	183
7.2.5	Prosocialno vedênje za celotno ocenjeno populacijo .....	188
7.2.6	prosocialno vedênje v skupini otrok z najnižjimi ocenami .....	191
7.2.7	POZORNOST/VZTRAJNOST za celotno ocenjevano populacijo.....	199
7.2.8	POZORNOST/VZTRAJNOST za otroke z najnižjimi ocenami.....	201
<b>8</b>	<b>ZAKLJUČEK .....</b>	<b>207</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURA.....</b>	<b>219</b>
<b>10</b>	<b>PRILOGE.....</b>	<b>233</b>
10.1	Iz refleksij vzgojiteljic o uporabi lutke v praksi.....	233
10.2	Vprašalnik stališč in ravnanj vzgojiteljev .....	237
10.3	Lestvica za oceno otrokovega socialnega vedenja (LSV).....	245

## **KAZALO TABEL, GRAFOV IN SLIK**

### **TABELE**

Tabela 1: Pogostost vključevanja lutk.....	118
Tabela 2: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost lutkovno-dramskega projekta v oddelku.....	120
Tabela 3: Pogostost lutkovno-dramskega projekta v oddelku.....	120
Tabela 4: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izvajanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu.....	121
Tabela 5: Pogostost projekta – vrtec .....	122
Tabela 6: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izdelovanja lutk .....	123
Tabela 7: Pogostost izdelovanja lutk.....	123
Tabela 8: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izdelovanja lutk – otroci.....	124
Tabela 9: Pogostost izdelovanja lutk – otroci .....	125
Tabela 10: Namen lutkovne dejavnosti .....	126
Tabela 11: Parametri opisne statistike in t-test za spremenljivko Domišljajska igra otrok z lutkami .....	127
Tabela 12: Domišljajska igra otrok z lutkami.....	128
Tabela 13: Parametri opisne statistike in t-test za različna izhodišča pri izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti .....	131
Tabela 14: Parametri opisne statistike in t-test za različne načine izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti.....	138
Tabela 15: Parametri opisne statistike in t-test za različne metode uporabe lutke v vrtcu.....	144
Tabela 16: Parametri opisne statistike in t-test za vlogo vzgojitelja v otrokovi lutkovni igri ...	150
Tabela 17: Parametri opisne statistike in t-test za stališča do vzgojno-izobraževalnega dela z lutko .....	154
Tabela 18: Parametri opisne statistike in t-test za stališča do vzgojno-izobraževalnega dela z lutko .....	156
Tabela 19: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test.....	166
Tabela 20: Ekstrakcija faktorjev z metodo Principal: komunalitete za spremenljivke socialno vedenje otrok.....	166

Tabela 21: Ekstrakcija faktorja z metodo Principal Component: rotirana faktorska matrika – Varimax s Kaiserjevo normalizacijo; faktor ekstrahiran po 9 iteracijah .....	168
Tabela 22: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test.....	170
Tabela 23: Ekstrakcija faktorjev z metodo Principal: komunalitete za spremenljivke prosocialno vedenje otrok .....	170
Tabela 24: Ekstrakcija faktorja z metodo Principal Component: rotirana faktorska matrika – Varimax s Kaiserjevo normalizacijo; faktor ekstrahiran po 4 iteracijah .....	171
Tabela 25: Parametri opisne statistike in t-test za agresivno vedênje za celotno ocenjeno populacijo .....	172
Tabela 26: Parametri opisne statistike in t-test za agresivno vedênje za skupino SNO .....	176
Tabela 27: Parametri opisne statistike in t-test za zadržano vedênje za celotno ocenjeno populacijo .....	182
Tabela 28: Parametri opisne statistike in t-test za zadržano vedênje za otroke z najnižjo oceno .....	184
Tabela 29: Parametri opisne statistike in t-test za prosocialno vedênje za celotno ocenjeno populacijo .....	189
Tabela 30: Parametri opisne statistike in t-test za prosocialno vedênje za otroke z najnižjimi ocenami.....	192
Tabela 31: Parametri opisne statistike in t-test za pozornost/vztrajnost za celotno ocenjeno populacijo .....	200
Tabela 32: Parametri opisne statistike in t-test za pozornost/vztrajnost za otroke z najnižjimi ocenami.....	202

## **GRAFI**

Graf 1: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke agresivno vedenje celotne ocenjevane populacije .....	178
Graf 2: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke agresivno vedenje za 10 % otrok z najnižjimi ocenami .....	178
Graf 3: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke zadržano vedênje celotne ocenjevane populacije .....	185
Graf 4: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke zadržano vedênje za otroke z najnižjimi ocenami .....	185
Graf 5: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje celotne ocenjevane populacije .....	195
Graf 6: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje za 10 % otrok z najnižjimi ocenami .....	195
Graf 7: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje – empatija celotne ocenjevane populacije .....	196
Graf 8: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje – empatija za 10 % otrok z najnižjimi ocenami .....	196
Graf 9: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja za spremenljivke pozornost/vztrajnost celotne ocenjevane populacije .....	203
Graf 10: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja za spremenljivke pozornost/vztrajnost za 10 % otrok z najnižjimi ocenami .....	203

## **SLIKE**

Slika 1: Komunikacijski model umetniške izkušnje .....	72
Slika 2: Shema prenosa energije pri gledališki igri in pri igri z lutko .....	93
Slika 3: Komunikacija v igri z lutko z vidika »vzgojitelj-otrok« .....	97
Slika 4: Komunikacija v igri z lutko z vidika »otroci med seboj« .....	98

## **1 UVOD**

*Če hočemo, da lutka zaživi, ji moramo posvetiti vso svojo pozornost, še zlasti s pogledom, sicer ostaja »mrtva«. S tem smo svojo energijo usmerili vanjo in skozi njo vzpostavljamo komunikacijo, ki je manj »ogrožajoča«, kot je običajna komunikacija »iz oči v oči«.*

*Zato lahko 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.*

*Edi Majaron*

Čarobna moč lutke. Razlog in povod za pričujočo raziskavo.

Že v pradavnini se je človek izražal z različnimi umetniškimi izraznimi sredstvi. Lutka je bila pomemben člen pri vzpostavljanju komunikacije z »nadbitji«, bogovi in s predniki. S stiliziranimi oblikami v likovnosti, glasu in gibanju je animator preko oživiljenih kipcev in totemov vzpostavil močno energetsko polje za izražanje najglobljih čustev, pripovedovanje svojih življenjskih zgodb in odnosa do sveta. S prenosom animatorjeve energije na predmet le-ta dobi nov metaforični pomen in zaživi kot scensko bitje. Lutka tako prevzame vlogo posrednika v prenosu sporočil med animatorjem in gledalcem. Lutka postane metafora, s pomočjo katere je vstopanje v komunikacijo olajšano, obogateno pa je s poetičnostjo, humorjem in stilizacijo. S prav takšno vlogo lutka vstopa tudi v vzgojno-izobraževalni proces.

Osebne izkušnje pri delu z otroki v šoli so nas prepričale, da ima lutka izredno moč pri vzpostavljanju komunikacije s posameznikom in skupino. Z nekaj domišljije, prebujanjem ustvarjalnosti in seveda z znanjem o uporabi lutke se vzdušje v skupini spremeni, pozornost otrok se usmeri na lutko in ta v trenutku postane izvrsten medij za ustvarjanje zgodbe ter učenje in poučevanje.

Pri našem dolgoletnem vključevanju različnih oblik ustvarjanja z lutko na različne stopnje vzgoje in izobraževanja smo se srečevali z mnogimi izzivi in vprašanji. Pri izobraževanju učiteljev in vzgojiteljev iščemo odgovore na pogosto vprašanje »Zakaj lutke?«. Takoj zatem se pojavi še vprašanje »Kako?«. S pričujočo raziskavo tako v teoretičnem kot v empiričnem delu delu poglobljeno ponujamo odgovore na zastavljena vprašanja.

S primerjalno analizo teoretičnih izhodišč otrokovega socialnega vedenja, simbolne igre in gledališke pedagogike bomo prispevali k znanstveni utemeljitvi pomena lutkovno-gledaliških dejavnosti za izvajanje kakovostnega kurikula ter za otrokov celostni razvoj. Poiskali smo povezavo med sodobnim pristopom h gledališkim dejavnostim z otroki ter socialnim razvojem otrok. Raziskali smo, kako z lutkovnimi dejavnostmi, ki so procesno-razvojno naravnane in temeljijo na načelih kreativne drame, ustvarimo odlične pogoje za otrokovo socialno učenje. Vloga vzgojitelja je v izvedbenem kurikulumu ključna, zato je nujno, da je vzgojitelj dobro izobražen in seznanjen z metodami gledališke pedagogike, ki upoštevajo otrokovo participacijo v procesu lutkovnega ustvarjanja. To je tudi razlog, da na prvo mesto postavljamo primerno izobraževanje, ki bo utemeljilo, zakaj pri delu z otroki ne moremo samo prenašati profesionalnega načina dela, kot poteka v gledališču, ampak ga je treba nadomestiti s pristopi, ki temeljijo na načelih ustvarjalne drame. Pri tem kot nenadomestljiv element kakovostne vzgoje poudarjamo pomen učenja z umetnostjo in skozi njo. S teorijo gledališke pedagogike predstavljamo pristope in metode, ki izhajajo iz otrokove simbolne igre, ohranjajo pa estetsko vrednost gledališke umetnosti.

Iz vsakdanje prakse vzgojiteljev in učiteljev vse pogosteje prihajajo vprašanja, kako zmanjšati agresivna vedenja otrok, kako zadržanim in nesamozavestnim otrokom pomagati pri vključitvi v skupino, kako spodbuditi prosocialna vedenja in kako pritegniti pozornost otrok. Izkušnje in vsakoletna poročila praktikov vedno znova potrjujejo, da vključevanje različnih metod dela z lutko pomaga vzgojiteljem pri izboljšanju socialnega vedenja in odnosov v skupini. Otrok se v igri z lutko odmakne od konkretne situacije in ustvarja fiktivno. Ob ustvarjanju zgodb z lutkami se otroci učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja konfliktov. Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti.

Pot z lutko med otroki, nato pa tudi med vzgojitelji in učitelji, se je začela že pred leti. Številna vprašanja, dvomi, negotovosti in strahovi praktikov se v veliki meri izničijo prav z izobraževanjem in s konkretno izkušnjo uporabe lutke v praksi. Spremembe, ki jih vzgojitelji dosežejo z uporabo lutk v socialnem vedenju posameznikov in pri oblikovanju pozitivnega vzdušja v oddelku, so ključnega pomena za vrtec in šolo sedanjosti in prihodnosti.



## **2 SOCIALNI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU**

Človek je izrazito socialno bitje, ki se uresniči v odnosu z drugimi. Interpersonalna komunikacija je temelj medsebojnega vplivanja, dajanja 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« (prav tam: 5). Prav to medsebojno delovanje, ki se začne v družini in nadaljuje v vrtcu in šoli, je temeljnega pomena za razvoj otrokove osebnosti, njegovih komunikacijskih sposobnosti in socialnih spretnosti.

Ko govorimo o otrokovem socialnem razvoju, nas zanima, na kakšni stopnji razvoja so otroci v določenem starostnem obdobju oz. kakšen je razvoj socialnega razumevanja, kako kompetentni so v obvladovanju medsebojnih odnosov, kako lahko vplivamo na njihovo prilagajanje pravilom družbe in kakšne spremembe se lahko zgodijo v vedênju posameznika v različnih socialnih situacijah pri različnih starostih. Naš interes je usmerjen k spoznavanju sprememb in razlik, ki nastanejo skozi otrokov razvoj. Otroci z razvojem postanejo bolj neodvisni od staršev, kontrola od zunaj pravočasno nudi pot k notranji kontroli, razvijejo sposobnosti za oblikovanje prijateljstva, njihovo vedênje pa vedno bolj regulira razumevanje pravil družbenega življenja ipd. (Schaffer, 1996).

V obdobju malčka otroci več časa preživijo z odraslimi, manj pa s svojimi vrstniki, v zgodnjem otroštvu pa je igre z vrstniki vedno več in razvijajo se nove oblike socialnih interakcij. To je tudi obdobje, ko je treba posvetiti več pozornosti razvoju socialne kompetentnosti. V tem obdobju otroci razvijejo nove oblike socialnih interakcij in socialnih kompetentnosti. »Gre predvsem za razvoj sposobnosti komuniciranja, recipročnosti, empatije in skupnega reševanja problemov« (Brownell in Carriger, 1990; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004: 364). L. Katz in D. McClellan (2005) ugotavljata, da so otroci, ki v zgodnjem otroštvu ne uspejo doseči minimalne stopnje socialne kompetentnosti, v bolj rizični skupini za socialne neprilagojenosti, ki jim lahko kasneje precej zapletejo življenje. Zato bi morala biti ena od prioritet v zgodnjem obdobju vzgoje in izobraževanja prav pomoč otrokom v premagovanju začetnih problemov socializacije ter pri učenju socialnih veščin. Sobivanje in sodelovanje med otrokom in odraslim v vrtcu ter med otrokom in njegovimi vrstniki temelji na dobrih socialnih odnosih. Precejšen del socialnega učenja je vključen v prilagajanje na novo skupino. Smetana (1993; v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008: 54) ugotavlja, da »socialni razvoj poteka v smeri razumevanja socialnih pravil, ki so ena najpomembnejših razvojnih nalog v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. /.../ Razumevanje socialnih pravil vključuje razumevanje moralnih in konvencionalnih pravil ter pravil, ki se nanašajo na otrokovo varnost«.

Po Vigotskem se otrokov *kognitivni* razvoj v glavnem odvija v kontekstu socialnih odnosov. Njegova teorija temelji na izhodišču, da so miselne sposobnosti bolj odvisne

od posameznikove aktivnosti v socialnih institucijah kulture, v kateri odrašča, kot pa od prirojenih dejavnikov (v Batistič Zorec, 2006). B. Rogoff (1990; v Katz in McClellan, 2005) trdi, da se majhni otroci učijo iz opazovanja in sodelovanja z vrstniki in odraslimi člani družbe. To pomeni, da socialna kompetentnost in pripravljenost na kompetentno sodelovanje z odraslimi in vrstniki pomembno vplivata na širok razpon pogojev, vezanih na učenje temeljnih značilnosti neke kulture. Schaffer (1996) razlaga, da nas termin »socialni razvoj« vodi k razmišljanju o vzorcih vedenja in občutkih ter h konceptom otrokovega načina vedenja v odnosu do drugih ljudi, ki se skozi različna obdobja spreminjajo. Schafferjeva definicija socialnega razvoja zajema stališče o otrokovem oblikovanju koncepta o drugih ljudeh, kar pomeni, da otrok zaznava, si zapomni, razmišlja, interpretira in konstruira vedenja drugih ljudi. Vse to otroka vodi k oblikovanju lastnega vedenja in odzivanja v okolju. Prav socialna kognicija je eno od pomembnih področij za raziskovanje kakršnega koli socialnega delovanja. Neizogibna je pri kognitivnih in emocionalnih procesih. Ko je raziskovanje otrokovega socialnega razvoja usmerjeno k interpersonalnim vidikom vedenja, sta tako miselni kot čustveni vidik vključena v to raziskovanje (prav tam). Lillard in Curenton (1999; v Papalia idr., 2001) govorita o socialni kogniciji človeka kot edinstveni sposobnosti razumevanja, da se tudi pri drugih ljudeh pojavljajo različna duševna stanja. Je osnova za ohranjanje socialnih stikov. Z učenjem presojanja čustev in namer drugih ljudi lahko delujemo kot člani družine in del družbe.

Erikson (1994) je s svojo psihosocialno teorijo razvoja poudaril, da se osebnost razvija skozi stadije, pri tem pa je pomembna posameznikova interakcija z okoljem. Bandurova teorija socialnega učenja (1986 in 1982) poudarja pomen opazovanja in posnemanja vedenj, stališč in čustvenih reakcij drugih. Ob opazovanju drugih ljudi oblikujemo ideje oz. predstave, kako odreagirati z novimi oblikami vedenja. Te informacije nam kasneje služijo kot vodič za delovanje.

S podrobnejšim pregledom nekaterih teorij socialnega razvoja skušamo prikazati različnost pogledov, ki nam bodo služili pri širšem razumevanju otrokovega socialnega razvoja in socialnih odnosov v vrtcu. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja in Bandurovo teorijo socialnega učenja, nato pa se posvetimo otrokovi socialni kompetentnosti, prosocialnemu vedenju ter problemom socializacije.

## **2.1 Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja**

Erikson je izhajal iz Freudove teorije psihoseksualnega razvoja, vendar je Freudovo teorijo osebnosti razširil in izpopolnil. Mnoge značilnosti Freudove teorije je Erikson sprejel (npr. obstoj in narava nezavednega, ideje o bazičnih gonih, tri komponente osebnosti (id, ego, superego), psihoseksualni stadiji). Pri oblikovanju teorije je bolj poudarjal družbene kot biološke vplive na osebnost (Miller, 2002; Thomas, 1996). Za razliko od Freuda Erikson meni, da se razvoj nadaljuje tudi po adolescenci. Stadije teorije veže na *odnose posameznika s socialnim okoljem* in ne le na dele telesa kot Freud (Berger, 1994; v Batistič Zorec, 2006). Eriksonova teorija *priznava pomen vplivu*

*socialnega okolja*, vendar poudarja *aktivno vlogo otroka*, ki se sicer temu okolju prilagaja, vendar ga tudi usmerja in kontrolira (Batistič Zorec, 2006).

Tri najbolj prepoznavne značilnosti Eriksonove izpopolnitve Freudove teorije so (Thomas, 1996):

- *razvoj zdrave osebnosti* v nasprotju s Freudovim poudarkom na razvoju in zdravljenju nevrotičnega vedênja;
- *proces socializacije* otroka v *določeno kulturo* s prehodom skozi različne prirojene psihosocialne stadije, ki jih vzporeja s Freudovim psihoseksualnim stadijem;
- naloga posameznika k doseganju *ego identitete*, ki se nanaša na sprejemanje in razumevanje sebe in družbe. V vsakem stadiju se identiteta spreminja, vsaka prejšnja faza pa vpliva na kasnejšo.

Odraščanje je po Eriksonu (1959; v Thomas, 1996) proces doseganja ego identitete. V njegovi teoriji ima ego identiteta dva vidika. Prvi, notranje usmerjen, je človekovo prepoznanje njegove notranje poenotene istosti in kontinuiranosti v času. Gre za zavedanje in sprejemanje sebe. Drugi vidik, zunanje usmerjen, obsega posameznikovo prepoznanje in identificiranje z ideali in bistvenimi vzorci njegove kulture. Ljudje, ki so dosegli ego identiteto, imajo jasno sliko in sprejemajo svoje notranje bistvo in skupno kulturo, v kateri živijo.

Da bi opisal psihoseksualne in psihosocialne komponente, je Erikson primerjal malčkovo zadovoljstvo pri ustvarjanju glasovnih zvokov (psihoseksualna komponenta) z vlogo besedne komunikacije v oblikovanju odnosa s starši ali drugimi pomembnimi odraslimi (psihosocialna komponenta) (Erikson, 1959; v Miller, 2002). S psihosocialnega vidika ima fizično zorenje tako osebne kot socialne posledice. Zorenje prinese nove sposobnosti, ki otroku odpirajo nove priložnosti, hkrati pa se povečajo zahteve družbe do otroka. V zgornjem primeru gre za zahteve do otroka, da takrat, ko nekaj želi, govori namesto joka. Gre torej za prilagajanje med otrokom in njegovo kulturo. Družbe so razvile neke dogovorjene načine srečevanja otrokovih novih potreb na vsaki stopnji njegovega zorenja. To vključuje starševsko skrb, vrtce, šole, socialne organizacije, poklice in druge različne načine vključevanja v družbo.

Erikson (1959; v Miller, 2002) meni, da je psihosocialni razvoj kulturno relativen v dveh smereh. Čeprav gredo otroci v vseh kulturah skozi isto zaporedje, ima vsaka kultura svojevrsten način za usmerjanje in krepitev otrokovega vedênja v določeni starosti. Druga relativnost v kulturi družbe je, da se le-ta spreminja skozi čas in ustanove, ki so lahko pomembne za eno generacijo, pri naslednji pa so lahko popolnoma neustrezne. Industrializacija, urbanizacija, migracija in civilna gibanja prinesejo spremembe v razumevanju tega, kaj je treba otroka v določenem času naučiti za njegov zdrav razvoj.

### **2.1.1 Stadiji psihosocialnega razvoja**

Erikson (1994) opisuje *življenjski cikel kot serijo stopenj* kritičnih obdobij razvoja. V vsakem obdobju se mora *razviti določena kvaliteta jaza*, ki prinaša nove zmožnosti, občutenja, planiranja in vedênja. Na vsaki stopnji razvoja se pojavi kriza osebnosti – glavni razvojni problem (kasneje se bomo posvetili problemu vsake stopnje), ki je v tem času pomemben in bo do neke mere pomemben skozi celo življenje. Za razvoj zdravega jaza je treba krize na vsaki stopnji ustrezno razrešiti (Thomas, 1996). S tem se oseba pripravi na soočanje s konfliktom v naslednjem obdobju. Uspešna razrešitev vsake od osmih kriz zahteva uravnoteženje pozitivne in ustrezne negativne lastnosti osebnosti. Temeljni pojem Eriksonove teorije je psihosocialna kriza, saj je osebnostna rast povezana z notranjimi ali zunanjimi konflikti, ki se pojavljajo in izginjajo z naraščajočim občutkom notranje enotnosti, dobrega presojanja in zmožnosti, da delujemo dobro. Opisal je naslednjih *osem zaporednih stadijev*, ki zajemajo celotno življenjsko obdobje (Erikson, 1994):

- *Zaupanje nasproti nezaupanju (vrlina: upanje)*

Ta faza je prva od osmih kriz oz. stopenj, ki jih je določil Erikson. Začne se v obdobju dojenčka in traja nekje do osemnajstega meseca. Ujema se s Freudovo oralno fazo razvoja. V prvih mesecih otrok razvije občutek zaupanja do ljudi in predmetov okoli sebe. V tem obdobju je za otroka najpomembnejše zadovoljevanje osnovnih potreb. Od interakcije med otrokom in osebo, ki skrbi zanj (običajno je to mati), je odvisno, kako bo otrok razvil občutek zaupanja vase in v okolico oz. svojega partnerja. Kritični dejavnik pri razvoju zaupanja je občutljiva, odzivna in dosledna skrb za otroka. Če je za otroka v smislu osnovnih potreb poskrbljeno, prevlada zaupanje in otroci razvijejo vrlino zaupanja. Erikson meni (1963; v Kroger, 1996), da je npr. hranjenje dojenčka situacija, ki daje možnost za vzpostavljanje ravnovesja med zaupanjem in nezaupanjem. Problemi nastanejo, če se ključna oseba ne odziva na otrokove oralne potrebe, če ni dovolj ljubeča ali ga celo čustveno zavrača. V tem primeru bo otrok razvil bazično nezaupanje namesto zaupanja (Erikson, 1977, 1994; v Batistič Zorec, 2006). Nekje med obema ekstremnima poloma zaupanja in nezaupanja vsak od nas najde prilagodljivo ravnovesje. Niti popolno zaupanje niti popolno nezaupanje v svet nista koristna. Optimalna rešitev dojenčkove krize je bližje polu zaupanja, ki je pomembno tudi za kasnejši razvoj upanja, ki je bazična sestavina kasnejšega preživetja (Erikson, 1963; v Kroger, 1989).

- *Samostojnost nasproti občutkom sramu in dvoma (vrlina: volja)*

Naslednja faza po Eriksonu (1994) sovpada s Freudovo analno fazo razvoja in zahteva razvoj samostojnosti. V drugem in tretjem letu starosti se otroci začnejo osamosvajati od odraslih, saj čustveno, telesno in spoznavno dozorevajo. Povečajo se motorične spretnosti. Otrok s hojo in gibanjem razširja spoznavanje s socialnim okoljem. Z razvojem govora vpliva na svet okoli sebe in postaja samostojnejši. S sposobnostjo zadrževanja in kontroliranja izločanja otrok povečuje zavedanje samega sebe. Pri tem

malčki potrebujejo odraslo osebo, da jim postavi omejitve in pravo mero strogosti, hkrati pa je dovolj fleksibilna in potrpežljiva za spodbujanje samostojnosti (Erikson; v Batistič Zorec, 2006). Če je otrok primerno spodbujan pri spoznavanju lastnega telesa in fizičnega ter socialnega sveta in ga starši pohvalijo pri vzpostavljanju samokontrole, bo razvil občutek samostojnosti. V nasprotnem primeru bo otrok, če bo kritiziran, razvil občutek sramu in dvoma. V vseh Eriksonovih krizah je najpomembnejše ravnovesje. Neomejena svoboda ni varna niti zdrava, zato morata biti tudi sram in dvom prisotna (Papalia idr., 2003). Malčki potrebujejo odrasle, da jim postavijo omejitve, sram in dvom pa sta potrebna, da bolje razumejo nujnost teh omejitev. Kot v vseh Eriksonovih fazah je za optimalni razvoj treba iskati prilagodljivo uravnoteženje med obema poloma.

- *Iniciativnost nasproti občutkom krivde (vrlina: cilj)*

Tretja stopnja po Eriksonu se odvija v obdobju med 4. in 5. letom starosti in ustreza Freudovi falnični fazi. V tej fazi »morajo otroci uravnovesiti željo po doseganju ciljev z moralnimi zadržki, ki jim lahko preprečujejo njihovo uresničevanje« (Erikson, 1982; v Papalia, idr., 2003: 258). Otrok v tem obdobju zmore vedno več. Povečajo se jezikovne in motorične spretnosti ter razvija domišljijo. Osrednja tema te stopnje je otrokova identifikacija s starši, ki jih otrok doživlja kot velike, močne in tudi moteče. Erikson je sprejel glavno Freudovo idejo, da otroci dosežejo identifikacijo z razrešitvijo Ojdipovega kompleksa, vendar je bolj poudaril socialne komponente kot seksualne (Miller, 2002). Zavest se razvija in kontrolira iniciativo. Strah pred seksualnimi impulzi do roditelja nasprotnega spola povzroča občutek krivde. Da bi otrok uspešno prešel skozi to fazo, potrebuje vodenje staršev in ostalih odraslih, ki razumejo iniciativnost, radovednost in poizkušanja, s katerimi se otrok srečuje. Pomembni odrasli v otrokovem življenju tako lahko ublažijo sovraštvo in občutek krivde, ki bi ju otrok lahko občutil. V tem obdobju otrok lahko doseže ravnovesje med nagnjenostjo k pretirani tekmovalnosti in nagnjenostjo k občutkom krivde (Erikson, 1959; v Thomas, 1996).

- *Delavnost nasproti občutkom manjvrednosti (vrlina: veščina)*

Po Freudovem konceptu je obdobje med 6. in 12. letom stadij latence, ko otrok usmeri vso svojo pozornost v šport, igro in intelektualne dejavnosti. Po Eriksonu se v tej fazi otroci učijo delovnih spretnosti, ki jih zahteva njihova kultura, sicer se počutijo manjvredne. Ta stopnja naj bi bila najbolj odločilna za rast ega (Erikson; v Batistič Zorec, 2006). V obdobju pred puberteto otrok vse bolj usmerja svoje interese tudi izven družine k vrstnikom, šoli in drugim dejavnostim v širšem socialnem okolju. »Vrlini, ki se z uspešno rešitvijo te krize razvijeta, sta kompetentnost in videnje sebe kot zmožnega obvladati pomembne spretnosti ter dokončati zastavljene naloge« (Erikson, 1982; v Papalia, 2003: 330). Erikson pravi (1959; v Miller, 2002), da je glavna misel v tem obdobju »Sem to, kar znam«. Odlična izkušnja v tem obdobju je šola, kjer so otroci izpostavljeni tehnologiji družbe (knjige, umetnost in ustvarjanje, zemljevidi, mikroskopi, filmi, mediji ipd.). Vendar za učenje seveda ni pomembna le šola, temveč tudi druge vrstniške skupine.

Dobra izkušnja prinese otroku smisel za delavnost in občutek kompetentnosti ter mojstrstva, medtem ko napaka prinese občutek neprimernosti in manjvrednosti. Leta ustvarjanja občutka bazičnega zaupanja, samostojnosti in iniciativnosti so bila priprava za ta energični vstop v naš tehnološki svet (Miller, 2002). Erikson (1968; v Kroger, 1989) opozarja, da morebitna negativna razrešitev te faze pomeni odtujevanje od samega sebe in svojih nalog. Tako lahko domače okolje, ki je nepopolno pripravilo otroka za življenje izven doma, ali pa širše okolje z nepriznavanjem otrokovih dosežkov razvije občutek manjvrednosti. Uspešna rešitev konflikta delavnosti nasproti manjvrednosti prinese podjetnost v razumnih mejah.

- *Identiteta nasproti zmedenosti vlog (vrlina: zvestoba)*

»Identiteta se oblikuje kot razvijajoča se konfiguracija, ki se skozi celotno otroštvo polagoma vzpostavlja z uspešno ego sintezo in resintezo; skozi različne stopnje razvoja se postopoma integrirajo bazične danosti, različne libidne potrebe, sposobnosti, pomembne identifikacije, učinkoviti obrambni mehanizmi, uspešne sublimacije in skladne vloge« (Erikson, 1959; v Miller, 2002: 155). Po Eriksonu torej mladostniki ne oblikujejo svoje identitete z zgledovanjem po drugih (tako kot mlajši otroci), ampak tako, da prejšnje identifikacije preoblikujejo in sintetizirajo v novo duševno strukturo. Zaupanje, avtonomija, iniciativnost in delavnost, ki se razvijajo v prejšnjih stadijih, prispevajo k otrokovi identiteti. Torej se v identiteti, ki jo mladostnik osvoji v obdobju pubertete, odražajo vse dotedanje identifikacije. Da bi razumeli oblikovanje identitete, se je pomembno zavedati, da gre za vseživljenjski proces, ki doseže svojo krizo prav v obdobju pubertete (Erikson, 1959; v Crain, 2000).

Po Freudovem konceptu psihoseksualnega razvoja se v mladostništvu začne genitalna faza, ki traja ves čas odraslosti. V Eriksonovi teoriji je to peta kriza psihosocialnega razvoja, v kateri si mladostnik želi razviti koherentni občutek jaza vključno z vlogo, ki jo igra v družbi (Papalia idr., 2003). Rapidne telesne spremembe v tem obdobju, povečana spolna energija in nove zahteve odraslih ter vrstnikov pred mladostnika postavljajo problem. Zmedenost, ki lahko nastane v tej situaciji razvoja adolescence, je Erikson označil kot »krizo identitete«. Glavni izvor problemov pri iskanju identitete, pravi Erikson, niso telesne spremembe same po sebi, temveč so bolj socialne narave. Gre bolj za vprašanja mladostnika, ali izgleda dovolj dobro za druge oz. ali bo zadovoljil pričakovanja družbe. Poleg tega se mladi v tem obdobju začnejo spraševati o svoji vlogi v širšem svetu. Zaradi nesigurnosti, kdo sploh so, se identificirajo tudi s skupinami (Erikson, 1959; v Crain, 2000). Lahko se zgodi, da namesto pozitivne identitete, ki bi bila v skladu s predstavami okolja o njegovi družbeno in spolno opredeljeni vlogi, začne bolj ali manj zavestno graditi identiteto, ki je v skladu z ideali obrobni družbenih skupin (Stritih, 1975). To je obdobje, ko pride do konflikta med osrednjimi perspektivami in vrednotami iz otroštva ter upanji in cilji pričakovanega obdobja odraslosti. Oblikovanje identitete je pretežno proces. Še vedno se mladostniki boleče zavedajo svoje nezmožnosti vplivanja na obveznosti. Čutijo, da je treba preveč odločitev narediti zelo hitro in da vsaka odločitev zmanjšuje njihove alternative za prihodnost (Erikson, 1959; v Crain, 2000). Ker jim obveze včasih povzročajo težave,

mladi vstopijo v t. i. obdobje moratorija oz. obdobje »premora«, v katerem iščejo sami sebe. Nekateri mladi npr. zapustijo šolo in se odpravijo na potovanje ali opravljajo kakšno delo, preden se odločijo za kakšno končno pomembno odločitev. Dokler ne najdejo samega sebe (kdo so in kaj bi želeli delati v življenju), pogosto izkusijo nekakšen občutek izolacije. V tem času mladi iščejo različne obveznosti, ki sem jim predajajo. Osrednja naloga mladostništva je najti način življenja, v katerem lahko oblikujejo stalne obveze za nadaljnje življenje. Zadovoljivo reševanje te krize v tej fazi vodi v razvoj vrline zvestobe (Erikson, 1964; v Crain, 2000).

Petim opisanim stadijem Eriksonovega psihosocialnega razvoja sledijo še trije stadiji odrasle dobe. Prehod od pubertete v odraslost zaznamuje kriza »*intimnost nasproti osamljenosti*« (vrlina: ljubezen). Po Eriksonu to pomeni, da je mlad človek, ki je izšel iz pubertete s trdnim občutkom lastne identitete, pripravljen na vzpostavitev neizkoriščevalskega intimnega, spolnega in intelektualnega partnerskega odnosa. Mlad človek s trdno identiteto je tudi pripravljen na obrambo svojih pravic in osebnosti. Med drugo odraslo dobro psihosocialna kriza vključuje »*generativnost nasproti stagnaciji*« (vrlina: skrb). Psihosocialna zmožnost, ki jo ima odrasel človek v tem obdobju, je skrb za potomstvo, delo, socialni dobrobit in bodoče generacije. V poznih letih je značilna kriza »*jaz integriteta nasproti življenjskemu obupu*« (vrlina: modrost). »Jaz integriteta« pomeni, da je oseba dosegla neodvisnost in zaupanje vase, našla svojo vlogo v življenju ter je zadovoljna s seboj. Sprejemanje in stimulacije ožjega socialnega okolja so v tem obdobju zelo pomembne (Erikson, 1968; v Kroger, 1989).

### **2.1.2 Sklepne misli o Eriksonovi teoriji**

Eriksonova teorija je vplivala na splošno vzgojo otrok in predšolsko vzgojo ter ustvarila tehnike terapij za otroke z motnjami v razvoju (Thomas, 1996; Miller, 2002). Eriksonova razlaga krize identitete v obdobju pubertete je vplivala na starše, ki so drugače obravnavali svoje adolescente, in spodbudila učitelje v šolah, da so pomagali dijakom premagati krizo z različnimi izobraževanji ter literarnimi in socialnimi delavnicami (Tyler, 1986; v Thomas, 1996). Erikson je posvetil več pozornosti normalnemu razvoju kot Freud, še posebno normalnemu razvoju zdravega jaza in osebnih ter socialnih odnosov (prav tam).

Miller (2002) očita Eriksonu pomanjkanje sistematičnosti, hkrati pa opozarja, da je prispeval dve temeljni stvari, in sicer je identificiral pomembne socialne vplive na razvoj in odprl vprašanje identitete ne le kot obdobja v razvoju posameznika, temveč kot proces razvoja jaza. Posameznik lahko bolj ali manj uspešno reši krizo v posameznem obdobju, na to pa po Eriksonu vpliva biološko zorenje in okolje. Med posameznikom in zanj pomembnim socialnim okoljem pride v vsakem obdobju do drugačne vrste medsebojnih vplivov.

## **2.2 Teorija učenja**

Začetniki teorije učenja zagovarjajo tezo, da lahko proučujemo le tisto, kar lahko vidimo in merimo (Batistič Zorec, 2006). Watson, kot začetnik behaviorizma, je bil

mnenja, da mora psihološko proučevanje temeljiti izključno na odkritem vedênju, ki ga lahko vidimo, opazujemo in merimo, in ne na misterioznih, notranjih, mentalnih stanjih ter dogodkih (Schaffer, 1996). Predstavnike behavioristične smeri je zanimalo, kako se učimo. Znana formula vedênjskih teorij je odnos med dražljajem in reakcijo. Nekatere reakcije so refleksne, večina pa je naučenih (Batistič Zorec, 2006). Druga značilnost te teorije je prepričanje, da okolje določa vedênje in da je pod vplivom okolja vsakega otroka mogoče vzgojiti v kakršnokoli osebnost ali poklic ne glede na nagnjenja in sposobnosti (Watson, 1925; v Schaffer, 1996). Watson je razvil svojo teorijo na osnovi spoznanj Pavlova o klasičnem pogojevanju, ki vedênje živali in oseb razlaga s pogojnim in brezpogojnim refleksom (eksperiment, ko so se psi naučili izločati slino ob zvoncu) (Schaffer, 1996). Vendar se s klasičnim pogojevanjem ne da učiti bolj kompleksnih aktivnosti. Razložimo lahko predvsem pogojevanje refleksov in prirojenih reakcij (Batistič Zorec, 2006).

Skinner je menil, da je za učenje vedênja pomembno operativno in instrumentalno pogojevanje. Zanimalo ga je, kako okolje kontrolira vedênje (Crain, 1992; v Batistič Zorec, 2006). Po njegovem mnenju je za vedênje bistveno ojačanje, ki je lahko pozitivno (nasmeh), negativno (odstranitev negativne posledice) ali kazen kot način instrumentalnega pogojevanja. Skinner je menil, da ojačana vedênja preidejo v navado in oblikujejo vzorce vedênja, ki jih prepoznamo kot značilnosti osebnosti ali življenjski stil (Thomas, 1992; v Batistič Zorec, 2006). Behavioristične teorije torej poudarjajo instrumentalno naravo posnemanja, ko posnemovalec posnema opazovano vedênje s poskusi in napakami, dokler ne doseže podkrepitve oz. nagrade. Pogosta kritika behaviorizma je, da razlaga le enostavna vedênja in ne kompleksnih, s poudarjanjem okolja pa daje nekompleksno sliko o vplivih na razvoj skozi življenje (Berger, 1994; v Batistič Zorec, 2006). Kmalu behavioristične teorije niso več zadoščale za razlago učenja v socialnem kontekstu, zato se je razvila teorija socialnega učenja.

### **2.2.1 Teorija socialnega učenja oz. socialno-kognitivna teorija**

Najvidnejši predstavnik teorije socialnega učenja je Bandura, osnovna ideja njegove teorije pa je, da se lahko učimo od drugih z opazovanjem in posnemanjem. Bandura (1982) piše, da je mogoče razlikovati dve vrsti procesov, s katerimi otroci osvojijo stališča, vrednote in vzorce socialnega vedênja. Določene socialne spretnosti se lahko dosežejo skozi procesa direktnega poučevanja ali instrumentalnega pogojevanja. Za to obliko je značilno, da starši ali drugi odrasli, pomembni v procesu socializacije, relativno jasno pokažejo, kaj želijo, da bi se otrok naučil, in ta način vedênja oblikujejo z nagrado ali kaznijo. Vendar se lastnosti osebnosti večinoma razvijejo na podlagi otrokovega posnemanja stališč in vedênja staršev, čeprav ti niso imeli namena poučevanja.

Bandura je na samem začetku izhajal iz behaviorizma, kasneje pa je vse bolj vključeval tudi notranje, zlasti kognitivne, procese. Za razliko od behavioristov je Bandura trdil, »da oseba tudi deluje na okolje in to okolje soustvarja. Z vidika socialno-kognitivne



teorije se človek razvija z notranjimi silami in ni le avtomatsko oblikovan in kontroliran od zunaj« (Bandura, 1986:18).

Učenja z opazovanjem se lahko naučimo na osnovi modelov iz realnega življenja ali pa iz t. i. simbolnih modelov, kot so domišljjski junaki in osebe iz filmov, zgodb ali pripovedovanj (Lefrancois, 1990; v Batistič Zorec, 2006). Bandura (1982) je v eni od svojih tipičnih raziskav ugotavljal, kako se agresivno vedenje lahko preko opazovanja modela prenese na otroka. Otroci so opazovali agresivni model, ki je pokazal relativno nove oblike fizične agresije do velike plastične lutke. Druga skupina je opazovala isti model, ki se je vedel mirno in inhibirano, kontrolna skupina pa ni imela modela. Ko so se otroci kasneje igrali z lutko, se je pokazalo, da se več agresije pojavlja pri tistih otrocih, ki so opazovali agresivni model. Poleg tega se je pri otrocih, ki so imeli neagresivni model, opazilo iste oblike inhibiranega vedenja kot pri njihovem modelu in bistveno manj agresije kot v kontrolni skupini (prav tam). Podobni rezultati so se pokazali tudi pri opazovanju modela na filmu.

Otrokovo vedenje je po tej teoriji tako posledica videnega. Gre za reprodukcijo lahko tudi kombiniranih elementov različnih vedenj (Thomas, 1992; v Batistič Zorec, 2006). Na vedenje, ki ga otroci posnemajo, močno vpliva tudi vrednotenje določenega vedenja v kulturi. Spoznavni procesi delujejo, ko ljudje opazujejo modele, spoznavajo dele vedenja in v mislih te dele sestavijo v kompleksne oz. nove vedenjske vzorce (Papalia idr., 2003).

Crain (2000) meni, da učenje z opazovanjem ni le proces normalne socializacije, temveč tudi terapija pri razreševanju problemov v vedenju. Tako navaja, da je učenje z opazovanjem lahko pomoč otrokom pri premagovanju strahu. Bandura (1982) je v svoji raziskavi predšolskim otrokom, ki so se bali psa, pokazal situacijo, v kateri se je otrok mirno in veselo igral s psom. Po terapiji se večina otrok psa ni več bala.

Ljudje se prav tako učijo z opazovanjem posledic, ki jih povzroči vedenje drugih. Opazujejo, kako so drugi nagrajeni ali kaznovani za svoje vedenje. Takšno učenje Bandura (1986; v Vizek Vidović idr., 2003) imenuje vikarijsko učenje. Vikarijsko učenje ali vikarijska podkrepitev je kognitivni proces, v katerem oblikujemo pričakovanja o posledicah našega vedenja, ne da bi direktno vplivali na naša ravnanja (Crain, 2000). Vizek Vidović idr. pišejo, da učitelji pogosto uporabljajo principe vikarijskega učenja v skupini.

Bandura (1986) v svojo teorijo vključuje tudi pomen odnosa, ki ga otrok vzpostavi z modelom posnemanja. V svojem raziskovanju je dokazal, da so otroci, ki so imeli pozitiven odnos z modelom posnemanja, mnogo bolj posnemali vedenja kot tisti otroci, s katerimi je imela oseba hladen odnos. Kot pomemben pogoj za socialno učenje Bandura tako dodaja pomen pozitivnih občutij do modela posnemanja (prav tam).

Bandura (1986) opisuje štiri tipe modeliranja. Skupno vsem je, da se posameznik uči z opazovanjem vedenja drugih. V direktnem modeliranju otrok enostavno poskuša posnemati vedenje modela. Simbolično modeliranje pomeni posnemanje vedenja, ki je

prikazano v knjigah, filmih ali na televiziji. Sintetizirano modeliranje je razvijanje posnemanja s kombiniranjem delov posameznih opazovanih akcij. V abstraktnem modeliranju oseba oblikuje vsebine pravil z opazovanjem primera, v katerem se ta pravila vidijo. V učenju z opazovanjem se otroci lahko naučijo novih vedénj, utrdijo že obstoječa vedénja ali pa se motivirajo oz. demotivirajo z opazovanjem vedénja drugih. Poleg staršev so pomembni modeli v otrokovi okolici učitelji in vzgojitelji. Pri tem seveda ni najbolj pomembno, kaj vzgojitelj/učitelj govori, temveč kako se vede.

Na modeliranje vedénja po Banduri vplivajo pozornost, spomin in motivacija, ki so komponente kognitivne teorije in jih predstavljamo v nadaljevanju. Učenje je po Banduri (1986) bolj ali manj procesiranje informacij, kjer so informacije o strukturi vedénja in vplivih iz okolja transformirane v simbolne reprezentacije, ki služijo kot vodilo za delovanje.

### **2.2.2 Komponente učenja z opazovanjem**

Učenje z opazovanjem modela vključuje nekatere ali vse naslednje štiri komponente kognitivnega procesa (Bandura, 1986: 51):

- *Usmerjanje pozornosti (angl. attentional processes)*

Opazovalec mora biti najprej pozoren na dogajanje, ki je pomembno za modeliranje. Ni se mogoče učiti z opazovanjem, če opazovalec ni pripravljen na natančno zaznavanje. Pri usmerjanju pozornosti je potrebno selektivno opazovanje tistih informacij, ki so pomembne za modelirano vedénje. Selektivna pozornost je tako ena najpomembnejših podfunkcij v učenju z opazovanjem. Mnogo faktorjev vpliva na zaznavanje in razlago tega, kar posameznik modelira v socialnem ali simbolnem okolju. Nekateri so povezani s kognitivnimi sposobnostmi, drugi pa z lastnostmi posameznika.

Značilnosti modelov posnemanja so zelo pomembne. Največ pozornosti za modeliranje pritegnejo tisti posamezniki, ki imajo visok status, so kompetentni in privlačni, ter tisti, ki jih drugi cenijo (Sulzer Azaroff in Mayer, 1986; v Vizek Vidović idr., 2003). Vendar se razlikujejo dobre karakteristike odraslih in vrstniških modelov. Otroci dobre vrstniške modele zaznajo kot sebi podobne v smislu enake starosti, spola, kompetentnosti in interesov. Z otrokovim razvojem postanejo učinkoviti tudi simbolni modeli v literaturi in v različnih medijih (Hohn, 1995). Učitelji/vzgojitelji so zelo vplivni modeli. So kompetentni, imajo visok status med otroki in so vsakodnevno prisotni. Vendar pritegnitev pozornosti ni dovolj, saj mora biti otrokova pozornost usmerjena na najpomembnejše vidike modeliranega vedénja.

- *Kodiranje in zadrževanje v spominu (angl. retention processes)*

Ko je učitelj/vzgojitelj pritegnil pozornost otrok, jim demonstrira vedénje, za katerega želi, da bi ga otroci posnemali. To vedénje mora biti na nek način shranjeno v spomin, da bi ga otroci lahko kasneje reproducirali (Vizek Vidović idr., 2003). Pogosto imitiramo modele nekaj časa po opazovanju, zato moramo imeti simbolne oblike za zapomnitev njihovih dejavnosti. Bandura (1965; v Crain, 2000) govori o simbolnem

procesu s terminom »sočasne spodbude« (angl. stimulus contiguity). Gre za zveze med spodbudami, ki se pojavljajo in delujejo skupaj ter so povezane ena z drugo. Tako npr. gledamo moškega pri uporabi vrtalnika. Z zaporednimi opravili pokaže njegovo uporabo. Kasneje, ko vidimo le vrtalnik, se nam v spomin prikliče več slik, ki vodijo naše dejanje. V tem primeru so vse podobe vizualne (Crain, 2000). Kot pravi Bandura (1971; v Crain, 2000), se dogodkov pogosto spomnimo z besednimi kodami.

Mlajši otroci, do 5. leta starosti, težje zadržujejo podobe z besedami, zato se bolj opirajo na vizualne podobe. To do neke mere omejuje njihovo sposobnost imitiranja. Na njihovo imitiranje lahko vplivamo z usmerjanjem k uporabi besednih kod (Crain, 2000). Pri različnih spominskih nalogah mlajši otroci presenetljivo zanemarijo svoje omejitve. Vigotski (1931b; v Crain, 2000) je npr. ugotovil, da mlajši otroci pristopijo k nalogi neobremenjeno ne glede na to, kako težka ali enostavna je, in vedno z neomajnim entuziazmom. Igraje si lahko zapomnijo kar koli. To bi lahko razložili kot pomanjkanje metakognitivnega zavedanja. V tem obdobju namreč še ne opazujejo in ocenijo svojih kognitivnih sposobnosti. V starosti med 5. in 10. letom se otroci postopoma že naučijo ovrednotiti spominske sposobnosti in kdaj uporabiti besedne vaje, npr. ko si ponavljajo nekaj znova in znova, da bi si bolje zapomnili (prav tam). Bandura (1986) je povzel eksperimentalne dokaze, ki dokazujejo, da model lahko pomaga otrokom pri učenju besednih vaj in drugih tehnik.

- *Proces motorične reprodukcije (angl. production processes)*

V tej fazi oseba/učenec vizualne ali besedne koncepte opazovanega dogodka prevede v dejanje. Učenec primerja svoje lastne odzive s tem, kar je videl pri dejavnosti modela (npr. vprašanje, kot je »Ali opravljam to delo enako kot moj učitelj oz. trener?«) (Hohn, 1995). Za natančno reprodukcijo vedénja mora imeti oseba primerno razvite motorične spretnosti. Pri opazovanju modela oseba pridobi nov model odzivanja, ne pa tudi fizičnih sposobnosti. Te pridejo kasneje s telesnim razvojem in prakso (Bandura, 1977; v Crain, 2000).

- *Okrepitev in motivacijski proces (angl. motivation processes)*

Predpostavlja se, da je motivacijski proces odvisen od okrepitev, ki se pojavljajo med opazovanjem. Okrepitev je lahko direktna, vikarijska ali samoprodukcijska. Ni potrebno, da je vedénje osebe vedno podkrepjeno direktno ali pa z opaženimi posledicami vedénja pri drugih. Okrepitev lahko pride iz želje ali lastnega zadovoljstva oz. motivacije tistega, ki opazuje (Hohn, 1995). Bandura po kognitivni teoriji učenja loči med pridobljenimi in izvršenimi novimi odzivi. Oseba lahko opazuje model in s tem pridobi novo znanje, vendar pa ni nujno, da se bo vedel v skladu z videnim.

V behaviorizmu je podkrepitev direktni vzrok učenja. V teoriji socialnega učenja je okrepitev tisti faktor, ki vpliva na motivacijo in ne na samo učenje. Učenje je rezultat ustvarjanja podob modeliranega vedénja v spominu in njegovo kasnejše reproduciranje (Vizek Vidović idr., 2003).

V. Vizek Vidović in sodelavci (2003) pišejo o treh splošnih tipih modeliranja, ki jih lahko prepoznamo v razredu. Učitelj pogosto modelira način razmišljanja o gradivu, ki se ga učijo, ali o različnih družbenih vprašanjih. Če se takšno modeliranje sistematično ponavlja, pomembno vpliva na socializacijo učenčevih stališč in vedenj. Drugi način je, da učitelj modelira kognitivne spretnosti, npr. kreativno mišljenje ali reševanje problemov, ki se jih ne da naučiti korak po koraku, temveč se indirektno spodbujajo skozi modeliranje. Tretji način modeliranja vključuje demonstracijo določenega postopka korak za korakom, kar je pogosto najbolj učinkovit način poučevanja motoričnih spretnosti.

Modeliranje se po Banduri izraža v različnih oblikah. Poznana oblika je modeliranje vedénja, kar pomeni, da aktivnost pokažemo s predstavitvijo le-te. Modeliranje je lahko izvedeno tudi besedno, ko damo navodila ali odredimo neko zahtevo. Pokazalo se je, da model velikodušnosti in pomoči skozi vedénje odraslih deluje bolje kot pa občutek, da so v nekaj prisiljeni z ukazovanjem (Crain, 2000).

Bandura je v pozni fazi razvoja svoje teorije vedno bolj poudarjal pomen kognicije. Po njegovem mnenju se ljudje ves čas učijo s kognitivnim posredovanjem tega, kar opazijo v odnosu med vedénjem in posledico tega vedénja. To velja tako za opazovanje lastnega vedénja kot vedénj drugih. Bandura (1986) ugotavlja, da je več kognitivnih sposobnosti, ki posamezniku omogočajo socialno učenje. Te so:

- *simbolizacija*: na temelju naših socialnih izkušenj ustvarjamo kognitivne modele okolice, v kateri živimo. Ti modeli usmerjajo naše razmišljanje in pripeljejo do odločitev v socialnih situacijah;
- *vikarijsko učenje*: z opazovanjem drugih se učimo o vedénju in posledicah njihovega vedénja v različnih situacijah;
- *predvidevanje*: akumulirano socialno učenje lahko izkoristimo, da pridemo do ideje, kako se vesti v določeni situaciji, ocenimo, ali je to vedénje primerno situaciji, in predvidimo možne posledice takšnega vedénja;
- *samorefleksija*: proučujemo lastne misli in vedénja, se vračamo k njim in pridemo do zaključkov o prihodnosti. Pomembna kategorija zaključkov, ki se ustvarjajo na ta način, so zaupanja v samoučinkovitost – ocene, če smo sposobni narediti vse, kar je treba za doseganje cilja.

### **2.2.3 Recipročni determinizem**

Bandura (1978; v Hohn, 1995) ne verjame, da lahko različne oblike vedénj, ki se jih naučimo, razložimo na ravni preproste relacije med posameznikom in okoljem. Okolje ne more enostransko vplivati na vedénje posameznika, ker tudi posameznik lahko oblikuje in aktivira svoje lastno okolje. Bandura (1986: 18) razlaga funkcioniranje človeka »z modelom triadnega vzajemnega delovanja, v katerem vedénje, kognitivni in ostali osebni faktorji ter okolje kot medsebojne determinante delujejo ena na drugo«.

Osebnih faktorjev poleg psihičnih karakteristik posameznika (spol, starost, rasa itd.) vključujejo tudi človekova osebna prepričanja in pričakovanja. Okolje vpliva na vedenje skozi posredne kognitivne procese, ki določijo, kateri zunanji dogodki bodo opazovani, kakšne so posledice le-tega in kako se informacije lahko uporabijo v prihodnosti.

#### **2.2.4 Samoregulacija**

Bandura (1986) je opazil, da se veliko našega vedenja pojavi v odsotnosti takojšnje zunanje okrepitve, saj posledice naše dejavnosti ležijo predaleč v prihodnosti, da bi lahko kontrolirali posledice v sedanjosti. Bandura (prav tam) piše o treh podfunkcijah, ki so v medsebojni interakciji v procesu samoregulacije. Te so samoopazovanje, samovrednotenje in samoreagiranje. Samoopazovanje je lahko izboljšano z uporabo primernih tehnik snemanja, kot je npr. časovni vzorec, vzorec dogodkov, ocenjevalna lista ali besedno vrednotenje med izvajanjem določene stopnje naloge. Otroci opazujejo, katero vedenje vodi v okrepitev in kazen. Ta opazovanja uporabijo kot vir informacij za pomoč pri povzemanju pravil, vrednotenju samoučinkovitosti, razvoju standardov vodenja, postavitvi ciljev in odločitvi, v katerih situacijah uporabiti opazovano vedenje. Samoregulacija je »otrokov neodvisni nadzor vedenja, s katerim se prilagaja družbenim pričakovanjem, kakor jih razume« (Papalia idr., 2003:195). Povezuje vsa področja razvoja – telesno, spoznavno, socialno in čustveno.

#### **2.2.5 Samoučinkovitost**

Ko oseba regulira svoje vedenje, je vključena v samoopazovanje. Pri tem ocenjuje svoje vedenje v skladu s svojimi standardi in cilji. Bandura (1986) je poudaril samoučinkovitost kot posameznikovo percepcijo njegove kompetentnosti in ukvarjanja z okoljem. Otroci imajo lahko potrebne sposobnosti za obvladovanje naloge, vendar če se ne vidijo, da bi lahko nalogo opravili s svojimi sposobnostmi, so posledično lahko neuspešni. Pomen dojetja samoučinkovitosti Bandura ponazarja s Collinsovo raziskavo (1982; v Bandura 1986). Collins je otroke razdelil v dve skupini glede na stopnjo njihovih matematičnih sposobnosti. Prav tako je otroke vprašal za mnenje o svojih matematičnih sposobnostih. Vsem otrokom je dal enako zahtevne naloge. Pokazalo se je, da prav ocena samoučinkovitosti pomembno vpliva na uspešnost pri reševanju nalog. V vsaki skupini so tisti otroci, ki so verjeli, da imajo dobre matematične sposobnosti, rešili več matematičnih problemov, hitreje ovrgli strategije, ki niso delovale, in izrazili pozitiven odnos do matematike. Ta pozitivna reakcija na napako med učinkovitimi otroki kaže, da neuspeh pripisujejo nezadostnim prizadevanjem, zato so se v nadaljevanju še bolj potrudili. V nasprotju s tem so manj učinkoviti otroci pripisovali slabše rezultate svojim nizkim sposobnostim, kar jih ni spodbudilo k ponovnim poizkusom reševanja nalog. Prizadevanja za samoučinkovitost imajo dve posebej pomembni posledici za razvoj (Bandura, 1997; v Miller, 2002). Učinkovito vrednotenje največkrat prispeva k razvoju rahlega precenjevanja, ker otroke motivira, da poskusijo nekoliko zahtevnejše naloge, ki obrusijo njihove trenutne sposobnosti. Druga pomembna posledica zadeva otrokovo motivacijo, da postane bolj k sebi usmerjen učenec. Visoka samoučinkovitost je bistvena za vztrajanje pri soočanju z

zavrnitvijo. Seveda imamo lahko tudi previsoko samooceno, vendar Bandura meni, da je na splošno koristneje preceniti sposobnosti in prepričanja v uspeh.

Skozi razvoj otroci postopoma gradijo svoje védenje o učinkovitosti v različnih situacijah na podlagi štirih glavnih tipov informacij (Bandura, 1986: 399–408). Najbolj vpliven vir informacij je *osebna izkušnja* posameznika. Če smo večkrat uspešni pri določeni nalogi, naš občutek učinkovitosti raste, nasprotno pa ob nenehnem neuspehu občutek samoučinkovitosti pada. Na oceno samoučinkovitosti močno vpliva *vikarijska izkušnja* oz. izkušnja preko drugih. Ko vidimo druge, da so uspešni pri nalogi, lahko sklepamo, da zmoremo tudi sami. To še posebej velja, če ocenimo, da imajo drugi približno takšne sposobnosti, kot mi sami. Še en pomemben vir informacij je *besedno prepričevanje*, ki ga Hohn (1995) poimenuje socialno prepričevanje. Ko nas nekdo spodbuja, da zmoremo nekaj opraviti, običajno to naredimo bolje. Deloma ocenjujemo svoje sposobnosti tudi na osnovi *fizioloških odzivov*, kot so vzburjenje, strah, utrujenost in fizična bolečina. Kognitivni razvoj prispeva, da se otroci naučijo integrirati te štiri vire informacij. Razvojne spremembe pomembno vplivajo na to, kako natančno bodo otroci procesirali te informacije. Pri tem imajo pomembno vlogo pridobitve na jezikovnem področju, širitev socialne zavesti, povečanje diferenciacije notranjih stališč in razvoj samoocene. Informacije iz štirih zgoraj naštetih virov se tehtajo in primerjajo, nato pa vodijo do sklepa o zaznani samoučinkovitosti. Bandura (1986) govori o samoocenjevalni spretnosti, ki jo otroci postopoma gradijo, ko se učijo ustvarjati sodbe o učinkovitosti v različnih situacijah. Razvoj samoocenjevanja sledi določenemu vzorcu (Hohn, 1995). Mlajši otroci še nimajo dovolj razvite sposobnosti in védenja o posledicah svojih dejanj (npr. zaščititi jih moramo pred tekanjem čez cesto ali plezanjem po oknih). Vodenje odraslih je nujno, dokler otroci ne dosežejo zadostnega znanja o svojih lastnih omejitvah in zahtevah ter preprekah različnih okolij. Z razvojem kognitivnih sposobnosti postane sodba o samoučinkovitosti vedno bolj uglašena z realnostjo in vodenje odraslih je vedno manj potrebno.

Bandura (1994; v Crain, 2000; Miller, 2002) je razvoj samoučinkovitosti opisal z življenjskimi obdobji. Človek že v obdobju dojenčka postopoma začne razvijati občutek za osebni nadzor, in sicer je to občutek, da lahko učinkuje na okolje, kar je bistvenega pomena za samoučinkovitost. Ločevanje samega sebe od drugih skozi obdobje dojenčka in natančno primerjanje sebe z ostalimi je prav tako pomembno. Družina ima ključno vlogo pri oblikovanju otrokove samoučinkovitosti. Z razvojem se otrokov socialni svet razširi. Vrstniki postanejo pomemben model samoučinkovitosti in socialnih primerjav. Najstniki preverjajo svojo samoučinkovitost na novih področjih. Tako se gibljiv občutek za samoučinkovitost skozi različna obdobja premika naprej z energijo in vitalnostjo. Ko je ta nizka, ljudje tonejo v depresijo, resignacijo in boleče dvome vase (Crain, 2000: 204).

Bandura je predstavil idejo kolektivne učinkovitosti. Opredelil jo je kot skupinsko prepričanje v sposobnosti ob kolektivni aktivnosti, ki pripelje do pomembnih rezultatov. Bandura npr. govori o učinkovitih šolah, ki imajo dobro vodenje, visoke akademske standarde in prepričanje, da jih njihovi učenci lahko dosežejo. Prav tako so pomembne

tudi spodbude, ki učence spodbujajo k usmerjanju kontrole njihovih aktivnosti. Kolektivna učinkovitost lahko spodbuja posameznika, posamezniki pa lahko povečajo kolektivno učinkovitost (Miller, 2002). O pomenu skupinskega dela pri učinkovitosti piše tudi Hohn (1995), ki pravi, da učinkovitost lahko povečamo, če v skupini otroci prispevajo k učinkovitemu skupnemu delu. Uspešno skupinsko delo zmanjšuje negativne socialne primerjave manj sposobnih članov skupine. Podobno o skupinskem delu v lutkovno-gledaliških dejavnostih pišejo Debouny (2002), O'Toole idr. (2005), Porenta (2003) in Korošec (2004). Pri tem je pomembno, da so skupine formirane kompatibilno, tako da jih sestavljajo bolj in manj uspešni otroci. Naloge morajo biti primerno zahtevne, da so otroci pri reševanju lahko uspešni. Tak pristop bo pozitivno deloval na sodbo o učinkovitosti članov skupine. Bastašić (1990) piše, da ima skupina za otroka izreden pomen, saj omogoča veliko število interakcij in multiple transferje, povečuje pa tudi občutek pripadnosti in povezanosti, brez česar ni rasti in razvoja.

Otroci ocenjujejo samoučinkovitost na osnovi lastnih izkušenj ali ob primerjavi informacij, ki jih dobijo z opazovanjem vedênja drugih. Starši in vzgojitelji/učitelji prispevajo k boljši samoučinkovitosti otroka s posvečanjem pozornosti pozitivnim vidikom njegovih aktivnosti in s tem k večjim poudarjanjem teh vidikov (Miller, 2002). Vzgojno-izobraževalni proces lahko pomembno prispeva k natančnosti njihovega presojanja. Vrtec in kasneje šola morata zagotoviti pogoje za doživljanje uspeha in razvoj visokega občutka učinkovitosti pri učenju in ustvarjanju. Hohn (1995) piše o postopkih, ki lahko pripomorejo k otrokovi sposobnosti samoocenjevanja. Med drugim omenja zgled v modelu vrstnikov, vrstnike – tutorje in uspešno skupinsko delo. Vse te metode so se pokazale kot uspešne tudi pri kreativnem delu z lutko v majhnih skupinah. Modeli vrstnikov so še posebej učinkoviti za otroke, ki imajo slabe izkušnje pri dokazovanju znanja in spretnosti in so se počutili neuspešni pri reševanju nalog ali spopadanju s stresom ter zato dvomijo v svojo učinkovitost. Schunk in Hansen (1985; v Hohn, 1995) navajata rezultate raziskave z učenci prvega razreda, ki so že na samem začetku učenja naleteli na neuspeh. Učence so razdelili v tri skupine. Ena skupina je opazovala vrstnike pri učenju, druga skupina otrok je opazovala odrasle, tretja skupina pa ni imela modela. Učenci, ki so opazovali vrstnike, so se pri učinkovitosti ocenili višje in tudi nalogo so bolje opravili kot tisti, ki so opazovali odrasle ali pa niso imeli modela za opazovanje. Pri razlagi rezultatov sta avtorja poudarila pomen podobnosti v starosti med modelom in opazovalcem. Verjameta, da je starost pomembna zlasti pri nalogah, kjer so vrstniki manj kompetentni od odraslih. Opazovanje odraslega modela bi lahko vodila otroke v nizko percepcijo občutka učinkovitosti, saj bi jih skrbelo, da so lahko tako sposobni izpeljati nalogo kot odrasli model. Avtorja zato priporočata, da vzgojiteljevo/učiteljevo dajanje navodil in razlag za delo nizko učinkovitim otrokom nadomestijo z demonstracijo modelov vrstnikov. Dodajamo, da tak model lahko prevzame tudi lutka – ljubljenec skupine, o kateri bomo govorili še v kasnejših poglavjih, kjer bomo to mnenje tudi teoretično podrobneje utemeljili.

### **2.2.6 Pomen Bandurove teorije za vzgojo in izobraževanje**

*Bandurovo delo je vplivalo na večje zavedanje o pomenu modelov v vzgoji in*

*izobraževanju*. Seveda se večina staršev in vzgojiteljev/učiteljev zaveda, da na nek način učijo z vzorom, Bandurova teorija pa je še dodatno pokazala, kakšen vpliv ima modelirno učenje (Crain, 2000). Otroci se učijo novih vedenj z opazovanjem drugih. Še več, učinek vplivov okolja je posredovan preko kognitivnih funkcij, kar lahko vidimo v otrokovi uporabi jezika in strategij pri reševanju problemov. Bandura je prispeval tri ključne koncepte (Miller, 2002):

- Učenje z opazovanjem je bistveno obsežnejše kot le posnemanje vedënja druge osebe.
- Otroci so samoregulativni.
- Triadno vzajemno delovanje omogoča model za spremembo vedënja.

Teorija socialnega vedënja je tudi pokazala, da je naše vedënje ne le pod vplivom osebnega oz. živega modela, temveč tudi pod vplivom modelov, ki so prikazani v medijih. Delo Bandure in sodelavcev je opozorilo tudi na vlogo modelnega učenja v terapevtske namene. S svojimi raziskavami so pokazali, da lahko sistematsko delo z modelirnim učenjem pomaga pri premagovanju strahu (Bandura, Grusec in Menlove, 1967; v Crain, 2000). Prav tako je Bandura (1986) apeliral na terapevte, da pri diagnosticiranju in zdravljenju klientov namenijo posebno pozornost oceni samoučinkovitosti. Verjame namreč, da kakršna koli terapija deluje najbolje, ko ima klient občutek, da je sposoben vplivati na določen problem. Poleg tega je Bandura opozoril na socialne pogoje, ki lahko oslabijo samoučinkovitost. Tako je opozoril, da standardne šolske prakse z rangiranjem in tekmovalnim sistemom ocenjevanja povzročijo, da se mnogo otrok počuti nekompetentne. Predlaga, da bi bilo bolje, če bi otroci več delali sodelovalno in bi njihov napredek vrednotili na osnovi osebnega napredka in ne v primerjavi z ostalimi učenci. Bandura poudarja, da je pomembno, da se samoučinkoviti počutijo tudi vzgojitelji/učitelji. Ko oni verjamejo, da bo njihovo delo imelo učinek, je njihovo samozavestno vedënje dober model otrokom. Avtor opozarja, da bi v modernem svetu samoučinkovitost morala postati kolektivna samoučinkovitost – skupno delo ljudi za spremembe (Crain, 2000).

Razvojni psihologi so prepoznali, da okolje vpliva na vedënje pogosto tudi na način, ki ga opisuje Bandura. Vendar pripisujejo veliko težo načinom razvoja, ki prihajajo iz otroka – iz otrokovega notranjega zorenja in spontanih interesov iz sveta. Bandura je na splošno minimaliziral pomen takšnega razvoja. Tudi on verjame v samomotivacijsko učenje, vendar na drugačen način. Po njegovem mnenju se ljudje ne učijo iz spontanih spodbud v svetu, temveč za doseg svojih notranjih ciljev in standardov (Crain, 2000).

### **2.3 Socialna interakcija, socialni odnosi in socializacija**

Najpomembnejši proces socialne interakcije je komunikacija, tj. izmenjava informacij. Socialno interakcijo opredelimo kot proces, ki se tiče posameznikov, ki so v to interakcijo vključeni, ali kot proces, ki ustvarja in ohranja skupine, institucije in kulture.



Socialna psihologija razlikuje naslednje tri bistvene sestavine socialnih odnosov (Ule, 2000):

- vedênje oz. delovanje posameznikov;
- socialne pomene, ki si jih posamezniki izmenjujejo;
- nezavedne duševne strukture, ki vplivajo na emocije in motive posameznikov, vključenih v odnos.

Po Piagetovem modelu (Bečaj, 2000) je človek konstituiran s kombinacijo biološkega in socialnega. Socialno okolje v tem pomenu enako kot biološko, tj. človeka ustvarja oz. določa. Osnovna funkcija socialne interakcije naj bi po Piagetovem modelu bila v strukturiranju okolja. To vključuje tudi socializacijo, ki pomeni »vzdrževanje potrebnih socialnih konstruktov in njihovo prenašanje na nove člane« (Bečaj, 2000: 76). Človek pridobljene socialne vzorce skozi obdobja in razvoj spreminja in individualizira, vendar je ključnega pomena prav osnova, ki jo pridobi v zgodnjem obdobju socializacije.

Različni avtorji imajo seveda različne poglede na proces socializacije in vlogo otroka pri tem. Že prej smo pisali o psihosocialni teoriji razvoja (Erikson), ki govori o osmih stadijih, kjer je proces razvoja jaza socialno in kulturno pogojen. Obratno etologi menijo, da se socialna vedênja in zgodnja socialna interakcija med otrokom in mamo oz. primarnim skrbnikom razvijajo po vrojenih mehanizmih, ki mami in otroku omogočajo prilagojeno vedênje, ki poskrbi za otrokovo preživetje. Starši reagirajo na otrokovo vedênje takoj, ko se razvije medsebojna pripadnost (Bowbly, 1975; v Brajša Žganec, 2003), medtem ko Bandurova teorija socialnega učenja trdi, da se vedênja učimo z opazovanjem in posnemanjem modelov. Postmodernistični koncepti otroštva vzpostavljajo drugačno razumevanje vloge otroka in predšolske vzgoje v procesu socializacije. Otrokov razvoj poteka v različnih kulturnih kontekstih, zanj pa sta potrebni učenje in poučevanje (Kroger in Tomasello, 1996; v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

Socialna interakcija ima dve funkciji, in sicer oblikovanje oz. vzdrževanje in spreminjanje strukture okolja z določenimi vrednotami, normami, prepričanji, predstavami ipd. ter medsebojno usklajevanje posameznikov pri različnih dejavnostih (prav tam). »Vedênjski modeli se oblikujejo, ohranjajo in spreminjajo v določenem socialnem prostoru, pri čemer sodelujejo vsi posamezniki in vse generacije, povezane v socialno interakcijo« (Bečaj, 2000: 75). »Socializacija se nanaša na prenos družbenih standardov, prepričanj in vedênj z ene generacije na drugo« (Schaffer, 1996: 233). Sprejemanje teh standardov je ena od glavnih nalog v otroštvu. Poleg tega je pomembno, kako se otroci prilagodijo tem standardom in jih eventualno prevzamejo kot svoje lastne.

Corsaro (1997) piše o dveh različnih tradicionalnih modelih socializacijskega procesa. Prvi je deterministični model, v katerem otrok v glavnem igra pasivno vlogo. V tem pogledu je otrok »začetnik« s potencialom za sodelovanje in podporo v družbi, vendar

ga je ob pozornem vodenju treba kontrolirati. Drugi model je konstruktivistični, ki otroka vidi kot aktivnega udeleženca in vnetega učenca. V tem pogledu otrok aktivno ustvarja svoj socialni svet in svoje mesto v njem. V determinističnem pogledu družba prevzema odgovornost za vzgojo otroka, ki se ga uči, da bi postal kompetenten in soudeležen član te družbe.

Predstavnik konstruktivističnega pristopa Piaget (1990) je verjel, da otroci že od svojega zgodnjega obdobja interpretirajo, organizirajo in uporabljajo informacije, pridobljene v okolju, in jih konstruirajo v koncepte (poznano kot mentalne strukture) svojega psihičnega ter socialnega sveta. H. Ivon (2005) izpostavlja, da na osnovi Piagetovih postavk učenje razumemo kot samostojno izgradnjo znanja na temelju doživete izkušnje s pomočjo vzgojitelja/učitelja. Corsaro (1997) piše, da mora prav vsaka sociološka teorija o otrocih in otroštvu, ki želi razložiti otrokovo razumevanje in uporabo informacij iz sveta odraslih ter otrokovo udeležbo in organiziranje lastnega sveta z vrstniki, upoštevati otrokove stopnje kognitivnega razvoja. Ta teorija nas namreč spomni, da otrok sprejema in organizira informacije iz sveta na drugačen način kot odrasli. Pomemben element Piagetove teorije je njegov koncept ravnovesja (Corsaro, 1997). Prav tako je Piaget verjel, da imajo otroci notranjo tendenco za kompenzacijo motenj iz okolja, narava kompenzacij pa je odvisna od otrokovega delovanja v svojem socialno-ekološkem svetu (prav tam).

Kognitivno-razvojni model s sociokulturno teorijo Vigotskega (1978) poudarja pomen kognitivnih procesov za otrokovo socialno vednjenje in socialne interakcije, otrok pa se uči nove socialne in kognitivne spretnosti v interakciji z odraslim in starejšimi vrstniki. Vigotski (Papalia idr., 2001) je bil osredotočen na družbeno, kulturno in zgodovinsko celoto, katere del je otrok. Sociokulturna teorija Vigotskega poudarja otrokovo aktivno delovanje v lastnem okolju, spoznavni razvoj otroka pa vidi kot proces sodelovanja. Poudarja zlasti sodelovalni dialog med otrokom in kompetentno odraslo osebo ter vlogo govora in drugih znakovnih sistemov, ki jih posreduje kultura. Pomembno je, da je v interakciji med otrokom in odraslim prisotno simbolno bogato okolje z občutljivo komunikacijo in pogostim pogovarjanjem, otroškimi knjigami in stalnim skupnim branjem ter spodbujanjem simbolne igre (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

Sklicujoč se na Vigotskega (Schaffer, 1996) imajo kognitivne sposobnosti socialni izvor. Najprej jih morajo predstaviti kompetentni odrasli, šele nato preidejo pod otrokovo kontrolo. Vse višje psihološke funkcije, vključno z mišljenjem, učenjem in reševanjem problemov, se začnejo na intermentalnem planu, tj. v interakciji z drugo osebo, nato pa se šele ponotranjijo in jih je otrok sposoben udejanjiti v notranjem intramentalnem planu (prav tam). Skupne dejavnosti otrokom pomagajo, da ponotranjijo vzorce razmišljanja in vednjenja, tako da ti postanejo njihovi lastni. Socialne interakcije predstavljajo primarni kontekst, v katerem otrok začenja prevzemati načine razmišljanja v določeni družbi, kognitivno funkcioniranje pa lahko raste le pod vodstvom odraslega, ki podpira in pomaga organizirati aktivnosti tako, da otrok lahko sodeluje na kompleksne načine, dokler ni sposoben funkcionirati neodvisno. Ne gre za to, da bi bil otrok pasiven pri vodenju, temveč pri reševanju zastavljenih problemov ob

pomoči odraslega išče, izbira in strukturira (Schaffer, 1996). Interakcija z odraslo osebo v situacijah reševanja problemov ima svojo pravo vrednost, ko otrok doseže določeno stopnjo kompetentnosti. Po Vigotskem (1978) je to območje bližnjega razvoja in je vrzel med tem, kar otrok že lahko stori, in tem, česar še ne zmore sam. Interakcija s kompetentno drugo osebo otroku vedno predstavlja korak dlje od stopnje, do katere je sposoben priti sam.

Iz konstruktivistične in interpretativne perspektive v sociologiji (Connel, 1987; James in Prout, 1990; v Corsaro, 1997) so otroštvo in vsi socialni objekti interpretirani in definirani v procesu socialne akcije. Obravnavani so kot socialni produkti oz. konstrukcije. Iz te perspektive so »otroci in odrasli aktivni udeleženci v socialni situaciji otroštva in v interpretativni reprodukciji njihove kulture, kar je v nasprotju s tradicionalnimi teorijami, ki vidijo otroka le kot 'uporabnika' kulture, ki so jo oblikovali odrasli« (Corsaro, 1997: 8). Corsaro (1997, 2000) zavzema stališče, da se moramo osvoboditi individualistične doktrine, ki obravnava otrokov socialni razvoj izključno kot otrokovo internalizacijo znanja in spretnosti odraslih. Centralno vlogo ima vrednotenje pomena kolektivnih in skupnih aktivnosti – kako se otroci pogajajo, delijo in ustvarjajo kulturo skupaj z odraslimi. Corsaro (prav tam) je razvil pristop k socializaciji, ki daje otroku in otroštvu centralno vlogo. Ta teoretični pristop je poimenoval interpretativna reprodukcija. Termin »interpretativna« zajema inovativne in ustvarjalne vidike otrokove udeležbe v družbi. Otroci ustvarjajo in sodelujejo v svoji unikatni vrstniški kulturi s kreativnim prilagajanjem informacij iz sveta odraslih na svojo lastno vrstniško kulturo. Termin »reproduktivno« se nanaša na idejo, da so otroci aktivni člani kulturne produkcije in sprememb. Termin prav tako označuje, da so otroci s svojo participacijo v družbi tudi omejeni z obstoječo socialno strukturo in socialno reprodukcijo.

V zadnjem času je interes pri raziskavah otrokovega socialnega razvoja usmerjen tudi na ekološki pristop Bronfenbrennerjeve teorije (Bronfenbrenner, 1979), ki poudarja pomen okolja za otrokov razvoj in psihosocialno prilagajanje. Ta teorija posameznika ne vidi kot ločeno bitje, ki deluje vzajemno z okoljem, temveč kot neločljivi del tega okolja (Papalia idr., 2001). Bronfenbrenner je opredelil štiri povezane kontekstualne sisteme, ki delujejo na otroka, začenši od otrokovega bližnjega okolja do najširšega. Ti sistemi so mikrosistem, mezosistem, makrosistem in eksositem. Po tem modelu se otrok nahaja v sredini, okrog njega pa se sloji okolja širijo v koncentričnih krogih. Mikrosistem se nanaša na vsakdanje okolje z družino, skupino vrstnikov, vrtcem in šolo ter odnose z brati in sestrami. Mezosistem pomeni vzajemno delovanje med različnimi mikrosistemi, v katere je otrok vključen. Gre npr. za povezavo v delovanju med starši in vrstniki ali med družino in vrtcem (npr. kako otrokovo funkcioniranje v družini deluje na njegove odnose z vrstniki). Tretji nivo okoljskih sistemov je ekosistem. V njem otrok ne sodeluje direktno, ampak posredno. Gre za celotno socialno mrežo (npr. zaposlitev staršev, masovni mediji, šolske in cerkvene skupnosti ipd.). Makrosistem sestavljajo splošni kulturni vzorci, ideologija, politične institucije in socialni ter ekonomski sistemi, ki na mnogo načinov prehajajo v posameznikovo življenje.

Eni in drugi pristopi k otrokovemu socialnemu razvoju govorijo o pomembni vlogi zgodnjih socializacijskih vzorcev, ki jih otrok dobi v družini in se skozi razvoj prenesejo na druga področja interpersonalnih odnosov (Brajša Žganec, 2003). Družina in vrstniki predstavljajo dve temeljni področji, v katerih se odvija otrokova socializacija. Povezave med tema dvema sistemoma se pojavljajo v različnih variantah (Parke idr., 1989; v Schaffer, 1996):

- socializacijske strategije staršev zagotovo doprinesejo k strategijam, ki jih otrok uporablja v drugih socialnih interakcijah, vključno z vrstniki;
- starševska eksplicitna vzgoja v direktni interakciji z vrstniki: starši pri igranju z drugimi poučijo otroke na najbolj primerne načine in jih podpirajo ter jim pomagajo pri ohranitvi oblikovanega odnosa;
- starši organizirajo in zagotavljajo družbeno življenje svojih otrok: omogočijo jim priložnosti za kontakte z drugimi, s tem pa aktivno določajo obseg kontaktov in s kom se bodo ti kontakti odvijali.

Ko se otroci iz domačega okolja vključujejo v vrtec, se narava in obseg njihovih socialnih izkušenj z odraslimi in z otroki dramatično spremeni. Otroci odkrijejo, da vsakdanja rutina odnosov s starši, sorodniki in vrstniki znotraj družine, ki so bili do sedaj predvidljivi, poznani in udobni, v vrtcu ni več možna niti ustrezna. Otroci sčasoma razvijejo občutek, da so prijatelji (v odnosu drug z drugim) in učenci (v odnosu do vzgojiteljev). Ustvarjanje in vzdrževanje vrstniške kulture v vrtčevskem okolju je tako ključnega pomena za razvoj socialne identitete otroka (Corsaro, 1988). Corsaro (prav tam) piše, da »socializacija ni nekaj, ki se otrokom kar zgodi, temveč je proces, v katerem otroci, v interakciji z drugimi, ustvarijo svojo vrstniško kulturo in sčasoma postanejo člani sveta odraslih«.

## **2.4 Teorija uma**

Na razvoj različnih vidikov socialnega razumevanja, npr. teorije uma, empatije in prosocialnega vedénja, vplivajo otrokove vse bolj razvite spoznavne sposobnosti.

Ko so otroci sposobni razumeti mentalno stanje drugih ljudi in jih videti kot osnovo za odprto akcijo, se smatra, da imajo razvito »teorijo uma« (Wellman, 1990; v Schaffer, 1996). Takšna teorija omogoča otroku razložiti opazovane dogodke (reakcije ljudi) s postavljanjem domnev težko opaznih stvari (želja, mnenj, ipd.). Tako teorija uma postane priprava za razumevanje socialnega vedénja. Obstaja splošno prepričanje, da pred četrtem letom otrok še nima razvite prave oblike teorije uma (Schaffer, 1996). Wellman (1990; v Schaffer, 1996) je za malčke, stare 2 leti, teorijo uma poimenoval psihologija želja, ko malček verjame, da se posameznik vede v skladu s svojimi željami. Pri treh letih malčki razvijejo teorijo uma, ki jo je Wellman (prav tam) poimenoval »psihologija prepričanje – želje«, ko malčki že razumejo, da se posameznik vede v skladu s svojimi prepričanji in željami. Šele v obdobju med četrtem in šestim letom

starosti otroci razvijejo pravo teorijo uma, ko razumejo mentalna stanja, npr. prepričanje kot interpretacijo in ne kot posnetek stvarnosti.

Teorija, ki jo otroci razvijejo, ni zavestna, temveč se razvije bolj na intuitivni ravni. Gre za praktično védenje, ki se razvije postopoma, vendar ima svoje začetke v prvih letih razvoja. Po Wellmanu (1990; v Schaffer, 1996) so ti začetki evidentni že pri 2 in pol do 3 let, ko otroci pokažejo, da lahko razločijo realnost od misli in predmet od misli o predmetu (npr. vedo, da ne moreš lizati slike sladoleda, da se slika ne more stopiti ipd.) (Wellman 1990; v Schaffer, 1996).

Skladno s Piagetovo spoznavno teorijo (Batistič Zorec, 2006) je otrok v obdobju od 2. do 7. leta v fazi preoperativnega mišljenja, ki ima več omejitev, kot so egocentrizem, animizem idr. Vendar so kritiki Piagetove opredelitve egocentrizma poudarili tudi otrokovo zavedanje notranjih stanj drugih oseb – empatijo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Borke (1971; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) je v svojih raziskavah dokazal, da se otroci v starosti od treh do štirih let zavedajo čustev drugih ljudi in lahko zavzamejo njihovo perspektivo. M. Donaldson (1978; v Dowling, 2000) je ugotovila, da takrat, ko so otroci angažirani v vsakdanjih situacijah, ki jih zanimajo, pokažejo tudi veliko mero razumevanja za druge. Dowling (2000) navaja, da otroci lahko, še preden govorijo, pokažejo interes za vedênje drugih ljudi. Seveda še ne zmorejo oceniti perspektive drugega na osnovi intelektualnega dela, temveč na podlagi emocionalne inteligentnosti. Kakor koli, v prvih treh letih življenja je razumevanje vedênja in reakcij drugih ljudi bolj pod vplivom prepoznavanja čustev, ki jih ima otrok sam. V najboljšem primeru bo imel otrok možnost opazovati interakcije v družini, ob tem pa bo tudi spodbujen, da pri tem aktivno sodeluje. S tem si pridobi izkušnje, da se bo lažje vključil v socialno učenje (interakcije) skupine (prav tam).

Teorija uma govori o sposobnosti otroka za razumevanje in predvidevanje vedênja in čustev drugih. Otroci, ki so razvili sposobnosti teorije uma, se lahko pogajajo v socialnih interakcijah z zavzemanjem perspektive drugega, s predvidevanjem namer drugih in z razumevanjem njihovih potreb (Slomkowski in Dunn, 1996; v Newton in Jenvey, 2011). Ta dva raziskovalca sta predvidela povezavo med sposobnostjo teorije uma in socialno kompetentnostjo.

Sklicujoč se na Harrisa (1989; v Schaffer, 1996) pridobivanje teorije uma zahteva naslednje stopnje:

- *samozavedanje* – predvsem glede na otrokova lastna mentalna stanja. Samozavedanje je evidentno dosti zgodaj, opazimo pa ga v otrokovih komentarjih o njegovih čustvih in željah. Takšna sposobnost je predpogoj za razumevanje splošnih mentalnih stanj;
- *sposobnost pretvarjanja* – nekje po 2 letih in pol so otroci sposobni sodelovati v igri pretvarjanja, vključno z domišljjsko igro z lutkami/punčkami, s katerimi otrok deli različna mentalna stanja. Močna domišljija tako deluje in je predpogoj za razumevanje, kako funkcionirajo drugi ljudje;

- *sposobnost razlikovanja med realnostjo in domišljijo* – medtem ko domišljajska igra otroku omogoči projekcijo njegovih čustev na punčke in drug material, je sposobnost razumeti, da drugi ljudje niso le podaljšek otrokovih želja, del kasnejšega in bolj sofisticiranega razvoja. Šele ko se to razumevanje pojavi, otrok ne bo več zamenjeval lastnih mentalnih stanj z mentalnimi stanji drugih ljudi. Evidentno je, da se to zagotovo ne zgodi do četrtega leta. Zgodi se šele potem, ko si otrok lahko predstavlja želje in čustva drugih ljudi, čeprav niso otrokova lastna.

Raziskave o teoriji uma so pomembne, ker opozorijo, da so otroci dokaj zgodaj v razvoju sposobni razumeti ne le sebe, temveč tudi druge ljudi kot razmišljujoča in čuteča bitja. Ko je otrok sposoben predstavljati mentalna stanja drugih ljudi, se socialna interakcija spremeni v bolj sofisticirano obliko (Schaffer, 1996). Socialni pomen človekove interakcije je namreč odvisen od mentalnih stanj udeležencev te interakcije (Perner, 1988; v Schaffer, 1996).

## **2.5 Otrokova socialna kompetentnost**

Raziskovanja razvoja otrokove socialne kompetentnosti so usmerjena na tri področja (Hatch, 1997; Asher in Rose, 1997; v Brajša Žganec, 2003):

- kooperativno in prosocialno vedênje;
- oblikovanje in vzdrževanje prijateljstva z vrstniki in odnos z odraslimi;
- upravljanje z agresijo in konfliktom.

»Socialno kompetentni mlajši otroci so tisti, ki se odločajo za zadovoljujoče interakcije in aktivnosti z odraslimi osebam in vrstniki ter skozi takšne interakcije izboljšajo lastno kompetentnost« (Katz in McClellan, 2005).

V našem življenju je malo dejavnosti, ki ne vključujejo interakcij z drugimi. Večina izkušenj, ki jih ljudje pridobivamo in so pomembne za naše življenje, vključuje odnose z drugimi ali pa so celo odvisne od njih. Torej odnosi z ljudmi predstavljajo pomembne izvore zadovoljevanja naših potreb po druženju in užitku. Zato lahko nesposobnost stopanja v odnose z drugimi in izogibanje le-tem izzoveta tesnobo in osamljenost že v zgodnjem otroštvu.

Posameznik lahko uresniči svoje potenciale le znotraj neke skupnosti. Skupno življenje v neki skupnosti zahteva poznavanje in razumevanje njenih norm, pravil in vrednot, hkrati pa obvladanje umetnosti vzpostavljanja interakcije z drugimi. Procesi učenja teh socialnih in komunikacijskih spretnosti se začnejo z rojstvom in se nadaljujejo v zgodnjem otroštvu (Katz in McClellan, 2005: 16).

Bistvo otrokove socialne kompetentnosti je obravnavano z različnih vidikov otrokovega socialnega vedênja. Schaffer (1996: 15) našteva naslednje kompetentnosti:

- sposobnost uspešnega vzajemnega delovanja v okolju;

- ustrezne socialne spretnosti;
- sposobnost za uspešno vključitev v kompleksne interpersonalne interakcije;
- specifične spretnosti, kot so oblikovanje prijateljstev in sposobnost priključitve k skupini ter seveda popularnost in sprejetost med vrstniki.

Pristopov k obravnavanju in merjenju socialne kompetentnosti je veliko. Schaffer (1996) omenja enega prvih in dokaj vplivnih poskusov ocenjevanja socialne kompetentnosti, poimenovane po njenem avtorju – Harterjeva skala, ki vsebuje sledeče elemente (1982; v Schaffer, 1996: 16):

- imeti veliko prijateljev;
- biti priljubljen med otroki;
- zlahka navezati prijateljstva;
- biti pomemben za sošolce.

Schaffer (prav tam) iz teh elementov nadalje izpelje, da bi bil indeks za socialno kompetentnega otroka ekstravertiranost, aktivnost, priljubljenost in brezskrbnost. Iz tega sledi, da bi bil otrok, ki ima naravno bolj intravertirane preddispozicije, obravnavan kot manj kompetenten, če je veliko število prijateljev »bolje« kot imeti nekaj prijateljev, še posebno, če se ne upošteva globina prijateljstva. Zato je takšna skala na nek način sporna. Pomembno je vrednotenje in obrazložitev, še posebno, ko se sprašujemo, kaj naj bi takšna skala še vsebovala. Kot je Harter (v Schaffer, 1996) priznal, je poudarek bolj na priljubljenosti kot na socialnih spretnostih, otrokovemu vedênju v skupini pa se daje prednost pred njegovimi intimnimi odnosi s posamezniki. Niso upoštevani elementi, kot so zrelost pri izbiri odločitev v socialnih situacijah, natančnost pri presoji ljudi in razumevanje ter empatija o motivih drugih ljudi. Prav tako niso vključeni vidiki prosocialnega vedênja, kot so pomoč, delitev, toleranca in pripravljenost na sodelovanje.

L. Katz in D. McClellan (2005: 15) socialno kompetentnost opredelita kot »sposobnost iniciranja in vzdrževanja zadovoljivih, recipročnih odnosov z vrstniki. /.../ Kompetenten posameznik je oseba, ki zna izkoristiti svoje osebne spodbude in tiste iz okolja ter doseči dobre razvojne rezultate – rezultate, ki omogočajo zadovoljivo in kompetentno sodelovanje v skupinah, skupnostih in širši družbi, ki ji posameznik pripada«. Ali bo otrok socialno kompetenten, je odvisno od njegovih sposobnosti regulacije emocij, poznavanja in razumevanja okolja, socialnih spretnosti ter njegovih sposobnosti, da se vede v skladu s temi spoznanji (Brajša Žganec, 2003).

Vandell in Hembree (1994; v Katz in McClellan, 2005) razlikujeta dva vidika socialne kompetentnosti, in sicer vrstniški status ali priljubljenost in prijateljstvo. Avtorja trdita, da se vrstniški status nanaša na stopnjo, v kateri otroka vrstniki sprejmejo ali zavrnejo. »Prijateljstvo se razlikuje od vrstniškega statusa po smeri in specifičnosti. Medtem ko je

vrstniški status enosmeren in meri stopnjo, po kateri vrstniška skupina simpatizira ali sprejema otroka, je prijateljstvo diadni odnos, ki predpostavlja vzajemno izbiro dveh specifičnih otrok« (prav tam: 15).

Rubin in Rose Krasnor (1992; v Kemple, 2004) definirata socialno kompetentnost kot »sposobnost doseganja osebnih ciljev v socialni interakciji, istočasno pa vzdržuje pozitivne odnose z drugimi skozi čas in različne situacije«. Otroci, ki se v odnosih z drugimi vedejo neodgovorno, so sramežljivi, nekooperativni in impulzivni, veljajo za socialno manj kompetentne (Knopczyk in Rodes, 1996; v Kemple, 2004).

Rubin, Bukowski in Parker (1998; v Kemple, 2004: 3) za obdobje dojenčka in malčka izpostavljajo naslednje socialne spretnosti:

- usklajevanje vedênja z vzorci partnerja v igri;
- posnemanje dejavnosti vrstnikov in zavedanje, da tudi njega posnemajo;
- izmenjava vlog, ki zajema sekvence opazovanje vrstnika / odgovor vrstniku / opazovanje in čakanje / odgovor vrstniku;
- ustrezno reagiranje na vrstnikove karakteristike.

Za predšolsko obdobje isti avtorji (prav tam) izpostavljajo naslednje socialne spretnosti:

- izmenjava mnenj ob socialni igri pretvarjanja in gibalnih igrah;
- uporaba govornih vzorcev, ki ponazarjajo razumevanje poslušalčevih karakteristik;
- spontano direktno prosocialno vedênje do vrstnikov.

M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001) so v slovenskih vrtcih raziskovale položaj otrok v vrstniški skupini in njihovo socialno kompetentnost. Ugotovile so, da so socialno bolj kompetentni otroci v vrtcu bolj priljubljeni med vrstniki kot manj socialno kompetentni, otroci z več pozunanjanja težav, ki kaže na pomanjkljiv nadzor jaza, pa so med vrstniki v vrtcu bolj nepriljubljeni (več negativnih izbir) in hkrati manj priljubljeni (manj pozitivnih izbir) kot otroci z manj težav pozunanjenja. Lahko bi rekli, da jih vrstniki v vrtcu aktivno zavračajo. V primerjavi z otroki, ki izražajo več težav pozunanjenja, so otroci z več ponotranjanja težav, ki kaže na pretiran nadzor jaza, sicer manj priljubljeni med vrstniki v vrtcu (prejmejo razmeroma malo pozitivnih izbir), niso pa tudi bolj nepriljubljeni kot otroci z manj ponotranjanja težav. V vrstniški skupini v vrtcu otroci z več ponotranjanja težav ostajajo neopaženi, vrstniki jih ne zavračajo, jih pa tudi ne izbirajo za druženje v različnih prijetnih vsakodnevnih situacijah. Rečemo lahko, da so taki otroci med vrstniki prezrti. Nekatero raziskavo (Ladd, 1990; v Gagnon in Nagle, 2004) kažejo na povezavo med otrokovo socialno kompetentnostjo, popularnostjo in šolsko prilagojenostjo s socialno kompetentnim otrokom, ki je priljubljen med vrstniki in razvije pozitiven odnos do šole. Pozitivni odnosi z vrstniki prav tako kažejo na povezave z doseganjem učnega uspeha. S to informacijo v mislih



moramo razmišljati o pomembni povezavi med interakcijo v igri z vrstniki v zgodnjem otroštvu, socialno kompetentnostjo in šolskim uspehom (Gagnon in Nagle, 2004).

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta spremljali izraznost posameznih pokazateljev socialnega vedênja v vrtcu, kot jo zaznavajo njihove vzgojiteljice. Ugotovili sta, da s starostjo otrok v vrtcu narašča pogostost opaženega socialnega vedênja v smeri večje učinkovitosti. Vse starostne spremembe so kazale na porast socialnega prilagajanja. Vzgojiteljice so s starostjo otrok opazile več socialno prilagojenega izražanja čustev in prilagojenega vedênja v socialnih interakcijah z vrstniki (porast vključevanja, mirnosti v vrstniških odnosih in prosocialnosti) in z odraslimi (porast sodelovalnosti in samostojnosti).

Med drugim sta ugotavljali tudi, kako se pojavljajo težave otrok v socialnem prilagajanju v vrtcu, ki se lahko kažejo kot nizka socialna kompetentnost, pogosto vedênje ponotranjenja ali vedênje pozunanjenja, lahko pa se težave pojavljajo tudi na več področjih hkrati. Rezultati so pokazali, da je bilo težavno socialno vedênje otrok v vrtcu večinoma prehodne narave. Višji delež otrok je izražal težave na enem področju socialnega prilagajanja kot na večkratnih težavah, razmeroma pa najpogosteje na področju socialne kompetentnosti. Te težave so bile opazne v (Zupančič in Kavčič, 2007: 93):

- otrokovem razmeroma redkem izražanju pozitivnega razpoloženja, majhni pripravljenosti na igro, majhnem zanimanju za dogajanje v vrtcu, razmeroma redkem raziskovalnem vedênju in nizki samozavesti, nizki ravni potrpežljivosti ter razmeroma redkem zaznavanju in razumevanju gledišča drugih otrok v skupini;
- otrokovi zadržanosti pri vključevanju v vrstniško skupino in razmeroma majhni učinkovitosti pri dogovarjanju z vrstniki v spornih situacijah ter nizki ravni pripravljenosti pomagati;
- nizki ravni sodelovanja z vrstniki in odraslimi v skupini, pomanjkanju vztrajnosti pri samostojnem reševanju manjših težav in iniciativnosti pri vzpostavljanju stikov z drugimi.

### **2.5.1 Sestavine socialne kompetentnosti**

L.Katz in D. McClellan (2005) na primeru vključevanja otrok v igro razlagata, da so sestavine socialne kompetentnosti regulacija emocij, socialna znanja in socialno razumevanje, socialne spretnosti in socialne dispozicije.

- *Regulacija emocij*

Sposobnost regulacije emocij se razvije v zgodnjem otroštvu v interakciji s člani družine in tudi iz otrokovega temperamenta (Brajša Žganec, 2003). Regulacija emocij se definira kot »sposobnost reagiranja na zahteve v situaciji z razponom emocij in na način, ki je socialno sprejemljiv in dovolj fleksibilen, da pusti dovolj prostora za spontane reakcije in tudi za sposobnost preložitve spontanih reakcij v skladu s

potrebami« (Cole, Michel in Teti, 1994; v Katz in McClellan, 2005). Isti avtorji (prav tam) poudarjajo, da se morajo otroci v zgodnjem otroštvu naučiti, kako se spopadati s frustracijami in kako uživati z drugimi, prepoznati nevarnost, obvladati strah in tesnobo, na trenutke prenesti samoto ter razvijati prijateljstva.

Otrokovo usvajanje čustvenih izražanj in prepoznavanje čustev je pod vplivom pravil in norm čustvenega vedënja kulture, v kateri se otrok razvija in uči že v zgodnjem otroštvu (Brajša Žganec, 2003). Medkulturna študija (Schaffer, 1996) je pokazala, da socializacija povzroči čustveni razvoj v različnih smereh. Različne družbe imajo različna pravila o izražanju čustev, ki jih mora otrok osvojiti že v zgodnjem otroštvu. Nekatera izmed pravil so:

- treba je osvojiti meje, ki so še sprejemljive za izražanje čustev (drugače npr. pri ljudstvu Guii v Keniji kot v zahodni kulturi);
- nekaterim čustvom se v določeni družbi daje večji pomen kot v drugi;
- norme za izražanje čustev v določeni situaciji so prav tako specifične za določeno kulturo (npr. na Japonskem skupinske interakcije niso prava priložnost za spodbujanje individualne samozavesti, kot to velja za zahodno kulturo);
- otrokova čustva so usmerjana z besednim sporazumevanjem.

Če se otrok ne nauči v zadostni meri prepoznati in razumeti čustev svoje okolice, mu je oteženo nadaljnje učenje socialnih norm, običajev in pravil vedënja skupine, ki ji otrok pripada. Pri tem ima v procesu socializacije regulacija čustev pomembno vlogo, saj nesposobnost reguliranja čustev vpliva na interakcijo z okoljem in na usvajanje socialnih norm in pravil vedënja (Kochanski idr., 1997; Rothbart idr., 1994; v Brajša Žganec, 2003). V nekaterih primerih, pravita L. Katz in D. McClellan(2005), otroci nezadostno regulirajo čustva, kot so sovraštvo, strah in frustracije, ki otežujejo učenje socialnih znanj ter doseganje socialnih vedënj. V drugih primerih zadržani otroci pretirano regulirajo svoja čustva, se upirajo interakcijam in s tem zgubljajo priložnosti za razvoj socialne kompetentnosti. Graziano in sodelavci (1998; v Zupančič in Kavčič, 2004) je ugotovil, da je kakovost vrstniških odnosov pri predšolskih otrocih pozitivno povezana z njihovo prilagodljivostjo in sociabilnostjo ter negativno s plašnostjo in negativnim čustvovanjem. Del vzgojiteljeve vloge v razvoju socialne kompetentnosti je tudi pomoč otrokom pri konstruktivnem usmerjanju in reguliranju čustev. Dobro priložnost za učenje regulacije čustev omogočajo interakcije z vrstniki. Otroci, ki imajo pozitivne interakcije z vrstniki, so bolj priljubljeni in imajo ves čas dostop do situacij, v katerih njihovo socialno kompetenco podkrepijo vrstniki (Hatch, 1987; v Gagnon in Nagle, 2004).

Dowling (2000) meni, da otroci potrebujejo veliko izkušenj z različnimi čustvi, šele potem jih lahko razumejo. Denham (1986; v Dowling, 2000) je ugotovil, da v igri z lutkami otroci lažje pokažejo tako pozitivna kot negativna čustva, ta čustva pa skoraj zagotovo tudi prepoznajo in bolje razumejo, kako drugi čutijo v različnih situacijah.

Denham (prav tam) priporoča uporabo lutk, saj otroci hitreje začnejo prepoznavati, da ljudje v isti situaciji lahko čutijo različno. Avtor piše, da npr. otroci lahko razumejo, da je lutka lahko žalostna, ko gre v vrtec, medtem ko so oni veseli.

- *Socialna znanja in socialna kognicija*

Otroci v zgodnjem otroštvu razvijejo nove oblike socialnih interakcij in socialnih kompetentnosti, in sicer gre predvsem za razvoj sposobnosti komuniciranja, recipročnosti, empatije in skupnega reševanja problemov (Brownell in Carriger, 1990; Shatz in Gelman, 1973; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Med socialna znanja uvrščamo poznavanje norm in glavnih socialnih pravil skupine, ki ji otrok pripada. Za sklepanje prijateljstev je pomembno zadostno obvladanje jezika, ki ga uporabljajo tudi vrstniki. Poleg tega je za uspešno vključevanje v skupino pomembna tudi izmenjava informacij o pravljičah, junakih iz filmov in televizijskih programov. Socialno razumevanje pomeni sposobnost predvidevanja tujih reakcij v vsakdanjih vrstniških interakcijah ter razumevanje tujih čustev (Katz in McClellan, 2005). »Socialno kompetentni mlajši otroci usklajujejo svoje vedênje z drugimi, tako da iščejo skupni jezik, izmenjujejo informacije in raziskujejo podobnosti ter razlike« (Gottman, 1983; v Katz in McClellan, 2005: 19). S kakovostjo otrokovega socialnega odzivanja do vrstnikov se povezujejo temperamentne značilnosti, te pa se povezujejo s kakovostjo medosebnih odnosov in otrokovim socialnim položajem v skupini (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

- *Socialne spretnosti*

Socialne spretnosti so najpomembnejše za socialno sodelovanje in uspeh (Katz in McClellan, 2005). Oblikovanje prijateljstev je za predšolskega otroka izrednega pomena. Zato velik del socialne interakcije med predšolskimi otroki predstavlja na eni otrokove poskuse, da bi se vključil v skupino otrok, ki se igra, in na drugi strani odpor do poskusov drugih otrok, da bi se pridružili skupini (Corsaro, 1985; v Katz in McClellan, 2005). Lahko bi rekli, da socialne spretnosti pomenijo otrokovo sposobnost opredelitve in reševanja osnovnih izzivov začetka in vzdrževanja interakcije z vrstniki, reševanja konfliktov z vrstniki in oblikovanja prijateljstva (Kemple, 2004). Otroci pogosto pristopajo k drugim otrokom z vprašanjem »a boš moj prijatelj« ali »a se lahko igram s teboj«. Zavrženost lahko povzroči stisko, ki jo izrazijo z znanimi besedami »On se noče igrati z menoj.« ali »Rekla je, da ni moja prijateljica«. Corsaro (1985; v Katz in McClellan, 2005) je ugotovil, da so otroci v 54 % naleteli na začetni odpor, ko so se poskusili pridružiti skupini. Zaključimo lahko, da velik del preprirov izhaja prav iz situacij zagotavljanja ali branjenja pristopa k obstoječi skupini.

Otroci, ki so priljubljeni, in tisti, ki jih starši in vzgojitelji ocenijo kot socialno spretni, večinoma dobro obvladajo jezo. Ne izzovejo novih konfliktov in ohranijo odnos. Neprijetni otroci pa pogosto udarijo nazaj (Fabes in Eisenberg, 1992; v Papalia idr., 2003). Prosocialni otroci so bolj sprejeti pri vrstnikih, pogosto pa zavrnejo moteče, zahtevne, vsiljive in agresivne otroke ter se ne zmenijo za sramežljive in intorvertirane

(Ramsey in Lasquade, 1996; v Papalia idr., 2003). Načini, s katerimi otroci pristopajo eden k drugemu, pomenijo najpomembnejše socialne spretnosti, ki jih lahko opazimo v socialnih interakcijah v nižjih razredih osnovne šole.

Primerjalne študije (npr. Hartup, 1993; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) kažejo, da so otroci, ki imajo prijatelje, bolj socialno kompetentni, sociabilni, sodelovalni, altruistični, bolj zaupajo vase in so manj osamljeni kot otroci, ki nimajo prijateljev. Sposobnost uspešne interakcije z vrstniki se je pokazala kot pomembna komponenta pripravljenosti na šolo in je tudi napovednik otrokove pozitivne prilagojenosti na šolo (Birch in Ladd, 1996; v Kemple, 2004). Spretnosti, ki so potrebne za vzpostavitev in vzdrževanje pozitivnih odnosov z vrstniki, predstavljajo kritični razvojni mejnik za predšolskega otroka, saj se mora spopasti z različnimi socialnimi nalogami, vključno z vključevanjem v skupino, reševanjem konfliktov in vzdrževanjem igre (Guralnick, 1993; Rubin idr., 1983; v Gagnon in Nagle, 2004).

Močno povezanost med socialno igro in oceno na lestvici socialne kompetentnosti je pokazala raziskava v skupini štiriletnih otrok, ki so bili vključeni v zgodnji intervencijski program (Gagnon in Nagle, 2004). Samostojna (osamljena) igra je negativno korelirala z oceno na lestvici socialne kompetentnosti. Ta študija je skladna z argumenti, da igra omogoča priložnosti za socialne interakcije, ki vplivajo na socialno kompetentnost. Da otroci lahko vzdržujejo večino socialnih oblik v igri, morajo prikazati sposobnosti, kot so sodelovanje, prilagajanje in delitev (Creasey idr., 1998; v Newton in Jenvey, 2011).

Podatki raziskave o socialnem vedênju pokažejo, da primanjkljaji v socialnih spretnostih lahko vodijo v agresijo ali nesocialno vedênje (Dodge, Laird, Lochman in Zell, 2002; v Newton in Jenvey, 2011). Pri ugotavljanju povezave med socialno igro z vrstniki in socialno kompetentnostjo otrok je bila največji napovednik nizke socialne kompetentnosti osamljena igra (Newton in Jenvey, 2011). Ti rezultati kažejo na negativni vpliv, ki ga lahko ima osamljena igra otroka na razvoj njegovih socialnih kompetentnosti, in poudarja vlogo programov zgodnje intervencije, ki vključujejo igralni kontekst za izboljšanje otrokovih socialnih kompetentnosti.

## **2.6 Prosocialno vedênje**

Za prosocialno vedênje štejemo vsako prostovoljno vedênje, ki je namenjeno nudenju pomoči drugim. Bistveni element prosocialnega vedênja je altruizem, ki je namerna dejavnost, od katere imajo korist drugi (Papalia idr., 2003).

Prosocialne spretnosti so sestavljene iz osnovnih socialnih spretnosti, povezanih s funkcioniranjem v skupini, reagiranjem s čustvi in stresom ter iskanjem alternative za agresijo (Eisenberg idr., 1999; v Brajša Žganec, 2003). Med osnovne socialne spretnosti se uvrščajo spretnosti poslušanja, prijaznega pogovora, iskanje pomoči in naklonjenosti drugim. Spretnosti, povezane s funkcioniranjem v skupini, vključujejo postavljanje vprašanj, čakanje v vrsti, vključevanje v igro, primerno spremljanje navodil, iskanje prijateljev za igro in nudenje pomoči drugim. Spretnost primernega čustvenega

reagiranja pomeni razumevanje lastnih in tujih čustev in razgovor o njih ter spoprijemanje s strahom. Spretnosti, povezane z otrokovim spopadanjem s stresno situacijo, se nanašajo na sposobnost sproščanja, iskrenost, sprejemanje izgube ipd. Alternative za agresivno vedênje sestavljajo otrokove spretnosti delovanja z jezo, odločanje, če je nekaj v redu ali ne, spretnosti reševanja problemov in sprejemanje posledic (prav tam).

Več raziskovalcev je prepoznalo kategorije prosocialnega vedênja (Warden in Christie, 2001; Ramaswamy in Bergin, 2009). Kategorije, ki jih navajajo, so deljenje, pomoč drugim, nudenje tolažbe, sociabilno vedênje. Nekateri dodajajo še podarjanje, sodelovanje in simpatiziranje.

V nadaljevanju navajamo kategorije prosocialnega vedênja, kot jih na osnovi svoje raziskave navajata Ramaswamy in Bergin (2009: 531):

- pomoč – otrok sodeluje fizično in praktično in pomaga pri učenju ter razlagi; sem sodijo tudi dobrodelna dejanja;
- deljenje – otrok sodeluje pri deljenju lastnine, igrač in hrane ter dajanju daril;
- tolažba – otrok pokaže psihološko in fizično podporo, skrbi za druge, ko so žalostni in izkazuje znake empatije in tolažbe;
- naklonjenost – otrok pokaže spontane reakcije naklonjenosti (npr. objem in poljub) in druge povabi k aktivnostim ter pogovoru;
- sodelovanje – otrok se večini situacij prilagodi prijazno in ljubeznivo, drugim otrokom ponudi boljše vloge v domišljijski igri, sprejme ideje drugih pri igri in sprejema.

Otroci lahko pokažejo bogat repertoar prosocialnega vedênja že od drugega leta dalje (Bergin, Bergin in French, 1995; v Ramaswamy in Bergin, 2009). Nekateri otroci izražajo več prosocialnega vedênja kot drugi, te individualne razlike pa se pokažejo že zgodaj in so po nekaterih raziskavah tudi napovednik prosocialnega vedênja (npr. 19 let kasneje) (Eisenberg idr., 1999; v Ramaswamy in Bergin, 2009). Prosocialno vedênje je tudi napovednik za šolski uspeh in socialno prilagajanje, saj so raziskave pokazale, da prosocialni otroci bolje opravijo preizkusne teste za vpis v šolo (Palermo, Hanish, Martin, Fabes in Reiser, 2007; v Ramaswamy in Bergin, 2009), imajo v šoli boljše ocene in dosegajo boljše rezultate na izpitih pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, in Zimbardo 2000; v Ramaswamy in Bergin, 2009). Predvidevajo, da do tega pride, ker je šolski uspeh odvisen od odnosa z učitelji in vrstniki (tako kot aktivna vloga v razredu), oboje pa je posledica prosocialnega vedênja (prav tam). Prosocialni otroci imajo boljšo samokontrolo, znajo načrtovati, evalvirati in reševati probleme ter svojo pozornost usmerijo bolje kot vrstniki (Normadeau in Guay, 1998; v Ramaswamy in Bergin, 2009). So tudi bolj priljubljeni med vrstniki in učitelji (Ramaswamy in Bergin, 2009).

Znaki empatije, altruizma in drugih oblik prosocialnega vedênja so evidentni od drugega leta dalje (Schaffer, 1996). Hoffman (1987; v Schaffer, 1996) je opisal razvojno analizo empatije v štirih stopnjah:

- Globalna empatija nastopi v prvem letu starosti, ko otrok drugih še ne loči od sebe. Tako je stiska drugega pomešana z lastnimi neprijetnimi čustvi.
- Egocentrična empatija nastopi v drugem letu starosti. Otrok zdaj razume, da je druga oseba v stiski in ne on sam.
- Empatija za čustva drugih se pojavi med drugim in tretjim letom starosti. Otrok se zaveda, da imajo druge osebe ločena čustva in se odzove na to neegocentrično.
- Empatija za življenjske situacije drugih nastopi po tretjem letu starosti. Otroci zaznavajo čustva drugih.

V. Ramaswamy in C. Bergin (2009) sta raziskovali vpliv induktivnega pristopa in/ali okrepitve na prosocialno vedênje otrok. Avtorici omenjene raziskave najprej navajata razlike med obema vzgojnima pristopoma. Induktivni vzgojni pristop sta opredelili kot kognitivno strategijo, ki spodbuja prosocialno vedênje z razvojem empatije in prevzemanjem perspektive drugega (prav tako z inštrukcijo o alternativnem vedênju v vzgojni situaciji). Okrepitev spodbuja prosocialno vedênje s ponujanjem pozitivnih posledic. Tako se indukcija primarno fokusira na kognitivno/afektivne spremembe v otrokovem vedênju, medtem ko se okrepitev fokusira predvsem na vedênjske spremembe. Indukcija se zgodi kot odgovor na otrokovo agresivno vedênje, medtem ko je okrepitev posledica otrokovega prosocialnega vedênja (prav tam). Rezultati raziskave so pokazali pomembno porast prosocialnega vedênja tako v skupini z induktivnim vzgojnim pristopom kot v skupini z uporabo okrepitve. Vendar so se pokazale tudi razlike. Najbolj dramatičen porast prosocialnega vedênja (skoraj trikratno) se je pokazal v skupini z induktivnim pristopom. Precejšen porast je bilo opaziti tudi v skupini z uporabo okrepitve. V prvi skupini se je največji napredek pokazal v kategoriji naklonjenost/ljubeznivost, kar je morda posledica tega, da je induktivni pristop sprožil čustveno odgovornost do drugih.

Kot kontrast temu se je v skupini z okrepitvijo pokazal bistveni porast v pomoči drugim, delitvi stvari in sodelovanju, a ne v naklonjenosti. Okrepitev tako verjetno dviguje možnost, da se bo vedênje ponovilo (prav tam).

Kroflič (2008: 18) na podlagi Hoffmanove opredelitve induktivnega vzgojnega pristopa (Hoffman, 2000; v Kroflič, 2008), Levinasovega pojmovanja temeljne moralne odgovornosti in drugih teorij vzpostavi strukturo induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja, in sicer:

- Otrok je že v zgodnjih obdobjih razvoja sposoben vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih razvije odnosno odgovora-zmožnost in normativno naravnost k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način.

- Drugi korak je razvoj občutka spoštovanja do konkretne osebe in do dejavnosti. Gardner to poimenuje razvoj spoštljivega uma.
- Zadnji korak zajema zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev o človekovih pravicah in ekoloških vrednotah ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja konfliktov.

Ob tem Kroflič (2008) poudari tudi vlogo vzgojitelja pri induktivnem vzgojnem pristopu. Vzgojitelj naj ponudi dejavnosti, ki spodbujajo različne smeri otrokove komunikacije z odraslimi in vrstniki, ter spodbuja vzpostavljanja tesnejših osebnih odnosov navezanosti (pri tem npr. izpostavi kot primer igrice Bibarije, s katerimi lahko spodbujamo večsmerno komunikacijo). Na drugi strani otrok eksperimentira in preizkuša na različne načine, kako se bodo odrasli in vrstniki odzvali na njegove spodbude. Če ob nekem dejanju, ko je otrok osebo prizadel, naleti na induktivno argumentacijo vzgojitelja, se ne bo mogel izogniti neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe, ki ga je povzročil ob tem dejanju. Tako je vztrajanje na odgovornosti za posledice ravnanja vezano na emocionalni distres, ki običajno vzbudi lastno prizadetost, empatično krivdo in sočutje.

Ko vzgojitelji uporabljajo induktivni vzgojni pristop, se otroci učijo o sprejemljivih standardih vedénja, te informacije pa shranijo za kasnejše situacije. Otroci, ki so vzgajani po induktivnem pristopu, se vedejo bolj prosocialno, so bolj empatični in prijazni do drugih ter izražajo manj negativnih čustev (Bergin, 1987; Krevans in Gibbs, 1996; Paulussen Hoogeboom, Stams, Hermanns in Peetsma, 2007; v Ramaswamy in Bergin 2009).

O pomembni vlogi vzgojitelja kot modela pri spodbujanju prosocialnega vedénja kaže raziskava o vplivu učiteljevega prijaznega govorjenja in vedénja v razredu in šoli (Kuykendall, 1993; v Black idr., 1999). Raziskava je pokazala, da na otrokovo vedénje bolj vpliva vedénje učitelja kot pa besede. Otroci so bolj pripravljeni posnemati vedénje ljudi, ki pokažejo doslednost med besedami in dejanji. Bolj se nagibajo k posnemanju skrbnih in toplih odraslih oseb (prav tam). Vloga vzgojitelja ni pomembna le pri modeliranju, temveč tudi pri ustvarjanju atmosfere in pogojev za pogovor ter situacij, v katerih otroci lahko uvidijo potrebe drugih in razumejo posledice svojih ravnanj.

McMath (1989; v Black idr., 1999) pravi, da lahko skrbno izbrana literatura z dobrimi nadaljevalnimi dejavnostmi pomaga razvijati socialne spretnosti in prosocialno vedénje. Isti avtor piše (prav tam), da so zgodbe, ki jih vzgojitelji preberejo otrokom, dobro izhodišče za pogovor in dejavnosti. Liki, ki posebljajo pomoč, delitev stvari in sodelovanje, so odličen model za učenje prosocialnih spretnosti. Dogodke in značaje v zgodbi lahko otroci povežejo s svojim življenjem. Raziskava o vplivu literature na prosocialno vedénje otrok je pokazala pozitivne učinke na pridobivanje socialnih veščin na lestvici prosocialnega vedénja. Zgodbe so bile skrbno izbrane in tematsko vezane na različna prosocialna in nesocialna vedénja. Vzgojitelji so otrokom zgodbe brali, nato pa nadaljevali z različnimi dejavnostmi (od postavljanja vprašanj do usmerjanja otrok na

povezavo med dogodki v zgodbi in njihovimi življenjskimi situacijami). Največja sprememba se je pokazala pri skrbi za druge otroke in pri uporabi prijaznih besed (Black idr., 1999).

H. Ivon (2005) pravi, da otroci v vrtcu raje posnemajo model, za katerega mislijo, da je po nečem kompetentnejši, kot tistega, za katerega menijo, da je nekompetenten. Tako bo otrok oponašal lik iz pravljice, gledališke ali lutkovne predstave, lik s televizije ali filma. Avtorica poudarja (prav tam), da je vzgojiteljeva igra z lutko priložnost, da vedênje otrok regulira ali spodbuja s pomočjo lika – lutke, ki ga imajo otroci radi. Njena raziskava o vplivu vzgojiteljeve interakcije z lutko na prosocialno in agresivno vedênje otrok v skupini kaže na pomemben porast prosocialnega vedênja v skupinah, kjer je bila prisotna lutka (prav tam).

## **2.7 Problemi socializacije**

Otroci v vrtcu lahko pokažejo različne težave v socializaciji, ki imajo različne vzroke. Morda otrokom primanjkuje socialnih spretnosti, ker niso imeli prave priložnosti, da bi se jih naučili. Nekateri otroci še niso dosegli dovolj kontrole impulza, da bi se lahko uspešno vključili v razgovor ali pogajanja v sporu z vrstniki. Nekaterim primanjkuje znanj in spretnosti, ki so potrebna za vključitev v skupino vrstnikov. Včasih se zgodi, da otroci obvladajo osnovne socialne spretnosti, a niso prepričani, da te spretnosti dovolj obvladajo za uspešno interakcijo z vrstniki. Lahko so preveč odvisni od odraslih in stalno iščejo potrditev odrasle osebe. Včasih je problem jezikovne narave. Otrok morda še ne obvlada načinov izražanja svojih čustev in želja, da bi mu to omogočilo uspešno komunikacijo v skupini. Včasih je razlog za izključitev otroka iz igre, ker le-ta še ni razvil specifičnih socialnih spretnosti za pristop k igri vrstnikov. Otrok je lahko tudi sramežljiv in zadržan, zato se ga ne opazi ali ignorira. Težave v socializaciji so lahko povezane z naravo skupinskega dela, če npr. dejavnosti niso dovolj relevantne otrokovim izkušnjam, je otrokova neposlušnost morda edini način, da si naredi stvar zanimivo. Morda je atmosfera v skupini preveč permissivna ali avtoritarna za nekatere otroke, to pa ustvari probleme, ki jih morda otrok v drugi situaciji ne bi imel (Katz in McClellan, 2005).

Otrokove težave v prilagajanju po diagnostično-statističnem priročniku (DSM-IV; v Brajša Žganec, 2003) delimo na internalizirane in eksternalizirane. Otroci z internaliziranimi problemi kažejo socialno zadržanost, strah, anksioznost in somatske probleme, pri čemer ima otrok v prvi vrsti probleme sam s sabo. Otroci z eksternaliziranimi problemi vedênja pa kažejo pozitivno afektivnost in agresivno ter delinkventno vedênje, ko otrok s svojimi reakcijami ustvarja probleme osebam iz svoje okolice (prav tam).

Pri podpori otrokom s težavami v socialnem prilagajanju je dobro prepoznati tudi otrokova dopolnila ali kompenzacijska področja (zadržan otrok je morda dober opazovalec, slaboviden otrok ima morda visoke sposobnosti za pridobivanje socialnih informacij preko sluha ipd.). Zagotovo je bolje obrniti pozornost na otrokova močna



področja in jih vključiti v načrtovanje intervencije kot oblikovati stereotipna ugibanja o posameznikovih primanjkljajih (Kemple, 2004).

### **2.7.1 Agresivno vedênje**

O agresivnem vedênju pogosto govorimo kot o vrsti vedênja, ki je nezaželeno. Zanj je značilna antisocialna tendenca, ki je pravzaprav del človekove narave, vendar se jo morajo otroci hitro naučiti kontrolirati in preusmeriti. Da je del človekove narave pomeni, da ima prilagoditveno vrednost v zgodovini naše vrste. Brez kapacitet za agresijo ne bi preživel. Seveda ni dvoma, da visoka stopnja individualne agresije lahko predstavlja nevarnost za socialni red. Vsaka agresija ni vedno antisocialna in je odvisna od cilja, stopnje, zahtev in pričakovanj družbe, vsaka družba pa postavlja specifične zahteve po kontroli agresije (Schaffer, 1996).

Žužul (1989; v Brajša Žganec, 2003) agresivno vedênje definira kot vsako reakcijo, izvedeno z namenom, da se nekomu drugemu povzroči škoda ali poškodba kakršne koli vrste ne glede na to, če je bila namera do konca realizirana. Agresivno vedênje ima lahko tudi pozitiven pomen, ki je povezan s samoohranitvijo in samopotrjevanjem. Agresivno vedênje lahko predstavlja tudi dejaven pristop k okolju, ki kaže, da se otrok zna postaviti zase, uveljaviti svojo voljo in razvijati samostojnost (Puklek in Gril, 1999; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Warden in Christie (2001) sta raziskovala različne oblike antisocialnega vedênja in iz njih izpeljala kategorije tega vedênja. Te oblike so verbalna in fizična zloraba, zavrnitev in delinkventno vedênje. O podobnih kategorijah pišejo tudi drugi raziskovalci (Whitney in Smith, 1993; v Warden in Christie, 2001; Brajša Žganec, 2004; Schaffer, 1996).

Glede na vzroke pojavljanja se agresija deli na emocionalno in instrumentalno (Brajša Žganec, 2003), tretja kategorija pa je sovražna agresija (Kemple, 2004, Schaffer, 1996).

Emocionalna agresivnost, ki jo poimenujemo tudi ekspresivna agresivnost (Kemple, 2004) je motivirana z emocionalnimi spremembami v organizmu, instrumentalna agresivnost pa z željo za dosego nekih zunanjih ciljev. Agresivno vedênje se začne manifestirati zgodaj v otrokovem življenju. V zgodnjem otroštvu je najpogostejša oblika agresije instrumentalna agresija, ki se nanaša na težnjo po jemanju igrač ali zavzemanju prostora. V zgodnjem otroštvu otroci izražajo ekspresivno ali instrumentalno agresijo, ker so njihove sposobnosti besednega izražanja še omejene in še nimajo dovolj razvitih sposobnosti ter znanj za iskanje alternativnih načinov za dosego cilja (Kemple, 2004). Papalia in sodelavci (2003: 273) pišejo, da se »agresivnost izraža predvsem v družabni igri: otroci, ki se največ prepirajo, so pogosto najbolj družabni in kompetentni« in dodajajo, da je »zmožnost izraziti instrumentalno agresijo morda celo nujen korak na poti k socializaciji«. Agresivnost se kot sestavina osebnosti stabilizira med tretjim in četrtem letom. Samonadzor otrok je bolj razvit in lažje počakajo na tisto, kar želijo. Postopoma agresivnost na splošno upada. V zgodnjem šolskem obdobju sovražna agresija sorazmerno narašča (Papalia idr., 2003). Sovražno agresijo opredelimo kot tista

dejanja, s katerimi drugega namerno psihično ali fizično prizadenemo (Schaffer, 1996; Kemple, 2004; Papalia idr., 2003).

Mnoge raziskave kažejo, da obstajajo razlike med spoloma v razvoju in manifestaciji agresivnega vedénja (Keenan in Shaw, 1997; Maccoby, 1980; Hayde, 1986; v Brajša Žganec, 2003; Coie in Dodge, 1998; v Papalia idr., 2003; Rice, 1998; Santrock in Barlett, 1986; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Dečki so v primerjavi z deklicami bolj agresivni že od starosti 2 do 2 let in pol, razlike pa se ohranjajo tudi v obdobju odraslosti. Vendar pa znajo biti deklice bolj agresivne, kot se zdi, saj agresivnost kažejo na drugačen način. Dečki kažejo odkrito agresijo, instrumentalno ali sovražno, deklice pa bolj odnosno agresijo (ki jo poimenujemo tudi prikrita, posredna ali psihološka agresija).

L. Katz in D. McClellan (2005) pravita, da je agresivno vedénje eden od največjih problemov, s katerim se morajo spoprijeti učitelji in vzgojitelji. Zagotoviti morajo varno okolje v skupini, pomembno vlogo pa imajo tudi pri nudenju pomoči otroku z agresivnim vedénjem, da bi ga lahko spremenil v socialno sprejemljivo vedénje. Otroci z visoko stopnjo agresivnega vedénja so v rizični skupini, da jih bodo njihovi vrstniki zavrnili. Zgodnje agresivno vedénje je močen napovednik za kasnejše antisocialno vedénje, nasilje in resne prilagoditvene težave (Pepler in Slaby, 1994; Yoshikawa, 1994; v Kemple, 2004).

### **2.7.2 Zadržano vedénje in sramežljivost**

Raziskovalci si niso enotni v pogledu na rizičnost zadržanega vedénja. Nekateri so prepričani, da ni bojzani, da bi takšno vedénje v zgodnjem otroštvu predstavljalo tveganje za kasnejše vedénjske probleme (Asher, Markell in Hymel, 1981; Asher, Parkhurst, Hymel in Williams, 1990; v Goossens idr., 2002). Drugi ugotavljajo, da je takšno vedénje napovednik tveganja, saj so zadržani otroci bolj nagnjeni k razvoju negativne samopodobe ali občutku manjvrednosti in osamljenosti ter depresiji (Hymel, Woody in Bowker, 1993; Rubin, 1993; Rubin, LeMare in Lollis, 1990; v Goossens idr., 2002). Del teh kontroverznih ugotovitev lahko pripišemo dejstvu, da je zadržanost dokaj običajno vedénje v zgodnjem razvoju, zato se ne obravnava kot deviantno. Kasneje (od 10. leta dalje), ko otrok kaže tak način vedénja, pa postane bolj pereče (Younger, Schwarzmann in Ledingham, 1985; v Goossens idr., 2002).

Caspi s sodelavci (2000; v Zupančič in Kavčič, 2004) je na podlagi multidisciplinarne študije odkril pet homogenih temperamentnih tipov triletnih otrok, in sicer loči dobro prilagojeni, s pomanjkljivim nadzorom, zavrti, samozavestni in zadržani. Zavrti tip temperamenta predstavlja anksiozne in plašne otroke, ki so bili nezaupljivi do neznanih oseb in zadržani v socialnih stikih ter medosebnih odnosih. V skupino z zadržanim temperamentom so razvrstili plašne in nekoliko nesproščene otroke, ki v primerjavi z zavrtimi niso toliko težili k umiku pri soočanju z novimi situacijami in ljudmi.

Sramežljivost je lahko normalen prilagoditveni odgovor na nekatere zahtevne socialne izkušnje. Z neke vrste sramežljivostjo se otroci lahko trenutno umaknejo in dosežejo

občutek za kontrolo. Ko otroci pridobijo izkušnje z neznanimi ljudmi, sramežljivost počasi mine. Če niso prisotne druge težave, sramežljivi otroci niso prepoznani kot rizični za vedénjske probleme (Hyson in Van Trieste, 1987). V nasprotju s temi so otroci, ki kažejo ekstremno sramežljivost, ki ni v kontekstu posebnih razmer in ni prehodna (lahko v rizični skupini). Takšni otroci imajo lahko pomanjkanje socialnih spretnosti ali skromno samopodobo (Sarafino, 1986; v Hyson in Van Trieste, 1987). Zadržani otroci so bili prepoznani kot manj kompetentni pri dajanju spodbud za začetek igre z vrstniki. Zimbardo (1981; v Hyson in Van Trieste, 1987) je ugotovil, da so sramežljivi otroci večkrat zavrtnjeni s strani vrstnikov in imajo tako manj možnosti za razvoj socialnih spretnosti.

Sramežljivost, zadržanost in socialna izoliranost lahko pustijo posledice za razvoj, pravitašeta L. Katz in D. McClellan (2005). Vendar obstaja pomembna razlika v socialni zrelosti med predšolskimi otroki, ki se v glavnem igrajo sami in so konstruktivni v svoji igri, in med tistimi otroki, ki se igrajo sami in se izogibajo drugim na negativen način (Gottman, 1977; v Katz in McClellan, 2005). Raziskave kažejo, da je intervencija vzgojitelja nujna v primeru, ko se otroci igrajo sami, ker imajo slabo razvita znanja, razumevanja in spretnosti, potrebne za zadovoljivo interakcijo z drugimi otroki, še posebno, če jih drugi otroci zavračajo (Katz in McClellan, 2005).

Sramežljivi otroci se v socialnih situacijah običajno počutijo anksiozno, so zadržani in s strahom, da bodo storili napako, da bodo slabše sprejeti ali da bodo izpadli neumno. Pogosto se znajdejo med konfliktnimi motivi: med željo po socialni vključenosti in prijateljstvu nasproti strahu pred socialno interakcijo. Ta motivacijski konflikt se v predšolskem obdobju kaže kot »lebdeče« vedénje. Sramežljiv otrok nekako lebdi na obrobju socialnih aktivnosti in opazuje. Pristop »čakaj in glej« je lahko dobra strategija vstopa v skupino, vendar sramežljiv otrok lahko omahuje predolgo, s tem pa povečuje svojo tesnobo in zmanjšuje verjetnost, da se bo lahko pridružil skupini (Rubin in Asendorff, 1993; v Kemple, 2004).

Pasivnost, redki očesni stik in izogibanje socialnim interakcijam so pogosto interpretirani kot namensko negativno vedénje, zato se sramežljive in zadržane otroke dojema kot manj prijateljske (Caspi idr., 1988; v Miller idr., 2011). Skladno s to idejo sta Gazelle in Ladd (2003; v Miller idr., 2011) ugotovila, da so socialno anksiozni predšolski otroci izključeni iz aktivnosti, vrstniki pa jih zavračajo. Sočasno sta opazila tudi porast depresivnosti v zgodnjem šolskem obdobju. Raziskava Millerja in sodelavcev (2011) je potrdila pozitivno korelacijo med otrokovo zadržanostjo in zavrnitvijo s strani vrstnikov. Povezava med zadržanostjo in vrstniško zavrnitvijo je bila značilna tako pri dečkih in deklicah, le da je bila pri dečkih močnejša. Ista raziskava je pokazala tudi, da gre za povezavo med otrokovo zavrnitvijo od vrstnikov in materino ter očetovo psihološko kontrolo.

Sramežljivi in socialno zadržani otroci se zaradi socialne anksioznosti v družbi z ostalimi pogosteje izključijo sami, kot da bi jih aktivno izolirali vrstniki (Gazelle in Rudolph, 2004; v Rubin idr., 2006). Res je, da vrstniki pogosto psihično odstranijo in

izolirajo sramežljive in zadržane otroke, zato so ti lahko ob mnoge koristi, ki jih prinesejo izkušnje tesnih prijateljstev. Raziskave so pokazale tudi veliko povezanost med sramežljivostjo in socialno zadržanostjo ter psihološko slabo prilagoditvijo in težavami z vrstniki (Rubin idr., 2003; v Rubin idr., 2006).

Ko vzgojitelj tehta, kako pomagati sramežljivemu otroku pri prilagajanju socialni skupini, je pomembno, da razlikuje med kompetentnostjo in zmogljivostjo. Sramežljiv otrok morda ima dobro védenje o socialnem svetu in načinu vključevanja vanj, vendar je nesiguren pri uresnitvi teh znanj in spretnosti v praksi. Poznati razliko je pomembno zato, da vzgojitelj ne izgublja časa, če je potrebno otroku le dvigniti samozavest za uporabo spretnosti, ki jih že obvlada (Kemple, 2004). Za krepitev samozavesti in dobrega počutja za zadržanega in sramežljivega otroka lahko vzgojitelj oblikuje dobre pogoje z oblikovanjem interakcij v manjših skupinah in s podpornimi vrstniki (Dowling, 2000; Kemple, 2004; Katz in McClellan, 2005). Zadržanim otrokom pri vključevanju v skupino pomembno pomaga tudi vzgojiteljeva interakcija z lutko v manjših skupinah (Ivon, 2010; Korošec, 2004). L. Katz in D. McClellan (2005) menita, da učenje v celi skupini ni primeren način, ob katerem se predšolski otroci najbolj optimalno učijo. Kot uspešno delo z mlajšimi otroki svetujeta individualno vodenje. Navajata več razlogov, zakaj je individualno vodenje uspešnejše od skupinskega. Otrok bo pozoren in se bo vključil v konstruiranje novih spoznanj, ko je neposredno vključen v enko situacijo. Ko otrok aktivno sodeluje v konstrukciji novih konceptov in spoznanj, jih bo prej razumel, osvojil in sprejel. Vzgojitelju je lažje otroku ponuditi predloge v toplem in prijateljskem kontekstu individualne interakcije. Individualno usmerjena in topla interakcija poveča otrokovo sposobnost poslušanja in reagiranja na vzgojiteljičine predloge (prav tam).

## **2.8 Medvrstniški odnosi**

Eno najpomembnejših vlog pri otrokovem socialnem razvoju imajo izkušnje v družini, vendar je vse več raziskav, ki govorijo, da tudi vrstniki igrajo pri socialnem razvoju pomembno vlogo (Parker in Asher, 1987; v Katz in McClellan, 2005; Brajša Žganec, 2003). Če vrstniki otroka zavrnejo ali je otroku na kakšen drugačen način preprečeno, da bi se naučil, kako se znajti v družbi, je izgubljen bistveni izvor socialnih informacij (Katz in McClellan, 2005). Prijateljstva, ki so oblikovana v predšolskem obdobju, ustvarijo dragocen kontekst za učenje in preizkušanje ključnih spretnosti za otrokov socialni, kognitivni, komunikacijski in emocionalni razvoj (Guralnick, Neville, Hammond in Connor, 2007; v Yeong Yu idr., 2011). Otroci iščejo socialno podporo svojih prijateljev, da bi se tako lažje spopadli z življenjskim stresom in življenjskimi spremembami ter podprli lastni kognitivni in socialni razvoj (Berndt, 1989; Hartrup, 1989; v Brajša Žganec, 2003). Razvoj prijateljstva v zgodnjem otroštvu poteka v smeri dolgotrajnega recipročnega odnosa, v katerem lahko vsakdo računa na pomoč, ko jo potrebuje. Otroci, ki bolje razumejo prepričanja in čustva drugih, se redkeje prepirajo s svojimi prijatelji in se z njimi pogosteje vključujejo v različne dejavnosti (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

Hartup (1989; v Schaffer, 1996) deli interpersonalne odnose v dva tipa, in sicer na vertikalne odnose in horizontalne odnose. Vertikalni odnosi se formirajo s posameznikom, ki ima več znanja in moči kot otrok in v glavnem vključuje nekoga od starejših, kot so npr. starši ali vzgojitelj/učitelj. Glavna funkcija vertikalnih odnosov je zagotoviti otroku varnost in zaščito ter mu omogočiti doseči znanje in spretnosti, kot npr. v odnosu vzgojitelj-otrok.

Horizontalni odnosi se oblikujejo med posamezniki z isto socialno močjo (zmožnostjo), so že naravno enakopravni, njihove interakcije pa so bolj vzajemne kot komplementarne. To je vidno npr. v igrah, ki se jih otroci igrajo (npr. eden se skriva, drugi išče, eden vrže žogo, drugi jo lovi). Vloge se nato seveda lahko obrnejo. Funkcija horizontalnih odnosov je ponuditi otroku možnost razvijati in osvojiti spretnosti, ki so lahko osvojene le med enakovrednimi (kot npr. vse, kar vključuje sodelovanje in tekmovanje ter izkušnje v interakciji z drugimi otroki, ki jih nikakor ni mogoče dobiti v vertikalnih odnosih).

Razlikovanje seveda ni vedno absolutno. Odnos s starejšim partnerjem ima npr. tako komplementarne kot recipročne elemente. Glede na Piagetovo predpostavko, da se otroci razvijajo iz egocentričnega načina razmišljanja do soočanja s perspektivo drugih v interakcijah z vrstniki, imajo zagotovo odnosi z vrstniki unikaten prispevek k otrokovemu razvoju v smeri decentracije (prav tam).

Kemple (2004) piše, da odnosi z vrstniki otrokom omogočajo priložnosti za interakcije z relativno enakovrednim partnerjem. Zaradi te enakovrednosti interakcija z vrstniki otroku predstavlja več izzivov in različne priložnosti za preigravanje različnih vlog kot pa v odnosu z odraslimi. Skupina vrstnikov je poseben kontekst, v katerem se otroci učijo in preizkušajo sistem »daj-dam«, ki je pomemben za kompetentno socialno interakcijo (Hartup in Moore, 1991; v Kemple, 2004).

Tisti otroci, ki ne uspejo vzpostaviti zadovoljujočih odnosov z vrstniki, posebno tisti, ki jih vrstniki zaradi njihove agresivnosti zavračajo, mogoče najdejo drug drugega in oblikujejo podskupine, v katerih najdejo socialno in emocionalno podporo. V takih podskupinah je občutek pripadnosti njihovih članov odvisen od skupinske nepotrpežljivosti in nenaklonjenosti širši skupini, od katere so bili zavrjeni (Dishion idr., 1991; v Katz in McClellan, 2005).

Otrokova priljubljenost ali nepriljubljenost ima precej vpliva na njegovo počutje v skupini, poleg tega pa ima otrokova sprejetost ali zavrnitev v skupini vrstnikov posledice za njegovo prilagajanje in mentalno zdravje v prihodnosti (Schaffer, 1996). Tudi Putallaz in Gottman (1981; v Katz in McClellan, 2005) menita, da je nagnjenost k problemom v kasnejšem življenju opazna pri odraslih ljudeh, ki so imeli probleme v socializaciji v zgodnjem otroštvu (morda kot posledica zanemarjenosti, zavrnitve in omejenega števila pozitivnih interakcij z vrstniki). Vrstniški status v zgodnjem otroštvu lahko napove kasnejše psihološko prilagajanje. To je posebno evidentno v primeru zavrjenih otrok, ki so v najbolj rizični skupini za kasnejše socialne neprilagojenosti. Zavrjeni otroci, označeni z agresivnim vedanjem, so nagnjeni k razvoju

eksternalizacijskih problemov, zadržani otroci pa k razvoju internalizacijskih problemov (Schaffer, 1996).

Pomembno pa se je ozreti na pozitivne vrednosti vrstniških odnosov. Lahko jih najdemo v medvrstniškem učenju, pri katerem pa ločimo tri tipe, in sicer vrstniško tutorstvo, sodelovalno učenje in vrstniško sodelovanje (Damon in Phelps, 1989; v Schaffer, 1996). O vrstniškem tutorstvu govorimo v situacijah, v katerih en otrok pomaga drugemu z inštrukcijami in vodenjem. Običajno gre za pomoč starejšega oz. kompetentnejšega otroka mlajšemu oz. manj kompetentnemu. Pri sodelovalnem učenju otroke organizira učitelj/vzgojitelj v več manjših skupin in vsaki skupini dodeli določeno nalogo oz. problem. Vsi člani skupine imajo tako skupno nalogo in so motivirani za doseg cilja v skupinskem duhu. Pri vrstniškem sodelovanju so vsi otroci enakovredni na začetku dela. Ni vzgojitelja, ki bi posredoval znanje. Odnos med člani skupine je popolnoma simetričen in bazira na skupnem interesu in zaupanju. Proces pomeni raziskovanje z aktivno diskusijo in izmenjavo idej. Interakcija z nekom, ki ima drugačen pogled na postavljen problem, predstavlja otroku izziv za dajanje lastnih idej. Ob lastnem konceptu tako otrok spozna še nove rešitve, ki so posledica skupnega dela. Vse omenjene tipe medvrstniškega sodelovanja srečamo pri ustvarjalnih pristopih dejavnosti z lutko, ki jih po principu drame v vzgoji in participacije otrok organiziramo v vrtcu.

Za zagotavljanje specifične podpore otrokom, ki jim primanjkuje spretnosti za oblikovanje prijateljstva, M. Dowling (2000) svetuje delo v manjših skupinah z uporabo lutk in miniaturnih punčk, s katerimi zaigramo zgodbo in nato izpeljemo diskusijo na temo. Raziskava H. Ivon (2005) je pokazala razlike v pojavljanju socialne oblike igre v času spontane igre med eksperimentalno skupino, kjer so bile pogosto vključene različne oblike dela z lutko, in kontrolno skupino, kjer so bile lutke redko ali nikoli uporabljene. V eksperimentalni skupini so se občutno večkrat pojavljale igre v paru in v majhni skupini, prav te oblike pa omogočajo dobre interakcije in sklepanje prijateljstev. Pri upoštevanju prednosti igre v paru ali mali skupini kot fleksibilnih socialnih oblik je opazno, da otroci, ki so vsakodnevno z vzgojiteljem v interakciji s posredovanjem lutke, preferirajo igro v prav takšni obliki (prav tam).

### **3 IGRA IN SIMBOLNA IGRA**

#### **3.1 Opredelitev igre**

Igra je zelo kompleksna in specifična aktivnost, ki je na določen način vtkana v vse človekove dejavnosti. Obravnava se lahko na zelo različne načine. Pretežno je vezana na otroštvo, kar pa ne pomeni, da je privilegij samo otroka, temveč tudi odraslega človeka. Kot multifunkcijska aktivnost v obdobju odraslega človeka izgubi nekatere funkcije, nekatere druge pa dobijo večji pomen. Fink (1984; v Duran, 2001: 16) pravi o igri naslednje: »Otrok se igra bolj odprto, nenarejeno in manj maskirano kot odrasli, vendar igra ni samo privilegij otroka, ampak tudi odraslega človeka ... vedno nas nekaj vleče iz vsakdanjosti, vleče nas naprej s silo notranjega življenja. Igra nima ciljev, katerim služi, temveč ima cilje in smisel v sebi. Igra ni zaradi nekega bodočega zadovoljstva, temveč je sama po sebi sreča ...« Skratka, igro lahko opredelimo kot svobodno aktivnost, ki ni povezana s procesi neposrednega zadovoljevanja potreb in je omejena na svoj svet. Njen potek in smisel sta v njej sami. Igra in njeni elementi niso premet proučevanja le v psihologiji, temveč tudi v antropologiji, etnologiji, sociologiji, pedagogiki itd.

Otroku ni jasno, zakaj je treba o igri toliko pisati. On se igra in se ne sprašuje zakaj, kako in čemu. Igra je zanj naravna dejavnost in je tudi najbolj primerna njegovi naravi ter osnovnim zakonitostim njegovega psihofizičnega razvoja. Zagotavlja skladnost med telesnim, gibalnim, spoznavnim, čustvenim in socialnim razvojem. Osnovne razločevalne značilnosti, ki igro ločijo od ostalih dejavnosti, so namernost, usmerjenost na predmete, odsotnost posledic, notranja motivacija in oblikovanje alternativne stvarnosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Na vprašanje »Zakaj igra?« J. Moyles (1989) odgovarja, da je igra stimulativna in aktivacijska: zaposli možgane in pri otrocih skoraj vedno tudi celo telo. To udeleženca v igri spodbudi in izzove k premagovanju poznanih situacij in k odzivu na nepoznane situacije ter doseganje informacij, znanja, spretnosti in razumevanja. V vseh življenjskih obdobjih se igra obravnava kot skrajno zadovoljstvo in veselje, ki povzroči dobro razpoloženje za življenje in učenje. Kot takšno pa igro lahko obravnavamo kot proces vseživljenjskega učenja in priložnost za zanimivo raziskovanje ter pridobivanje znanja. Piers in Landau (1980: 43; v Moyles, 1989) pravita, da igra »razvija kreativnost, intelektualno kompetenco, emocionalno moč in stabilnost ter občutek veselja in zadovoljstva«.

»Emocionalnega, spoznavnega in socialnega razvoja otroka si ne moremo predstavljati brez igre. Igra povezuje preteklost in prihodnost s sedanostjo, pripravlja otroka za kreativno, umetniško in znanstveno delo ter je eden od elementov razvoja kulture« (Bastašič, 1990: 5). Igra omogoča otrokov razvoj na različnih področjih.

Etolog Fagan (1974; v Smith, 2010) je definiral igro z dvema pristopoma, in sicer uporablja funkcionalni in strukturalni pristop. V funkcionalnem pristopu nas zanima,

kakšen je namen vedenja oz. zakaj se pojavi. Nasprotno v strukturalnem pristopu opazujemo aktualno vedenje in način, kako se le-to odvija.

Tretji pristop prikaže kriterije, ki jih ljudje uporabijo pri določanju, ali nekaj je igra ali ne. Krasnor in Pepler (1980; v Smith, 2010) menita, da ni enega samega kriterija, s katerim bi lahko opredelili igro. Več kot je kriterijev, več bo soglasja, da neko vedenje lahko opredelimo kot igro. Avtorja sta igro opredelila na osnovi štirih kriterijev (prav tam):

- *Notranja motivacija* se nanaša na idejo, da igra ni omejena z zunanjimi pravili ali socialnimi zahtevami, temveč se zgodi iz lastne želje, vzete po funkcionalnem pristopu.
- *Element pretvarjanja* se nanaša na vedenje »kot da«. Vedenje nima običajnega oz. dobesednega pomena. Izhaja iz funkcionalnega pristopa, vendar jo opazimo, ko preučujemo otrokovo igro pretvarjanja.
- *Pozitivni občutki* pomenijo uživanje v igri, še posebno, kadar jo spremljajo signali, kot je smeh. Specifični igralni znaki so vzeti iz strukturalnega pristopa.
- *Fleksibilnost* pomeni variacije v obliki in vsebini. To zavzema nekatere sekvence vidikov strukturalnega pristopa.

Empirični preizkus teh kriterijev sta kasneje naredila Smith in Vollstedt (1985; v Smith, 2010) ter kriterijem dodala še petega:

- *Pomeni/zaključki*: otroka bolj zanima samo dogajanje v igri kot pa rezultat (dodatna refleksija strukturalnega pristopa).

Pristop s kriteriji igre ne poskuša dati ene same definicije igri. Meje med kriteriji niso popolnoma jasne, dajo pa nam znanje o nepretrgani zvezi od neigralnega ali manj igralnega vedenja do igralnega vedenja (prav tam).

J. Moyles (1989: 17) povzema različne perspektive pojmovanja igre v naslednje značilnosti:

- Igro je treba sprejeti kot proces, ki je lahko tudi brez rezultata, vendar se do njega lahko pride, če udeleženec igre to želi.
- Igra je potrebna tako otrokom kot odraslim.
- Igra ni nasprotje dela; oboje je del našega življenja.
- Igra je vedno strukturirana z okoljem, materiali ali s kontekstom, v katerem se odvija.
- Raziskovanje je uvod za izzive v igri, ki pa jo v vrtčevskem/šolskem okolju bolj vodijo vzgojitelji/učitelji.



- Primerno vodena igra bo omogočila, da se bo otrok učil iz svoje trenutne stopnje znanja in spretnosti.
- Starši smejo pričakovati, da bo igra v vrtcu/šoli bistveno drugače organizirana kot doma ali kje drugje.
- Igra je potencialno odličen medij za učenje.

Zgoraj opisane značilnosti igre nas spodbujajo k razmišljanju, na kakšen način bomo organizirali igro v okviru predšolskega kurikula in kakšne materiale, prostor in spodbude bo pripravil vzgojitelj, da bo igra kakovostna in bo otrokom omogočila visoko stopnjo učenja in razvoja. »Okolje mora omogočati raziskovanje z vsemi čutili in ne samo v smislu, da okolje ponuja raznovrstne izkušnje čutilom. Temelji na vrednotah glede zaznavanja okolja s čutili, s katerimi se vsak posameznik lahko uglesi v skladu z njegovo osebnostjo« (Turnšek idr., 2012 : 48).

Različni psihološki pristopi skušajo vsak na svoj način pojasniti osnovne značilnosti igre in njeno vlogo v otrokovem razvoju.

Biologistične teorije obravnavajo dejavnosti otrok in živali v alternativni stvarnosti, njeno oblikovanje pa je povezano z vajo in pridobivanjem ter izpopolnjevanjem rutinskih spretnosti, ki jih bo odrasli posameznik potreboval v svojem okolju (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Freud (prav tam) 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.

Piaget (v Horvat Magajna, 1989) v svoji teoriji razlaga igro v okviru razvoja kognitivnih sposobnosti in ugotavlja, da isti dejavniki vplivajo na intelektualni razvoj in razvoj igre. Po njegovem je »otročka igra eden od procesov formiranja simbolov kot posrednikov med človekom in stvarnostjo, ki ga obdaja« (prav tam: 95). V Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja je razvoj kognitivnih struktur oz. shem otrokovega mišljenja odvisen od dveh procesov, in sicer akomodacije in asimilacije. Na osnovi asimilacije otrok prilagodi novo izkušnjo v že obstoječo shemo, z akomodacijo pa otrok prilagodi obstoječo shemo, da se le-ta prilega naravi okolja. Skozi dvojni proces asimilacije in akomodacije otrok doseže novo stopnjo razvoja. Asimilacija pomaga otroku utrditi mentalne strukture, akomodacija pa se kaže v rasti in spremembah (Piaget, 1951; v Smith, 2010). Piaget je razlikoval funkcijske igre, simbolne igre in igre s pravili.

Vigotski vidi motiv za igro v afektivnih konfliktih, ki se pojavijo, ko otrok ne more zadovoljiti svojih želja. Znana je teza Vigotskega, da v igri otrok presega svoj duševni razvoj za eno stopnjo. Otrok se tako preizkuša tudi v tistih aktivnostih in procesih, ki

jim še ni popolnoma dospel. Vigotski simbolno igro razlaga s sociokulturološkim modelom spoznavnega razvoja in v simbolni igri vidi prehod od zaznavne realnosti k njeni reprezentaciji. Piagetovi dialektiki med asimilacijo in akomodacijo Vigotski dodaja tenzijo o socialni igri, in sicer med kreativnostjo in pravili igre. Razvoj pravil ocenjuje kot pomembno fazo v otrokovem razvoju in razvoju igre (Vigotski, 1978). Socialni in kulturološki pogled na igro Vigotskega so sodobni avtorji razvijali še naprej. Corsaro (1997, 2003) interpretira otroštvo in otroško kulturo znotraj medvrstniških odnosov in poudarja, da otroci želijo imeti kontrolo nad svojim življenjem ter ta občutek kontrole deliti z vrstniki. Znotraj tega se učijo drug od drugega, kako se socializirati in biti del družbe. Corsaro (2003) meni, da otroci spoznavajo temeljne teme in vidike življenja odraslih, literature, glasbe, filmov in televizijskih oddaj ter jih vključijo in oplešajo v spontanah domišljjskih igrah v medvrstniški kulturi. Mnogo teh spontanah in improviziranih predstav poudarja pomen socialno-emocionalnih potreb v zgodnjem otroštvu. V kreiranju igre »kot da« imajo otroci drugačno perspektivo kot odrasli, poleg tega pa so bolj spretni ustvarjalci in režiserji svojega domišljjskega sveta kot mnogi starejši otroci in odrasli.

Bruner (1972; v Whitebread in Jameson, 2005) igro obravnava z vidika razvoja fleksibilnosti mišljenja. Igra po Brunerju omogoča preizkušanje priložnosti za sestavljanje različnih elementov situacije na razne načine in pogled na problem z različnih zornih kotov. Avtor je to dokazoval s številnimi raziskavami, v katerih so otroci reševali probleme. V eni izmed takšnih raziskav (Bruner, 1976; v Whitebread in Jameson, 2005) so eni skupini otrok dali možnost za igranje z novimi predmeti, medtem ko so drugo skupino otrok učili, kako se predmeti uporabljajo za reševanje problemov. Glede na število otrok, ki so hitro rešili zastavljeni problem, sta bili skupini enaki. Vendar se je v skupini, ki so jo učili, pokazal vzorec odziva »vse ali nič«, ko so bili otroci uspešni tako, da so natančno sledili navodilom, ali pa so obupali po prvem neuspelem poskusu. V nasprotju s temi so bili otroci, ki so imeli izkušnjo z materiali v igri, bolj inventivni in so iskali različne strategije za rešitev problema. Če pri prvem poskusu niso uspeli, so pri iskanju rešitve dlje časa vztrajali.

Iz različnih teorij je sorodna pojmovanja o igri v odnosu do drugih aktivnosti strnil Matejić (1978; v Duran, 2001: 14), ki izhaja iz trditve, da je igra odprta, zunanja (praktična) aktivnost otroka in navaja več njenih karakteristik:

1. Igra je simulativna dejavnost, z naslednjimi značilnostmi:
  - divergentnost (organizacija dejavnosti na nov neobičajen način);
  - nekompletnost (ni doseganja specifičnega cilja);
2. neadekvatnost (dejavnosti so neusklajene z dano situacijo). Igra je avtotelična aktivnost:
  - ima lastne izvore motivacije;

- proces je pomembnejši od rezultata;
- 3. sredstva dominirajo nad cilji. Igra izpolnjuje osebne funkcije udeležencev:
- osvobaja napetosti in rešuje notranje konflikte;
- 4. usklajuje telesni, spoznavni in socio-emocionalni razvoj. Igra se izvaja kot posledica optimalnega motivacijskega tonusa:
- pojavlja se brez bioloških prisil in socialnih pritiskov.

Če na kratko povzamemo, lahko rečemo, da je igra svobodna dejavnost, ki se odvija pod vplivom notranje motivacije in brez zunanjih prisil. V igri se ne sprašujemo o cilju, ki bi ga želeli doseči, ampak je pomemben sam proces dejavnosti. V igri je marsikaj izvedljivo, kar sicer ni možno ali pa se zaradi socialnega okolja ne sme izvesti. S tako svobodo se zmanjšajo možnosti tveganja pred neuspehom. Otrok se skozi dejavnosti v igri nauči mnogo aktivnosti in spretnosti, ki jih lahko uporablja v vsakdanjem življenju. Igra gradi mostove, s pomočjo katerih otroci lahko prečkajo pot od simbolnih vrednosti stvari, aktivnega raziskovanja realnih pojavov in konstrukcij do ugotavljanja njihovega resničnega ter racionalnega delovanja. »V igri otroci postopoma razvijajo koncepte vsakdanjih medsebojnih odnosov in sposobnosti razlikovati in razsojati, analizirati in razsojati ter zamišljati in formulirati« (DES 1967; v Manning in Sharp, 1992). Jasno je, da v otrokovem mišljenju ni razlike med delom in igro: karkoli on počne, se igra in uči. Njegova t. i. igra je pravzaprav delo, saj vse svoje sposobnosti usmerja v eno aktivnost, v katero je popolnoma zatopljen. Prav ta popolna predanost dejavnosti je tista prednost, ki jo je treba izkoristiti pri učenju skozi igro v vrtcu in šoli.

### **3.2 Klasifikacija igre glede na socialno udeležbo**

M. Parten (1932; v Smith, 2010) je na podlagi opazovanja socialnega vidika proste igre predšolskih otrok prepoznala šest kategorij, v katerih opiše, kako se otroci razvijajo od osamljene igre preko vzporedne do asociativne in sodelovalne skupinske igre. Te kategorije so:

- *brez udeležbe* – otrok ni vključen v nobeno aktivnost. Je prisoten v igralni situaciji, a njegove pozornosti igra ne pritegne;
- *opazovalna igra* – otrok le opazuje druge in se jim ne pridrži;
- *samostojna igra* – otrok se igra sam in se ne vključuje v igro drugih;
- *vzporedna igra* – otrok se igra ob drugem otroku in z istim igralnim materialom (oba se igrata v pesku ali s kockami ob mizi), vendar brez prave interakcije;
- *asociativna igra* – otroci se igrajo skupaj in delajo podobne stvari (npr. se igrajo z istim materialom), vendar igra nima skupnega cilja;
- *sodelovalna (kooperativna) igra* – otrok je v interakciji z ostalimi otroki, otroci pa se igrajo skupaj na različne načine. Skupina je organizirana za doseg skupnega

cilja. Igrajo se formalno ali dramsko igro. Razdelijo si naloge in se medsebojno dopolnjujejo.

M. Parten meni, da je samostojna igra manj zrela od socialne, večina novejših raziskav pa kaže, da ni nujno, da samostojno igro z leti nadomesti socialna. Večino samostojne igre predstavljajo dejavnosti, ki pospešujejo spoznavni, psihični in socialni razvoj. Taka igra lahko predstavlja neodvisnost in zrelost, ne pa slabo prilagajanje (Papalia idr., 2003). Vrsta igre, ki zagotovo postane bolj socialna v vrtcu, je domišljajska igra, ki iz samostojne preraste v dramsko igro z drugimi otroki (Rubin idr., 1998; Singer in Singer, 1990; v Papalia idr., 2003). Rubin s sodelavci (1978 in 2001; v Smith, 2010) je razvil opazovalno shemo za igro, v kateri najdemo tri osrednje kategorije, tj. samostojno, vzporedno in skupinsko igro. Znotraj vsake kategorije razčleni pri opazovanju še konstrukcijsko, raziskovalno, funkcijsko in dramsko igro ter igro s pravili. Osredotoči se še na konverzacijo z vrstniki in na vedenje otroka v teh igralnih situacijah, in sicer loči anksiozno, omahujoče in agresivno vedenje ter prerivanje.

Nekateri raziskovalci so Partenovi opredelitvi socialnih iger dodali še kontaktno igro, o kateri govorimo, kadar skuša otrok preko igrač ali igralne dejavnosti pritegniti pozornost in vzpostaviti stik z drugo osebo ter jo pritegniti v socialno interakcijo, pri čemer pa otrok želi predvsem vzpostaviti medosebno interakcijo, ne pa same igre (van der Kooij, 2001; Zupančič idr., 1999; v Kavčič, 2004). M. Zupančič s sodelavkami (1999; v Kavčič, 2004) je dodala še opazovalno igro z vključitvijo. Za to vrsto socialne igre je značilno, da otrok sprva le opazuje igro drugih, nato pa se tudi sam dejavno vključi v njihovo igro.

### **3.3 Klasifikacija igre glede na vsebino**

V literaturi najdemo različne klasifikacije igralne aktivnosti. Piaget je že v 50. letih razlikoval *funkcijske igre* (senzomotorne in raziskovalne igre otrok, starih od 6 mesecev do 2 let), *simbolne igre* (prevladujejo domišljajske in sociodramske igre v starostnem obdobju od 2. oz. 3. leta do starosti 6 let) in *igre s pravili* (zlasti od 6. leta starosti).

Smilansky (1968: 5–6) je tej razvrstitvi dodala še konstrukcijsko igro in tako loči naslednje kategorije:

- *Funkcijska igra*: gre za preprosta gibanja ali akcije s predmeti. V obdobju dojenčka gre za preprostejše gibe, ko se izboljšajo grobe motorične spretnosti, predšolski otroci pa že tečejo, skačejo, mečejo ipd.
- *Konstrukcijska igra*: uporaba predmetov in materialov, s katerimi otroci naredijo, ustvarijo ali sestavijo nove stvari (npr. graditev stolpa iz kock). Konstrukcijska igra vsebuje že tudi elemente zamišljanja (npr. sestaviti vesoljsko ladjo).
- *Dramska igra*: imenujemo jo tudi simbolna igra, igra pretvarjanja ali domišljajska igra. Otroek v situacijah »kot da« prevzame določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug.

- *Igra s pravili*: sodelovanje v igrah, ki od otroka zahtevajo, da prepozna, sprejema in se podreja vnaprej določenim pravilom (npr. ristanc in frnikuljanje).

Kadar opazujemo odnos med funkcijsko igro in socialno interakcijo, Duran (2001) izpostavi dve tezi te povezave. V prvi tezi socialna interakcija vpliva na pojav in razvoj funkcijske igre, v drugi pa je igra s svojimi začetki socialno in ne osamljeno dejanje. Iz tega M. Lewis (1979; v Duran, 2001: 24) izpelje, da »se najprej igra odrasli, ki skrbi za otroka, in ne otrok. Ponujam hipotezo, da je igra posledica socialnega dejanja med odraslim (ki je z otrokom) in otrokom«. Simbolna igra se večinoma začne v drugi polovici 2. leta, je bolj pogosta v vrtcu, zanimanje zanjo pa upade, ko se šolarji začno vključevati v igro s pravili (Papalia idr., 2001). Izmed mnogih oblik igre prav simbolna igra zahteva največ socialnih spretnosti (Katz in McClellan, 2005). Otroci, ki se pogosto igrajo domišljajske igre, več sodelujejo z drugimi otroki in so bolj priljubljeni ter radoživi kot tisti, ki se takih iger ne igrajo (Singer in Singer, 1990; v Papalia, 2001). »Otroci morajo imeti čas, da lahko v sociodramski in konstrukcijski igri načrtujejo in oblikujejo svoje igralne epizode. Ustrezen čas za igro je pomemben tudi zato, ker omogoča, da so otroci v svoji igri vztrajni« (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 2001: 137). Prav v spontanah igrah lahko otrok najbolj realizira svoje želje, da bi bil čim bolj podoben odraslim. Da imata spontana in dramska igra pomembno vlogo v kurikulumu vrtca (sedaj tudi otroka v prvem razredu šole), so si bili enotni pedagogi in psihologi že v času od leta 1930 do leta 1970 (Smith, 1994). Spontana igra se ni obravnavala le kot zelo pomembna, temveč kot bistvena komponenta v otrokovem socialnem in intelektualnem razvoju ter v rasti kreativnosti in osebnosti. Smith (prav tam) je to stališče poimenoval kot »igralni etos«, njegov velik pomen pa argumentira s teoretičnimi dognanji psihologije in psihoanalize.

Singer (1994) klasificira igralne aktivnosti po naslednjih stopnjah:

I. stopnja

IMITACIJA 0.–2. leta

1. Refleksne reakcije (ki jih še ne moremo šteti za pravo igro)
2. Ponavljanje zvokov in gibov
3. Začetki simbolne imitacije

MANIPULATIVNE IN RAZISKOVALNE IGRE

4. Igre s čutili – okušanje, vonjanje, ustvarjanje zvokov
5. »Obredne« igre
6. Preproste igre pretvarjanja

## II. stopnja

### SIMBOLNE IGRE

7. Igranje situacij iz realnega življenja, pretvarjanje, vživljanje
8. Reprezentacija neobstoječega predmeta
9. Paralelna igra
10. Igra kompenzacije

## III. stopnja

### IGRE S PRAVILI

- 1 Tekmovanja, skrivanja, razne skupinske igre
- 2 Igre pri mizi – karte, šah ipd.

Pri nas je najbolj uveljavljena klasifikacija Toličiča (Horvat Magajna, 1989: 163), ki deli igro v štiri glavne skupine:

- *funkcijska*: prijemanje, metanje, tek, tipanje, vtikanje, vzpenjanje ipd.;
- *domišljajska*: igranje vlog;
- *dojemalna*: poslušanje pravljic, opazovanje, posnemanje, obiskovanje kina, gledanje televizije, branje ipd.;
- *ustvarjalna*: pisanje, risanje, oblikovanje, gradnja, pripovedovanje ipd.

V prvih dveh letih prevladuje funkcijska igra, ki potem počasi upada na račun razvoja domišljajske in dojemalne igre. Čeprav se prve oblike ustvarjalne igre pojavijo že med 2. in 3. letom starosti, začne ta oblika igralne aktivnosti prevladovati šele po 6. letu starosti.

Glede na to, da je otrokov način vedanja in igranja v gledališki/lutkovni igri zelo podoben njegovi simbolni oz. sociodramski igri, nas zanimajo predvsem značilnosti le-te in psihološki procesi, na katere se simbolna igra veže. Tem temam se bomo posvetili v naslednjih poglavjih.

### **3.4 Značilnosti simbolne igre**

V ozadju simbolne igre so različni psihični procesi, kot so emocionalni procesi, simbolna funkcija, domišljaja, ustvarjalnost in splošni kognitivni razvoj.

»Simbolna oz. sociodramka igra je kontekst, v katerem, še posebej v obdobju zgodnjega otroštva, poteka najbolj celovita oblika skupinske interaktivne dejavnosti« (Howes, 1984; Howes in Mathenson, 1992; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

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 odraslimi. 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« in igra vlog, ki je tudi ena od vrst simbolne igre.

Simbolna igra je najbolj tipična za otroke v starostnem obdobju od 2 do 6 let, prve oblike pa so prisotne že pri 1 letu do leta in pol (Marjanovič Umek in Kavčič, 2001). Takrat govorimo o neposredni imitaciji, ko otrok točno ponovi neko dejavnost, ki jo je opazil v okolju. Neposredna imitacija predstavlja prehod k simbolni igri (npr. leto in pol star deček opazuje brata, ki kaže slike v knjigi; tudi on vzame svojo knjigo in s prstkom kaže slike v njej).

Razvojno višja raven je odložena imitacija, ko otrok po določenem času ponovi dejavnosti, ki jih je videl v okolici (npr. dve leti stara deklica je bila s starši v restavraciji; popoldne je svoje plišaste igrače posedla za mizo in jim prinašala krožnike in skodelice).

Simbolna igra je osnovna oz. vodilna otrokova dejavnost v predšolskem obdobju, ker se prav z njo determinira nadaljnji psihični razvoj otroka (Vigotski, 1978). Simbolna igra je povezana s kognitivnim razvojem, saj ta pogojuje njen pojav. Otrok je namreč simbolne igre sposoben šele, ko je zmožen razumeti pogojnost znaka in obvladati egocentrizem. Simbolna igra je (tako kot jezik) odraz otrokovega splošnega napredka v semiotični funkciji – kognitivni kapaciteti, ki omogoča sposobnost reprezentacije (McCune Nicolich, 1981; v Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

Simbolna igra predstavlja vrhunec otroške igre (Piaget, 1990) in bolj kot vse ostale oblike igre ustreza osnovni funkciji, ki jo ima igra v otrokovem življenju. Piaget (prav tam) razlaga, da je simbolna igra posledica otrokovega prilagajanja fizičnemu okolju, pravilom in interesom odraslih. Otrok v toku tega prilagajanja ne more zadovoljiti svojih čustvenih in intelektualnih potreb. Za njegov čustveni in intelektualni razvoj je potrebno, da se lahko udeleži aktivnosti, katerih motivacija ni podrejena prilagajanju stvarnosti, temveč v asimilaciji te stvarnosti sebi brez prisile in kazni. Simbolna igra z asimilacijo potreb »jaza« torej spreminja realnost, medtem ko imitacijo Piaget poveže z akomodacijo splošnim modelom. Inteligenca predstavlja most med asimilacijo in akomodacijo. Piaget (1978) govori o individualnih simbolih, kot so imitacija, simbolna igra ali fikcija, risba, mentalne slike in govor, ki omogoča verbalno evokacijo dogodkov.

Individualni simboli so osnova za razvoj socialnih simbolov in komunikacijo s socialnim okoljem. To bi pomenilo, da se lahko nekateri vidiki simbolne funkcije, tudi

najenostavnejše oblike simbolne igre, razvijejo v socialni izolaciji in da se najprej pojavlja simbol in nato komunikacija. Vendar nam primer izoliranih dvojčkov (Koluchova, 1972; v Duran, 2001), ki po več letih osame nista razumela pomena in funkcije slike, govori nasprotno. V izolaciji se simbolna funkcija ni razvila. Zaključimo lahko, da brez komunikacije ni razvoja simbolne funkcije, torej ni simbolne igre. S. Smilansky (1968) je v raziskavi primerjala sociodramsko igro otrok v spodbudnem socialnem okolju in tistih iz manj spodbudnega sociokulturnega okolja. Ugotovila je, da je sociodramska igra otrok iz prve skupine pogostejša, vsebinsko bogatejša, razlika pa je v pestrosti in raznolikosti vlog, vrsti in intenziteti prikazanih odnosov, kakovosti in vsebini govora itd.

Eljkonjin trdi, da so igre vlog edine prave oblike igralne aktivnosti. Po Eljkonjinu (Duran, 1988: 16) je »igra vlog aktivnost, v kateri je otrok motiviran z željo živeti družbeno življenje z odraslimi člani družbe: najprej prevzame vlogo odraslega, nato ustvari igrano situacijo s prenosom značilnosti iz enega predmeta na drugega, tretjič pa pogojno prikazuje dejavnosti odraslih s prikazovanjem motivov, ciljev in norm odraslih«. Eljkonjin (1981) meni, da je najpomembnejša postavka za teorijo igre vlog ta, da se igra pojavlja tekom zgodovinskega razvoja družbe kot posledica spremembe otrokovega položaja v sistemu družbenih odnosov. Glede na to je igra po svojem izvoru in naravi socialna, njen pojav pa ni vezan na delovanje nekakšnih notranjih oz. prirojenih instinktivnih sil, temveč na popolnoma določene pogoje otrokovega življenja v družbi.

Vigotski (1978) v simbolni igri vidi prehod od zaznavne realnosti k njeni reprezentaciji. Ključno vlogo pri tem ima substitutivni predmet. Otrok si zamišlja predmet, ki ga ni, in da en predmet predstavlja drugega.

»Raven simbolne igre je odvisna od ravni razvoja mišljenja in socialnih spretnosti ter obratno – simbolna igra vpliva na razvoj mišljenja in socialnih spretnosti« (Smilansky, 1968; v Marjanovič Umek in Kavčič, 2001: 69).

Ivić (Duran, 1988: 20) v svojem pregledu igre ločuje igro od praktične dejavnosti otroka in simbolno igro od preostale igre. Ob tem ugotavlja, da se simbolna igra bistveno loči od vseh prejšnjih igralnih aktivnosti po fikciji.

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 realizira v igri »kot da«. Reprezentacija realnosti se v simbolni igri ustvarja na dva načina (Mitrović, 1988: 250):

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



Z otrokovim razvojem postopoma 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 interiorizacije 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« nikdar ne bo prenesel v realno situacijo, čeprav je v igri popolnoma angažiran. Iluzija, nujno potrebna za obstoj igre, je omejena samo na igro (Mitrović, 1988: 250). Ustvarjanje fiktivne situacije je ključni moment v procesu simbolne igre, ker pomaga otroku, da se oddalji od konkretne situacije.

Še ena pomembna značilnost simbolne igre je metaforičnost. Otrok v igri zavestno zamenja en predmet za drugega in ga tudi drugače poimenuje. Krožnik lahko »postane« klobuk za punčko. Otrok že ve, da krožnik ni klobuk in da se iz krožnika je, klobuk pa se nosi na glavi. Tako je istočasno prisotna relacija: krožnik, klobuk (kognitivno) in krožnik je klobuk (igralno). Otrok v igri tako razširja pomen besed (z obvladovanjem jezika) in odkriva nove uporabne možnosti predmeta. Pri tem preizkuša relacijo, ki jo je na spoznavnem nivoju že zavrgel (krožnik ni klobuk) in na ta način (s preimenovanjem med dejavnostjo) še naprej raziskuje realnost. Ob tem se ne trudi, da bi naredil vtis na nekoga drugega, ampak je sam popolnoma emocionalno angažiran.

### **3.4.1 Funkcije simbolne igre**

Simbolna igra je nediferencirana in nespecializirana aktivnost in predstavlja nekakšen »idealen poligon« za razvoj in preizkušanje najrazličnejših psihičnih procesov. V igri se prepleta toliko različnih funkcij kot v nobeni drugi dejavnosti. Pomembno je, da se preizkušajo spontano, prostovoljno in brez občutka neuspeha.

Funkcije, ki se prepletajo v simbolni igri, se delijo v dve skupini (Duran, 1988: 100), in sicer na tiste, ki se vežejo za strukturo igre, in tiste, ki se vežejo na vsebino igre.

Struktura simbolne igre je vezana pretežno na kognitivni razvoj, vsebina pa na otrokove socialne in emocionalne izkušnje.

V svoji raziskavi *Simbolna igra otrok v različnih socio-kulturnih pogojih* M. Duran (1988) izpostavlja pregled funkcij, ki se aktivirajo v simbolni igri:

- *premagovanje egocentrizma* – otrok v simbolni igri prevzame vlogo ali celo več vlog. To pa od njega zahteva decentracijo mišljenja in ločevanje lastnega videnja od videnj drugih;
- *razvijanje in razumevanje nekaterih višjih emocij* – s pomočjo emocionalne decentracije, do katere prihaja v simbolni igri, otrok zmore razumeti emocije drugih in razvija lastne višje emocije (otrok se veseli in žalosti z drugimi);
- *oddaljevanje od prezentne situacije* – že samo prenos dejavnosti na verbalno raven pomeni oddaljevanje od trenutne situacije. Da bi se otroci lahko sporazumeli o poteku igre, se mora le-ta načrtovati. V tej funkciji je pomembna komunikacija med otroki. Govor se mora pojaviti pred dejavnostjo;

- *krožni odnos med govornim in kognitivnim razvojem* – otrok je maksimalno miselno angažiran, ko strukturira določeno situacijo in hkrati »ustvarja« nove stavčne konstrukcije (sprašuje, prepoveduje, opisuje ipd.), ki jih potrebuje. Tako se ves čas ustvarja krožna povezava med mišljenjem in govorom;
- *avtonomizacija semiotičnih sredstev* – Verner in Kaplon (Duran, 1988) opisujeta štiri procese, ki skupno pripeljejo do avtonomije simbolnih sredstev. Ti procesi so ustvarjanje distance med osebo in predmetom, med osebo in simbolnim sredstvom, med simbolnim sredstvom in predmetom in med pošiljateljem in prejemnikom sporočila. Povečanje te distance je nujen pogoj formiranja avtonomnih semiotičnih sistemov. K ustvarjanju distance med znakom in označenim prispeva različna uporaba predmetov zamenjave. Tako npr. isti otrok v igri kot zamenjavo za ključ uporablja lastno roko, kuhalnico ali leseni kvader, ker drugega ni bilo pri roki, ko je bilo treba zakleniti vrata;
- *sprejemanje spolnih vlog in kulturnih navad v svojem mikrookolju* – na vsebino simbolne igre so vezane različne socialne situacije in določene funkcije, kot so sprejemanje spolnih vlog, podrejanje pravilom in socialnim normam ipd.

### **3.4.2 Razvojni vidiki simbolne igre**

»Ključne sposobnosti in spretnosti, ki sodefinirajo razvojno stopnjo simbolne igre, so pretvarjanje oz. transformacija, decentriranje mišljenja, fleksibilnost mišljenja, odmik od predstavnega k realnemu, dekontekstualizacija (definiranje teme, vsebine in redefiniranje igrache), jezikovni obrati, zmožnost razumevanja in pogovarjanja, zmožnost razumevanja drugih itd.« (Marjanovič Umek, 1999: 37).

S. Smilansky (1968; v Marjanovič Umek in Lešnik - Musek, 1999) je postavila tezo, da socialno-domišljjske dejavnosti vplivajo na razvoj otrokovih kognitivnih in socialnih spretnosti. Igra vlog kot najvišja oblika simbolne igre vključuje dve vrsti kognitivnih operacij, potrebnih za konzervacijo, in sicer *reverzibilnost* in *decentracijo*.

Reverzibilnost v tem primeru pomeni otrokovo zavedanje, da se lahko kadar koli vrne iz vloge v realnost, pri decentraciji pa gre za otrokovo razumevanje, da je v igri on še vedno on sam in hkrati oseba, katere vlogo igra.

Naslednja miselna sposobnost, ki je jasno prepoznavna v simbolni igri, je *konzervacija ali ohranitev*. Otrok mora ohranjati namišljene identitete igrač ali igralnih materialov, kljub temu da so perceptivno ali funkcionalno neustrezne.

Simbolna transformacija je z razvojem vedno bolj zahtevna in celovita, obstaja pa tudi določena ordinalnost v razvoju. Upoštevajoč to dejstvo je McLoyd (1980; v Marjanovič Umek in Lešnik - Musek, 1999) razvila ocenjevalno lestvico, ki zajema dve ravni, in sicer *predmetno in predstavno transformacijo*.

Predmetna transformacija vključuje naslednje stopnje (prav tam):

- *animacijo* – otrok pripisuje neživim predmetom značilnosti živih predmetov;
- *materializacijo* oz konkretizacijo – otrok materializira namišljeni predmet, ki je funkcionalno povezan z obstoječim predmetom;
- *pripisovanje lastnosti predmeta* – otrok pripisuje lastnosti predmeta bodisi obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno povezan z resničnim oz. dejanskim predmetom;
- *substitucijo* – otrok pripisuje obstoječemu predmetu novo identiteto.

Predstavna transformacija vključuje naslednje stopnje (prav tam):

- *predmetni realizem* – gre za pretvarjanje, da namišljeni predmet obstaja, čeprav ni niti malo podoben predmetu, s katerim se otrok igra;
- *pripisovanje lastnosti predmeta, ki ne obstaja* – otrok pripisuje predmetu, ki ne obstaja, določene lastnosti;
- *pripisovanje situacije* – otrok se pretvarja, da obstaja zamišljena situacija;
- *pripisovanje vlog* – igranje domišljijjskih vlog.

Simbolne transformacije, ki jih otrok uporablja, so mnogovrstne in se odvijajo na ravni uporabe predmetov in prikazovanja dejavnosti, ki postanejo substituti za realne dejavnosti, ter tudi na ravni namišljenih situacij, ki jih otroci uprizarjajo tako z dejavnostmi kot tudi z verbalizacijami.

Z razvojem postajajo predmetne transformacije vse bolj predstavne, igra otrok pa manj odvisna od predmetov in igrač, ki jih imajo na razpolago.

Eljkonjin (1981) ugotavlja, da je nastanek igre vlog povezan s formiranjem uporabe predmetov (ki jih uporabljajo odrasli) v zgodnjem otroštvu. Uporaba predmetov – predmetne dejavnosti, kot jih imenuje Eljkonjin, so dejavnosti s stvarmi, ki imajo določen družbeni strogo določen pomen. Proces obvladanja predmetnih dejavnosti (oz. način uporabe predmetov) se pri otroku odvija samo v skupni aktivnosti z odraslim. V medsebojni dejavnosti odrasli prenaša otroku ves proces dejavnosti, nato pa jih otrok izvaja samostojno. Gre za komunikacijo, v kateri otrok od odraslega pričakuje potrditev in nasvete. Na začetku otrok ponavlja izvajanja samo na predmetih, na katerih so se formirale dejavnosti z odraslim. Nato jih prenese na predmete, ki jih na začetku predlaga odrasli. Do substitucije enega predmeta z drugim prvič pride takrat, ko je treba običajno situacijo v dejavnosti dopolniti s predmetom, ki ga ni. V večini primerov otroci uporabljajo predmete, ki nimajo strogo določenega igralnega značaja (palčke, kamenčke, kocke) in jih dodajo tematskim igračem (punčke, živali) ali predmetom za vsakodnevno uporabo (stoli, žlice). Nadaljnji razvoj igre je povezan s pojavom in razvojem vloge, ki jo otrok prevzame.

Igra vlog se pojavlja že v zgodnjem otroštvu, v drugi polovici predšolske dobe pa doseže svojo najvišjo stopnjo. »V strukturi igre prihaja do pomembnih sprememb – od igre, ki nima vsebine in je sestavljena iz niza nepovezanih epizod, ima pri 3 oz. 4 leta starih otrocih igra določeno vsebino, ki se vse bolj sistemsko razvija. Menja se tematika igre, ki je pri majhnih otrocih (3–4 leta) v formi kratkih, nepovezanih epizod. Vsebinsko črpa iz osebnega življenja ali najbližje okolice, medtem ko v starejših skupinah pogosto naletimo na vsebino prebranih zgodb, prikazanih slik ali dogodkov iz družbenega življenja« (Arkin, 1948; v Eljkonjin, 1981). Torej je vsebina igre močno povezana z otrokovimi izkušnjami.

Vigotski (1978; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2001: 15) razvoj pravi ocenjuje »kot pomembno fazo v otrokovem razvoju in razvoju igre« in poudarja, da je »zmotno mišljenje, da bi se otrok v domišljjski igri lahko vedel brez pravil, saj je igra sestavljena iz kognitivnih reprezentacij vlogam primerne vedenja«. Dejstvo je, da se otrok lažje prilagodi in sprejme pravila v igri vlog kot v realnem življenju. »To, kar bi bilo v življenju nemogoče, je v igri mogoče: taka igra ustvarja otrokovo območje optimalnega razvoja. V igri se otroci vedejo nad svojim povprečjem« (prav tam).

### **3.5 Sociodramska igra**

Sociodramska igra je oblika prostovoljne socialne igralne aktivnosti, v kateri se otrok pretvarja, da je nekdo drug. Če se otrok pretvarja, da je mama, ki gre v mesto in »kot da« pelje avto, je to le dramska igra. Če pa je v igro vključen še en otrok, ki morda prevzame vlogo očka in se medsebojno dogovarjata o poteku igre, lahko govorimo o sociodramski igri. Otrokova želja, da bi posnemal značilnosti sveta odraslih (staršev), pomembno vpliva na vsebino in način vedenja v sociodramski igri. Otrokova dejavnost je 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 si jo izmisli. Otrokova verbalizacija v igri služi kot imitacija govora ali kot substitut za predmete, dejavnosti in situacije. Igra postane sociodramska, če se odvija v interakciji vsaj z eno osebo. Izpostavimo lahko dva temeljna elementa (Smilansky, 1968): realizem in domišljijo. 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. Element domišljije vstopi 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. Imitativna in domišljjska verbalizacija se pojavljata v egocentrični obliki, ko se otrok igra sam, vendar se bolj razvija v sociodramski igri.

S. Smilansky (1968: 9) navaja šest igralnih elementov, ki so bistveni za sociodramsko igro:

- *imitativna igra vlog* pomeni, da otrok v igri »kot da« prevzame vlogo in jo prikaže v dejavnosti posnemanja ali/in z verbalizacijo;

- *pretvarjanje, vezano na predmete*, so gibi ali izjave, ki so zamenjava za realne predmete;
- *pretvarjanje, vezano na situacijo in dejavnost*, je besedna razlaga in zamenjava za dejavnosti ali situacije;
- *vztrajanje* pomeni, da otrok v igri vztraja vsaj deset minut;
- *interakcija* pomeni, da sta vsaj dva udeleženca vključena v oblikovanje igre;
- *verbalna komunikacija* pomeni, da je prisotna besedna interakcija, ki se veže na vsebino in potek igre.

Prvi štiri kriteriji so povezani z dramsko igro na splošno, zadnja dva pa s sociodramsko igro.

Področja, na katerih je prepoznaven pozitiven vpliv simbolne igre, sta identificirala Singer in Singer (1990; v Kitson, 2005: 116). Ta področja so:

- aktualno spontano verbalno izražanje v sociodramski igri;
- ustrezen porast socialnih interakcij;
- pomemben napredek v različnih spretnostih.

Ugotovimo lahko, da je sociodramska igra zelo kompleksna dejavnost, ki vpliva na otrokov čustveni, socialni in intelektualni razvoj ter je izrednega pomena za uspeh v šoli in v življenju nasploh. Iz raziskav sociodramske igre »lahko ugotovimo veliko podobnost med vzorci vedenja, ki omogočajo uspešno udeležbo v sociodramski igri, in vzorci vedenja, ki so potrebni za uspešno vključitev v šolske situacije in predmete /.../ Reševanje problemov v šolskih vsebinah zahteva precejšnjo sposobnost predstavljanja« (Smilansky, 1968: 12). Geografija – zamisliti si, kakšna je Avstralija ali kako živijo Eskimi; zgodovina – kako so živeli nekoč; branje literarnih del, izmisliti si zgodbo za pisanje – vse to so pojmi oz. predstave, ki jih otrok ni direktno izkusil. Ko bo v svojih igrah uspešno preizkušal različne pojme in preigraval miselne predstave, bo pripravljen tudi za hrabro in neobremenjeno reševanje miselnih problemov iz učnega načrta.

Pri igri vlog različni avtorji poudarjajo prav verbalizacijo in razvoj govora, ne smemo pa pozabiti na zelo pomembno neverbalno komunikacijo. Otroku nam lahko le z neverbalnimi izraznimi sredstvi sporoči vsebino in pomen svoje igre. Ščuka (2007) govori o celostnem doživljanju sveta predšolskega otroka in izražanju njegovih doživetij. »Otrok jih lažje izrazi s črto, z barvo, gibom ali zvokom kot besedo. Dovoliti mu moramo njegov način izražanja, ki ni nujno skladen z naučenimi vzorci. Če ni obremenjen s priučenimi vzorci, je njegovo izražanje vezano na njegovo notranje občutje, ne pa na zunanjo predstavo, kot mu jo z vzgojnimi pristopi ponujamo odrasli. Vse prevečkrat mu vsiljujemo naše oblikovne in likovne predstave o tistem, kar nam je dano videti, in ga nehote silimo v konkreten način mišljenja ter s tem preprečujemo

pristnost v izražanju, ki je lahko povsem abstraktna« (prav tam: 133). Strinjamo se, da je pomembno otroku najprej ponuditi dovolj različnih priložnosti za spoznavanje, raziskovanje in doživljanje sveta ter mu omogočiti svobodo pri izražanju doživetij z različnimi izraznimi sredstvi. Turner (1989; v Duran 2001) piše, da v t. i. teatrskih igrah signali, kot so besede, gestikulacija, mimika obraza, drža telesa, stiliziran gib itd., postanejo simboli. V teh igrah srečamo spoj verbalnih in neverbalnih simbolnih aktivnosti. Ko spontana simbolna igra prehaja v gledališko igro in postane dogodek, četudi v zelo kratkem prizoru, otroka spodbujamo, da se izraža tudi neverbalno. V kreativni gledališki vzgoji, ki naj bi bila del vsakega kurikulumu v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole, se poudarjajo prav igre, v katerih otroku damo možnost, da se izraža z neverbalnimi izraznimi sredstvi. Prav to pomaga pri verbalizaciji čustev, doživetij in dogodkov.

S. Smilansky (1968: 12–15) opisuje, kako sociodramska igra vpliva na otrokovo kreativnost in čustveni, socialni ter intelektualni razvoj. Navaja temeljne značilnosti, ki pomembno vplivajo na otrokovo potencialno učenje. Te so:

- oblikovanje novih zvez iz 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 aktivnostih;
- porast občutljivosti za alternativno izbiro vlog (npr. ideja za vlogo očeta vključuje širok koncept očetovstva in ne le značilnosti lastnega očeta);
- porast zmogljivosti za razvoj abstrakcije;
- visoka zmožnost generalizacije.

Sociodramska igra nudi otroku idealno možnost za dosego zgoraj omenjenih elementov. Otroci se dogovarjajo o vlogah, nato pa razvijajo vsebino igre po določenem načrtu.

Vsaka dejavnost, ki jo otrok izvede, ima svoje logično nadaljevanje v naslednji dejavnosti. Predmeti, igrače in situacije dobivajo določene značaje v igri, dejavnosti otrok v igri pa so zelo povezane. Pojavljajo se nepisana, a za vse sodelujoče obvezna notranja pravila. Otrokove dejavnosti so podrejene igranju vsebine in vlogi, ki jo prevzame. Njihovo ustvarjanje ni samo sebi namen, saj imajo vedno nalogo, da realizirajo vlogo (Eljkonjin, 1981).

Furth (1987; v Sellares in Bassedas, 1995) obravnava simbolno igro s perspektive kognitivnih (Piaget) in psihoanalitskih izhodišč ter predlaga naslednja dva vidika vključevanja simbolne igre v predšolski kurikulum:

- *igra kot izum socialnega sveta* – v sodelovalni skupinski igri sta poleg imitacije in poznavanja realnosti prisotna tudi soustvarjanje namišljene realnosti in otrokovo zavedanje o življenju v kolektivnem redu;
- *igra kot soustvarjanje socialnih okvirjev, ki jih vzpostavijo odrasli* – ko se otroci igrajo v skupini, vzpostavijo socialni okvir, ki vključuje vodenje skupinskih domnev, vrednote, tradicije, zgodbe in pravila. O okviru igre se otroci ves čas pogajajo, da bi zagotovili skladen domišljjski kontekst, ki omogoča predstavitev novih elementov in vzdrževanje soglasja. Pri opazovanju otroške igre je pomembno biti pozoren tako na vsebino igre kot tudi na način vzpostavljanja interakcij in odnosov znotraj te igre.

Mnogi avtorji pišejo o vlogi sociodramske igre, ki jo ima ta v otrokovem socialnem razvoju. Igre pretvarjanja in dramatizacije ponujajo toliko potenciala za kompleksno sodelovanje med otroki kot le redkokatera situacija. Stopnja socialno-kognitivnih spretnosti, ki so potrebne za usklajevanje izbranih vlog, ciljev in dogovorjenih scenarijev v dramatizaciji, zahteva skupno usmerjanje dveh ali več otrok v igri. Stopnja socialnega razumevanja in spretnosti, potrebnih za sodelovanje v takšnih igrah, je običajno veliko višja kot v drugih vrstah igre (Katz in McClellan, 2005). Otroci se morajo najprej dogovoriti, katero vlogo bo kdo prevzel, pri tem pa popuščati in sprejeti kompromise. Obstajajo temeljna pravila, ki se jih ne more prekršiti (npr. deček ne more igrati mame), in tista, ki jih otroci spreminjajo (npr. kako bodo organizirali prostor v svoji igri) (prav tam). Pri oblikovanju scenarija si otroci izmišljajo zgodbo, delijo vloge in razpravljajo o logiki vlog ter postopkov za vsakega otroka, nato pa menjajo vloge in zaplet v zgodbi (prav tam). Howes (1992; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) ocenjuje, da prav sociodramska igra pomeni novo kakovost socialnih interakcij, ker gre za ustvarjanje konteksta, v katerem otroci med seboj komunicirajo. Daje tudi možnost, da se otroci učijo nadzorovati svoje vedenje in sprejemati (npr. s pogajanjem, razpravo in dogovori).

### **3.6 Okolje, predmeti in materiali v sociodramski igri**

Raziskave o vplivu različnih tipov igrač na otrokovo igro obravnavajo predvsem stopnjo realizma in njihove strukturiranosti. Prva pomeni stopnjo podobnosti med igračo in dejanskim predmetom, druga pa stopnjo določenosti oz. izdelanosti igrače. Bolj ko je

igrača strukturirana, bolj jo bo otrok v svoji igri uporabljal na običajen in vnaprej določen način. V raziskavi o vplivu igralnega materiala na domišljjsko igro otrok sta L. Marjanovič Umek in P. Lešnik Musk (1999) ugotovili (enako ugotavljajo tudi drugi avtorji), da potrebujejo mlajši predšolski otroci za domišljjsko igro strukturiran igralni material, saj jim njihove sposobnosti reprezentacije omejujejo možnosti igranja z nestrukturiranim. Pri starejših predšolskih otrocih, ko je sposobnost mentalne reprezentacije višja, pa je nestrukturiran igralni material tisti, ki nudi odprt in fleksibilen kontekst igre. Starost otrok od 5 do 6 let je tisto razvojno obdobje, ko otroci tako s strukturiranim kot nestrukturiranim igralnim materialom zmorejo v igri reflektirati svoj način mišljenja in razumevanja socialnih interakcij.

Že prej omenjena Brunerjeva raziskava o uporabi materialov v »poučevani« in »igralni« skupini nas lahko usmeri k razmišljanju, kako lahko otrokom najbolj učinkovito omogočimo učenje. Kadar otrokom predstavljamo nov material, nalogo ali proces, je jasno, da bo otrokovo učenje podkrepjeno, če se bodo najprej lahko igrali v relativno nestrukturirani situaciji. Otroci morajo imeti dovolj priložnosti, da ob spoznavanju novih materialov in predmetov le-te lahko vključijo tudi v svojo igro (Whitebread in Jameson, 2005). Vzgojitelj bo z opazovanjem otroka v njegovi svobodni igri pridobil vrsto informacij o otrokovem načinu razmišljanja in kreiranja idej. Te so mu lahko v pomoč tudi pri ustvarjanju gledaliških zgodb. V opazovanju 3–4 leta starih otrok pri igri je C. English (Broadhead in English, 2005) našla močno povezavo med gledališčem in odprto igralno dejavnostjo s predmeti. Raziskovala je, kako gledališka predstava, odigrana z nekaj preprostimi predmeti, spodbudi otroke k samoiniciativni in odprti igri. Igralca sta v skupini odigrala večplastno zgodbo, ki se je razvijala s pomočjo (nestrukturiranih) predmetov (tkanina, tulci, itd.), ki sta jih imela v škatli. Škatla s predmeti je po predstavi ostala v skupini, da bi se otroci lahko igrali s predmeti. Pestrost materialov je omogočila otrokom veliko sodelovanja in povezovanja v kognitivno zahtevni in čustveno zadovoljujoči igri. Otroci so raziskovali škatlo zunaj in znotraj in nato razvijali igro v več smeri. Predstava s predmeti je bila zelo dobra inicialna spodbuda za igro s predmeti.

Starejši predšolski otrok, ki že dobro obvlada tudi fino motoriko, bo sposoben iz nestrukturiranih materialov izdelati nove predmete, lutke in simbole, ki mu bodo služili pri predstavljanju stvarnosti in intimnega sveta. Če bomo otrokom v tej starosti ponudili manj realistične predmete, jih bodo s svojo domišljijo kreativno spremenili in dopolnili. Preprostim lutkam ali predmetom (čevlji, predmeti iz kuhinje ipd.) lahko otroci dodajo značilne elemente, ki simbolizirajo določen značaj. Koščku lesa bo morda otrok dolepil detajl in nov predmet bo predstavljal simbol za nekaj dobrega ali zlega za svet iz otrokove domišljije ali realnega sveta. Kamni, ki bi jih otroci prinesli iz različnih življenjskih prostorov (cesta, gozd, potok ipd.), bi s svojo vizualnostjo spodbudili domišljijo, obenem pa tudi razmišljanja o pogojih za življenje v različnih okoljih.

V tem kontekstu bi veljalo omeniti tudi oblačila, ki lahko služijo za spodbujanje dramske igre. Ponekod v vrtcih (v šolah tega skoraj ni) imajo na voljo skrinjo ali škatlo, v kateri lahko najdejo različna oblačila, obutev in dodatke za preoblačenje. Otroku je



kos oblačila lahko dovolj, da v trenutku postane nekdo drug. Magično lahko stopi v domišljjski svet in svet odraslih. Ogrinjalo, pokrivalo ali par čevljev je dovolj, da se otrok odmakne od konkretne situacije in ustvari fiktivno. V trenutku nam lahko zaigra izmišljeno zgodbo. Realnost nam lahko reprezentira z uporabo predmeta – substituta. Otrok se npr. igra s stolom »kot da je avto«. P. Broadhead in C. English (2005) menita, da je spodbudno okolje tisto, v katerem otrokov interes, znanje in izkušnje lahko najdejo svoje mesto ob načrtovanem kurikulumu z natančno določenimi cilji v mislih. Otroku je za ustvarjanje in izražanje v sto jezikih, o katerih govori pristop Reggio Emilia, pomembno nuditi različne kreativne materialne in nematerialne spodbude. Thornton in Brunton (2007) menita, da otroci ustvarjajo razumevanje sveta okoli sebe z raziskovanjem različnih materialov in oblikujejo ideje glede na to, kako objekt izgleda, kako se ga čuti, kakšnega okusa in vonja ima ter kako se obnaša. Zgodbe, zvoki, okusi, oblike, barve in odnosi z vrstniki bodo ustvarili vznemirjenje za skupno oblikovanje idej v scenski dogodek.

Spodbudno okolje je pomembno za razvoj igre, zato bi bilo nujno, da bi imela vsaka igralnica v vrtcu in učilnica na razredni stopnji lutkovni kotiček, kjer bi se otroci lahko igrali svoje igre »kot da«. Še vedno se pogosto dogaja, da so lutke skrbno pospravljene v omarah ali razstavljene na policah, da se ne bi poškodovale. V trenutku, ko otrok nima možnosti, da bi se igral z lutko, je le-ta izgubila svoj smisel oz. namen. Lutka živi samo v roki animatorja (otroka, vzgojitelja/učitelja), zato bi morale biti otrokom v vrtcu in šoli dostopne v vsakem trenutku. Za kakovostno igro potrebujejo otroci ustrezno opremljeni prostor. »Najmanj, kar morajo imeti otroci v vrtcu na voljo, sta kotiček s kockami in drugimi materiali za konstrukcijsko igro ter kotiček za sociodramsko igro« (Johnson idr., 1987; v Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 2001). Sociodramsko igro lahko prav s spreminjanjem kotičkov spodbudimo in obogatimo. Ne pozabimo, da z uvedbo devetletke vstopa v šolo mlajši otrok, zato zgoraj omenjeno velja najmanj tudi za prvo triado osnovne šole, saj je kurikulum osnovnih šol precej spremenjen glede na preteklost, ker bolj upošteva otrokovo kreativnost in raziskovalno ter problemsko zastavljeno učenje.

Lutkovni kotiček ne pomeni, da moramo imeti zbirko skrbno industrijsko izdelanih lutk. Seveda so tudi te dobrodošle. Lahko predstavljajo različne poklice, ki jih otroci spoznavajo pri spoznavanju sveta in okolja ter se želijo z njimi identificirati. Dobrodošle so tudi lutke, ki simbolizirajo dobre in slabe subjekte. Otroku omogočajo projekcijo in izražanje nezavednega, hkrati pa simbolično predstavljajo subjekte iz okolice. Prav je, da je v lutkovnem kotičku tudi izbor nestrukturiranega materiala, ki bo otroke spodbudil k izdelavi lastne preproste lutke. Če je različen odpadni material (papir, škatle, blago, plastenke ipd.) otrokom vedno pri roki, bodo nekateri sami segli po njem in izdelali preprosto lutko. Pri tem igra ključno vlogo vzgojitelj s svojim zgledom in odnosom do razvijajoče igre otrok in do nastajanja lutk. »Ni pomembno, kako lutka izgleda, temveč kaj otrok čuti do te lutke. Ni potrebno, da lutka – zajec, ki jo je naredil otrok, izgleda kot pravi zajec – potrebna je samo otrokova vera v to lutko« (Renfro, 1982: 24). Pri tehnični izpeljavi potrebuje pomoč odrasle osebe, sicer pa je otroku treba

pustiti svobodo, da lahko eksperimentira v svojih situacijah »kot da«. Vzgojitelj kot pozoren opazovalec naj skrbno »bere« otrokovo sporočilo. Lahko bo razbral simbolični pomen likov iz pravljič ali pa bo otrok s simboliko geste in govora sporočil svoja čustva oz. odnose z drugimi v socialni sredini.

### **3.7 Vloga vzgojitelja/učitelja v sociodramski igri**

Otrokova spontana igra ima pomembno vlogo v njegovem raziskovanju sebe, sveta in odnosov, zato je izrednega pomena, da se vzgojitelj zaveda prave mere poseganja vanjo. Manning in Sharp (1977; v Smith, 1994) sta raziskovala vpliv vključitve odrasle osebe v otrokovo igro in zaključila, da katera koli igra z vključitvijo odrasle osebe pridobi na kakovosti. Odrasla oseba se lahko priključi že obstoječi igri otrok in sodeluje v njej ali pa da pobudo za razvoj obstoječe igre, vnašanje novih idej, identificiranje problemov, iskanje rešitev ipd. Nastajanje igre omogoča vzgojitelju, da razširi in obogati otrokovo učenje ob kreiranju situacij in ustvarjanju motivacije za spodbudo otrokovega vedenja na kognitivni stopnji, ki presega njegove norme. Vzgojitelji v sociodramski igri lahko spodbujajo, motivirajo in obogatijo igro, da je ta bolj poglobljena in bogatejša, kot bi bila, če bi se otroci igrali sami (Kitson, 2005). Poudarek je na tem, da odrasli opazi otroško spontano igro, se po potrebi vključi vanjo in jo pomaga razvijati. Za isto stvar gre tudi pri otroškem gledališču. Vzgojitelj ne »režira« otroške gledališke igre po svoji meri in po zgledu profesionalnih gledališč, temveč izhaja iz spontane otroške igre, ki ji doda odnose med osebami in zavedanje o tretji osebi – občinstvu.

Pri delu z otroki ima vzgojitelj/učitelj priložnost sodelovati pri stvareh, ki jih večina odraslih ne dela več – slikati, igrati se, igrati v igri vlog ipd. S tem vzgojitelj/učitelj ponovno oživlja svojo kreativnost. Od tega bo tudi odvisno, koliko kreativnosti bo odrasli pustil otrokom. Razvoj simbolne igre je med drugim odvisen tudi od osebnosti in zainteresiranosti odraslega v skupini. Pomembno je, da otrokom pusti dovolj prostora in časa, da se simbolna igra lahko razvije. Težko je najti pravo mero, s katero se sme odrasli vključiti v igro, pri tem pa ni direktiven, saj direktivnost zmanjša možnost interakcije med otroki, ki pa je nujni pogoj za bogato simbolno oz. domišljijško igro.

Učenje v sociodramski igri je prijetno tako za otroke kot za učitelje/vzgojitelje in je eden od načinov, kako povečati aktivno vlogo odraslega v otrokovi igri. Otroci lahko pokažejo nove pristope k stvarjem. Njihove izkušnje, slike sveta in njihova doživetja so povsem izvirna.

»Treba je ohranjati domišljijo in zaupati radovednosti otrok, odrasli pa moramo poskrbeti za prostor, čas in situacije, v katerih lahko otroci eksperimentirajo s 'če bi bilo', še preden padejo na tla realnega sveta« (Margaret Mead; v McCaslin, 2006: 21).

Delo se uspešno odvija, če otroke razdelimo v manjše skupine, v katerih se bodo oblikovali prizori. Znotraj skupine otroci svobodno raziskujejo in rešujejo zastavljeno nalogo s sodelovanjem ter kreativnostjo. Raziskava (Smith in Connolly, 1980; v Smith, 2010) s primerjanjem igre v različno velikih skupinah predšolskih otrok je pokazala, da

je domišljajska igra v manjših skupinah pogostejša tudi do 50 %. V manjši skupini otrok se lažje oblikujejo tesna prijateljstva, ki verjetno bolj podpirajo takšno igro.

Tako ugotavlja tudi S. Smilansky (1968; v Smith, 1994), ki je preizkušala številne metode, pri katerih so igro spodbujali odrasli. Ugotovila je, da je najbolj učinkovita metoda, ko učitelj vpelje igro vlog tako, da otroke razdeli v majhne skupine, v katerih jih spodbuja in pomaga razvijati igro dalj časa in večkrat. Govori o štirih načinih, kako lahko vzgojitelj/učitelj spodbuja sociodramsko igro:

- vzgojitelj/učitelj aktivno sodeluje v igri in z vzorom pokaže način igranja (npr. pri igranju »zdravnika« se učitelj/vzgojitelj pretvarja, da je punčka dojenček, svinčnik pa termometer); vključena je simbolna transformacija in reprezentacija realnosti;
- vzgojitelj/učitelj se ne vključi v igro aktivno, ampak otrokom pomaga le z nasveti in komentarji;
- vzgojitelj/učitelj otrokom pomaga pri igranju znanih pravljic; ker je zgodba vnaprej znana, je proces igre bolj strukturiran kot v prvih dveh primerih;
- vzgojitelj/učitelj uvaja vaje in igre, ki temeljijo na pretvarjanju (npr. delajo vaje z uporabo prstnih lutk, z obrazno mimiko prikazujejo različna razpoloženja, otroci sedijo pod veliko rjuho in se pretvarjajo, da so zunaj na dežju ipd.).

Avtorica ugotavlja, da takšne oblike spodbud in vaj povečajo kompleksnost in količino fantazijske in sociodramske igre. Opaziti je bilo več sociodramske igre tudi po tem, ko so se vaje že zaključile. Otrokova zmogljivost se lahko razvije do optimalne stopnje z vključitvijo odraslega, v kolikšni meri pa se to zgodi, je odvisno od karakteristik posameznega otroka in seveda tudi od starosti (Schaffer, 1996).

Ob vseh teh primerih moramo poudariti, da je sodelovanje in vključevanje odraslega v igro bolj kot sugestija in spodbujanje razmišljanja, ustvarjalnosti ter otroških idej z vprašanji, nikakor pa ne poseganje v njihov način igre in razmišljanja. Spodbujanje sociodramske igre ne pomeni, da bi vzgojitelj/učitelj pokazal način igranja vlog (npr. kako naj zaigram jeznega kralja). To prepustimo svobodnemu izražanju otrok. Pomembno je predvsem, da se tudi vzgojitelj/učitelj igra igro »kot da« in s svojo kreativnostjo otroke spodbuja in verjame njihovi domišljajski igri.

V vzgojnem pristopu Reggio Emilia vloga vzgojitelja ni le poučevati, temveč tudi učiti se. Zaposleni se zavedajo odgovornosti za lasten strokovni razvoj in učenje ob diskusijah s kolegi, z ateljeristom, s pedagogom in starši. Tako se vzgojiteljeva vloga prepleta z raziskovanjem, razvijanjem projektov (it. progettazione), interpretiranjem dokumentacije in odprtim delom v timu, kar prinese osebni profesionalni razvoj. Izmenjava izkušenj, pozorno poslušanje kolegov in evalvacija mnenja kolegov prispevajo k oblikovanju reflektivne prakse (Thornton in Brunton, 2007). Biti reflektivni praktik pomeni neprestano samospraševanje in sprejemanje konstruktivnih mnenj kolegov za izboljšanje prakse oz. načrtovanja dela v prihodnosti. Na skupnih

srečanjih se ponudi možnost za izmenjavo idej in interpretacijo dokumentacije otroških izkušenj, izdelkov in izjav, ki jih potrebujejo za spoznanje o načinu otroškega razmišljanja. Vse to timu pomaga, da se skupaj odloči, kako načrtovati dejavnosti naprej. Odgovornost za razvoj projekta se torej deli med vzgojitelje in otroke.

Osnovno izhodišče pristopa Reggio Emilia je, da ima otrok vrojenih sto jezikov izražanja. Osrednja vzgojiteljeva vloga pri tem je, da se načrtno posveča omogočanju in spodbujanju vseh oblik izražanja. Čim več jezikov prepoznamo, tem več možnosti bomo otroku nudili, da se razvije in deluje. Različni načini izražanja (ekspresivni, spoznavni in komunikativni) se razvijejo skozi izkušnje. »Vsi ti načini izražanja morajo biti enakovredni, kulturna sredina pa jim daje podporo ne glede na akademska poročila, raziskovanja in poročila« (Malaguzzi, 1998: 56). Najbolj priljubljena metafora, ki nam govori o vlogi vzgojitelja v vrtcih Reggio Emilia, je tista o »lovljenju žoge«, ki jo otroci vržejo vzgojitelju (Edwards, 1998). Odrasli mora biti sposoben ujeti žogo, ki jo otrok vrže, in jo vreči nazaj na tak način, da bo otrok želel igro nadaljevati. Gre za prisposodobno »ping-pong« igre. Ne gre za mojstrski nivo igre, temveč za igro, kjer se otrok začetnik skuša igrati, v tej igri pa mu odrasel oz. strokovnjak pomaga in ga spodbuja. Odrasli vzdržuje igro, da se ta lahko nadaljuje. Včasih v igro vrne žogo, ko je bila izločena, ali uči otroke tehnike igre, priskrbi ali prilagodi material ali pa morda naredi odmor, ko otroci to potrebujejo. Vse te spodbudne intervencije odraslega temeljijo na izbiri ritma igre in zagotovitvi pozornosti in ljubezni. Pri vsem tem vzgojitelj skrbi za ohranjanje otroške vitalnosti, pozornosti in koncentracije, hkrati pa dopušča zadovoljstvo in veselje.

Vigotski (1978; v Smith, 1994) je dokazoval, da je vključevanje odraslih v otrokovo igro ključnega pomena. Otroku lahko doseže določeno raven v razvoju, do katere pride neodvisno in brez pomoči. To imenuje *dejanska razvojna raven*. Če se v igro vključi odrasla oseba, otrok za svoj razvoj dobi eno optimalnih spodbud, njegove sposobnosti pa se lahko rahlo »raztezajo«, a ne predaleč, saj drugače otrok ne bo razumel, kaj odrasli namerava. Vigotski to imenuje *raven potencialnega razvoja*. Razlika med tema dvema ravnema je območje bližnjega razvoja (v nadaljevanju OBR). To je območje razvoja, ki ga otrok lahko obvlada in razume s pomočjo odrasle osebe ali kompetentnega vrstnika. S pojmom OBR opredeljujemo razkorak med otrokovo dejansko razvojno ravnjo, ki odraža njegovo sposobnost samostojnega reševanja problemov, in potencialno ravnjo, ki jo otrok lahko doseže ob pomoči odrasle osebe (Vigotski, 1978; v Zupančič idr., 2001). Vigotski (2010) pravi, da je »pri otrocih razvoj, ki temelji na sodelovanju in posnemanju, osnova za pojav vseh specifičnih človeških lastnosti zavesti. Razvoj, ki temelji na takšnem poučevanju, je osnovni dejavnik vzgoje, zato je za vso psihologijo učenja in poučevanja bistvena ravno človekova sposobnost, da se s sodelovanjem dvigne na višjo intelektualni raven, tako da se s posnemanjem premakne od tega, kar zmore, k temu, česar še ne zna«. Teorija Vigotskega o OBR govori o pomembni vlogi vzgojitelja pri sodelovanju in posredovanju v otrokovi igri. Posredovanje omogoča razvoj struktur v otrokovi sociodramski igri. Tako kot večina iger ima tudi sociodramska igra svojo strukturo in pravila, čeprav niso tako očitna, a so prisotna in so

del akcije (Garvey, 1976; v Kitson, 2005). Kitson (2005) piše o več načinih posredovanja odraslih v sociodramsko igro otrok. Vključevanje odrasle osebe v igro lahko olajša izvajanje pravil, hkrati pa vzgojitelj lahko služi tudi kot model za igro. Vzgojitelj lahko tudi napove začetek igre s povabilom (npr. »oblikovali bomo zgodbo o ...«). Otrokom so tako zelo jasna pričakovanja, imajo pa tudi bolj čisto idejo, ali so vključeni v igro ali ne. Kitson (prav tam) piše tudi o tem, da je pomembno, da odrasli jasno pokaže, kdaj je igre konec. Sicer otroci začetek igre tudi sami nakažejo z »igravimo se, kot da ...«, konec igre pa pogosto zaključijo z besedami »jaz se ne igram več«. Vsaka sociodramska igra vključuje tudi dogovarjanje o razvoju teme določene epizode in usklajevanje. Mlajši otroci se včasih težje dogovarjajo, zato ima vzgojitelj vlogo moderatorja pri otroških pogajanjih o idejah. Na ta način otrokom pomaga ostati v vlogi in nadaljevati z razvojem zgodbe. S posredovanjem v igro vzgojitelj doseže tudi, da otroci sodelujejo oz. vztrajajo v igri. Vzgojitelj lahko preusmeri zgodbo tako, da poveže skupino in ustvari vznemirjenje z vzpostavljanjem neke napetosti v zgodbi. Tako lahko pritegne otroke k sodelovanju, hkrati pa tudi vzdržuje koncentracijo pri igri. Vzgojitelj lahko s pretvarjanjem, da je del igre in s prevzemanjem kakšne vloge za kratek čas, dvigne igro na višjo raven in tako razvija igro, ki bi se morda že končala. Kitson (prav tam) poudarja, da odrasli lahko vodi igro in ji dodaja nove oblike, vendar mora igra in akcija ostati temeljno otroška. »Ideje otrok morajo biti uporabljene. Besede, ki jih izrečejo, morajo biti besede, ki izražajo njihove misli« (Kitson, 2005: 120). Vloga odraslega je, da v obstoječi igri premakne učenje z zagotavljanjem predmetov, materialov in procesa tako, da bo zastavljena ideja igre lahko stekla naprej. Prednosti takšne igre so, da se otrok skozi domišljijski svet uči na mnogih področjih.

Podobno OBR Vigotskega je Bruner (Wood, 1976; v Smith, 1994) razvil t. i. teorijo »zidarskega odra« (angl. scaffolding). Ta konstrukcija je namenjena za pomoč pri postopni gradnji stavbe od temeljev dalje. Raste tako, kot raste stavba, sčasoma pa jo lahko odstranimo. Graditev stavbe je v našem primeru analogna razvoju otrokovih sposobnosti, konstrukcija pa je analogna podpori odraslega otrokovemu razvoju.

Posamezni vidiki Brunerjeve teorije »zidarskega odra« bi lahko bili naslednji (prav tam):

- usmerjati otrokovo pozornost k ustreznim vidikom igralne situacije;
- pomagati otrokom razdeliti »nalogo« v več manjših delov, ki jih lahko obvladajo;
- pomagati otrokom organizirati posamezne sekvence po pravih korakih.

Teorija OBR Vigotskega in »konstrukcijska« teorija Brunerja sta nam lahko v veliko pomoč pri udejanjanju mnogih idej in ciljev gledališke in otrokove simbolne igre, ki lahko predstavlja izhodišče za igro gledališča. Kadar načrtujemo strukturirano otroško igro, je predvidena vloga vzgojitelja v interakciji s posameznim otrokom ali manjšo skupino. Če vzgojitelj prej opazuje otroško igro, bo natančno poznal raven, na kateri otroci funkcionirajo, in bo lahko presodil, na kakšen način se vključiti v igro. Vključil se bo z dejavnostjo in spodbudami, ki jih bodo otroci lahko razumeli (npr. ko otroci

igrajo z lutkami neko zgodbo, predlaga morda bolj zahtevne detajle ali več oseb ipd.). Tako Bredikyte (2000) pri metodi dramske igre z lutko ugotavlja, da le-ta uvaja model interakcije med vzgojiteljem in otrokom. Otrok in vzgojitelj sta partnerja ter skupaj ustvarjata igro. Taka igra daje vzgojitelju/učitelju nove možnosti, saj lahko opazuje, sodeluje in vpliva na otrokovo ustvarjalno igro. Odkriva tudi nove priložnosti in načine, s katerimi vodi njihovo igranje. Obenem usmerja posameznika v območje bližnjega razvoja. Ugotovitve raziskave dokazujejo, da je otrokovo zanimanje odvisno od pozornosti, ki mu jo izkazuje vzgojitelj, in od uporabe širokega razpona izraznih sredstev, ki otroku postopoma pomagajo razumeti zaplet in tok dogodkov.

Učitelji/vzgojitelji vidijo ustvarjalno dramsko igro z lutkami kot metodo, v kateri sami prevzamejo aktivno vlogo, se vključijo v igro z otroki in tudi vplivajo nanjo (Hamre, 2004). Heathcote (1981) je razvila model učenja DIE (angl. Drama in Education), kjer se vodja aktivno vključuje v sam proces in vodi ter spodbuja otroke pri nastajanju zgodbe. O tem bomo več pisali v poglavju o gledališču v vzgoji in izobraževanju.

Pomembna je spontana in svobodna otrokova igra na eni strani in strukturirane dejavnosti na drugi, enako pa moramo najti tudi prostor za vključitev odraslega v igro otrok (individualno ali v majhni skupini) ter pomagati pri strukturiranju njihove igre ali aktivnosti na razvojno sprejemljiv način. Kaj to pomeni? V prvi vrsti sledimo ciljem in načelom kreativne dramske vzgoje, o kateri bomo natančneje govorili v zadnjem poglavju. Nevarno je predvsem, da bi otroci ob učiteljevi/vzgojiteljevi vključitvi v igro le-tega hoteli posnemati in slediti vzorcem, ki jih je pokazal. Senzibilnost učitelja/vzgojitelja je tu še kako pomembna, da se bo vključil v igro s pravo mero in ob tem spodbujal otrokov način izražanja. Smith (1990; v Whitebread in Jameson, 2005) je v raziskavi o vlogi odraslega v otrokovi strukturirani in nestrukturirani igri poudaril, da ima odrasli pomembno vlogo v obeh vrstah igre. Senzibilno vzgojiteljevo posredovanje v igro lahko poveča intelektualni izziv, in sicer najbolj z odpiranjem novih možnosti in priložnosti.

### **3.8 Sociodramska in gledališka igra otrok – primerjava**

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

Eden od ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom je vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste in neobvezne igre ter njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega ter sodelovalnega vzdušja z delom pri skupnem projektu. Mentor skozi igralne dejavnosti otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti in 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.

Ko se otrok igra sam ali s prijateljem, je glavni cilj zadovoljiti željo po igri. Igra se spontano in neusmerjeno. Gre za svobodno dejavnost, katere cilj ni zadovoljevanje potreb, čeprav spontano do tega pride. V sociodramski igri se bo otrok tudi igral nekoga drugega, a brez cilja, da bi to pokazal občinstvu. Tu nastopi pomemben element za igranje gledališča: zavedanje tretjega – občinstva. Igrati je treba dodati tudi neko strukturo – dramaturgijo in postaviti odnose med osebami. Omenjenih elementov učitelj/vzgojitelj ne postavlja na novo, ampak izhaja iz otrokove igre. Le tako se bo namreč ohranila vsa sproščenost, ustvarjalnost in neposrednost – vse, kar otroška igra že vsebuje in česar ni mogoče nadomestiti z nobeno tehniko ali s kakršnimi koli gledališkimi veščinami. Misailović (1990: 42) pojasnjuje 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 je izven otroka;
- dramatizirane zgodbe: 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 je zadana od zunaj. Dramatizirane igre razvijajo otrokove sposobnosti globljega vpogleda v stvari, širšega prilagajanja, močnejšega vživljanja in dobrega razsojanja. Številne zunanje spodbude se v takih igrah pretvarjajo v edinstveno stvaritev in s tem pomembno prispevajo k otrokovemu celostnemu razvoju.

Misailovićeve razlage bi morali dodati, da se v dramatizirani igri otroku ni nujno vživljati v osebe, ki jih narekuje besedilo. Sodobni pristop k otroškemu gledališču poudarja prav nasprotno: otrok v predšolskem obdobju v gledališki igri ne obremenjujemo z besedilom. Tako je lahko zunanja spodbuda, o kateri Misailović govori, tudi nek problem, dogodek ali tema, ki otroka spodbudi h gledališki igri. Sicer se lahko zgodi, da besedilo otroke preveč omejuje in jim jemlje spontanost in svobodo, ki sta v otroškem gledališču nujni. Ob takem načinu dela bo otrok zunanji spodbudam dodal tudi svoj individualizem in osebni pogled na stvari. Ne smemo pozabiti, da se gledališče lahko igrajo vsi otroci ne glede na intelektualne in komunikacijske sposobnosti in talent. Tudi spontana igra ni le privilegij talentiranih, mar ne?

Nujna je tudi razprava o tem, kako lahko vzgojitelji napačno razumejo otroško gledališče, najsi bo v vrtčevski skupini ali pri interesni dejavnosti. Čeprav se z igro posnemanja oz. s simbolno igro otrok nekako približuje gledališki umetnosti, nikakor ne prikazuje na odru sebe kot igralca, temveč se na odru le igra. »Otrok igralec se ne sprašuje mrzlično sam pri sebi 'kam bi se del', se ne prestopa in se ne guga, ampak se igra kakor na velikem osvetljenem igrišču« (Zupančič, 1993: 68). Otroška igra in igra profesionalnega igralca se bistveno ločita v cilju in procesu ter vsebini in pomenu.

Otroške dramske in dramatizirane igre torej niso dejavnosti profesionalnega igralca v malem, lahko pa so začetki bodočih igralskih sposobnosti. Misailović (1991: 44) je za boljše razumevanje razlik med igralcem na odru, ki predstavlja nek dramski lik, in otrokom, ki se igra in v igrah »kot da« prikazuje neko osebo, poiskal temeljne razlike med enim in drugim. Razlike so prikazane v naslednji tabeli.

**Tabela 1: Temeljne razlike med igralcem na odru in otrokom v igrah »kot da«**

<b>Otrok</b>	<b>Igralec</b>
Po naravi se bolj zaveda sebe kot objekta posnemanja.	Bolj se zaveda lika, ki ga predstavlja.
Igra se iz nagonske želje po igri.	Igra se iz želje po igralski vlogi.
Posnemanje objekta.	Ustvarjanje in oživljanje objekta.
Zadovoljiti sebe.	Zadovoljiti gledalce.
Zavest o osebnem stremljenju in osebnem uživanju v igri.	Zavest o družbeni funkciji igre.
Dramske in dramatizirane igre se odvijajo bolj spontano, tudi kadar razvijajo smisel za lepo in estetska doživetja. Prilagodi se bolj psihološkim in pedagoškim merilom kot pa estetskim.	Igralčeva igra se razvija disciplinirano in sistematsko. Prilagaja se estetskim merilom.
Razvoj igre je do neke mere zamišljen, nastop pa je improviziran.	Razvoj vloge je vnaprej usmerjen in naučen.
Vodja dramskih in dramatiziranih iger pomaga, podpira in hrabri: igranje je osvobajajoče.	Režiser igralcu narekuje kam, od kod, kako ipd.
Razvijanje dramskih in dramatiziranih iger dopušča tudi otroško sanjarjenje.	Disciplinirano in sistematično usvajanje vloge.
Uživanje v lastni igri je pred zavestjo o kolektivno igri.	Razvita je zavest o kolektivni igri.



---

Otrok prikazuje to, kar razume.	Igra igralca prikazuje to, kar je.
V igri otrok odkriva svoj svet in poti, kako priti do tega sveta.	Igra popelje gledalca iz svojega sveta in ga popelje v imaginarni svet – vizijo dramatika, režiserja in igralca.
Igre so oblika dvosmerne komunikacije: z vrstniki in odraslimi.	Komunikacija igralca je večsmerna, večpomenska in je lahko neizčrpno polivalentna.
Otrok ne razmišlja o idealni interpretaciji.	Profesionalno obvladanje igralskih tehnik.
Otrok manj interpretira vlogo v igri, bolj pa svoje podzavestne in notranje sposobnosti.	Bolj interpretira vlogo kot sebe.
Dramske in dramatizirane igre so v svojem bistvu kolektivne igre, s pomočjo katerih otrok razvija svoje sposobnosti.	Igralec s svojimi sposobnostmi ustvarja za druge.

---

Avtor (prav tam) razmišlja, da imajo otroške igre izreden psihološki in pedagoški vpliv, zgodi pa se lahko tudi, da imajo dramske in dramatizirane igre negativne etične in estetske posledice. Zato ima vodja kot mentor teh iger pomembno nalogo, da pronicljivo in strokovno usklajuje pedagoške in estetske prvine teh iger. Dramske in dramatizirane igre zahtevajo svojevrstno disciplino, ki je razvitejša od pravil običajnih iger. Pri tem mora mentor paziti, da ta disciplina ne postane pomembnejša od ostalih ciljev in da otroci dejavnosti ne doživljajo kot pritisk – pomembnejši od igre. Na eni strani lahko disciplina pomeni slediti dramski zgradbi, ki nastaja, in se zavedati občinstva, za katerega igramo. Na drugi strani pa disciplina lahko pomeni tudi zahteve mentorja, ki režira predstavo ali miniprizore po svoji logiki in vzoru profesionalnih predstav. Prav v tem trenutku se lahko otroku naredi največja škoda, saj ni več sproščen, se ne igra in ne razvija vseh svojih sposobnosti, temveč sledi željam mentorja – režiserja. V tem trenutku se oddaljimo od bistva otroškega gledališča. »Od otroka ne zahtevajmo kopiranja in imitiranja, temveč dojemanje in doživljanje sveta. Namesto perfekcije v izvedbi je treba spodbujati inventivnost v svobodni in individualni interpretaciji« (prav tam).

Ko se otrok igra gledališče, naj bo igra spodbujena z besedilom, doživljajem ali tematiko. Naj bo improvizirana ali vnaprej dogovorjena, vselej prevzema določeno vlogo, ki predstavlja ljudi, predmete, živali itd. Zaradi tega so zelo podobne simbolni igri. Za razliko od simbolne igre pa imajo te igre relativno stalno dramsko kompozicijo.

Tu obstajajo osnovna pravila (simbolna igra jih nima), ki določajo zaporedje osnovnega dogajanja v igri. Igra se odvija linearno z zaporedjem po epskem principu.

Dramsko dejanje, ki je seveda namenjeno gledalcu, mora smotrno rasti od začetka prek sredine do konca v dramatičnem stopnjevanju. Začne se z ekspozicijo, ki mora seznaniti gledalca s predzgodbo dramskega dejanja, in z glavnimi osebami, njihovimi značaji in nasprotniki junaka. S sprožilnim elementom se začne dejanje zapletati. To je trenutek, ko postane v zgodbi aktualen obsežen konflikt. Zapletanje dejanja kot zaostrovanje med igro in nasprotno igro (protagonist – antagonist) doseže svoj višek v vrhu. To je trenutek, ko je spor med igro in nasprotno igro privedel do preloma med obema nasprotnikoma. V vrhu dejanja se v celoti razgrne glavni konflikt igre in ko sta si protagonist in antagonist vsaj navidezno enako močna. Vrh dejanja sledi končni preobrat z razpletom dejanja (Kralj, 1984).

Otroci torej v svojih dramatiziranih igrah igrajo določeno zgodbo, ki jo bolj ali manj odigrajo tako, kot so jo zadnjikrat. Poudarili smo že, da od otrok ne bomo zahtevali natančnega učenja besedila na pamet. Pustimo jim improvizacijo v besedi in gibu, slediti morajo le osnovni ideji zgodbe. »Kompozicijska enotnost se enako kot v drami oblikuje na enotnosti govora in dejanja. Dramska kompozicija se razvija od uvodnega dela, ki ustvarja pogoje za razvoj dejavnosti, prek osrednjega dela, ki razvija dejavnost s hitrim naraščanjem napetosti, vse do zaključnega dela. V teh igrah lahko, tako kot v drami, spremljamo ekspozicijo, zaplet, vrh, peripetijo in razplet« (Duran, 2001: 124). Zaradi vseh teh elementov avtorica govori o t. i. teatrskih igrah. Avtoričino raziskovanje teh iger (prav tam) kot semiotičnih sestavin in njihove realizacije v otroških igrah je pripeljalo do tematske in strukturalne vezi z dvema sestavinama narodne kulture, in sicer s pravljico in z ustno narodno teatrologijo. Poleg tega se v teh igrah najdejo tudi teme, ki so bližje vsakodnevnim dogodkom, ki jih spremlja humor. Relativno stalna dramska kompozicija teh iger se realizira po vzoru renesančne »commedie dell'arte«, ki je gradila na improvizaciji igralcev, ki so se le okvirno držali razvoja zgodbe. »Pomembno je, da igralec pozna vsebino zgodbe in svojo vlogo in se drži osnovne ideje ter karakterja zgodbe, dialog pa je stvar improvizacije« (Bonifačić Rožin, 1963; v Duran, 2001: 127). Enake značilnosti najdemo tudi v gledališki igri (z lutkami ali v živo) otrok, ki je del pedagoškega procesa za doseganje ciljev kurikula.

Pogostost igre pretvarjanja v srednjem otroštvu sicer upada, vendar lahko rečemo, da popolnoma ne izgine. Goncu in Perone (2005; v Smith, 2010) menita, da se oblike pretvarjanja nadaljujejo iz otroštva v obdobje odraslosti. V tem obdobju lahko opazimo različne oblike pretvarjanja v gledaliških improvizacijah, poeziji, plesu in likovnem ustvarjanju – v dejavnostih, ki omogočajo razvoj reprezentacije izkušenj z emocionalnim pomenom. Sklicujoč se na Vigotskega, tudi odrasli, tako kot otroci, želijo premik v iluzorni svet pretvarjanja, da bi lahko razumeli nekaj, kar še niso dosegli v realnem življenju (Smith, 2010). Na tem mestu velja omeniti zanimivo pisanje Eljkonjina (1981) v razpravi o zgodovinskem izvoru igre. Povedali smo že, da ima igra vlog specifično igralno tehniko: substitucijo enega predmeta z drugim in pogojne dejavnosti s temi predmeti. Eljkonjin piše, da ne vemo natančno, kako so otroci

obvladali to tehniko na tistih stopnjah razvoja družbe, ko se je igra pojavljala kot posebna oblika življenja. Meni, da specifična igralna tehnika ni mogla biti rezultat ustvarjalne invencije otroka, temveč so si otroci to tehniko izposodili iz dramske umetnosti odraslih, ki je bila na tej stopnji družbe zelo razvita. V tem obdobju so bili močno prisotni obredni oz. dramatizirani plesi s stiliziranimi gibi, animacije kipcev in totemov, poslikave obraza in nošenje mask ter ogrinjal v ritualne namene. Otroci so bili neposredno vključeni v te obrede ali pa so jih le spremljali. Iz tega Eljkonjin izpelje predpostavko, da so otroci igralno tehniko povzeli iz prvobitnih form dramske umetnosti. Kot odrasli smo »vedno na periferiji otroškega sveta« (Paley, 2004; v Hislam, 1994: 98). Starši in vzgojitelji so tako blizu tega otroškega sveta, da lahko kdaj vanj tudi vstopijo in podprejo te inovativne in unikatne domišljajske igre ter jim s svojimi dejavnostmi dajo tudi izhodišče in vzor.

Kako lahko iluzorni svet situacije »kot da« v zgodbah ustvarjajo otroci ali otroci z odraslimi, bomo podrobneje predstavili v naslednjem poglavju. Predstavili bomo značilnosti in funkcije gledališko/lutkovnih dejavnosti v predšolskem obdobju z zavedanjem, da se te nadaljujejo tudi v kasnejša obdobja kot vseživljenjsko učenje in tako ostajajo vedno ustvarjalni izziv tudi vzgojitelju, ki ima ključno vlogo pri organizaciji in razvoju dejavnosti.



## **4 VZGOJA Z UMETNOSTJO IN SKOZI UMETNOST**

Unescov dokument *Road map for Arts education* (2006) sodi med najpomembnejše evropske dokumente na področju kulturno-umetnostne vzgoje in želi promovirati umetnostno vzgojo v učečem se okolju ter poudariti njeno vlogo pri izboljšanju kakovosti izobraževanja. Vsi ljudje imamo ustvarjalne potenciale. Umetnost omogoča okolje in praktično delo, kjer sta učečemu omogočena dejavno vključevanje v kreativni izkušnji in procesih ter razvoj. Raziskave so pokazale, da spoznavanje otrok/učencev z umetniškimi procesi, ki vključujejo elemente njihove lastne kulture v izobraževanje, krepí pri posamezniku občutek za ustvarjalnost in iniciativnost, bogati njegovo domišljijo, čustveno inteligentnost in njegov moralni »kompas« ter spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in občutek avtonomnosti. Vzgoja z umetnostjo in skozi umetnost (angl. *education in and through the arts*) spodbuja tudi posameznikov kognitivni razvoj (prav tam).

*Road Map for Arts Education* (2006) govori o dveh osnovnih oz. temeljnih pristopih umetnostne vzgoje, ki pa sta lahko aplicirana sočasno in ju ni treba ločevati, in sicer:

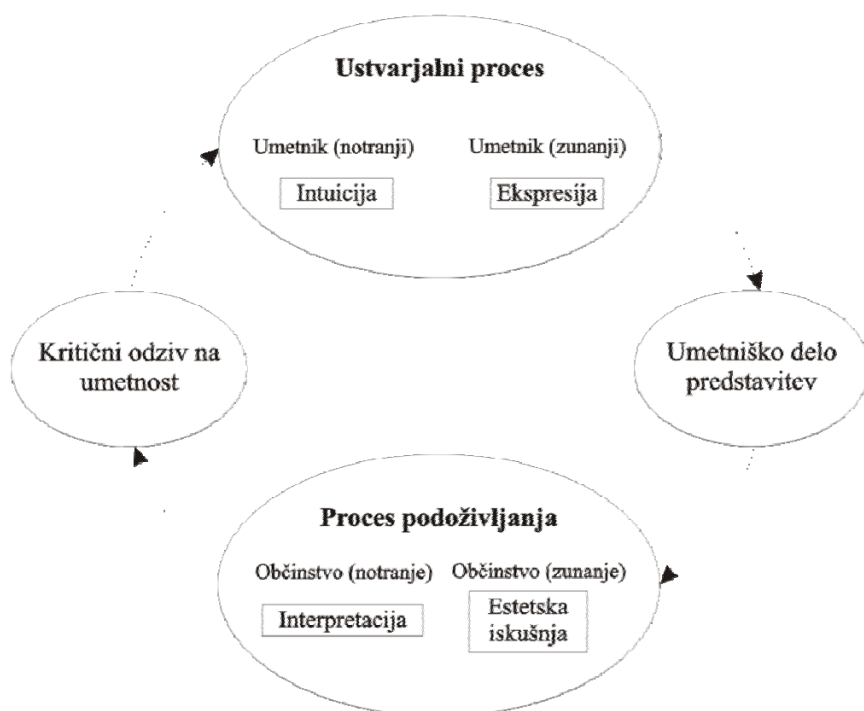
1. Umetnost lahko učimo kot posamezne študijske predmete preko poučevanja različnih umetniških disciplin in s tem razvijamo posameznikove umetniške sposobnosti, občutljivost ter spoštovanje umetnosti.
2. Umetnost lahko razumemo kot metodo poučevanja in učenja, kjer so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v vseh kurikularnih predmetih.

Prav pri vprašanju, kateri je ključni in primernejši pristop umetnostne vzgoje, najpogosteje prihaja do manjših razhajanj med gledališkimi umetniki in gledališkimi pedagogi. Na eni strani prve skrbi, da ne bi gledališka izrazna sredstva postala le goli didaktični inštrument, ki bi izgubil estetsko in umetniško vrednost, na drugi strani pa gledališki pedagogi poudarjajo, da s prenosom profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki (predvsem mlajših) lahko naredimo precej škode, saj se v tem primeru daje več poudarka končni predstavi, ob tem pa je ustvarjalni proces pogosto zapostavljen. Menimo, da z dobro izobraženimi mentorji lahko povežemo tako umetniško kot izobraževalno plat umetnosti ter tako delujemo na vseh področjih otrokovega oz. človekovega psihičnega razvoja in razvoja družbe. Umetnost nas nagovarja s svojimi umetniškimi izdelki, ki nas čustveno in miselno provocirajo, na drugi strani pa v procesu umetniškega ustvarjanja zrcalimo svoje poglede na svet in odsevamo čustveno stanje določenega trenutka (so)bivanja. Zagotovo umetnostna vzgoja temelji na poglobljenem delu umetnostnih predmetov, ki razvijajo otrokove umetniške sposobnosti in občutljivosti, vendar pa prav z vključitvijo umetniških vsebin in metod na druga predmetna področja povečamo učinkovitost drugih učnih metod ter povežemo čustvene, socialne in kognitivne vidike učenja.

Vzgoja z umetnostjo in skozi umetnost je uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikuluma. Ni samo uspešna, je tudi nujna v sodobni vzgoji in

izobraževanju, ki poleg znanja želi ustvarjalne in sproščene otroke, polne domislic, želja in sposobnosti za reševanje problemov. D. Fontana (1996/97; v Kroflič, 1999) umetniško ustvarjanje pojmuje kot neizogibno sestavino celovite »vzgoje za biti«, tj. v nasprotju z »vzgojo za vedeti«. Poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje brez tovrstnega ustvarjanja osiromašeno doživljanje notranjega sveta, ki je zreducirano na suho objektivno znanost. Pomembno je, da se umetniška in temeljna predmetna področja povezujejo in dopolnjujejo. Umetniške dejavnosti niso več privilegij talentiranih in učno uspešnih otrok, temveč prednost in pomoč za vse.

V nadaljevanju predstavljamo Krofličevo razpravo (2007: 14) o umetnosti kot »eni od avtentičnih oblik vstopanja posameznika v odnose z življenjskim okoljem in spoznavanja resnice lastnega bivanja«. Po našem mnenju je prav ta razprava bistvena za umestitev splošne vloge umetnosti v izobraževanje in tudi za naše nadaljnje razmišljanje o vlogi gledališke umetnosti v zgodnjem izobraževanju ter o komunikaciji z gledališčem in skozi gledališče. Za umetnost avtor pravi, da je ključno orodje za zmožnost empatičnega prepoznavanja različnih vrednostnih perspektiv in odpiranja eksistencialnih vprašanj (prav tam). Zelo zanimivo je Krofličevo izhodišče o strukturi umetniške izkušnje, ki jo povzema po skupini avtorjev (McCarthy idr., 2004; v Kroflič, 2007: 17). Govori namreč, da je vsakdo, ki je udeležen v doživljanju umetnine, naj gre za ustvarjanje, poustvarjanje ali vživljanje v umetniško stvaritev, v območju umetniške izkušnje. V zvezi s tem izpostavi komunikacijski model umetniške izkušnje (prav tam):



Slika 1: Komunikacijski model umetniške izkušnje

Kroflič povzema razmišljanje McCarthyja (2004; v Kroflič, 2007) in nadalje piše, da je umetnina most med umetnikom in odjemalcem umetnine. Med njimi se zgodi umetniški ustvarjalni proces, ki je ena najkompleksnejših, najskrivnostnejših in le deloma ozaveščenih dejavnosti človeške zavesti, ki sestoji iz intuicije in ekspresije. Govorimo o

umetnikovi intuiciji, ki je zmožnost visokega dojetja sveta z občutljivostjo zaznavanja in opazovanja. Umetnikova ekspresija pomeni izražanje oz. prevajanje iz enega v drugo eksistencialno stanje (npr. receptivno v kreativno in senzorno v reflektivno). Umetnost je komunikacija prek neposredne izkušnje, torej srečanja z umetniškim delom, ki pa mu sledi proces podoživljanja občinstva. Gre za individualno – neposredno in zasebno izkušnjo, ki jo posameznik v interpretaciji izrazi drugim. Odgovor na umetnino je močno občutenje, ki je podobno občutenju ob opazovanju lepote narave. Ne gre le za opazovanje, saj doživljanje umetnine sproži radovednost in spraševanje ter išče možne razlage. Komunikacijski model umetniške izkušnje nas pripelje do uvida, da je nujna redefinicija vloge umetnosti v vseh sferah izobraževanja in da je umetnost v različnih oblikah nujen del vzgoje in izobraževanja. Njeno vlogo je treba jemati resno.

Ob pogledu na učne načrte osnovnih in srednjih šol ugotavljamo, da je v učnih načrtih umetnost kot samostojna veja zastopana pri glasbeni in likovni umetnosti, nikakor pa ne pri gledališču, plesu in filmu, ki se pojavljajo le kot del učnih ur (npr. pri pouku književnosti). O tem najdemo razširjeno analizo in razpravo v raziskovalni študiji s področja kulturno-umetnostne vzgoje *Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje* (Pečjak, S. idr. 2009). Dosti boljše je na področju predšolske vzgoje, kjer v Kurikulumu za vrtce (1999) umetnost predstavlja eno od šestih samostojnih področij, ki vključuje in povezuje vse umetniške zvrsti: likovne in oblikovalne, glasbene, plesne, dramske in AV-dejavnosti. Kurikulum izhaja iz otroka in njegovih potencialov, potreb in njegovega načina učenja ter dojetja sveta.

V tem najdemo podobnosti tudi z vzgojnim pristopom Reggio Emilia. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani smo med leti 2008–2013 izvajali projekt *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje*. Ena od pomembnih izhodišč koncepta je spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja. Avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo. V konceptu Reggio Emilia zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor) in mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi. Velik pomen tako dajejo »zavedanju pomena umetniškega doživetja in rabi umetniških jezikov kot orodja za spodbujanje celovitega otrokovega razvoja« (Kroflič, 2011: 51). Vsi vidiki delovanja v pristopu Reggio Emilia (organizacija skupnosti in vzgojnega dela, oblikovanja okolja, pedagogika, kurikulum in vloga vzgojitelja) temeljijo na nedvoumni filozofiji o naravi otroka kot učeče se osebe (Edwards, 1998). V teh pogledih se gotovo lahko inspiriramo pri vzgojnem pristopu Reggio Emilia in najdemo povezave z ustvarjalnim umetniškim procesom v vrtcu.

»V umetnosti otrok lahko predstavi svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine, natančno opiše ali predstavi nek dogodek ali stvar, lahko se posveča estetskimi vidikom /.../ ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem postopno izkuša kompleksna

področja realnega sveta skozi majhne obvladljive delčke in spoznava sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca» (Kurikulum za vrtce, 1999: 38). Pristope k zgodnjemu učenju na področju umetnosti neprestano posodabljam in spreminjam. Odgovore, zakaj je tako, morda najdemo v prepletenem in soodvisnem odnosu med zaznavo in uporabo vseh čutov v spoznavnem procesu ter otrokovim izražanjem. Čutila so namreč tisti primarni vzvodi, ki nas povezujejo z naravo, umetnostjo, s tehnologijo, svetom in samim seboj. Z zaznavanjem in ozaveščanjem zaznav si otrok izgrajuje miselne predstave, ki jih navzven izrazi v sto jezikih. Prepoznamo jih v glasbenih dosežkih, likovnih izdelkih, gibno-plesnem ustvarjanju, lutkovni predstavi in v otrokovem načinu reševanja problemov ter komuniciranju (Thornton in Brunton 2007; v Geršak in Korošec, 2011).

Večkrat smo že omenili, da koncept Reggio Emilia v osnovi izhaja iz teze, da ima otrok vrojenih sto jezikov izražanja. Osrednja vzgojiteljeva vloga pri tem je, da se načrtno posveča omogočanju in spodbujanju vseh oblik izražanja. Čim več jezikov prepoznamo, tem več možnosti bomo otroku nudili, da se razvija in deluje. Različni načini izražanja (ekspresivni, spoznavni in komunikativni) se razvijejo skozi izkušnje. »Vsi ti načini izražanja morajo biti enakovredni, kulturna sredina pa jim daje podporo ne glede na akademska poročila, raziskovanja in poročila« (Malaguzzi, 1998: 56). Gledališče s široko paleto izraznih sredstev povezuje različne veje umetnosti, saj se v scenskem dogodku nastopajoči izražajo s stiliziranimi podobami ob oživiljenem predmetu, v gibu, likovnem ustvarjanju, skozi zvok, besedo in govorico scene ter telesa.

Kako naj otrok najde svoje mesto v procesu ustvarjanja, zgovorno pove misel L. Katz (1998: 34): »Prikazovanje otroške ustvarjalnosti s toliko impresivne spretnosti nam lahko služi kot osnova za razvijanje, preoblikovanje in globlje razumevanje ter tudi kot osnova za hipoteze, diskusije in argumentiranje, ki nas vodijo do nadaljnjih opazovanj in prezentacij.« Cropley (1994; v Kroflič, 1999: 80) opozarja, da se v šolah vedno bolj poudarja enostransko, striktno logično in ciljno usmerjeno mišljenje, zanemarja pa se socialne in emocionalne procese, skozi katere učenci pridobivajo izkušnje v izražanju občutij, lastnih čustev in odnosov do drugih ljudi. Avtor vidi rešitev v estetski oz. umetnostni vzgoji z različnimi dejavnostmi, ki spodbujajo komunikacijo in ustvarjajo sproščeno klimo v oddelku, kar pa potrjuje pomen učenja in poučevanja z umetnostjo in skozi umetnost.

#### **4.1 Gledališka pedagogika**

Gledališče, ki je v središču našega zanimanja na področju umetnosti, vstopa v pedagoški proces na različne načine: kot učenje o gledališču in gledališki umetnosti, kot učenje v gledališču oz. v igri ter kot učenje gledališča oz. igre. Ti pedagoški pristopi se lahko pojavljajo kot samostojni ali pa se prepletajo. Ugotavlja se, da je gledališče kot veja umetnosti in medij za učenje in poučevanje v našem vzgojno-izobraževalnem procesu vse premalo vključeno (Kržišnik idr., 2011).

Gledališka pedagogika se v svetu že desetletja vključuje v izobraževalni proces na različnih stopnjah izobraževanja, in sicer od vrtca do fakultet in vseživljenjskega učenja.



Dediščina gledališke pedagogike seže že precej daleč. Pomemben prispevek k razvoju tega področja lahko pripišemo W. Ward, profesorici na Univerzi v Evanstonu, ki je svojo prvo knjigo z naslovom »Creative Dramatics« napisala že leta 1930 (Ward, 1981). Pravi razmah tega pristopa se je začel nekje v drugi polovici 20. stoletja v ZDA, Veliki Britaniji in drugih angleško govorečih področjih. Wardovi so sledili številni znani praktiki, in sicer – G. Siks, D. Heathcote, Bolton, N. McCaslin in drugi. Metoda gledališča v vzgoji in izobraževanju pomeni pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino, ki zavrača tradicijo, zasnovano na prenašanju profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Tako se učenje besedila in gledaliških veščin, postavljanje ter igranje predstave postavlja v drugi plan ali se celo izključuje. Primarnega pomena je proces, v katerem se dramske dejavnosti odvijajo. Iz tega izhodišča so se razvile različne oblike dramskega dela z otroki. Najpogostejša izraza v svetu, ki se uporabljata za sodoben in drugačen pristop h gledališki dejavnosti z otroki, sta »drama v izobraževanju« (angl. Drama in Education, v nadaljevanju DIE) in »ustvarjalna drama« (angl. Creative Drama) (Wagner, 1998).

Bralcu, ki mu terminologija gledališke pedagogike ni blizu, je treba dati še nekaj pojasnil o vsebinskih razlikah, ki se v angleškem jeziku pojavljajo med terminoma »drama« in »gledališče« (angl. theater). Oba termina sta pri prevodu v slovenski jezik namreč navidezno enaka. Termin gledališče se nanaša predvsem na igranje predstave pred zunanjim občinstvom. Temu pripadata dve kategoriji: predstava profesionalnega gledališča, pripravljena na osnovi dramskega besedila in tudi gledališče v skupnostih (izobraževalne skupine ipd.) ter originalne produkcije, ki jih razvijejo in kreirajo nastopajoči sami. Pri drami običajno gre za kreiranje znotraj določene skupine, predstava pred občinstvom pa ni nujen cilj. Namesto tega cilja je pomembno, kaj se udeleženci naučijo skozi interakcije, ki jih vzpostavijo s prevzemanjem različnih vlog. Sem štejemo improvizacije, dramo v vzgoji (uporaba drame kot učnega pripomočka), igro vlog, pretvarjanje in dramsko terapijo (McCammon, 2007).

Tudi pri nas se v zadnjih dveh desetletjih širi razumevanje vloge gledališča v vzgoji in njegovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces. Metoda gledališke pedagogike je v zadnjih letih preizkušena in aplicirana v mnogih naših šolah, vrtcih in drugih vzgojnih zavodih z uresničevanjem vzgojno-izobraževalnih ciljev ter s pripravo projektov izven pouka, kar je razvidno tudi iz arhiva Pedagoške fakultete v Ljubljani (seminarske, diplomske, magistrske in doktorske naloge), projektov in delavnic društva Taka-Tuka, projektov Javnega sklada za kulturne dejavnosti – JSKD ipd.

Ob številnih v svetu že uveljavljenih terminih o vključevanju različnih oblik gledališča v vzgojo in izobraževanje ter ob porajanju novih praks in razlag v zadnjih letih tudi pri nas pogosto prihaja do terminološke »zmešnjave« in uporabe različnih poimenovanj za podobne oblike dela v različnih sferah (šole, vrtci, različne skupnosti ipd.). Praksa, ki jo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani uvajamo v naše vrtce in šole, je nekakšna kombinacija lutkovno-gledališke tradicije v slovenskem prostoru z močno podporo in izhodišči gledališke pedagogike, uveljavljene v svetu. Vsekakor lahko rečemo, da ni enega samega obraza gledališke pedagogike, saj se v različnih praksah prepletajo razne

forme in tehnike, izvedba pa je vedno odvisna od kreativnosti in individualnega pristopa posameznika.

Niti pri nas niti v svetu torej ni enotne terminologije za to področje. Termin »Educational Drama« ali »Drama in Education« ali »Creative Drama« v različnih svetovnih jezikih prevajajo na več načinov. V zadnjih letih se najpogosteje uporablja kar preprost izraz »drama«. Pri Hrvatih, kjer ta pristop tudi zadnja leta vključujejo v izobraževalni sistem, uporabljajo izraz »odgojna drama« (vzgojna drama) ali »drama u odgoju« (drama v vzgoji) (Krušić, 2007). Gruić (2002) uporablja izraz »drama za vzgojo«, ker meni, da »vzgojna drama« preveč poudarja vzgojno plat, zmanjšuje pa kreativni potencial. Tudi v praksi slovenske gledališke pedagogike najdemo več različnih terminov in ni videti, da bi se poenotili. Gre za različna področja aplikacije, največkrat pa se pristopi med seboj vsebinsko in metodično prekrivajo, čeprav najdemo tudi nekaj manjših razlik. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani na dodiplomskem študiju oddelka za predšolsko vzgojo poimenujemo področje kar »Lutke, drama, mediji«, na oddelku za razredni pouk pa »Uprizoritvene umetnosti v poučevanju«. Vsebinsko in ciljno se oba predmeta nanašata na ustvarjalni proces gledališke pedagogike z usmeritvijo na specifično starostno skupino. Področje pokriva še več predmetov na različnih oddelkih in stopnjah študija (npr. predmeti Ustvarjanje z lutkami, Gledališče v razredu, Ustvarjalni gib in lutka pri pouku, Vzgoja skozi umetnost, Oder Pef in Umetnost v kurikulumu za vrtce).

Poleg že omenjenih splošnih terminov srečamo še izraze »izobraževalno gledališče«, »ustvarjalna drama« in »gledališče v vzgoji«. V nadaljevanju predstavljamo nekaj bazičnih pristopov gledališke pedagogike, ki so si v marsičem podobni, lahko pa opazimo nekaj specifik v procesu in okolju, kamor se gledališče aplicira.

#### **4.1.1 Specifike posameznih vej gledališke pedagogike**

Že prej smo omenili »*dramo v vzgoji*«, ki jo nekateri poimenujejo tudi »izobraževalno gledališče«. Pomembna avtoriteta in začetnica tega pristopa je D. Heathcote (Wagner, 1976). Njen pristop pogosto poimenujejo tudi »Mantle of the expert« in je prepoznan kot pomembno sredstvo za učenje in poučevanje v kurikulumu z visoko kreativnim pristopom, ki omogoča otrokom razvijati njihove miselne sposobnosti. Cilj in smisel dela *drame v vzgoji* je ustvariti izkušnje, skozi katere otroci/mladi lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za reakcije ter dogodke. Otroci eksperimentirajo v situacijah »kot da« in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom ali temo iz učnega načrta/kurikuluma, dialog, ki ga ustvarijo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, improvizacije in domišljije posameznika ter skupine. Ta vrsta dramskih dejavnosti je nekaj, kar zmore vsak otrok in ne le tisti, ki imajo naravni dar za gledališko ustvarjanje. Težišče dela ni na besedilu. To je včasih le izhodišče, vendar ga udeleženci skozi proces kreativno preoblikujejo, raziskujejo pa dogajanje v zgodbi, ustvarjajo domišljijski svet in zgodbo spreminjajo v nekaj novega. Izhodišče dela je po navadi področje iz učnega načrta/kurikuluma, ki ga učitelj/vzgojitelj predstavi otrokom. Manj

poudarka je na zgodbi in oblikovanju karakterjev, več pa na reševanju problema ali na nekem pomembnem dogodku iz življenja (O'Neill, 1994; v Wagner, 1998). Cilj drame v vzgoji je učiti se skozi dramske dejavnosti (angl. learning through drama), tako da otroci vstopajo v namišljeni dramski svet, kjer se srečajo s problemi, ki jih pripeljejo do obvladanja ciljev. Ena osrednjih metod pri drami v vzgoji, ki jo je razvila D. Heathcote (Wagner, 1976), je vzgojiteljevo vstopanje in izstopanje v vlogo. S prevzemanjem vloge vzgojitelj razvija in stopnjuje čustva, poveča napetost v zgodbi in jo zaplete ter razplete. Z izstopom iz vloge doseže potrebno distanco in objektivnost, ki sta potrebni za refleksijo.

Eden od pristopov drame v vzgoji je t. i. *procesna drama* (Gruić, 2002), ki vztraja prav na oblikovanju dramske vrednosti dela. Ta oblika dramske aktivnosti »bazira na fiktivnem prevzemanju vloge in na improvizaciji. /.../ Vedno je močno podrejena procesu, ker sodelujoči ves čas sodelujejo v dogovarjanju, kako uporabiti osnovne elemente dramske forme« (Bolton, 1998; v Gruić, 2002: 18). Sodelujoči prevzamejo vlogo in na ta način vstopajo v zamišljeni dramski svet. Te vloge so najpogosteje skupinske, kar pomeni, da cela skupina vstopa v eno skupno in vnaprej definirano vlogo, kot so na primer palčki, ki živijo na robu gozda, stanovalci čarobnega mesta itd. I. Gruić (prav tam) meni, da tudi igranje skupinske vloge dopušča posamezniku, da svojo osebno vlogo individualizira in jo nadgradi po svoji želji. Za procesno dramo je tudi značilno, da cela skupina prevzema vlogo istočasno, torej istočasno vstopa v zamišljeni svet. Pri tem ni opazovalcev in ne gledalcev. Rezultat je skupinska kreacija. Ob tem naj omenimo, da po naših dosedanjih izkušnjah v praksi in raziskavah (Korošec, 2004 in 2010) delo v skupinah pomembno pozitivno vpliva na otrokov socialni razvoj in medsebojne odnose v skupini.

*Ustvarjalno dramo* je Children's Theatre Association of Amerika (Združenje otroškega gledališča v Ameriki) definiralo takole (Siks, 1981: 6): »Ustvarjalna drama je improvizacijska, osredotočena na proces in neekshibicijska oblika drame, v kateri so sodelujoči vodeni k domišljiji in igri vlog. Proces v ustvarjalni drami je dinamičen. Vodja otroke/učence vodi k raziskovanju, razvoju, samoizražanju in posredovanju idej, konceptov in čustev skozi dramske uprizoritve. /.../ Glavni namen ustvarjalne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih bolj kot razvijanje bodočih igralcev. /.../ Z ustvarjalno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih.« Otroci/učenci se učijo sprejemati odgovornost in skupinske odločitve, delati sodelovalno, razvijati nove interese in poiskati nove informacije. V ustvarjalni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, poezijo, originalno idejo ali glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed, izrazni ples), improvizacije in igre vlog, ki imajo začetek, zaplet in zaključek. Dejavnosti se odvijajo z lutkami, maskami ali živo igro. Otroci/učenci besedno ali nebesedno zaigrajo neko predlagano temo, katere zasnova je bodisi znana vnaprej bodisi v igri vlog ustvarijo novo, improvizirano in v njihovi domišljiji ustvarjeno zgodbo.

V 90. letih je zrasla nova praksa – t. i. »*applied drama*« in »*applied theatre*«, kar v prevodu pomeni »praktična oz. uporabna drama/gledališče«, ki razlaga oblike gledaliških aktivnosti, ki v osnovi delujejo zunaj konvencionalnih gledaliških institucij in imajo specifični cilj – koristiti posameznikom, skupnostim in družbi. »Applied drama« in »applied theatre« sta interdisciplinarni in hibridni praksi, ki združujeta značilnosti različnih gledaliških praks (Nicholson, 2005). Central School of Speech and Drama v Londonu razlaga prakso »uporabne oz. praktične drame« kot intervencijo, komunikacijo, rast in razvoj, opolnomočenje ter izražanje pri delu s posamezniki in specifičnimi skupnostmi (prav tam). M. Bredikyte (2002) govori o ustvarjalni dramski igri kot o dinamičnem procesu, ki sodelujoče spodbuja, da raziskujejo, oblikujejo in artikulirajo svojo izkušnjo, ki jo kasneje s svojimi mnenji, idejami in čustvi posredujejo skozi dramsko dejanje – igro.

Z dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih. »Drama« v tem primeru ne označuje gledališke zvrsti ali dramskega besedila, temveč dramsko sposobnost, ki jo imamo vsi kot antropološko lastnost in je značilna za vse ljudi ter je oblika človekove simbolne kompetence. Specifičnost ustvarjalne drame je »v uporabi dramskih oblik in tistih načinov izražanja, v katerih so realni ali izmišljeni dogodki, bitja, predmeti, pojavi in odnosi predstavljeni s pomočjo odigranih vlog in situacij« (Krušič, 2007). Vse omenjene oblike v prvi vrsti skušajo pasivno učenje v klopih zamenjati z izkustvenim učenjem oz. se z gledališčem približati različnim rizičnim skupinam.

V nadaljnjem besedilu uporabljamo termin »ustvarjalna drama«, saj po našem mnenju najbolje označi vključevanje gledaliških izraznih sredstev v ustvarjalni proces na eni strani kot medij pri povezovanju kurikularnih področij in na drugi strani kot scensko sredstvo pri oblikovanju predstave. *Ustvarjalna drama* je lahko način za učenje, sredstvo za samoizražanje, terapevtska tehnika, socializacijska aktivnost ali preprosto oblika umetnosti.

#### **4.2 Cilji in posebnosti ustvarjalne drame**

N. McCaslin (2006: 4), ena vodilnih avtoric na področju ustvarjalne drame, navaja naslednje cilje, ki jih dosežemo z ustvarjalno dramo:

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

N. Renfro (1982: 15) ugotavlja, »da se z vključevanjem dejavnosti z estetsko-kreativnega področja (gledališče, lutke, gib, glasba ipd.) močno poveča učinkovitost

tradicionalnih metod poučevanja«. Otrokova udeležba v ustvarjalnih gledaliških delavnicah prispeva k oblikovanju njegove samozavesti in mu pomaga izboljšati samopodobo. Tak otrok je sproščen in sposoben komunicirati na besedni in nebesedni ravni. Ker se pedagoško delo še vedno odvija v korist besedne komunikacije, vidimo prav v ustvarjalni drami priložnost za vzpostavitev razmerja med obema vrstama komunikacije. Ciljev ne moremo doseči le z nekaj urami ustvarjalnih delavnic, temveč s sistematskim, skrbno načrtovanim in kontinuiranim delom.

Somers (2005) predstavlja dramo kot alternativno pedagogiko. Drama namreč vključuje zgodbe, v katerih raziskujemo medčloveške odnose. Dramatska izkušnja pomembno prispeva k doseganju sprememb, in sicer uspešneje kot npr. kritične diskusije ali uporaba videa. V drami smo namreč osebno in aktivno udeleženi z vsemi čuti in vsem telesom. Če želimo problemsko zastavljen pristop, ki v ospredje postavlja socialne spretnosti, empatijo, toleranco in celostni razvoj, je ustvarjalna drama gotovo pravi odgovor.

Somers (prav tam) razlaga, zakaj poimenuje dramo kot alternativno pedagogiko z naslednjimi argumenti:

- dramski medij na unikaten način dovoljuje, da raziščemo problem skozi akcijo;
- udeleženci so tako fizično, čustveno, socialno in moralno vključeni v dejavnosti;
- obstoječe znanje in izkušnje sodelujočih so ključnega pomena v procesu dramskih dejavnosti;
- končna stvaritev je rezultat demokratičnega pedagoškega modela;
- drama je prepoznana kot raziskovalna metoda;
- drama nudi prostor in čas, v katerem je raziskovanje sebe in drugih varno vodeno.

Ustvarjalna drama je torej pristop, ki postavi udeležence v vlogo aktivnih (so)ustvarjalcev, ki vstopajo v medsebojne odnose, ob ustvarjanju prizorov pa tudi v odnos z zgodbo in fiktivno situacijo ter seveda v poseben odnos z vzgojiteljem. Na osnovi analize serije gledaliških delavnic je pedagoški model odnosov v ustvarjalni drami razvila M. J. McNaughton (2011), ki izpostavlja, da narava odnosov med udeleženci v gledaliških delavnicah in med udeleženci ter učnim kontekstom ustvari takšno klimo, v kateri lahko poteka učenje v najširšem pomenu besede. Avtorica (prav tam: 126) govori o štirih elementih v odnosih, ki jih moramo imeti v mislih, ko načrtujemo, izvajamo in evalviramo projekt ustvarjalne drame. Ti elementi so:

- odnosi otrok z učnim kontekstom: učni kontekst in vsebina naj bosta povezana z interesi otrok. Delitev učnih ciljev in namena daje otrokom status partnerstva. Celostno in integracijsko učenje daje možnost medkurikularne povezave. Udeleženi so v različnih oblikah aktivnosti – konkretne izkušnje, aktivno eksperimentiranje, načrtovanje in razmišljanje, refleksija lastnega dela in dela drugih;

- odnosi vseh otrok z domišljijским kontekstom: zgodba je izhodišče dogajanja in domišljijškega konteksta. Otroci lahko kreirajo kontekst in vloge, ki jih skozi ustvarjanje raziskujejo in razumejo. Otroci prevzemajo različne vloge. Osebnost so udeleženi z domišljijским kontekstom in se lahko identificirajo z liki ter razvijajo empatijo;
- odnosi med otroki: omogočene so številne možnosti za sodelovanje in delitev idej ter načrtov. Sodeluje lahko cela skupina, delajo pa na skupnem cilju. Spodbuja se medvrstniško učenje ter spoštovanje sebe in drugih;
- odnosi vzgojitelja z otroki: spremenjen odnos vzgojitelja do otrok otroke spodbuja k oblikovanju pomenov na osnovi njihovih lastnih izkušenj. Učenje je demokratičen proces. Vloga vzgojitelja je ponuditi strategije, ki olajšajo učenje in omogočajo raziskovanje. Aktivno sodelovanje v drami omogoča vzgojitelju alternativni status v odnosu do otrok.

Vse oblike drame imajo splošni cilj pripraviti formalno predstavitev za občinstvo, lahko pa gre tudi za predstavo znotraj skupine. Otroci lahko predstavijo improvizirane prizore drug drugemu v oddelku, kar pa ni glavni cilj v celotnem dogajanju. Ustvarjalna drama tako temelji na procesu, katerega cilj je razvoj vseh psiholoških področij, a se gledališču kot oblikovanemu mediju ob tem ne odpovemo. Zato je nastop pred vrstniki z otrokovega vidika zelo pomemben. Ob tem si razvija kriterije in kritičnost za oblikovanje predstave.

Gledališče omogoča otroku izraziti se z različnimi nebesednimi izraznimi sredstvi – mimiko, gibi, likovnimi simbolnimi sredstvi, niansami glasu, zvokom ipd., hkrati pa celosten pristop v gledališki igri omogoča dvosmerno komunikacijo primarnega tipa, ki je sicer v šolskem delu, včasih tudi v vrtcu, večinoma enosmerna in sekundarnega tipa. Obliko komunikacije, pri kateri sprašuje tisti, ki ne ve, odgovarja pa tisti, ki ve, imenujemo *komunikacijo primarnega tipa*. Predstavlja najvažnejši način komuniciranja, ki zadovoljuje otrokovo radovednost. Na predšolski stopnji je primarna komunikacija dominantna, v šolskem učenju pa žal prevladuje tak način komuniciranja, pri katerem sprašuje tisti, ki ve, odgovarja pa tisti, ki se je nečesa že naučil ali pa tega še ne ve (*sekundarna komunikacija*). Prevladujoča oblika sekundarne komunikacije je klasična razgovorna metoda, ko vodi učitelj učenca s pomočjo vprašanj do spoznanj. Take komunikacije bi morale biti čim manj, spodbujati pa bi morali komunikacijo z aktivnim sodelovanjem obeh (vseh) partnerjev s svobodno izbiro informacij in komunikacijo, ki spodbuja učitelja in učence k medsebojnemu spoštovanju, sprejemanju in dajanju ter raziskovanju (Brajša, 1993).

Ustvarjalna drama tako z različnimi gledališkimi izraznimi sredstvi omogoča otroku, da se uči celostno. Vzpostavlja se sproščeno in ustvarjalno vzdušje, ki mora v sodobni šoli nadomestiti frontalne poučevalne metode, zlasti še pri mlajših šolarjih. Tako npr. lutka postane otrokov zaveznik, ki v otrokovih rokah spregovori, računa, poje in raziskuje. Da bi gledališka izrazna sredstva zaživela kot vzgojiteljeva »desna roka«, mora biti le-ta na

to pripravljen z osnovnim znanjem o metodičnih gledaliških postopkih ter družbeni, kulturni in razvojni vlogi gledališča, kar je predpogoj za uspešen prehod na dejavnosti skozi umetniška izrazna sredstva.

### **4.3 Od ogleda predstave do otroškega ustvarjanja v ustvarjalni drami**

Dobra izkušnja z umetnino (ogled kvalitetne predstave ali filma, obisk galerije ali koncerta ipd.) prinese otroku oz. mladostniku pomembno izkušnjo za razvijanje kritičnosti in občutka za estetiko. Hkrati vpliva na razvoj njegove ustvarjalnosti in sposobnosti opazovanja ter ga spodbuja k razmišljanju o sebi, odnosih, vrednotah in načelih. Dobra umetniška stvaritev bo tudi spodbuda k lastnemu ustvarjanju, izražanju čustev in pogledov na svet (morda s pripravo domače predstave s preprostimi lutkami ali s sodelovanjem pri neformalni vrtčevski/šolski predstavi, z likovnim ustvarjanjem ali pisanjem besedila). Zato bomo otroku z ogledom predstave ali obiskom razstave dali nepozabno in dragoceno izkušnjo.

Jurkowski (2010) meni, da je gledališče instrument iniciacije otrok v gledališko umetnost in umetnost življenja. Od nekdanj se je takšna iniciacija fokusirala na prenos vrednot iz odraslih na mlade. »Ogled gledališke uprizoritve angažira naše racionalne in emocionalne potenciale. Podobno velja tudi za tiste, ki igrajo. Med občinstvom in igralci se vzpostavi vsakokrat enkratna komunikacija, ki poteka na več ravneh in zaposluje vse čute na perceptivni ravni ter sočasno aktivira kognitivne in emocionalne procese vsakega posameznika« (Kržišnik idr., 2011: 112).

Majaron (2014) meni, da je prav obisk lutkovnega gledališča močna spodbuda, da bi otroci sami zaigrali predstavo. Lutkovna predstava vsebuje mnogo elementov, ki jih otrok povezuje v nove zgodbe, ideje in asociacije. Pri poustvarjanju doživetega v gledališki zgodbi bodo otroci pokazali svoje talente in interese. Pri pripravi predstave se za vsakega otroka v skupini najde izziv in primerna zaposlitev. Nekateri bodo igralci, drugi bodo poskrbeli za glasbeno spremljavo, poskrbeti pa je treba tudi za sceno, pripravo plakata in izdelavo vstopnic; tudi skrb za osvetljavo predstave je lahko pravi izziv za tehnično nadarjenega otroka.

Priprava predstave je izredno pomembna izkušnja, ob kateri otroci spoznavajo proces in temeljne značilnosti gledališke igre ter razvijajo senzibilnost za uprizoritev. Vendar je pomembno, da je nastajanje predstave povezano s procesom – od improvizacij, uvajanja različnih iger in vaj, preigravanja z liki, postavljanja zgodbe v različne situacije, ki so otroku blizu, do skupnega kreiranja dialogov. Vse to bo vodilo v sproščeno in domišljijsko bogato zgodbo, ki bo skupen rezultat vseh in ne le mentorja. »Sodobne gledališke (in družbene) teorije rade govorijo o pojmu uprizarjanja (tako v gledališču kot v vsakdanjem ali družbenem življenju). Ko (se) človek igra, (se) uprizarja, v pojmu uprizoritve pa se skrivajo pojmi: ritual, igra, drama in posnemanje« (Kržišnik idr., 2011: 113). S tem se uprizoritev približa otrokovi igri, iz katere spreten mentor otroke pripelje do gledališke predstave. Panchev (2011) pravi, da je gledališče igra, ko so na sceni Hamlet ali Tri sestre. Še bolj pa je gledališče igra, kadar ga povežemo z otroki in njihovo nagnjenostjo k domišljiji, ko objamejo svojo punčko, kot da je živo bitje in z

njo komunicirajo, ali kadar si svojo posteljo zamišljajo kot vesoljsko ladjo, ki leti med zvezdami. Otroci si v želji, da bi oživel predmete, ki jih obkrožajo, izmišljajo različne funkcije teh predmetov, to pa pripelje do ustvarjanja zgodb, s čimer otroci postanejo pravi pisci. Njihovo ustvarjanje se nadaljuje, ko se z lahkoto vživijo v različne vloge, spreminjajo glasove in značaje, se z domišljijo prestavijo v času in prostoru ter postanejo igralci.

#### **4.4 Lutke v zgodnjem izobraževanju**

Izhajamo iz dejstva, da je lutka odličen medij za komunikacijo med vzgojiteljem in otrokom ter med otroki samimi. Kot posrednik v komunikaciji lutka izboljšuje medosebne odnose in sprošča vzdušje v skupini. Kot močno simbolno sredstvo nudi otroku možnost izražanja čustev, sproščanja konfliktov in v simbolnih situacijah »kot da« sporočanje lastnega videnja realnega sveta. Vzgojitelju so lutke v pomoč pri lažjem razumevanju otroka, prepoznavanju njegovih čustev in težav ter pri hitrejšem in zanimivejšem doseganju ciljev kurikulumu. Lutke imajo v sebi nekaj magičnega. Antropologi, kulturologi, umetniki in tudi psihoanalitiki najdejo sorodnost današnje lutke v magičnih obredih in ritualih. Animirani predmeti in kipci v pradavnini so priklicali v življenje nadbitja, prednike, domišljajska bitja ipd., človek pa jim je brezpogojno verjel. Danes nosi lutka še vedno v sebi posebno energijo, ki ne pritegne le otrok, temveč tudi odrasle. Prav tu bi lahko bil razlog, da so lutke tako privlačne in prebujajo močna čustva. So energija, ki je sicer ne vidimo, jo pa čutimo, kar je po znanstveni plati morda nesprejemljivo, po človeški pa še kako razumljivo.

Pri mednarodni lutkarski organizaciji UNIMA, ki vključuje 92 držav z vsega sveta, deluje tudi Komisija za lutko v vzgoji (Puppets in Education Commission), katere vodilo je: »Otroci imajo pravico do lutke, učitelji/vzgojitelji pa pravico do znanja, kako lutke uporabljati.« »Na ta način se otrokom olajša socializacija, ko usvajajo znanje. Poveča se njihovo veselje v igri in učenju. Če so učitelji pravilno izobraženi, se ustvarja nova generacija kritičnih gledalcev in poznavalcev lutkovnega gledališča, medtem ko nekateri otroci postajajo pravi lutkovni umetniki« (Kroflin, 2002: 89). Hamre (2004), ki lutkovno gledališče poimenuje gledališče animacije, meni, da je to neodvisna oblika gledališke umetnosti, ki daje pomemben prispevek k estetski vzgoji na vseh stopnjah izobraževanja. Vzgojitelj ima možnost aktivnega vključevanja v proces, ob tem pa otroke bolje spozna. Ob uvajanju te metode učitelji čutijo napredek na osebni in profesionalni ravni. Lutkovne dejavnosti vidijo kot priložnost za obogatitev tradicionalnih učnih metod.

C. Sterling (O'Hare, 2012), nekdanja svetovalka za lutko v vzgoji pri Puppeteers of Amerika, izpostavlja, da lutke otrokom nudijo pogoje za doseg naslednjih vzgojno–izobraževalnih ciljev:

- spodbujati kreativno izražanje;
- stimulirati in povečati domišljijo;



- razvijati spontano besedno izražanje;
- izboljšati govor in izgovarjavo;
- vaditi spretnosti pisanja in gladkega branja;
- pridobiti si občutek za vrednotenje literature;
- medsebojno usklajevanje in razvoj občutka za čas in prostor;
- spodbujati otrokov občutek lastne vrednosti;
- doseči samozaupanje in osebno zadovoljstvo;
- sprostiti strahove, agresijo in frustracije na sprejemljiv način;
- razvijati socialno-interakcijske spretnosti.

J. O'Hare (prav tam) tem ciljem dodaja še sledeče:

- pridobiti sposobnosti za reševanje problemov;
- izboljšati finomotoriko;
- izboljšati sposobnosti poslušanja;
- naučiti se sprejemati in dajati ideje;
- opazovati svet z vsemi čutili in si zapomniti, kaj si opazoval, nato pa to obdelati in oživiti z lutkami;
- delo ovrednotiti.

P. Baldwin (2008) med cilje za področje ustvarjalne drame uvršča tudi cilj, naj se otroci naučijo uporabljati gledališke tehnike, vključno z igranjem vlog besedila, in naj skozi dramo oblikujejo ideje, jih delijo med seboj in nato kreacijo evalvirajo. Za zgodnje obdobje (angl. foundation stage) posebej izpostavlja cilj, in sicer uporabo jezika za poustvarjanje vlog in izkušenj. Za starost 5–6 let navaja še sledeča cilja (prav tam):

- razlaga poznanih tem in karakterjev skozi improvizacijo in igro vlog;
- igranje poznanih in domišljjskih zgodb z uporabo glasov za značaje ter razgovor o predstavi – kaj je otrokom všeč in kaj jih je pritegnilo.

V tem obdobju otrok nikakor ne obremenjujemo z učenjem besedila in razvojem gledaliških tehnik.

Zato je pomembno ločiti med lutkovnim gledališčem in lutkovnimi dejavnostmi kot obliko ustvarjalne drame, ki ni namenjena pripravi popolne predstave, temveč rasti in razvoju otroka – lutkarja. Kadar je cilj izobraževanje, lutka postane medij za izražanje

otrokovega razumevanja sveta, literature, narave, socialnih odnosov ipd. Lutka je ob otrokovem gledališkem ustvarjanju zlasti za vzgojitelja v prvi vrsti medij za komunikacijo in osebno interakcijo. Otroku je največja motivacija priprava predstave in ob nastajanju le-te mimogrede osvoji zastavljene cilje, vzgojitelju pa je pomembnejši proces, v katerem otroka neprestano spremlja in ga spodbuja. Vzgojiteljice, ki so pri svojem delu uporabljale lutke kot pedagoško sredstvo, poročajo, da delujejo magično, v skupino pa prinesejo prijetno vznemirjenje in visoko motivacijo za delo.

Broggini (1995; v Ivon, 2010: 91) ponuja možen odgovor za te reakcije otrok: »Predvsem se nam zdi najpomembnejša 'oživljajoča' komponenta lutke in njeno istočasno bivanje v realnosti in domišljiji. Dobro vemo, da lutka ni nič drugega kot negibna materija, zahvaljujoč lutkarjevi animaciji pa oživi, se pogovarja z nami, izraža stanje duše in komunicira z emocijami.«

Velja omeniti, da takrat, ko se lutke uporabljajo kot metodično sredstvo (za motivacijo, jezik, matematiko, družbo ipd.), obstaja tveganje, da lutki vzamemo njen umetniški značaj in jo spremenimo v površno manipuliran predmet brez prave domišljije, ki preprosto ponavlja informacije ali pa podaja neka pravila v dialogu z otroki (Ivon, 2010). Vzgojitelj, ki bo poznal široke umetniške in pedagoške potenciale lutke, jih bo zagotovo znal uravnoteženo vključiti v dejavnosti v vrtcu. Pomembno je tudi, da vzgojitelj nudi otrokom veliko možnosti, da se svobodno igrajo, raziskujejo in ustvarjajo z lutko, ker bo le v tem primeru lutka pripomogla k razvoju socialnih odnosov v skupini in h kreativnosti posameznika in skupine. Ko se lutka uporablja kot scenska figura v predstavi, ki je lahko seveda tudi miniaturna predstava med vrstniki, se mora vzgojitelj skupaj z otroki znati prepustiti dimenziji domišljije oživiljenega predmeta in lastnim kreativnim potencialom z zavedanjem, da so tema, lutka/lik in pripovedna struktura le sredstva za ustvarjanje ugodnih pogojev za svobodno, bogato in kreativno ustvarjanje otrok z lutko. Ob svobodnem ustvarjanju pa bo vzgojitelj s senzibilnim vodenjem otroke pripeljal tudi do predstave. »Prav motivacija, narediti predstavo za gledalce, bo pomagala otrokom premagati vse težave. Zanje bo stik z občinstvom, naj so to vrstniki, mlajši otroci ali pa starši, najbolj vznemirljivo doživetje. Pedagogova vloga je biti spodbujevalec in opazovalec« (Majaron, 2006: 102).

#### **4.4.1 Lutka kot oživiljen predmet in njene osnovne značilnosti**

Lutka je eden najstarejših predmetov in je produkt človeške volje. K nam prihaja iz pradavnine in se je spreminjala skozi različna obdobja vse do današnjih dni, ko se je vtkala na različna področja vsakdanjega življenja. Njena prvotna vloga je ritual, najbolj značilna in pomembna pa je njena vloga v otrokovi igri. A seže tudi dlje – v umetnost, učne programe, reklamna sporočila, kjer oživijo barve, črke in predmeti, na področje modnih izložb, v edukacijo odraslih v nerazvitem svetu in spremlja – kot v davni – najpomembnejše človekove trenutke. »Lutka je torej vsestransko kompleksno bitje, nezamenljiv prebivalec našega sveta. Celo robot ni nič drugega kot moderna lutka, ki pripada že prihodnjemu času. Lutka postaja nadaljevanje človeka« (Paljetak, 1985: 8).

Kot taka zmore izraziti vse, česar človek ne more. Vse – od začetka življenja, do smrti in po njej. Lutka zmore vse – seveda s človekovo voljo in domišljijo.

Jurkowski (1985: 3) navaja spoznanje Wilkowskega o igri s predmetom: »Prva stvar, ki se jo morajo naučiti študentje lutkarstva, je dejstvo, da materija živi, čeprav mnogi mislijo, da ni tako.« Lutkarji morajo zaupati skrivnostnemu življenju predmetov, če jih hočejo v resnici oživeti. »Študente poučujemo frančiškanske skromnosti v soočanju z naravo. Učimo jih ljubiti drevesa in les, učimo jih usmiljenja do stare svetilke, zaročimo jih s čajnikom in staro mizno nogo. Človeka učimo razumeti predmete, učimo ga odkrivanja njihovih značilnosti, raziskovanja njihove preteklosti, učimo ga razvozlavanja njihovih želja« (prav tam).

»Lutkovno gledališče je najčistejše gledališče, je absolutno gledališče« (Pengov, 2004). V čem je absolutnost lutkovnega gledališča? Lutka ima prednost pred živim igralcem. Igralec je, v kakršnih koli kostumih in maski, še vedno le človek z omejenimi možnostmi gibanja, zato je pravljичni sanjski svet manj prepričljiv kot v igri s čudežnim predmetom. »Prav tam, kjer živemu gledališču ne moremo več verjeti in nas ne prepriča, se začne moč lutke« (prav tam). Paljetak (2007) pravi, da lutka zmore vse, kar zmore človek (čeprav ji ni treba). Vendar človek ne zmore vsega, kar zmore lutka. Pravi, da se tako z najpreprostejšimi besedami lahko definira razlika med lutko in človekom, in sicer lutko na lutkovni sceni in človeka na »živi« sceni.

Svet, v katerem živi lutka, je poetičen, drugačen, grotesken in stiliziran. Zunanjo podobo lutke lahko do potankosti približamo ideji, ki si jo je otrok zamislil v domišljiji ali režiser v svojem snovanju predstave. Simbole, kot so ljubezen, sreča, žalost in letni časi nam bodo lutke s svojo likovno podobo pričarale v popolnosti, medtem ko je igralec v tem primeru neprepričljiv. Lutka si lahko privošči vragolije, ki jih živi igralec nikdar ne zmore. Vsekakor nam simbioza oz. soigra lutke in igralca, ki je zdaj animator in drugič partner lutki, najbolj obogati izrazne možnosti gledališča. Samo z vero igralca v moč lutke in s prenosom energije vanjo bo tudi lutka zares zaživela. Majaron (2010: 53) o vlogi igralca v lutkovni predstavi pravi, da se je najprej treba vprašati, »zakaj igralca ob lutki izpostaviti na vidno mesto. Dvojno pojavljanje ima vedno metaforičen pomen: vloga igralca do lutke nikoli ni nevtralna, svoji lutki je vedno zaščitnik, voditelj in smerokaz; lahko je njen dobri duh – anima ali njen alter ego. A naj nikdar ne bo ob lutki njen sluga – ko lutka nečesa ne zmore, namesto nje to naredi lutkar. To smatram za zlorabo tako lutke kot igralca«.

Likovna, gibalna in zvočna stilizacija so trije popolnoma enakovredni nivoji lutkovne stilizacije, ki vsak po svoje in v medsebojnem skladju določajo prepoznavnost in prepričljivost vsakega lika. Majaron v prispevku o Gledališču za otroke (2010) piše, da je zahvaljujoč trem elementom stilizacije lutkovnega gledališča (vizualno, zvočno in gibalno) razumevanje sporočila predstave olajšano na nebesednem nivoju. Prav zato poudarja Majaron (prav tam), da je igra s simboli razumljiva tudi otroku, ki zgodaj usvoji princip simboličnega sporočanja in na ta način pokaže okolici svoja spoznanja in razumevanje svoje pozicije v svetu. Da bo otroku tak način komunikacije blizu, je

pomemben vzor staršev, vzgojiteljev in drugih odraslih. Elementi simbolne komunikacije se začnejo s preprostimi elementarnimi prstnimi igrami in se nadaljujejo s kompleksnejšimi zgodbami in postopoma tudi z uprizoritvami.

Zunanja podoba lutke je eden od elementov, s katerim lutka komunicira z občinstvom brez dodatnih besed. Torej je lutkovno gledališče predvsem vizualno doživljanje zgodbe. Likovna stilizacija z izbiro materiala, barve, oblike, proporcev in tehnologije nam daje prva sporočila o značaju junaka, ki se pojavi na odru. Izbor vseh naštetih elementov bo odvisen od vsebine oz. od osnovne ideje zgodbe, ki jo želimo uprizoriti. Izbor materiala je pomemben podatek sporočanja – lutka deluje mehko ali pa že v materialu kaže svojo togost in trdoto. Pomembna je tudi odločitev o načinu animacije oz. izbiri lutkovne tehnologije. Marioneta je fantazija, pravljičica, mehkost in zasanjanost. Gledalec lahko začuti vsak njen gib in celo dih. Ročne lutke so pravo nasprotje te mehkoobe, saj delujejo groteskno in karikirano z aktivno in hitrejšo animacijo. Senčno gledališče je skrivnostno in pričara sanjsko, oddaljeno atmosfero. Javajka omogoča natančnost v gibanju, lahko je groteskna ali tragična, prenese pa tudi komično in resno vsebino. A. Freyer (Lazić, 2007: 70–71), akademska slikarka, avtorica lutk in kostumografka, o likovni dramaturgiji na sceni lutkovnega gledališča pravi: »Predvsem je treba razumeti bistvo lutkovnega gledališča, ki nikakor ni pomanjšana oblika 'velike scene', ampak ima svoje zakonitosti nadrealnega, presenetljivega, nečesa, kar se izmika definiciji »po predalčkanju«. /.../ Izhodiščna točka ustvarjalnega razmišljanja je sporočilo bodoče lutkovne predstave. Iz tega izhaja odločitev o glavnih elementih likovne stilizacije. V vsakem primeru gre za vizualno stilizacijo, ki se lahko naslanja na zgodovinska obdobja.«

Poleg likovne stilizacije sta enako pomembna še gib in zvočnost. Lutka s svojim gibanjem nakazuje svoj značaj in odnose. Gibi so v primerjavi s človekom – igralcem močnejši, potencirani, hkrati pa tudi po številu reducirani, saj lutka, ki jo neprestano »cukamo« in animiramo ob vsaki besedi, ne more pokazati pravih reakcij v pravem trenutku. Animator se zaveda vseh vidikov neverbalne komunikacije: od drže telesa in gibov različnih delov telesa do načina hoje. S senzibilnostjo v animaciji in z vero v scensko bitje nas bo prepričal v življenje lutke pred nami.

Na prepričljivost lutkovne animacije lahko pomembno vpliva tudi zvok, ki v določenem trenutku lahko popolnoma zamenja besede, saj lutka s svojim gibanjem in v povezavi z določenim zvokom »prikaže« bistvo situacije ter nam omogoča »prikazati« celo (ali predvsem) tisto, kar je z besedilom neizrekljivo. Prav ta neodvisnost od besed je še posebno dragocena, zlasti v časih, ko zahtevamo največ besedne komunikacije. Paljetak (2007) piše, da je tendenca obremenjevanja lutke z besednim slojem ena od negativnih sodobnih tendenc znotraj lutkarstva. Lutke so vse bolj klepetave, s tem pa izgubljajo možnost, da svoj scenski obstoj ustvarijo na bolj imanentem način. Igralci so tako obremenjeni z besedilom in ovirani pri pomembnejšem delu, da v simbiozi z lutko sebe in lutko ustvarijo kot scensko bitje.

Lutka je tako tudi brez besed odlična sogovornica. Višina in barva glasu, zlogi, izrečeni z več niansami, trenutek tišine in glasba mnogokrat povedo več kot množica besed. Včasih že samo besedilo ponuja vrsto »zvočnih« besed, ki so spodbuda za ritmično in melodično scensko glasbeno izpeljavo, zlasti če se večkrat ponavljajo. Iz njih je mogoče ustvariti zanimivo glasbeno izpopolnitev. S preoblikovanjem zvočno zanimivih in tudi vsebinsko pomenljivih besed na posamezne zloge in črke z njihovim ponavljanjem v različnih odtenkih dinamike, ritma in višine ter z odmevanjem in s preoblikovanjem glasu lahko spletemo muzikalno in vsebinsko učinkovita zvočna tkiva. Zanimivo glasbeno interpretacijo besedila zasledimo npr. v Puntarjevih predstavah v režiji Majarona. V odrski postavitvi radijske igre »A« je režiser poudaril vse zvočne razsežnosti besedila. V predstavi Hruške gor, hruške dol (LG Maribor, 1976) je s poudarjanjem melodije in ritma besed dal predstavi posebno akustično poetičnost. Gugalnici v izvedbi LG Ljubljana (1978) je z besedami skopemu besedilu dodal melodijsko bogate odtenke za ritmično igro, v kateri so posebno dobro zvenele vragolije in poskočnice v veseli deželi in jadikovanje v žalostni deželi (Čeh, 1999).

Đerić (2011) piše, da je osnovna naloga lutkarja, da lutko oživi in da mora le-ta med samo predstavo živeti. Le tako lahko deluje na publiko, in sicer tako na najmlajšo kot starejšo (prav tam). Lik, ki oživi v predstavi na odru, kaj hitro postane pomemben lik otrokove domišljije, ki povezuje realnost in notranji svet. Lutke prehajajo z odra v otrokove roke z zgodbami, stilizacijo in metaforami v pedagoški proces.

#### **4.4.2 Možnosti in načini vključevanja lutke v pedagoški proces**

Vzgojiteljice, ki v vrtcih vsakodnevno na različne načine komunicirajo z otroki preko lutke, lahko opazijo njene velike pedagoške potenciale. Okrog nas ni predmeta, ki ga ne bi bilo možno oživiti in mu dati nekega novega, metaforičnega pomena. Otroci nestrpnost pričakujejo ure, ko bodo lahko izdelali svoje lutke in z njimi zaigrali. Ko uporabljamo lutke v vrtcu (v rokah vzgojitelja ali v rokah otroka), je za vzgojitelja izrednega pomena, da določi cilje projekta z lutkami in kaj lahko otrok od tega dela pričakuje. Načrtovanje, vaje in igranje predstave so glavni cilji za profesionalne lutkarje, vendar le eden od ciljev, ko delamo z otroki v okviru učnega programa oz. kurikula. Kvalitativna raziskava o uporabi lutk v razredu (Korošec, 2004) je pokazala, da imajo učiteljice/vzgojiteljice zelo dobre in pozitivne izkušnje z lutkami pri pouku. Po urah, izvedenih z lutkami, opazimo izredno zadovoljstvo učiteljic in otrok. Mnogi, ki so se prvič srečali z lutko v oddelku, so bili pozitivno presenečeni nad atmosfero, odzivom otrok in učinki dela (npr. *»To me je najbolj presenetilo in navdušilo obenem, saj česa takega sploh nisem pričakovala. Še vedno ne morem pozabiti, kako je vse izzvenelo spontano, prisrčno in toplo.«*). Vzgojiteljice skupaj z otroki doživljajo delo z lutko kot sprostitev in učenje skozi igro, poučevanje pa postane drugačen in zanimiv dogodek. Otroci so razbremenjeniji in so izredno povezani z lutkami, na ta način pa tudi zelo odprti in motivirani za delo (npr. *»To je bila ena tistih dejavnosti pri pouku, kjer sem resnično uživala v sproščenosti vodenja pouka in zabavnega učenja otrok.«*).

Lutke lahko na najrazličnejše načine povežemo s pedagoškim delom v vrtcu in šoli. V nadaljevanju predstavljamo nekaj možnosti, ki pa so med seboj lahko povezane in se prepletajo druga z drugo:

- *lutka, ljubljene skupine*: lutka je prisotna v različnih vsakodnevnih situacijah in navadah skupine (npr. pri prihodu in odhodu iz vrtca, kosilu, spanju, reševanju manjših konfliktov, uspavanju, spanju in različnih dnevnih opravilih);
- razumevanje in raziskovanje *določene vsebine kurikulumu* z zgodbami in lutkami: različne preproste lutkovne tehnike so nam v pomoč pri doseganju kurikularnih ciljev in boljše motivacijo ter pripomorejo k dobremu pomnjenju in razumevanju učne snovi;
- *projektno delo z lutko*: lutka se pojavi v naši sredini z določenim problemom. Otroci lutki pomagajo rešiti problem, ob tem pa spoznavajo svojo okolico;
- *motivacija z lutko*: vzgojitelj za uvodno motivacijo nagovori otroke z lutko ali zaigra neformalni, improvizirani prizor z dvema ali več lutkami (dialog med lutkami);
- *izražanje čustev, doživljanja sveta*: gre za simbolno vrednost igre z lutko. Lutka je izredno motivacijsko sredstvo za senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala, saj terja, da se otrok vživi v lutko in njeno doživljanje;
- *od spontane igre do gledališča*: lutkovne predstave imajo izredno pedagoško moč, naj jih otroci gledajo ali izvajajo sami. Učijo se skozi dva modela socialnega učenja. Ko so v vlogi občinstva, gre za učenje z opazovanjem, aktivno sodelovanje v predstavi pa vpliva na otrokovo kreativnost in čustveni, socialni ter intelektualni razvoj (Smilansky, 1968). Lutkovnogledališke igre so lahko improvizacije ali dramatisacije oz. adaptacije umetnostnih besedil.

N. Renfro in T. Hunt (1982) govorita o naslednjih šestih različnih vrstah dejavnosti z lutko, ki jih lahko izvajamo pri pedagoškem delu:

- *Izdelovanje lutk (angl. puppetmaking)*

Izdelava lutk otroku nudi možnost za projekcijo čustev, želja in misli. Pri mlajših otrocih ni pomembno, kako lutka izgleda, pomembno je, da otrok verjame, da je naredil nek lik (npr. dinosavra), čeprav mu ta ni nič podoben. Mi smo mu dolžni verjeti in sprejeti njegovo kreacijo, hkrati pa mu zagotoviti dovolj materiala za ustvarjanje. Otroke naj vzgojitelj spodbuja z vprašanji, ki prebujajo njegovo domišljijo, nikakor pa naj otrokovih idej ne omejuje s stereotipi in kalupi. »Izdelovanje lastnih lutk otrokom omogoča, da se izražajo že od samega začetka in od trenutka, ko izbirajo lik. Odločitev, da se poudarijo agresivne ali nežne lastnosti lika, je prav tako način samoizražanja, pomembno pa je, da vzgojitelj ne posega v ta kreativni proces. Vzgojitelji se morajo omejiti samo na nudenje praktične pomoči, da bi otrok lažje izrazil svoje ideje in občutke v fizični in materialni obliki« (Debouny, 2002). Vzgojiteljeva senzibilnost je pri tem zelo pomembna, da bo uskladil zahteve izdelave z otrokovimi sposobnostmi na

eni strani, na drugi strani pa upošteval njegovo kreativnost. Ob izdelavi lutke bo otrok razvijal drobno motoriko, koordinacijo roka-oko, spoznaval različne materiale, širil znanje o pojmih, izražal čustva že ob kreiranju lika ipd. Ne nazadnje bo otrok lutko, ki jo je sam izdelal, cenil bolj kot katero koli drugo in do nje vzpostavil intimen ter pristen odnos.

- *Spontana igra z lutko (angl. puppet playing)*

Je preprosta oblika lutkarstva, ki se zgodi spontano in brez posredovanja odraslih. Kmalu, ko otrok izdelava lutko ali ko ima ta le delne podobe končnega lika, jo bo oživel v kratkih, nenačrtovanih in improviziranih prizorih. Ko je lutka gotova, si bo otrok hitro našel svoj intimen prostor za igro. 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. Lahko sta dva otroka v interakciji vsak s svojo lutko ali več otrok eksperimentira bodisi za mizo, pred ogledalom ali kar v lutkovnem kotičku. Majaron (2012) meni, da se nov izziv za otroke začne prav z gibanjem novorojene lutke. Otrok raziskuje čudež animacije skozi spontano igro: ko opazuje svojo lutko pri gibanju, pozornost z očmi prenese na lutko, enako kot to naredi pri vsakdanji igri z igračkami.

- *Pripovedovanje z lutko (angl. puppetelling)*

Pripovedovati zgodbo, učiti se pesem pri glasbi, predstaviti poezijo in deliti vsebino knjige s pomočjo lutk so največja bogastva, ki nam jih lutke nudijo. Vzgojitelju lutke ponujajo možnost za kreativno interpretacijo in ustvarjanje magičnega sveta za in z otroki. Ne gre za predstavo pred občinstvom, temveč bolj za neformalni prizor in predstavitev zgodbe iz literature. Gre preprosto za pripovedovanje zgodb z lutkami. Ko zgodbo pripoveduje junak v prvi osebi, doživimo popolnoma drug zorni kot zgodbe. Protagonist pripoveduje drugače, kot je zgodba v resnici tekla, in če se mu v pripovedi pridruži se antagonist, je prisoten še en popolnoma drugačen zorni kot. Gre za krasne kombinacije literarne umetnosti in lutk, ki s svojo obliko, barvo, dimenzijami in gibanjem obogatijo literarno doživetje. Med otroki in lutkami je med predstavitvijo zgodbe pristen dialog, ki ga pri branju ali pripovedovanju zgodbe ni. Otroci se vživijo v lutkovne junake, jih spodbujajo, sprašujejo in like globlje doživijo. M. Bredikyte (2002) je razvila metodo »*dialoška dramska igra z lutko*«, kjer so vzgojiteljice nove zgodbe predstavljale otrokom skozi neformalne prizore z lutkami. Pokazalo se je, da takšen način dela spodbuja besedne komunikacijske sisteme in krepi imaginativne in kognitivne procese (prav tam).

- *Pogovarjanje skozi lutko (angl. puppetalking)*

V določenih situacijah je otroku težko zaupati se odraslemu, v posredni komunikaciji z lutko pa se ne počuti izpostavljenega, saj mu lutka predstavlja ščit. Skozi svojo lutko bo lažje spregovoril oz. se lažje pogovarjal z lutko v vzgojiteljevih rokah kot direktno z vzgojiteljem. Otrok se ne počuti odgovornega za besede in dejanja, ki jih naredi lutka, zato je bolj sproščen, saj so to vendarle besede nekoga drugega. Ko lutka animira vzgojitelj, otrok pozabi nanj in vso svojo pozornost usmeri na lutko. S tem so podrt vse

ovire v medsebojni komunikaciji. Pogovarjanje skozi lutko 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. Ponuditi jim je le treba pravi medij, da se bodo lažje izrazili. Ena od sposobnosti, ki jo je pomembno razvijati pri otroku, je prepoznati, razumeti in verbalizirati notranje misli in čustva. Lutka nam na tem področju lahko zelo pomaga.

- *Priprava prizorov z lutko (angl. puppetizing)*

Je dejavnost, ki je skrbno pod mentorstvom odrasle osebe, ki s tehnikami kreativne drame usmerja otroke k pripravi prizorov z lutko na osnovi zgodbe, poezije, glasbe, realnega življenja ali domišljije. Prizori se pripravljajo ob improviziranih dialogih in gibanju. Ustvarjanje predstav naj se vedno začne s svobodno igro, kjer otrok ne omejujemo z odrom. Svobodno naj raziskujejo igralni prostor in gibanje telesa v odnosu do svoje lutke in do vrstnikov. Postopoma vzgojitelj otrokovi igri dodaja gledališke elemente, saj bodo skozi takšno igro otroci pridobili odnos do gledališča kot oblikovanega medija. Seveda je odvisno, za kakšno vrsto lutk se odločimo. Pri igranju s prstnimi lutkami npr. ni toliko gibanja, zato je primeren tudi manjši prostor. Večje lutke, npr. telesne, zahtevajo večji igralni prostor, pri igri in animaciji lutk pa je več gibanja. Otroci svobodno prispevajo svoje ideje, dialog in scenarij, vzgojitelj pa z dobrim dokumentiranjem razvija njihove ideje in jih povezuje v gledališki dogodek. Občinstvo je seveda nujno, saj bo ustvarjanje nagradilo z ogledom predstave. Otroci lahko svoje prizore ali morda celo predstavo pokažejo vrstnikom drugega oddelka ali mlajšim vrstnikom, ki si z veseljem in veliko mero naklonjenosti ogledajo produkcije. Priprava skupne predstavitve tako pozitivno vpliva na posameznika in skupino.

- *Učenje in poučevanje z lutko (angl. puppeteaching)*

Lutke odlično povezujejo različna predmetna področja, in sicer tako z uprizarjanjem zgodb kot z osrednjim likom – ljubljencem skupine, ki vstopi s ciljem, da otrokom predstavi določeno tematiko oz. problem. Različne preproste lutkovne tehnike so nam v pomoč pri doseganju kurikularnih ciljev in za boljšo motivacijo, pripomorejo pa tudi k dobremu pomnjenju in razumevanju učne snovi. Vzgojitelj ob lutkah in z njimi posreduje informacije na zanimiv in vznemirljiv način, otroci pa se ob izdelavi in igri z lutko učijo celostno.

Otrok ob lutkovnih dejavnostih potrebuje kar največjo mero svobodnega mišljenja za razvoj svojih potencialov, skupine, v katerih otroci sodelujejo, pa dovolj svobode za razvoj idej. Vzgojitelja ob tem spremlja misel, da je otrok ustvarjalec v igri (in ne igravec) ter da je proces tisti, ki je pomemben (in ne končni produkt – predstava). Za ustvarjalnost ni nobenih norm. Vsak otrok je individuum, vzgojitelj pa ga spodbuja, da izdelava lutko in ustvari njen karakter na svojstven in njemu lasten način. Ustvarjalnost razumemo kot imeti ideje, uporabljati domišljijo in razreševati izzive. Po Malaguziju (1998) prihaja do več različnih izkušenj, združenih s spodbujenim razvojem osebnih izvorov, ki vključujejo občutek svobode, da otrok lahko raziskuje zunaj znanega. Torej



ne gre za to, da moramo otroku privzgojiti/vsaditi ustvarjalnost, temveč le, da ga usmerimo in mu pomagamo, da lahko razvije to, kar že nosi v sebi.

Da bi otroške ideje, njihovo delo in izdelki sploh zaživel, se začete dejavnosti in njihov ustvarjalni proces odvijajo v naslednjih treh fazah (Geršak in Korošec, 2011):

- *Presenečenje*

Za ustvarjalnost je otrokom nujno potrebna dobra motivacija. Tema, ki jo želimo obdelati, mora biti otrokom zanimiva in pomembna. S presenečenjem spodbudimo zanimanje otrok in hkrati razvijamo otrokovo potrebo za razširitev znanja o tem, kar so videli in doživali. Brez čustvene vezi do teme, ki jo obravnavamo, se bo otrok hitro naveličal in prenehal z nadaljnjim raziskovanjem.

- *Doživljanje*

V tej fazi se otroci spoznajo s prostorom, z materiali, s predmeti, z obliko, glasom, zvokom ipd. Treba jim je dati čim več izkušenj in informacij iz različnih virov. V tem smislu organiziramo za otroke ogled muzejev, gledališča, koncertov in predstave, raziskujemo naravo, brskamo po knjigah, ustvarjamo zvoke, prisluhnemo in poslušamo, iščemo ideje, kakšen bi lahko bil nek lik v zgodbi, kako bi se zgodba razvijala in kaj bi bilo za tem ipd.

- *Izražanje*

V tej fazi otroci doživeto postavljajo v nove odnose, spoznane predmete pa uporabljajo kot rekvizite ali kot oživiljene predmete v novih odnosih in položajih. Eksperimentirajo in raziskujejo, kaj vse lahko ustvarijo iz ponujenih informacij, materiala ipd., kaj nastaja, kaj se dogaja, kaj se zgodi, če nekaj naredijo na določen način, ipd.

Otroci skozi ustvarjalne faze sodelujejo v procesu in korak za korakom stopajo proti cilju, da ustvarijo lastno lutko, oblikujejo zgodbo oz. scenarij, se dogovarjajo in odločajo, kako in kdaj bo kakšen lik nastopal, rešujejo probleme in pripravijo prizor oz. predstavo. Uspeh celotnega procesa je končni prizor, ki ga otroci običajno pripravijo po skupinah. Tega ne ocenjujemo po estetski izdelanosti lutk in do podrobnosti izdelani predstavi, temveč se vzgojitelj sprašuje, kako so otroci sodelovali med seboj, kakšna je bila komunikacija, kako so reševali zastavljeni tematski problem, kakšen je bil čustveni odziv posameznikov, kako so se posamezniki vključili v delo ipd.

Lutkovni junaki in prizori z lutkami ter zgodbe za gledališče in improvizacije so naši pomočniki, skozi katere otroci sporočajo svoj način razumevanja sveta, literature in teme iz kurikuluma ali domišljije. V igro z lutko vključujemo kurikularne cilje z različnih predmetnih področij in omogočimo otrokom, da glede na različne priložnosti ter cilje enkrat pripravijo prizore po literarni predlogi, drugič pa improvizirajo svoje besedilo. Otroci prinesejo s seboj prekrasno univerzalno sposobnost – igro biti »kot da«. Prav ta nam je v ustvarjalnem lutkovnem procesu v vrtcu ali šoli v pomoč in izhodišče za delo, da ne izumljamo že odkritega.

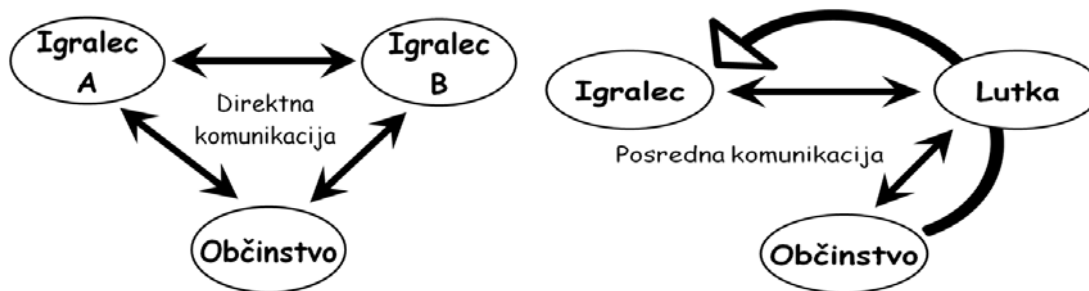
#### **4.5 Komunikacija z lutko**

»Lutkovna umetnost izvira iz davnih ritualov. Vsi obredi so nekakšna komunikacija med ljudmi in energijo, ki je ne obvladujemo, vendar čutimo. Ta komunikacija se odvija s stiliziranimi gibi, glasom in vizualno pojavnostjo bodisi v kostumu, maski ali oblikovanem predmetu. /.../ Predmet, oblikovan s človekovo voljo, dobi nov simbolični pomen in postane novo bitje, osebek: metafora. Kako? S prenosom lutkarjeve energije v predmet, ki ga oživlja s svojim pogledom in rokami. Lutkar verjame v čarobno preobrazbo in veruje v moč lutke« (Majaron, 2000: 33).

Tako kot lutkar naj tudi vzgojitelj verjame v moč lutke, saj mu je lahko lutka v veliko pomoč pri posredovanju vzgojno-izobraževalnih vsebin in posledično pri vzpostavljanju dobrega vzdušja v skupini ter izboljšanju socialnih odnosov. Le če bo vzgojitelj lutki zaupal in se prepustil njenim ustvarjalnim potencialom, bo lahko uspešno vzpostavil kontakt z otroki preko lutke. Mnogokrat lahko lutka pomaga iz zagate, ko iščemo tisti »trik«, s katerim bomo lahko otroke dobro motivirali. Otroci lutki zaupajo. Vzgojiteljico imajo radi, a vendarle predstavlja avtoriteto. Lutka je »eden izmed njih« z enakimi težavami, enakimi strahovi in enako željo po igri. Čeprav lutka oživi šele v rokah vzgojiteljice, verjamejo, da je z njimi čisto nova oseba, tej osebi pa lahko popolnoma zaupajo. Prepričani so, da za skrivnost, ki jo imajo z lutko, vzgojiteljica ne ve, čeprav je lutka živela v rokah vzgojiteljice. To je tista magična moč, ki jo ima samo lutka. Med vzgojiteljem in otrokom se tako vzpostavi posebna komunikacija preko posrednika – lutke.

»Lutka je dvokomponentno koaksialno eksistenčno scensko bitje, je proces izmenjave informacijskih impulzov, grupiranih v kode. Proces teče hkrati dvosmerno, in sicer od živega animatorja (angl. agens) k neživi lutki (angl. objekt) in od nežive lutke (angl. agens) k živemu animatorju (angl. objekt). Obstaja vedno znotraj dialoškega konteksta, ki se za potrebe popolnoma ustvarjene eksistence lutke na sceni lahko vidi kot dovršen in smiselno povezan red dogodkov v potencialnem svetu, katerega prisposoda je ustvarjena na za to posebno organiziranem prostoru, v katerem vlada tej prisposobi prilagojen in uzakonjen čas, ki se od začetnega stanja pomika proti končnemu« (Paljetak, 2010: 152). Animirana figura komunicira skozi permanentno odtujevanje. V principu to postavlja igralca in gledalca v isti položaj v odnosu do figure in v odnosu do zgodbe. Figura funkcionira kot surov material za komunikacijo in kot takšna postane primeren medij za dialoško pedagogiko (Hamre, 2011).

V čem je komunikacija z lutko tako drugačna od komunikacije v dramskem gledališču? Ko govorimo o gledališču z igralcem, ugotovimo, da gre za direktno, čeprav brezosebno komunikacijo med igralcem in občinstvom. V lutkovnem gledališču pa igralec komunicira z občinstvom preko posrednika – lutke. Igralec se mora odreči svojemu jazu in vso svojo energijo usmeriti v lutko. V gledališki igri igralec potrjuje svoj ego, v igri z lutko pa je lutka v prvem planu (slika 2).



Slika 2: Shema prenosa energije pri gledališki igri in pri igri z lutko

Če ta način komunikacije prenesemo v šolo ali vrtec, vidimo, da neposredna komunikacija v gledališki igri z izpostavljanjem jaza ustreza samozavestnim otrokom in tistim, ki se radi izpostavijo in želijo poudariti svoj ego. Plašen otrok si bo upal komunicirati z lutko, ker mu je le-ta »ščit« oz. alter ego, skozi katerega sporoča. Egocentričen otrok bo svoj ego moral podrediti lutki, če bo želel vzpostaviti skozi lutko odnos z drugimi. Naylor in sodelavci (2007), ki so v lutkovnem projektu raziskovali vlogo lutke kot spodbudo za vključitev otrok v pogovore in razmišljanje pri urah naravoslovje, v rezultatih raziskave poročajo, da lutke ustvarijo možnosti za interaktivno pripovedovanje. To zagotovi dober kontekst za učenje, govor otrok in druge dejavnosti, ki sledijo. Otroci z veseljem stopijo v interakcijo z lutko in so sproščeni v pogovoru z njo. To je še posebej opazno pri zadržanih otrocih, ki so se pri urah naravoslovja pogosteje vključevali v diskusije.

M. Forsberg. Ahlcrona (2012) govori o vlogi lutke kot posredniku v komunikaciji v zgodnjem otroštvu in razlaga potencialne lutke in njene komunikacijske zmožnosti:

- O *odnosnih potencialih* govorimo, ko otroci v odnosu do lutke razvijajo čustvene vrednosti in komunicirajo na osnovi znanja ter čustvenih motivov, to pa preseže meje med realnim in domišljjskim svetom.
- *Lingvistični potenciali* se pojavijo v komunikaciji z lutko. Otroci preko lutke sporočajo svoje kulturne in socialne izkušnje, skozi jezik pa izražajo koncepte znanja in učenja ter razvijajo semiotične in retorične funkcije jezika.
- *Animacijske/akcijske potencialne* lutke zasledimo v otrokovi igri ob skupinskih in kreativnih dejavnostih. V otroških predstavah in igrah lutke prenašajo otroško razlago situacij, pri tem pa imata pomembno vlogo domišljija in naracija.

Igra z lutko vzgojitelju pomaga pri vzpostavljanju stika z otroki, njihova medsebojna komunikacija pa se izboljša. Lutka otroke pritegne, navduši, sporočanje in posredovanje informacij pa je olajšano. Vzgojiteljice imajo pogosto v skupini lutko – ljubljena skupine, ki je v skupini stalno prisotna. Po navadi ta lutka sprejme otroke že prvi dan in jih spremlja skozi celo leto. Takšna lutka, ki je lahko kar plišasta igrača, olajša prvo srečanje, sprosti napetost in pomaga pri navezovanju stika. Primer osrednjega lutkovnega lika, ki povezuje področja kurikula, najdemo v milanskih vrtcih, kjer je Brogkini v pedagoškem modelu njihovih vrtcev dal osrednjo vlogo projektne delu z lutko (Gobec, 2000). Osrednji lutkovni lik in njegova zgodba čustveno, doživljajsko in

miselno motivirata otroka za aktivnosti in učenje. V vrtčevski sredini se pojavi lutka z določenim problemom. Otroci lutki pomagajo rešiti problem, ob tem pa spoznavajo svojo okolico. Lutka se s svojo zgodbo predstavi otrokom (npr. ne ve, od kod je, želi si domov, ima pokvarjeno prevozno sredstvo, ne najde poti domov ipd.).

Otroci junaku pomagajo najti odgovore. Da odgovorijo lutki in rešijo njen problem, raziskujejo, odkrivajo resnični svet, preverjajo svoje domneve in razlage, poizvedujejo po virih in med strokovnjaki, se srečujejo z različnimi poklici, dejavnostmi, ustanovami (od obrtnikov, gasilcev, kustosov do starejših sovaščanov), rešujejo resnične probleme, značilne za naš način življenja ter spoznavajo svoje naravno in tehnično ter socialno okolje.

Osrednji lik je lahko povezovalc vsebin, lahko prinaša nov projekt v oddelek ali povezuje celoten vrtec, lahko pa ima nalogo predvsem vplivati na čustveni in socialni razvoj otroka z ustvarjanjem prijetnega vzdušja in nudenjem varnega okolja. Otroci lutki zaupajo, se sproščeno pogovarjajo z njo, se jo želijo dotakniti in jo božati. Sprejmejo jo kot živega člana svoje skupine, jo občudujejo in jo aktivno vključujejo v svoje delo. Lutka otroke popolnoma čustveno prevzame, je njihov zaupnik in zaveznik. Vse to pa je vzrok, da je komunikacija ob uporabi lutke (katerekoli vrste) zelo dobra, je primarna in poteka v več smereh. Primarna komunikacija predstavlja najvažnejši način komuniciranja, ki zadovoljuje otrokovo radovednost. Tudi vzgojiteljice se ob lutki sprostijo in čutijo sproščeno vzdušje v skupini, ki pripomore k lažji izpeljavi pedagoškega procesa. Ko je otrok v vsakdanji komunikaciji izpostavljen pritiskom in stresu, je pomembno najti sredstvo, da mu to olajša. Komunikacija s simbolnim jezikom, verbalnim ali neverbalnim, je lahko rešitev za boljše sporazumevanje med vzgojiteljem in otrokom.

Umetnik Best (Hamre, 2011) umetniško izkušnjo označuje kot emocionalni in kognitivni šok. Sklicujoč se na Besta, I. Hamre (prav tam) razpravlja, da ne gre za dihotomijo nasprotij, ampak za komplementaren odnos. Na tem mestu lahko govorimo o emocionalnem učenju. »Igrati za nekoga« vedno pomeni pomembno izkušnjo v smislu »emocionalnega in kognitivnega šoka«. Gre za katarzični učinek, ki krepí tako socialne kot druge specifične kompetence (prav tam). Sporočanje z umetniškimi izraznimi sredstvi je eden izmed alternativnih načinov komuniciranja, ki vključuje praktično vse elemente kakovostne komunikacije. Potrebno je seveda osnovno znanje o uporabi le-teh in o možnih načinih vključevanja v učni proces.

Ob umetniški izkušnji gledališke ali domišljijske igre z lutko otroci postopoma dojamejo, kaj je v njihovem svetu realno in kaj ne. S preizkušanjem lastnih sposobnosti in meja v okolju z lutkovno igro zaigrajo tisto, kar so videli, slišali in čustveno doživeli. Lutke so še posebno dobro sredstvo za otrokovo nebesedno in besedno izražanje notranjih konfliktov, povezanih z realnostjo. Z lutkami otrok lahko zaigra situacije, kakršne bi si želel, a ve, da so v realnosti neizvedljive.

Pogled na stvari iz različnih zornih kotov onstran realnosti otroku pomaga razumeti realne principe. »Skozi takšne in podobne igre se otrokovo notranje življenje razpleta na

domišljjski ravni, ne da bi ustavljalo napredovanja v kontroli realnosti. Strah odraslih, da bo otrok ostal vklenjen v svetu domišljije, je torej odveč. Ravno skozi domišljjsko igro prepozna omejitve, ki jih predenj postavlja zunanja realnost. /.../ Skozi domišljjsko igro otrok ureja zmešnjavo v svojem notranjem svetu in vzpostavlja kontrolo realnosti. Domišljjski (notranji) svet in zunanja realnost se ne izključujeta več. Nasprotno – domišljija predstavlja most med nezavednim in zunanjo realnostjo. Tako se tudi obraz te realnosti omehča in počloveči ter ne predstavlja več prebolečih zahtev in omejitev« (Praper, 1992: 179).

Lutka zmore vse, česar človek ne. Lutka lahko leti, se bojuje v borbi, premaga hudobne čaravnice, je močnejša od največjega velikana in prežene celo največje strahove, ki prihajajo ponoči. To je neverjetna moč, ki jo zmore celo čisto majhna lutka iz tkanine ali papirja.

#### **4.5.1 Lutka v interakciji vzgojitelj-otrok**

V nadaljevanju prikazujemo shemi (sliki 2 in 3), ki predstavljata interakcijo ob uporabi lutk med vzgojiteljico in otroki v skupini ter interakcijo med otroki. Shemi sta nastali na podlagi dolgoletnega praktičnega dela in raziskovanja o vlogi lutke v šolah in vrtcih s študenti ter učitelji in vzgojitelji v praksi (Korošec, 2004, 2005 in 2012).

Lutka v rokah vzgojitelja ali/in otroka ustvarja pogoje za uspešno komunikacijo, ki ohranja otrokovo dostojanstvo. Učinkovita komunikacija pomeni nenehno ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot, kot so sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih. Lutka vse zgoraj omenjene vidike komunikacije omogoča in spodbuja, s tem pa daje možnost vključevanja v komunikacijo tudi manj uspešnim in zadržanim otrokom.

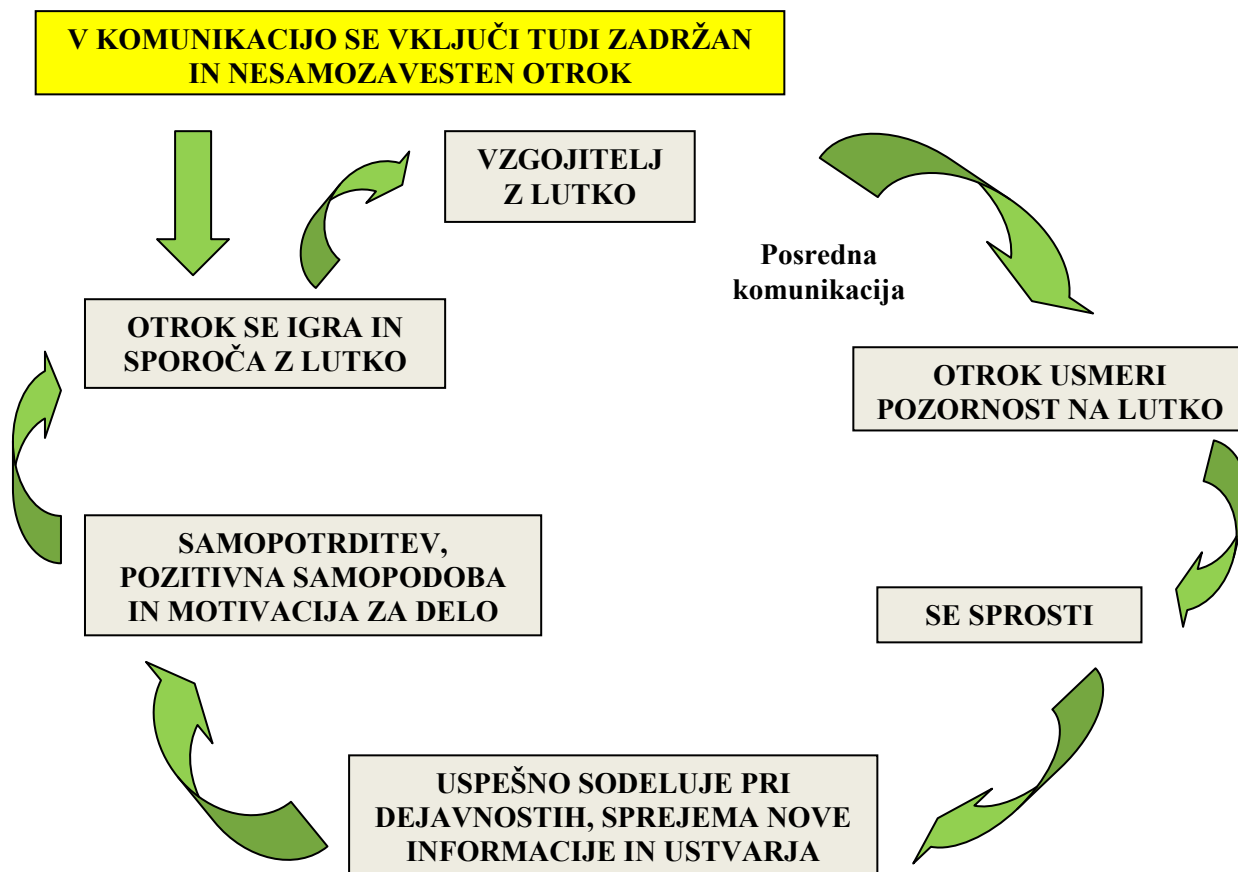
Ko vzgojitelj v komunikaciji z otroki uporabi lutko, govorimo o posredni komunikaciji (slika 1). Lutka pritegne otrokovo pozornost, otrok se z njo pogovarja, se ji popolnoma posveti in se vživi v njen način doživljanja. S tem stopi v fiktivni svet, ki omogoča varno in sproščeno komuniciranje. Sodelovanje z lutko in za lutko ustvari dobre pogoje za ustvarjanje, učenje in iskanje novih informacij. Takšen odziv otrok vzgojitelju olajša delo v skupini, saj so otroci visoko motivirani za sodelovanje in vztrajanje pri delu. Po načelih ustvarjalne drame vzgojitelj spodbuja otrokovo domišljijo in ustvarjalnost, spremlja njegov razvoj, opazi napredek in otroku pokaže zanimanje za njegovo ustvarjanje. To za otroka pomeni dodatno motivacijo za delo. Vzgojiteljeva vloga je tu zelo pomembna. Njegova informacija otroku o tem, da je prav in dobro tisto, kar je otrok sposoben narediti, mu bo pomagala k pozitivni samopodobi in povečanju samozavesti. Vzgojitelji pogosto povedo, da so otroci, ki so doživeli uspeh pri lutkovnem ustvarjanju, pridobili samozaupanje tudi na drugih področjih. Senzibilen vzgojitelj bo otroka pohvalil za njegov napredek in ga spodbujal k izdelavi lutke v skladu z njegovimi sposobnostmi. Ker je to izrazita dejavnost, ki ne teži k perfekcionizmu in ne zahteva dodelanih lutk ter predstav, bo vsak otrok lahko uspešen. Seveda se z odraščanjem povečuje tudi zahtevnost in oblikovanje lutk ter prizorov.

Ob dobrem vzoru vzgojitelja, ki redno vključuje v delo interakcijo z lutko, bodo tudi otroci pogosto segli po lutkah in se želeli igrati ter tudi nastopati z njimi. To že postavi vzgojitelja v vlogo opazovalca oz. gledalca otroških etid, v katerih bo razbral marsikatero sporočilo in otrokov pogled na svet (slika 2).

Vzgojitelji se pogosto srečujejo z dilemo, kako se odzvati na tihe in zadržane otroke, »nastopače« ter hiperaktivne in osamljene otroke. Vsak od teh potrebuje posebno spodbudo in pomoč. Direktna komunikacija je dostikrat neuspešna, saj se otrok še bolj zapre vase oz. zavrne komunikacijo. Zaradi težav se otrok težko vključi v skupino, kasneje v šoli pa se ob tem pogosto pojavljajo tudi učne težave. Otrok težko najde potrditev za lastno uspešnost. Igra z lutko lahko pomaga prebroditi takšne težave. Lutka je medij, ki pomaga vzgojitelju pri integraciji posameznika v skupino. Deluje kot sredstvo za zmanjševanje napetosti, osvobaja in deluje sproščujoče. Otrok se ob izdelavi lutke (ob vzgojiteljevem kreativnem in odprtem pristopu) počuti sprejetega, saj se lahko dokaže na svoj način. Tako najde svoje mesto v skupini (slika 2).

Plahemu otroku je lutka zaščitnik pred direktnim izpostavljanjem, zato se tak otrok pogosteje in spontano vklopi v dogajanje. Otroci se v igri z lutko sprostijo. Vzgojiteljice/učiteljice opažajo, da se v tovrstni komunikaciji spremenijo. V odnosu do otrok z učnimi ali govornimi težavami in v odnosu do otrok, ki so zadržani v komunikaciji, se vzgojiteljice/učiteljice pogosto počutijo nemočne. Kako najti pravi pristop in pravi način, da se tak otrok sprostí, odpre in vzpostavi komunikacijo z vzgojiteljem in ostalimi otroki, je pogosto vprašanje. Iz poročil vzgojiteljic/učiteljic (Korošec, 2004 in 2005) razberemo, da so prav otroci s težavami, ki so sicer ob robu komunikacije, pri igri z lutko najbolj dejavni (npr. *»... sicer zelo zadržan otrok se je z lutko sprostil in brez strahu nastopal pred skupino«* in *»Presenečena sem bila predvsem nad otroci, ki so mirni, sramežljivi in redkobesedni. Pri igranju z lutkami so pokazali svoj pravi jaz. Ker so bili skriti za njimi, pri izražanju niso imeli posebnih težav.«*).

Lutka je medij, ki je vzgojitelju v pomoč pri posredovanju vsebin in vzpostavljanju odnosa z otroki. V naši predhodni raziskavi (Korošec, 2004) in v poročilih vzgojiteljic, ki so bile vključene v raziskavo, smo ugotovili, da so ob uporabi lutke vzgojiteljice postavljene v »drugi plan«, kar pa ne pomeni tudi zmanjšanje avtoritete in zaupanja otrok (npr. *»Z lutko lahko otroke nagovorim pred katero koli dejavnostjo in s tem pritegnem pozornost velike večine otrok, kar je drugače (še posebno v popoldanskem času) težje.«*). Najpogosteje je vzgojiteljicam še lažje, kadar otroke nagovori lutka, saj se otroci popolnoma osredotočijo nanjo. Posebno vlogo ima pri takšni komunikaciji lutka – ljubljenec skupine, ki postane eden izmed članov skupine in tesen prijatelj otrok. Otroci lutki zaupajo in vzpostavljajo neposreden odnos z njo, ob tem pa se izboljša odnos tudi z vzgojiteljico/učiteljico. O podobnih rezultatih poročajo tudi drugi raziskovalci (Porenta, 2003; Ivon, 2013; Gobec, 2011; Naylor, 2007; Salmon in Sainato, 2005).



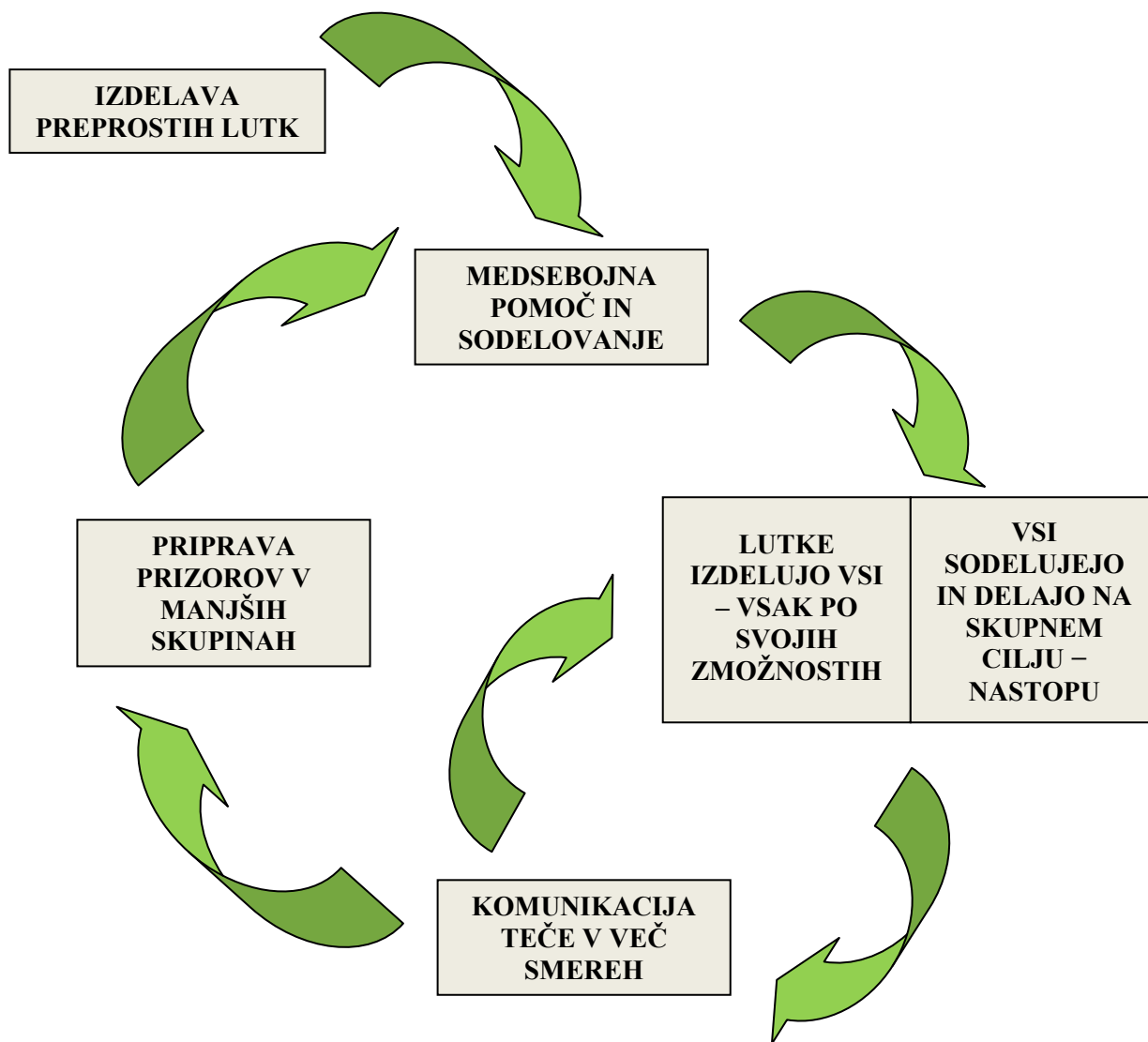
Slika 3: Komunikacija v igri z lutko z vidika »vzgojitelj-otrok«

#### 4.5.2 Lutka v interakciji med otroki

Značilnosti interakcije med otroki pri vključevanju lutke v skupino, kot smo jih opazili v naših raziskavah (Korošec 2004, 2005 in 2012) in o katerih poročajo tudi vzgojiteljice, vključene v našo raziskavo, prikazujemo na sliki 3.

Že sama izbira lutke kot metode za doseg kurikularnih ciljev prinese vzgojitelju in otrokom pozitivna pričakovanja s prijetnimi čustvi in visoko motivacijo za delo. Otroci vedo, da bodo lahko sami izdelali lutko po svoji zamisli in v sodelovanju z vrstniki tudi zaigrali. Delo temelji na skupni igri otrok, ob tem pa se otroci učijo komunikacijskih in socializacijskih spretnosti. Pri izdelavi lutk si otroci bolj pomagajo kot pri ustaljenih dejavnostih pretežno frontalnega dela. Tudi pri nastajanju prizorov delo poteka v majhnih skupinah. Otroci skupaj načrtujejo, razvijajo ideje in ustvarjajo dialoge ter scenarij. Pri tem gre za usklajevanje mnenj, medsebojno dogovarjanje in pomoč in vse to za skupni cilj – nastop. Prav delo v majhnih skupinah je pomembno za vključevanje vseh otrok, saj se nihče ne počuti izpostavljenega in lahko varno ustvarja znotraj skupine. Takšen način dela torej spodbuja medsebojno komunikacijo in poveča medsebojno zaupanje otrok. Otrok, udeležen v ustvarjalni lutkovni dejavnosti, bo hitro ugotovil, da je njegov izdelek – lutka in prispevek k skupinski predstavi unikatni, izvrsten in prav takšen, kot si ga je sam zamislil. Ni treba slediti idejam odraslih, temveč le sebi, svoji ustvarjalnosti in domišljiji (slika 3).

V dialogu med lutko in otroki pride do nepričakovanih situacij in zasukov. Otroci lahko usmerjajo proces na način, ki sicer ni pogost v običajnih učnih kontekstih. V takšnih situacijah se ustvari prostor za glas otrok in ustvarjanje priložnosti, v katerih se uporabljata jezik in komunikacija na nenavaden in nepričakovan način (Forsberg Ahlcrona, 2012).



Slika 4: Komunikacija v igri z lutko z vidika »otroci med seboj«

Glasser (1990) piše, da se učenci/otroci najpogosteje čutijo pomembne le pri interesnih dejavnostih, ker delajo v skupini, kar jim omogoča, da si medsebojno pomagajo, se bolj zabavajo in se zato tudi bolj potrudijo. Učencem je udobneje in manj dolgočasno, saj je druženje med delom sprejemljivo. S stališča kontrolne teorije to pomeni, da otroci/učenci pri rednih urah težko zadovoljujejo potrebe, ker je večina dela individualnega in skorajda ni skupinske diskusije. Zato Glasser (prav tam) predlaga v oddelku več učenja v majhnih skupinah, ki v večji meri kot individualno učenje omogoča zadovoljevanje potreb, še posebej po moči in po pripadanju.



Nepoznavanje osnovnih načel in ciljev metode dela z lutko lahko pripelje do nesporazumov in napačne uporabe, ki otrokovi samopodobi, kreativnosti in komunikaciji v oddelku celo škodi. Pomembni prispevki lutkovnih dejavnosti so prav izboljšanje komunikacije med vsemi partnerji, vključevanje socialno izključenih otrok v komunikacijo in razvoj socialnih ter komunikacijskih spretnosti. Natančen vpogled v ustvarjalne lutkovne dejavnosti nam pokaže, da otroci zadovoljujejo večino osnovnih potreb, ki jih Maslow (1982) razvršča v piramido človeških potreb. Na dnu piramide so osnovne potrebe preživetja, fiziološke in materialne potrebe. Na drugem mestu je potreba po varnosti, ki jo otrok zagotovi v ugodni klimi ob razumevajočem učitelju in sošolcih. Socialne potrebe (po pripadnosti, stikih in ljubezni, potrjevanju, odnosih in komunikaciji) se uresničujejo v skupinskem delu, nudenju in sprejemanju pomoči pri izdelavi lutke ter pri skupnem načrtovanju prizorov. »Jaz« potrebe so potrebe po moči, svobodi, neodvisnosti, priznanju, pozornosti, spoštovanju, potrjevanju lastne vrednosti, ustvarjalnosti, avtonomiji, odgovornosti in spoštovanju. Otrok v kreativnem pristopu k lutkovni dejavnosti svobodno izdeluje lutko in ustvarja prizor skupaj s sošolci in je kreativen v tem delu. Počuti se pomembnega, ker je kreativen in uspešen, sprejema odgovornost za oblikovanje skupnega nastopa in se čuti spoštovanega, ker je njegovo delo pohvaljeno in sprejeto. Ni kritiziranja in vsak dela po svojih močeh in sposobnostih, zato so vsi lahko uspešni. Na vrhu Maslowe piramide so potrebe po višjih ciljih, rasti in razvoju ter znanju. Tu so potrebe osebnosti v smislu in izpolnitvi lastnega življenja in po razvijanju lastne osebnosti. Otrok z lutko kreativno razvija svoje ideje, individualizem je spodbujan, razvijajo se različne psihične in fizične sposobnosti ter socialne spretnosti, otrok pa tudi širi in razvija znanje.

#### **4.6 Vloga vzgojitelja v lutkovnem procesu**

V Kurikulumu za vrtce (1999: 30) je zapisano, da »na področju umetnosti vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja in drugi odrasli, ki sodelujejo pri vzgojnem delu v vrtcu, upoštevajo razvojne zakonitosti in značilnosti otroka na posameznih umetniških področjih, ki se pri posamezniku odražajo na individualen način. /.../ Budno opazujejo otroka pri odzivanju na vsa srečanja z umetnostjo – njegovo, drugih otrok in odraslih – in na osnovi tega prožno in iznajdljivo načrtujejo in oblikujejo nadaljnje otrokove želje«.

Ker smo v zadnjih letih intenzivno raziskovali pedagoški pristop Reggio Emilia, tudi tokrat navajamo posebnosti, na katerih temelji vloga vzgojitelja v njihovih vrtcih. Načrtovani projekti v vrtcu so dinamičen proces, zato jih po načelih pedagogike Reggio Emilia ni mogoče predvideti vnaprej. Vzgojitelj postavi več hipotez in ne posreduje svojih idej ter predstav otroku, temveč ga podpira pri raziskovanju novega in neobičajnega. Vzgojitelj je pozoren na otrokove ideje, ki jih izraža »skozi sto jezikov« ne le z besedo, temveč tudi skozi risbo, domišljijško igro, gibe, ples ipd. ... C. Rinaldi (2006; v Geršak in Korošec, 2011) poudarja pomen odnosov med otroki in med otrokom in odraslim v smislu poslušanja otroških teorij. Opredeli »pedagogiko poslušanja«, ki po njenem mnenju omogoča pedagogiko odnosov (prav tam).

Vloga vzgojitelja v vrtcih Reggio Emilia ni le učiti, temveč tudi učiti se. Zaposleni se zavedajo odgovornosti za lasten strokovni razvoj in učenje ob diskusijah s kolegi, ateljeristom, pedagogom in starši. Tako se vzgojiteljeva vloga prepleta z raziskovanjem, razvijanjem projektov (it. *progettazione*), interpretiranjem dokumentacije in z odprtim delom v timu, kar pa prinese osebni profesionalni razvoj. Izmenjava izkušenj, pozorno poslušanje kolegov, evalvacija mnenja kolegov ipd. prispevajo k oblikovanju reflektivne prakse (Thornton in Burton, 2007). Biti reflektivni praktik pomeni neprestano samospraševanje in sprejemanje konstruktivnih mnenj kolegov za izboljšanje prakse oz. načrtovanja dela v prihodnosti. Na skupnih srečanjih se ponudi možnost za izmenjavo idej in interpretacijo dokumentacije otroških izkušenj, izdelkov in izjav, ki se uporabljajo za spoznanje o načinu otroškega razmišljanja. Vse to timu pomaga, da se skupaj odloči, kako načrtovati dejavnosti naprej. Odgovornost za razvoj projekta se torej deli med vzgojitelje in otroke.

Povsem identično opisanemu je sodelovanje med vzgojiteljem in otroci v gledališkem ustvarjanju po načelih ustvarjalne drame. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega ter sodelovalnega vzdušja z delom na skupnem projektu. Mentor skozi igralne dejavnosti otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti in spreminjati na njihov svojevrsten način. Otroško igro je treba negovati in na njej graditi. 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.

Priljubljeno metaforo o »lovljenju žoge« (Edwards, 1998), ki jo otroci vržejo vzgojitelju, smo že omenili v prejšnjem poglavju. Odrasli mora biti sposoben ujeti žogo, ki jo otrok vrže, in jo vreči nazaj na tak način, da bo otrok želel igro nadaljevati. Ne gre za mojstrski nivo igre, temveč za igro, kjer se otrok začetnik skuša igrati, v tej igri pa mu odrasel – strokovnjak pomaga in ga spodbuja. Odrasli vzdržuje igro, da se ta lahko nadaljuje. Spodbudne intervencije odraslega temeljijo na izbiri ritma igre in zagotovitvi pozornosti in ljubezni. Pri vsem tem vzgojitelj skrbi za ohranjanje otroške vitalnosti, pozornosti, koncentracije, hkrati pa dopušča zadovoljstvo in veselje.

Kaj bi ta metafora pomenila za lutkovno-gledališke dejavnosti? To pomeni, da vzgojitelj zagotovi bogastvo različnih materialov, iger, zgodb in izhodišč ter situacije, prostor in čas, v katerih bo otrok lahko raziskoval in eksperimentiral s svojim »če bi bilo«. Pomeni tudi, da vzgojitelj prebudi vse otrokove (in svoje) perceptivne organe (vid, sluh, tip, vonj in okus) in z impulzi prebudi doživljaje in otrokove emocije. Vzgojitelj to igro gradi predvsem na otrokovi simbolni igri, saj nobena igralska tehnika ne premore toliko inovativnosti, sproščenosti in ustvarjalnosti kot prav otroška igra. K temu dodajamo misel Zupančiča (1993): »Kdor poučuje otroke igro, ki jo že nosijo v sebi, je pred najtežjo nalogo. Voditi jih mora kot mečevalec meč, ta pa ga drži kot ptico; ne prešibko, da mu ne uide, ne premočno, da je ne zaduši.«

Ustvarjalna drama ne zahteva posebnega studia, odra in nobenih posebnih rekvizitov. Edine zahteve za tovrstno delo so čas, prostor in entuziastičen ter dobro pripravljen vzgojitelj. »Gledališko dogajanje se vedno odvija v prostoru. Od aktivnih udeležencev torej terja organizacijo prostora in orientacijo v njem. Gledališko izražanje oz. posnemanje na način igre je v prvi vrsti telesno delovanje (premikanje, govorjenje, ples in petje), ki navadno vključuje tudi druge (soigralce) v procesu timskega dela in občinstvo (komunikacija in refleksija prikazanega)« (Kržišnik idr., 2011). Vzgojiteljeva vloga je pri tem ključna. Na začetku zagotavlja material, ureja prostor in ustvarja sproščeno vzdušje, nato pa je od njegovega načina vodenja in razvijanja igre odvisno, kako bodo otroci lahko izrazili svoje ustvarjalne potenciale.

»Takšen pristop zahteva od pedagoga široko poznavanje oblikovalskega postopka (primerne otrokovim sposobnostim) in psihologije, da pravilno oceni, komu bo delo z lutkami pomagalo, da se odpre in sprosti, kdo pa se bo moral delno podrediti skupnemu ustvarjanju, sicer bi s svojimi »nasilnimi« idejami omejeval ustvarjalnost ostalih. Pri tem je pomembna 'delitev dela' po nagnjenjih, saj mora vsak najti zadoščenje v svojem prispevku« (Majaron, 2002: 4). Kurikulum za vrtce (1999) na vseh področjih dejavnosti posebno poglavje namenja vlogi odraslih, ki je izrednega pomena, saj šele z uresničitvijo priporočil o vlogi odraslega izvajanje dejavnosti s področja umetnosti dobi pravo vrednost. »Odrasli oblikujejo bogato in raznovrstno glasbeno, likovno, plesno in gledališko okolje z različnimi spodbudami, ki otroku omogočajo doživljanje sebe in drugih, okolice ter umetnosti. /.../ Otroku nudijo izkušnje v vseh umetniških zvrsteh in tudi doživljanje umetnosti kot celote« (prav tam: 46).

T. Hunt in N. Renfro (1982) izpostavljata naslednje prednosti, ki jih igra z lutko kot metoda dela v skupini prinese učitelju/vzgojitelju:

- *Vzgojitelju/učitelju omogoča lažje razumevanje otroka in njegovega vedenja.* Otroci čustva in misli sporočajo skozi lutko, kar učitelju omogoča lažje spoznavanje in razumevanje otroka, to pa posledično olajša in spodbudi otrokov razvoj, samopodobo in kreativnost.
- *Otroci doživijo vzgojitelja/učitelja v drugi luči.* Vzgojitelj/učitelj z lutko v roki se otrokom približa, z nekaterimi lahko celo popolnoma spremeni odnos. Tako kot vzgojitelj spozna otroka v drugačni luči, bo tudi otrok njega doživel drugače. Namesto avtoritete, ki predstavlja otroku distanco, bo učitelj/vzgojitelj postal pravljicar oz. 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 takšnega učitelja radi in ga spoštujejo skupaj z njegovim čarobnim svetom lutk.
- *Poveča se učiteljeva kreativnost.* Vsak od nas nosi v sebi kreativnost, le prebuditi jo je treba in ji dati svobodo, da poleti. Na začetku se morda pojavi zagata, a večkrat, ko vzgojitelj/učitelj uporabi in izdeluje lutke z otroki, bolj bo odkrival skrite talente in veselje umetnika, oblikovalca in ustvarjalca predstav. Vzgojiteljeva/učiteljeva

odločitev, ali bo izbral ustaljene tradicionalne učne metode (»sedi, poslušaj in piši«) ali pa kreativen pristop, bo vplivala na kreativnost učnega procesa in ustvarjalnost otrok.

- *Igra z lutko nudi alternativne učne izkušnje.* Vsi, ki delajo z otroki vedo, da je nujno upoštevati vsa področja otrokove rasti in razvoja (kognitivni, socialni, emocionalni in fizični vidik). Učiteljice v projektu Učenje in poučevanje z lutko na Danskem (Hamre, 2004) vidijo to metodo dela kot priložnost za popestritev učnih metod. Hkrati aktivna učiteljeva vloga, ko se vključi v igro z otroki in prevzame vlogo, pomeni tudi osebni razvoj in napredek v načinu poučevanja.
- *Igra z lutko naredi zabavno in prijetno vzdušje.* Učiteljice/vzgojiteljice poročajo o delovnem in sodelovalnem vzdušju, v katerem so otroci zavzeti za delo, navdušeni in pripravljeni na sodelovanje. Otroci so razbremenjeni, učenje je zabavno in ne počutijo se tako obremenjeni. Pri delu se vzgojiteljice/učiteljice in otroci srečajo z neverjetnim navdušenjem in zagnanostjo za delo.

Metodični pristop v lutkovno-gledaliških delavnicah ustreza Sterlingovemu modelu transformativnega pristopa trajnostnega izobraževanja (2001; v McNaughton, 2011), saj se udeležence spodbuja k oblikovanju mnenj na osnovi lastnih izkušenj in se jim dopušča, da so sami odgovorni za učni proces. Vzgojitelj naj bo dovzeten in občutljiv za vedenje in ideje sodelujočih bolj kot za vzdrževanje rigidne strukture pedagoškega procesa (prav tam). M. Bredykite (2002) dokazuje, da je vloga vzgojitelja pri otroškem ustvarjanju zgodb ključna. Vzgojitelji so pravljice otrok zapisali in tudi zaigrali. To je otroke spodbudilo k še večji aktivnosti, saj so igrali, ustvarjali in skušali svoje zgodbe celo sami zapisati. Nastale so številne kreativne pripovedi (besedila). Besedila niso bila zgolj poljubno zaporedje stavkov, ampak odraz zavestnega poskusa povedati »resnično« zgodbo, pravljico ali povest. H. Ivon (2010) pravi, da je vključevanje lutk v vzgojno-izobraževalno delo najbolj odvisno od vzgojiteljevega mnenja o njej. Nekateri vzgojitelji menijo, da je lutka »otroška stvar« in da je ni treba ponuditi otrokom. Raziskava (Ivon, 2005) je pokazala, da je prav vzgojiteljeva interakcija z lutko ključno vplivala na otroško igro z lutko in na socialno vedenje otrok. Torej lahko rečemo, da je tradicionalna vloga vzgojitelja kot edinega izvora znanja, ki predvsem prenaša znanje na otroke, vse manj prisotna. Vse bolj se pojavlja v vlogi otrokovega pomočnika, organizatorja situacij in posrednika. Vzgojiteljice, vključene v našo raziskavo, so delo z lutko sprejele kot metodo, ki prinaša v skupino drugačnost. Ure so bile polne dinamike in dobre medosebne komunikacije. Čutiti je bilo pozitivno energijo in veselje pri delu, vzgojiteljice pa so si nabrale bogate izkušnje. Uporaba lutke kot sredstva za dosego ciljev jim pomeni izziv, saj mnoge govorijo o lastni potrditvi in osebni ter profesionalni rasti.

#### **4.7 Lutka pri razvoju socialnih veščin**

Ena osrednjih prednosti lutkovno-gledaliških delavnic je prav gotovo priložnost za sodelovanje in socialno učenje ob pripravi skupnega projekta. Scenske lutkovne igre s

psiho-socialnega vidika omogočajo številne možnosti za otrokov celostni razvoj, in sicer olajšajo komunikacijo, omogočijo kakovostno organiziranje prostega časa, prispevajo k izboljšanju predstave o lastnem telesu in osebnosti, nudijo priložnost za ustrezno reševanje problemov z avtoriteto (ker se avtoriteta pedagoga, mentorja ali terapevta oblikuje na sodelovanju), pomagajo k vzpostavitvi zdravih interpersonalnih odnosov in odnosov v skupini in otroku dajejo občutek pripadnosti skupini. Vse to pomembno prispeva k socializaciji posameznika (Petrović, 2013). »Drama omogoča modele človeškega vedênja in medčloveške odnose. /.../ Vključuje ne le fizične oblike konflikta, ampak tudi čustvene elemente in subjektivne pomene vključenih karakterjev« (O'Toole, 2005). Bolton (1998; v McNaughton, 2011: 128) razlaga, da je prispevek vsakega otroka pri ustvarjanju življenja skozi dramo kot »del kolektivnega dogodka, ki je kulturno določeno z jezikom in akcijo«.

Randall in Southgate (1988; v Kroflič, 1999: 130) opredelujeta dialog v majhnih skupinah, ki se vzpostavi v ustvarjalni drami, kot dvosmerno komunikacijo, pri kateri ljudje spoštujejo poglede, čustva in ideje drugega. Drug z drugim ravnajo kot z enakim. Ne vsiljujejo svojih hotenj. Do dialoga pogosto pride spontano, kadar imajo ljudje podobne želje in ko obstaja način, da jih dosežejo. »Dialoški način dela je posledica skupne želje, da bi rešili zastavljeni problem, da bi nekaj ustvarili« (Kroflič, 1999: 131).

Naše dosedanje izkušnje kažejo, da ustvarjalne lutkovne dejavnosti omogočajo dialog med posamezniki v skupini in dobro funkcioniranje skupine. Procesno-razvojno usmerjene lutkovne dejavnosti so ena temeljnih metod za vzgojo otrok k nenasilni komunikaciji in mirnemu reševanju problemov. Boyd (2003; v Geršak, 2013) pravi, da umetnost nudi otrokom izkušnje za netekmovalne in ustvarjalne izkušnje, ki so naravnane k uspehu.

Uspešen pristop ravnanja z nasiljem in konflikti v šolah z dramo je razvil O' Toole s sodelavci (2005).

Avtor najde značilne povezave med dramo in reševanjem konfliktov. Termina »protagonist« in »antagonist«, ki izhajata iz grške drame, označujeta glavna pola v konfliktu. Osrednja elementa drame sta napetost in pričakovanje za končno rešitev te napetosti. Dramatske akcije so dialog, nasprotje, pogajanje in argumentiranje; vse v službi rešitve napetosti v gledališču in v konfliktu. Avtor (prav tam) razlaga, da tri definicije konflikta (latentna, nastajajoča in manifestna), ki jih uporabljajo mediatorji v konfliktih in jih tudi sam vključuje v program za razlago faz stopnjevanja, prav tako razložijo obliko klasične drame, in sicer od zametkov konflikta do akcije in postopnega stopnjevanja, v katerem se konflikt manifestno pokaže, do točke, ko liki zmanjšujejo napetost in rešijo problem. Tako lahko vidimo, da so vse situacije in odnosi, ki so razloženi skozi dramo, podobni tistim v realnem življenju. Fiktivni dramski svet nam tako pomaga razumeti realne principe, lastne reakcije in odnose z drugimi.

Conn (2007; v Green, 2012) razlaga, da ustvarjalna drama lahko pomembno prispeva k razvoju sposobnosti za komunikacijo, socialno razumevanje, izražanje in igro zlasti pri otrocih z nizko socialno kompetentnostjo. O takšnih izkušnjah so poročale tudi

vzgojiteljice, vključene v raziskavo o vlogi lutke pri socialnih odnosih v skupini, o čemer bomo pisali več v nadaljevanju. Lutkovne dejavnosti, izpeljane na osnovi izhodišč ustvarjalne drame, izrazito temeljijo na skupinskem ustvarjanju in na sodelovanju v majhnih skupinah. Če skupina želi uspešno pripraviti prizor, je nujna dobra interakcija v skupini, kar pa od otrok zahteva dogovarjanje in medsebojno usklajevanje mnenj. Treba je spoštovati drug drugega, se poslušati, sprejemati ideje drugih in biti pozoren na čustva in reakcije partnerjev v skupini. M. Petrović (2013) pravi, da so scenske umetnosti v službi optimalnega osebnostnega in socialnega razvoja vsakega otroka, tako kot sredstva za učenje o sebi in drugih, uživanje v umetnosti ter izpopolnjevanje drugih spretnosti.

Udeleženci gledaliških delavnic v prvi triadi osnovne šole so poročali, da so jim gledališke delavnice pomagale, da so bolje spoznali ostale člane v skupini, da so ob teh dejavnostih spoznali svoje sošolce z druge plati in da se je skupno delo pokazalo za dobro (McNaughton, 2011). Spoštovanje drugih in sebe je pomemben cilj pri ustvarjalni drami, hkrati pa je tudi eden osrednjih ciljev državlanske vzgoje (prav tam). S tem gledališče povezujemo z drugimi področji življenja in učenja.

V raziskavi o vključevanju lutk v vzgojno-izobraževalni proces (Korošec, 2012) so učiteljice in vzgojiteljice poročale, da se otroci v procesu lutkovnega ustvarjanja spontano razdelijo v skupine ali dvojice in začnejo z delom, ne da bi jih odrasla oseba posebej spodbujala k temu. Sodelujejo vsi otroci ne glede na sposobnosti in učni uspeh. Odvija se dinamična komunikacija, otroci pa so zainteresirani za delo in stremijo k skupnemu cilju – pripravi prizora (npr. *»Pri vaji so kmalu ugotovili, da se morajo pošteno potruditi in uskladiti, da lutka funkcionira, kar me je zelo veselilo, saj taka lutka pripomore k razvoju in utrditvi medsebojnih odnosov, ki so v tem razredu kar malo prešibki«* (prav tam) in *»Tudi tokrat sta bila na začetku vidna predvsem neverbalna komunikacija in oponašanje mojih gibov, nato pa vse več interakcije med pretežno dvema otrokoma (otroci, stari 1–3 leta)«* (iz zapisa vzgojiteljice, vključene v raziskavo te doktorske disertacije)). Vzgojiteljice so presenečene nad sodelovanjem in medsebojno pomočjo otrok, ugotavljajo pa tudi, da jim je na nek način delo olajšano. Otroci ne iščejo toliko pomoči pri njej, ker si več pomagajo med seboj. (npr. *»Otroci so si med seboj zelo pomagali, tako da sem imela veliko manj dela kot običajno. Tudi po tej strani so me presenetili, saj ne kažejo velikokrat nagnjenja, da bi pomagali sošolcem.«*). *»Otroci se morajo naučiti poslušati, poskušati razumeti, argumentirati svoje mišljenje, vzporejati svoje ideje z drugimi, razvijati kritično mišljenje, sprejemati odločitve in sprejeti končno odločitev skupine, čeprav je to včasih lahko frustrirajoče, še posebno, če je izbrana ideja nekoga drugega«* (Debouny, 2002, str. 72).

Ob igri z lutko se udeleženci učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja manjših konfliktov. Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Socialne razlike in stigmatiziranja so pozabljeni s ciljem deliti ideje in improvizirati prizore. Vzgojiteljice, ki vodijo otroke v ustvarjalnih lutkovnih dejavnostih, pravijo, da so bili v skupino enakovredno vključeni sicer pri rednih dejavnostih izključeni otroci, ki so prispevali pomemben delež h končni stvaritvi, kar pa

je pomembno vplivalo tudi na njihovo samopodobo. Ni nepomembno, da otroci ob takem delu uživajo, se sprostijo in so pripravljeni na dialog, zato je učenje socialnih veščin ob takem delu olajšano. Otrokom je omogočeno izkustveno učenje pozitivnih medsebojnih odnosov in nenasilnega reševanja konfliktov.

Do podobnih ugotovitev je prišla tudi A. Porenta (2003), ki je v kvalitativni raziskavi ugotavljala funkcijo lutke, kot jo vidijo učenci in učitelji, odzive učencev na takšno delo ter emocionalne, socialne in intelektualne vidike dela z lutko v razredni situaciji. Ugotovila je, da je bilo ob pogovarjanju veliko usklajevanja mnenj, oblikovanja posebnih pravil in držanja dogovorov, učenci pa so si velikokrat pomagali. Z lutko so doživeli tudi pozitivno izkušnjo v sprejemanju drugačnosti in razvijanju prijateljskega odnosa ter tovarštva. Povečalo se je zaupanje med učiteljem in otroki, kar učiteljice pripisujejo lutki. Lutka je pomagala tudi pridobiti prijatelje in premagati strah pred nekaterimi situacijami, ki so otrokom tuje.

Pisali smo že, da lutka v rokah vzgojitelja kot posrednik med njim in otrokom deluje razbremenjujoče. Otroka razbremeni strahu pred avtoriteto, da lažje vzpostavi kontakt z okoljem in novimi ljudmi, vendar je najpomembnejše dati lutke otroku. V prizoru z lutkami otrok razreši in uredi svet po svoje. Npr. v gledališču predmetov bo otrok zaigral situacijo, med moškim čevljem (oče) in majhnim copatkom (otrok), v kateri bo situacijo, na katero doma ne more vplivati, razrešil po svoje in se tako rešil konflikta.

Animacija predmetov nas pripelje do poznane razlage Winnicota (1999), ki v svoji teoriji objektnih odnosov izpostavlja pomembno vlogo t. i. prehodnih predmetov. Ti predmeti pomagajo otroku, da razume svojo avtonomijo in osnovne stvari v svoji okolici, pomagajo pa tudi, da postanejo odprti za svobodno igro in domišljijo. Prehodni predmeti so tudi simbol ločitve med materjo in otrokom. V simbolni igri je vse mogoče. Pozoren in senzibilen učitelj/vzgojitelj lahko v otrokovi igri opazi sporočilo, ki ga sicer v direktni komunikaciji ne bi pokazal. »Prav lutke s svojo liričnostjo, humorjem in intimnostjo oživijo otroške duše, da jih mi odrasli vidimo in da se lahko eni drugim približamo« (Bastašić, 1990: 15).

A. E. Greaves s sodelavci (2012) je izvedla multiplo študijo primerov o vlogi skupinskega terapevtskega lutkarstva pri ljudeh s hudo duševno motnjo. Ugotovitve, ki so predvsem zanimive za naše delo z lutko v vrtčevski skupini, se vežejo na sodelovanje in povezovanje z drugimi člani skupine ter izražanje in regulacijo emocij. Avtorji sicer izpostavljajo štiri ključne mehanizme sprememb, ki so nastale v terapiji z lutkami. Najprej, ustvarjanje z lutkami je sodelovalna socialna aktivnost, ki prispeva k oblikovanju skupine in predstave. Nadalje, ustvarjanje lutk pomeni reprezentacijo sebe in drugih ter omogoča spontano izražanje zavednih in nezavednih konfliktov, pri tem pa ni izogibanj in obrambe klientov. Uporaba lutk z dramskim ritualom in predstavo omogoča obvladanje preteklih travm. Rezultat terapevtskega dela z lutkami je visoka stopnja čustvenega prebujenja, ki ga lutke modulirajo z igro »v čustvenem zabojniku« in učinkovito strategijo spopadanja z motečimi dejavniki (prav tam).

Mnoga različna čustva, ki jih otroci doživljajo dnevno, potrebujejo zdrav, svoboden »out put«. Otrok potrebuje način, da močna čustva izrazi na sprejemljiv način. Igra z lutko mu to tudi nudi. Vsak človek kdaj čuti jezo, strah, ljubosumje in negativizem. Otrok bo zaigral prizor, kjer ta čustva lahko izrazi, saj se jih s tem osvobodi in razreši notranje konflikte. V igri se lahko reflektirajo odnosi iz otrokove okolice. »Številne simbolne in realne lutke omogočajo igre, ki povezujejo podzavestno in zavestno. V igri z lutko se konflikt izživi z vso svojo močjo in tako izgubi moč in energetski naboje« (Bastašić, 1990: 36). Vzgojiteljica s pomočjo lutke spozna otroke in uspe vzpostaviti individualni odnos s posameznim otrokom. Otroci pri igri z lutko izražajo svoja čustva in odnos do sveta, zato je to priložnost, da vzgojiteljica v tem izražanju opazi doživljanje in čustvovanje otrok, ki ga sicer ne bi.

Bastašić (1990), zagrebški psihoterapevt, v svojem delu govori o otrokovem razvoju in krizah, ki ob tem nastanejo. V svojem delu posveča pozornost otrokom in jim v terapiji z lutko pomaga pri reševanju emocionalnih težav. Otrok se razvija od popolne odvisnosti od mame do zavedanja, da mora mamu, ki je bila samo njegova, še z nekom deliti. Izraža interese za vrstnike, širi se krog pomembnih ljudi, identifikacija z obema staršema pa se postopno vgrajuje v družbene vrednote in prepovedi. Igra vlog pomaga pri pretvorbi nezavednega v stvarno.

Ob vstopu v vrtec se otrok sreča z drugimi otroki in odraslimi in sprejeti mora pravila življenja v skupini. Vstop v novo skupino lahko izzove krizo, ki se lahko kaže v motnjah navad in vedenj. Podobno je tudi s prehodom v šolo. Zakaj ne bi bila prav igračka, ki se skriva v torbi, otrokov sopotnik pri uravnavanju želja in zahtev? Zagotovo otroku prehod v novo socialno okolje olajša ljubkovalna igračka, ki pa se z animacijo spremeni v lutko, ki poveže dom in novo okolje, na katerega se otrok privaja. Ločitev od staršev v procesu socializacije za nekatere otroke predstavlja veliko frustracijo. Krize so vsekakor neločljivi del vsakega procesa razvoja in zorenja, lutka pa je lahko v pomoč pri premagovanju teh kriz.

Kot so krize neločljivi del razvoja, tudi ni razvoja osebnosti brez frustracij in premagovanja le-teh. Lutka je lahko pri tem v veliko pomoč. Kot otrokov partner lahko postane simbol za sporočanje želja, strahov in konfliktov. Ko otrok spremlja lutkovno predstavo, v like projicira svoja čustva in odnose ter se na ta način razbremeni oz. si lažje razloži stvari, ki se dogajajo okoli njega.

Raziskovalci centra CRESAS (Stambak in Sinclair, 1990; v Ivon, 2010) pojasnjujejo, katere so interaktivne možnosti za razvoj psihosocialnih spoznanj otrok, kadar sami ustvarjajo lutkovne prizore. V teh situacijah otroci razvijajo psihosocialna spoznanja, povezana s človeškimi reakcijami, in spoznanja o možnostih lastnega vpliva na vedenje drugih. Interaktivni postopki, ki se pri tem pojavljajo, ugodno vplivajo na razvoj sodelovanja, dialoga in konfrontacije med otroki. Vse to so pomembni dejavniki v procesu učenja. Na osnovi rezultatov raziskave avtorji pišejo o dveh ključnih igralnih situacijah v procesu oblikovanja lutkovne predstave. Prva je v fazi izbire teme lutkovne igre, ko se otroci dogovarjajo o ideji ali temi lutkovne predstave, dokler ne dosežejo



soglasja, druga pa je v fazi razvijanja sprejete ideje v lutkovni predstavi (prav tam). Lutka je lahko izredno motivacijsko sredstvo za bogatenje in senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala, saj terja, da se otrok vživi v lutkino situacijo in način doživljanja. S tem otroku ponudimo možnost za razumevanje stvari iz različnih zornih kotov, kar je predpogoj za tolerantnost, inovativnost, čustveno inteligenco in sposobnost empatije.

#### **4.7.1 Vloga lutke pri razvoju empatije**

S prevzemanjem različnih vlog otroci vstopajo v več situacij, ki niso podobne druga drugi, s tem pa se naučijo ločiti lastno videnje od videnja drugih. Takšna igra z lutko otroku omogoča tudi čustveno decentracijo, ko otrok zmore razumeti čustva drugih in razvija svoja lastna čustva (Duran, 2001). S tem že govorimo o razvoju empatije, tj. sposobnosti, ki se vse bolj povezuje z medsebojnim razumevanjem in humanimi medčloveškimi odnosi. »Empatija je spoznavno-emocionalna sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in opazovanje sveta z njenimi očmi« (Bratanić, 1991: 61). M. Bratanić (prav tam) piše o kognitivno-intelektualnih in o afektivno-emocionalnih komponentah empatije. Kognitivno-intelektualni komponenti sta opazovanje druge osebe z njenega stališča in prevzemanje vloge druge osebe v določeni socialni situaciji, afektivno-emocionalni komponenti pa sta občutljivost za čustva druge osebe in sposobnost sodelovanja v čustvovanju druge osebe.

Empatija naj bi bila domišljijско zavedanje emocij drugega. Na emocionalne reakcije do drugih in na pripravljenost za pomoč pomembno vpliva zmožnost domišljijškega vživljanja v namišljene situacije (Stotland, 1978; v Kroflič, 1999). Torej je spodbujanje domišljije tudi z vidika empatičnosti zelo pomembno.

»Empatija oz. vživljanje je pomembna sestavina različnih umetniških dejavnosti, saj kot pojem prihaja v psihologijo prav iz estetike (nem. Einfühlung)« (Lips, 1903; Titchener, 1909; v Kroflič, 1999). V glasbeni, likovni in literarni umetnosti deluje posredno, v gledališki in plesni umetnosti pa neposredno prek kinestetičnih odzivov ustvarjalca. Je pomembna sestavina otroških iger vlog, kjer se otrok neverbalno in verbalno vživlja v različne situacije, vloge in objekte. Raziskave kažejo, da trening in spodbujanje otrok k igram vlog povečuje njihovo empatičnost (Saltz, Dixon in Johnson, 1977; v Kroflič, 1999).

V igri z lutko oz. ustvarjanju prizorov otrok prevzema različne vloge. S tem se vživi v vlogo druge osebe, se postavi v njen položaj in poskuša situacijo razumeti z njenega vidika. V igri je njegova naloga, da reši problem osebe, katere vlogo je prevzel, in da v improvizaciji pripelje zgodbo do nekega zaključka. Uči se reševanja konfliktov in urejanja medsebojnih odnosov brez posledic. Ob tem sprejema občutke osebe, ki jo je igral, poveča pa se občutljivost za čustva drugih. Preigravajo se alternativne možnosti situacij in reakcij oseb v prizoru. Različni avtorji (Bratanić, 1991; Brajša, 1990; Bastašić, 1990) za izboljšanje medsebojnih odnosov in za boljše razumevanje drugih predlagajo prav igranje vlog. Otrok se vživi v neko situacijo in prevzame določeno vlogo, ki jo odigra. Gre lahko za vloge iz realnega življenja, torej otrok igra vlogo, ki

mu je poznana iz lastnega življenja ali pa ustvari nove, nepoznane izmišljene vloge. Poudariti velja, da se je otroku lažje vživeti v vlogo, če se igra z lutkami. V igri v živo izpostavlja sebe, v igri z lutko pa se vživi v osebo, ki jo predstavlja lik lutke. V igri z lutko »zaznamo primere empatije oz. vživljanja v situacijo, ki jo predstavlja lik, poleg tega pa še sočustvovanje in dajanje varnosti, skrbi in zgleда, ki ga dajejo otroci lutki kot model vedenja in ravnanja v vsakdanjih situacijah« (Porenta, 2003: 184).

Jurkowski (2010) v razpravi o gledališču za otroke piše, da mora gledališče spoznati otroka z gledališko umetnostjo in s spoštovanjem ter z naklonjenostjo drugim. Človeška psiha je obdarjena z nagnjenostjo, ki bi se, če se razvije, lahko imenovala empatija. Če razmišljamo, da je v širši perspektivi dobrobit človeštva odvisna od vzajemne naklonjenosti, se moramo strinjati, da ima vsaka generacija odraslih dolžnost, da razvije otroško nagnjenost k empatiji. To je tudi prečudoviti cilj gledališke umetnosti (prav tam).

Vzgojitelj z besedno in nebesedno komunikacijo preko lutke spodbuja razvoj empatije pri otrocih, hkrati pa izboljšuje tudi lastne sposobnosti vživljanja. H. Ivon (2010) pravi, da lutka otroku postopoma pomaga doseči lastni spoznavni svet (Piaget, 1962; v Ivon, 2010) in emocionalni decentrizem (Zaporožec, 1965; v Ivon, 2010). Lutka istočasno pomaga tudi vzgojitelju, da se oddalji od svojega mišljenja o otroku in zavzame njegovo stališče (prav tam). Rezultati raziskovanja (Ivon, 2005) so pokazali, da obstaja povezanost med vzgojiteljevo empatijo in uporabo lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pokazalo se je, da bolj empatični vzgojitelji pogosteje in na različne načine uporabljajo lutke pri svojem delu. Raziskava iste avtorice (2005) je tudi pokazala, da je pogostost vzgojiteljeve interakcije z lutko pomembno vplivala na zmanjšanje agresije v skupini in povečanje prosocialnega vedenja. Do osebe, s katero vzpostavljamo odnos, lahko gojimo pozitivna ali negativna čustva in glede na to oblikujemo tudi svoje emocionalno stališče. Če osebe med seboj gojijo pozitivna emocionalna stališča, je rezultat njihovega odnosa naklonjenost in simpatija. Ko gre za negativna emocionalna stališča, se med osebami pojavita nenaklonjenost in antipatija. »Simpatija in antipatija nista le trenutna občutka, temveč se na teh dveh občutkih gradijo stališča do drugih ljudi« (Bratanič, 1991: 56). Jasno je, da simpatija olajšuje vzpostavljanje odnosa in omogoča spontano ter naravno komunikacijo, medtem ko antipatija predstavlja oviro in komunikacijo otežuje. Humani medosebni odnosi se lahko oblikujejo le na pozitivnih emocionalnih stališčih – seveda v šoli in vrtcu ni nič drugače. Vzgojitelj pomembno vpliva na odnos med njim in otrokom in prav njegova naklonjenost ali nenaklonjenost otroku izredno pomembno vpliva na njuno nadaljnje skupno delo. Vzgojitelj je tisti, ki postavlja temelje v tem odnosu, in od njegove osebnosti je odvisna kvaliteta odnosa. V primeru prevelike simpatije ali antipatije, ki jo vzgojitelj goji do otroka, mu do objektivnosti v odnosu pomaga empatija. Sposobnost vživeti se v položaj druge osebe in gledati na svet z njenimi očmi je za vzgojitelja še kako pomembna iz več razlogov, ki jih navajamo v nadaljevanju (prav tam):

- odkrivanje občutkov, ki spremljajo vedenje;

- sprejemanje osebe takšne, kot je;
- odkrivanje emocionalno-motivacijskih faktorjev;
- izbiranje ustreznih vzgojnih sredstev in postopkov;
- prilagajanje komunikacije učencem;
- uspešnost vzgojnega delovanja.

Lutke so odličen medij za projekcijo čustev in stališč ter prepoznavanje le-teh. Vzgojitelja senzibilizirajo, da opazi čustva in značajske lastnosti otrok, ki jih sicer pri klasičnem delu ne bi mogel. Otroci prav preko igre z lutko vzgojitelju bolj zaupajo tudi v drugih situacijah. Senzibilen vzgojitelj bo spremljal otrokovo igro in razbral otrokova sporočila ter na ta način tudi lažje razumel njegovo vedenje. Otrok v simbolni igri z lutko, ki ni diktirana z besedilom ali navodili vzgojitelja, na simbolni ravni reši konfliktno situacijo iz realnega življenja. Vzgojitelju tako sporoči svoje težave, frustracijo pa razreši v fiktivni situaciji.

Ustvarjalna drama, katere del je tudi ustvarjanje z lutkami, tako ponudi dragocene učne situacije za razvoj socialnih spretnosti, zlasti otrokom, ki imajo težave v razumevanju in obvladanju spretnosti komuniciranja in vzpostavljanja socialnih odnosov.



## **5 RAZISKOVANJE STALIŠČ VZGOJITELJEV IN ANALIZA STANJA LUTKOVNO-GLEDALIŠKE PRAKSE V VRTCU TER SPREMEMBE V SOCIALNEM VEDENJU OTROK PO VKLJUČITVI LUTKOVNIH DEJAVNOSTI V SKUPINO**

### **5.1 Opredelitev problema**

S teoretičnimi izhodišči dramske pedagogike, igre z lutko, teorije simbolne igre in otrokovega socialnega razvoja smo utemeljili pomen ustvarjalnega in procesno-razvojnega pristopa k lutkovnim dejavnostim v vrtcu za izboljšanje socialnih odnosov v skupini. Po naših izkušnjah se lutka v praksi najpogosteje povezuje s pripravo in ogledom predstave, kot medij za spremembo in izboljšanje medsebojnih odnosov v skupini in socialnega vedenja pa se uporablja le redko in bolj naključno ter z malo strokovnih temeljev. Zato smo izobrazili skupino vzgojiteljev, ki bi ozavestila pomen procesno-razvojnega pristopa k lutkovnim dejavnostim po načelih kreativne drame. Tradicionalni pristop temelji na vzgojiteljevi režiji in pripravi predstave po vzoru profesionalnih gledališč, vključeni pa so predvsem talentirani otroci, ostali pa malo ali sploh ne. Prav na tem področju smo želeli z raziskavo utemeljiti pomen vsakodnevne uporabe lutke. Delo pri ustvarjalni drami temelji na sodelovanju v majhnih skupinah, v katerih vzgojitelj pomaga razvijati igro s spodbudami in z nudenjem ustrezne podpore pri zagotavljanju materiala in kreiranju prostora. Predvidevali smo, da bo procesno-razvojni pristop k igri z lutko otrokom omogočil več sodelovanja, medsebojnega povezovanja in delitve idej, kar bo pripomoglo k boljšemu vključevanju posameznikov v skupino in razvoju socialne kompetentnosti otrok.

Zanimalo nas je torej, kako lahko ustvarjalen in procesno-razvojno utemeljen pristop k izvajanju lutkovnih dejavnosti v vrtcu vpliva na spremembo socialnih odnosov v skupini. Raziskovali smo, kakšna je praksa vzgojiteljev pri delu z lutko, kako se z izobraževanjem spremeni njihov pristop k izvajanju lutkovno-dramskih dejavnosti in kakšno vlogo ima igra z lutko po načelih ustvarjalne drame pri spremembi socialnega vedenja posameznikov v skupini.

Raziskavo smo izpeljali v dveh delih. V prvem delu smo raziskovali stališča vzgojiteljev o načinih uporabe lutke v praksi in spremembe le-teh po izobraževanju.

V drugem delu so vzgojiteljice po izobraževanju tri mesece uvajale lutkovno-gledališke dejavnosti v prakso in izpolnile ocenjevalno lestvico socialnega vedenja za vsakega otroka v skupini pred začetkom lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih.

### **5.2 Opis izobraževanja**

Izobraževanje je bilo razdeljeno v dva dela. Teoretičnemu delu z interaktivnimi predavanji je bilo namenjenih 15 ur, praktičnemu delu s kreativnimi delavnicami pa prav tako 15 ur.

Cilji izobraževanja so bili naslednji:

- spoznavanje skupnih prvin in pomembnih razlik med lutkovno in gledališko izraznostjo;
- spoznavanje njihovega pomena za komunikacijo in razvoj otroka;
- spoznavanje možnosti in metod uporabe obeh vej pri vsakdanjem delu v oddelku s skupino ali posameznim otrokom na najrazličnejših področjih vzgojno-izobraževalnega procesa;
- razumevanje pomena tovrstne igre oz. komunikacije za spodbujanje otrokove simbolne komunikacije in kreativnosti;
- vključevanje dejavnosti kreativne gledališke vzgoje za doseg ciljev na različnih področjih kurikula in zavedanje, da hkrati vplivamo na otrokov čustveni in socialni potencial ter rast pozitivne samopodobe.

Ključne vsebine izobraževanja so bile:

- pomen umetnosti v človekovem življenju in posebnosti posameznih umetniških vej v prostoru in času;
- razvoj scenskih umetnosti in filma in razvoj umetnosti za otroke in z otroki;
- komunikacija otroka z umetnostjo in skozi umetniško izražanje; kulturna vzgoja, otrokova umetnostna ustvarjalnost in zmožnosti otrokovega dožemanja ter izražanja;
- razlike v komunikaciji pri dramski igri in igri z lutko;
- otrokova simbolna igra: povezave in razlike z gledališko igro;
- vloga igre z lutko v socialnih odnosih v skupini;
- kreativna dramska vzgoja: temeljna izhodišča in metoda dela ter povezave z delom v vrtcu;
- vloga lutke – ljubljenca skupine pri dnevni rutini in ustvarjanju varnega okolja in dobrih socialnih odnosov;
- preproste lutkovne tehnike in osnove animacije;
- gledališke zvrsti in simbolično sporočanje;
- gledališče kot socializacija in senzibiliziranje.

Vzgojiteljice so svoje delo v skupini ves čas dokumentirale z dnevniškimi zapisi, refleksijo na dnevno in tedensko delo in s fotografiranjem ter snemanjem dejavnosti. Za vse tedenske in dnevne dejavnosti so pripravile pisne načrte dela, ki smo jih do določene mere tudi skupaj načrtovali.

### **5.3 Temeljni cilji raziskave**

Cilji naše raziskave so bili:

- ugotoviti, kakšna so stališča in trditve o ravnanjih vzgojiteljev na področju lutkovno-gledaliških dejavnosti;
- izobraziti skupino vzgojiteljev za izvajanje lutkovnih dejavnosti po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojno utemeljenega pristopa k lutkovnim dejavnostim ter ugotoviti, kako takšno namensko izobraževanje vpliva na spremembo njihovih stališč in trditve o ravnanjih;
- proučiti vlogo lutke pri socialnih odnosih v oddelku in njen vpliv na socialno vedenje posameznikov (po oceni vzgojiteljev) na področju agresivnega, prosocialnega in zadržanega vedenja ter pozornosti.

### **5.4 Hipoteze**

**H1:** Predvidevamo, da se bodo stališča vzgojiteljev do uporabe lutke po izobraževanju s področja lutkovno-dramskih dejavnosti po načelih ustvarjalne drame spremenila v smeri procesno-razvojno utemeljenega pristopa.

**H2:** Predvidevamo, da se bo praksa vzgojiteljev pri izvajanju lutkovnih dejavnosti po izobraževanju s področja lutkovno-dramskih dejavnosti po načelih ustvarjalne drame spremenila v smeri procesno-razvojno utemeljenega pristopa.

**H3:** Predvidevamo, da redna in kontinuirana uporaba lutk po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojnega pristopa vpliva na spremembo v socialnem vedenju otrok na področju agresivnega vedenja.

**H4:** Predvidevamo, da redna in kontinuirana uporaba lutk po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojnega pristopa vpliva na spremembo v socialnem vedenju otrok na področju prosocialnega vedenja.

**H5:** Predvidevamo, da redna in kontinuirana uporaba lutk po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojnega pristopa vpliva na spremembo v socialnem vedenju otrok na področju zadržanega vedenja.

**H6:** Predvidevamo, da redna in kontinuirana uporaba lutk po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojnega pristopa vpliva na spremembo otrokove pozornosti in vztrajnosti pri delu.

### **5.5 Metoda**

Opravili smo pregledno empirično raziskavo s kvantitativnim raziskovalnim pristopom. Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

## **5.6 Vzorec oseb**

V raziskovanju sta sodelovala dva vzorca, in sicer vzorec vzgojiteljev in vzorec otrok.

### **5.6.1 Vzorec vzgojiteljev**

Empirična raziskava je bila izvedena na dveh vzorcih vzgojiteljev iz vrtcev različnih regij Slovenije. Prvi vzorec, pri katerem so se ugotavljala stališča in ravnanja vzgojiteljev, je predstavljalo 90 vzgojiteljev, ki so bili vključeni v izobraževanje na izrednem študiju Predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Izobraževanje s področja lutkovne in dramske dejavnosti v vrtcu v skupnem obsegu 30 ur smo izvedli sami. V drugi namenski vzorec, na katerem so se ugotavljale spremembe v socialnih odnosih v skupini po vzgojiteljevi oceni, smo iz celotne skupine izbrali 22 vzgojiteljev, in sicer tiste, ki so delali z otroki v starostnih skupinah med 4 in 7 let.

Vzgojitelji, vključeni v raziskavo, so bili povprečno stari 30,22 let in so imeli povprečno delovno dobo 8,82 let. Večina (95,7 %) vprašanih je bila žensk, le 4,3 % je bilo moških. Slaba polovica (43 %) jih dela na mestu vzgojitelja, večina (54,8 %) pa na mestu pomočnika vzgojitelja. Večina vprašanih (64,5 %) ima končano srednjo šolo, manjši del (32,3 %) pa višjo. Le 1,1 % ima končano visoko strokovno izobrazbo. Večina anketiranih vzgojiteljev (52,7 %) dela v mestnem okolju, nekaj več kot četrtnina v vaškem okolju (24,2 %) in malo več kot četrtnina v primestnem okolju (23,1 %).

### **5.6.2 Vzorec otrok**

V raziskavo je bilo vključenih 462 otrok druge starostne skupine (3–7 let) iz 22 oddelkov različnih vrtcev po Sloveniji. Otroke smo glede na starost razdelili v pet starostnih skupin glede na oddelke, ki so bili oblikovani v vrtcu. 48 otrok je bilo v starostni skupini 3–5 let, 86 otrok v skupini 4–5 let, 123 otrok v skupini 4–6 let, 95 otrok v skupini 5–6 let in 108 otrok v skupini 6–7 let. Večina celotne populacije je bilo deklic (53 %) in slaba polovica dečkov (47 %).

## **5.7 Upoštevanje etičnosti raziskovanja**

Udeležencem izobraževanja smo na informativnem predavanju predstavili metodo, namene in dobrobit raziskovanja. Zaradi možnosti spremljanja in statistične obdelave podatkov smo jim dodelili dogovorjene oznake. V raziskavo so bili vključeni otroci, katerih starši so podpisali soglasje. Z udeleženci izobraževanja je bil podpisan protokol sodelovanja z natančno določenimi razmerji sodelovanja in odgovornosti.

## **5.8 Merski instrumenti**

Postavljene hipoteze bomo preverili na različne načine.

**H2 in H3:** Podatke o spremembi vzgojiteljevih stališč in trditev o njihovi praksi smo pridobili s pomočjo *Vprašalnika za vzgojitelje o načinih uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu*. Vprašalnik smo izdelali sami na podlagi vprašalnika pretekle raziskave o stališčih vzgojiteljev in učiteljev do različnih vidikov uporabe lutke



(Korošec, 2004), na podlagi ugotovitev kvalitativne raziskave med učitelji v prvi triadi osnovne šole o funkciji lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu (Korošec, 2004) in na podlagi teoretičnih izhodišč ustvarjalne dramske vzgoje in procesno-razvojnega pristopa k igri z lutko v vrtcu. Del vprašalnika o načinih uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu je bil povzet in prilagojen po H. Ivon (2005), ta pa ga je sestavila na osnovi Brogginijeve delitve načinov uporabe lutke v vrtcu.

Vprašalnik so vzgojitelji izpolnili pred začetkom izobraževanja in po koncu izobraževanja oz. po formalnem zaključku dejavnosti v oddelkih. Primerjali smo rezultate, pridobljene pred izobraževanjem in po njem.

**H3–H6:** Vzgojiteljevo percepcijo sprememb v socialnem vedenju otrok v skupini smo preverjali z instrumentom *Lestvica za ocenjevanje socialnega vedenja otrok*, ki so ga vzgojitelji drugega namenskega vzorca (22) izpolnjevali za vse otroke v skupini. Opravili smo analizo sprememb v socialnem vedenju otrok za posamezno področje vedenja za celotno opazovano populacijo in ločeno za tiste otroke, ki so na začetnem ocenjevanju dosegli najnižje vrednosti (spodnjih 10 % otrok). Primerjali smo rezultate, pridobljene pred začetkom uvajanja lutkovnih dejavnosti, in tiste, ki smo jih pridobili po treh mesecih vsakodnevnih lutkovnih dejavnosti. Lestvico smo oblikovali na osnovi strokovne literature (Kroflič, 1999; Ivon, 2005; Katz in McClellan 2005; Zupančič in Kavčič, 2007; Goodman, 2001).

Ocene pogostosti vedenja pri posameznem otroku so bile podane na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 – nikoli se tako ne vede do 5 – skoraj vedno se tako vede).

## **5.9 Merske karakteristike instrumentov**

Objektivnost z vidika izvedbe anketiranja smo zagotovili z jasnimi in nedvoumnimi vprašanji oz. postavkami. Vsak anketiranec je imel enake pogoje pri anketiranju. Objektivnost z vidika vrednotenja odgovorov smo zagotovili z uporabo vprašanj zaprtega tipa in lestvic stališč Likertovega tipa.

Vprašalnik stališč in ravnanj vzgojiteljev je bil sestavljen iz več ocenjevalnih lestvic (o izhodiščih, ki jih vzgojitelji uporabljajo za lutkovno-gledališke dejavnosti; o načinih organiziranja lutkovno-gledaliških dejavnosti v praksi; o vzgojiteljevi vlogi pri vodenju dejavnosti, o metodah dela z lutko v izvedbenem kurikulumu; in sklopa, ki izraža stališča vzgojiteljev do vloge lutke v otrokovem razvoju), sklopa vprašanj, s katerimi ugotavljamo pogostost uporabe lutke v praksi in sklopa vprašanj, s katerimi smo ugotavljali nekatere osebne podatke anketirancev (spol, starost, delovna doba, delovno mesto, stopnja izobrazbe, naziv na delovnem mestu, starost otrok v oddelku in okolje, v katerem je vrtec). Ocenjevalna lestvica na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa dosega zadostno zanesljivost in veljavnost. Lestvica o izhodiščih, ki jih vzgojitelji uporabljajo za lutkovno-gledališke dejavnosti, dosega  $\alpha = 0,69$ , prvi faktor pojasni 35,39 % variance; lestvica o načinih organiziranja lutkovno-gledaliških dejavnosti v praksi dosega  $\alpha = 0,76$ , prvi faktor pojasni 31,94 % variance; lestvica o vzgojiteljevi vlogi pri vodenju dejavnosti dosega  $\alpha = 0,57$ , prvi faktor pojasni 29,95 % variance;

lestvica o metodah dela z lutko v izvedbenem kurikulumu dosega  $\alpha = 0,88$ , prvi faktor pojasni 50,32 % variance; in lestvica, ki izraža stališča vzgojiteljev do vloge lutke v otrokovem razvoju dosega  $\alpha = 0,63$ , prvi faktor pojasni 25,08 % variance.

Lestvica za ocenjevanje otrokovega socialnega vedenja na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa dosega zadostno zanesljivost in veljavnost, in sicer znaša  $\alpha = 0,89$ , prvi faktor pa pojasni 31,44 % variance.

### **5.10 Postopek in pogoji zbiranja podatkov**

V empiričnem delu raziskave so bili vprašalniki uporabljeni v naslednjem vrstnem redu. *Vprašalnik za vzgojitelje o stališčih in analiza stanja o načinih uporabe lutk v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu* so vzgojitelji izpolnjevali pred izobraževanjem s področja lutkovnih dejavnosti in ponovno po končanem izobraževanju in trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti v praksi. Pred izvajanjem lutkovnih dejavnosti po načelih ustvarjalne drame in procesno-razvojnega pristopa v prakso ter po zaključenih dejavnostih, ki so trajale tri mesece, so vzgojitelji izpolnili *Lestvico o socialnem vedenju otrok* za vse otroke v skupini.

### **5.11 Statistične obdelave**

Podatke empiričnega dela doktorske disertacije smo analizirali s programskim paketom za statistične analize SPSS. Zbrane empirične podatke smo v skladu z njihovo vrsto (številске in neštevilске spremenljivke) in vloge (odvisne in neodvisne spremenljivke) kvalitativno in kvantitativno obdelali, in sicer na osnovnem deskriptivnem nivoju (frekvenčne distribucije, srednje vrednosti, mere variacije in mere distribucije) ter na nivoju inferenčne statistike (parametrični in neparametrični preizkusi).

Rezultate smo predstavili v tabelah in grafih. Kot kriterij statistične pomembnosti smo upoštevali stopnjo tveganja 2p oz.  $p = 0,05$ .

## **6 STALIŠČA VZGOJITELJIC IN ANALIZA STANJA O NAČINIH UPORABE LUTKE V PRAKSI**

Da bi preverili prvo in drugo hipotezo o spremembah v *stališčih* vzgojiteljev pri uporabi lutke in spremembah v trditvah vzgojiteljev o *njihovi praksi* pri izvajanju lutkovnih dejavnosti po izobraževanju s področja lutkovno-gledaliških dejavnosti, smo analizirali odgovore na vprašanja o pogostosti, načinih organizacije in vodenja ter metodah uporabe lutke v pedagoški praksi. V nadaljevanju uporabljamo izraz »vzgojiteljice«, saj je v raziskavi prevladovala velika večina žensk.

Zanimalo nas je, kakšno je stanje na področju lutkovno-gledališke metodike v vrtcih in kako lahko intenzivno izobraževanje s tega področja vpliva na spremembo stališč in trditev o ravnanjih v praksi. Z izobraževanjem smo želeli doseči spremembe pri načinih uporabe lutke kot medija za komunikacijo in socializacijo ter lutke kot scenskega sredstva za pripravo manjših predstav v skupini.

Primerjali smo podatke, ki smo jih pridobili z *Vprašalnikom za vzgojiteljice o načinih uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu*, ki ga je 90 vzgojiteljic izpolnjevalo pred izobraževanjem in po zaključenem izobraževanju oz. po zaključenem izvajanju lutkovnih dejavnosti v skupini. Vzgojiteljice so svoja stališča in trditve o načinih uporabe lutke v skupini ocenjevale na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 – nikoli ne uporabljam lutke na tak način do 5 – pogosto uporabljam lutko na ta način oz. 1 – se sploh ne strinjam s trditvijo, do 5 – se zelo strinjam).

S frekvenco in veljavnim odstotkom smo prikazali pogostost posameznega načina uporabe lutk v praksi. S t-testom za parne primerjave smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med aritmetičnimi sredinami za vsako posamezno spremenljivko pred izobraževanjem ter po zaključenem izobraževanju oz. po zaključenem izvajanju lutkovnih dejavnosti v skupini, tj. po treh mesecih. Statistično pomembnost razlik smo ocenili na stopnji tveganja  $p < 0,05$ .

### **6.1 Ugotavljanje stanja o pogostosti uporabe lutk**

Zanimalo nas je predvsem, kakšno je stanje pogostosti uporabe lutk v praksi. Anketirane vzgojiteljice so odgovarjale na vprašanje, kako pogosto so v zadnjem obdobju vključevale dejavnosti z lutko v vzgojno-izobraževalno delo. V nadaljevanju najprej prikažemo frekvenčne porazdelitve in veljavne odstotke za pogostost vključevanja lutk v dnevne dejavnosti. Sledijo še ločeni rezultati frekvenčne porazdelitve in veljavnih odstotkov za pogostost izvajanja lutkovnih dejavnosti znotraj skupine in izvajanje lutkovnega projekta v okviru celotnega vrtca ter rezultati za pogostost izdelovanja lutk. Z vsako posamezno spremenljivko o pogostosti uporabe lutk smo opravili tudi t-test med aritmetičnimi sredinami začetnega in končnega ocenjevanja.

Tabela 1: Pogostost vključevanja lutk

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Nikoli	17	19,10	1	1,11
1–2-krat na mesec	24	26,97		
3-krat na mesec	11	12,36	2	2,22
4–5-krat na mesec	6	6,74		
1-krat na teden	9	10,11		
2-krat na teden	12	13,48	4	4,44
Vsak dan	10	11,24	83	92,22
Skupaj	89	100,00	90	100,00
Manjkajoči	1			
Skupaj	90			

Rezultati v tabeli 1 kažejo, da so nastale spremembe v pogostosti vključevanja lutkovnih dejavnosti. Pred izobraževanjem skoraj četrtna vzgojiteljic (19,10 %) lutk ni nikoli uporabljala pri svojem delu, malo več kot četrtna pa 1–2-krat na mesec (26,97 %). Le majhen delež je bil tistih, ki so lutko uporabljale vsak dan (11,24 %) ali 2-krat na teden (13,48 %). V končnem stanju ugotavljamo, da je 92,22 % vprašanih lutko v zadnjih treh mesecih uporabljajo vsak dan.

Glede na to, da so bile vzgojiteljice vključene v izobraževanje izrednega študija za vzgojitelja predšolskih otrok, smo seveda tudi pričakovali, da se bo pogostost uporabe lutk povečala, kar pomeni, da so obveze pri predmetu izpolnjevale. To nam je zagotavljajo, da bodo ustvarjalno metodo lutkovne igre, temelječo na izhodiščih ustvarjalne drame in drugih teoretičnih izhodiščih, preizkusile in redno uporabljale. Na ta način so vzgojiteljice intenzivno preizkusile pridobljena znanja izobraževanja, hkrati pa so pridobile veliko novih izkušenj, ki so vplivale na njihova stališča in trditve.

Kontinuirana in redna uporaba lutk v pedagoškem procesu je bila izrednega pomena za izpeljavo drugega dela raziskovanja o vplivu lutk na socialno vedenje otrok, ki ga analiziramo kasneje.

V podobni raziskavi, ki smo jo opravili med vzgojitelji vrtcev različnih regij v Sloveniji, smo ugotavljali pogostost in načine uporabe lutk v vrtcih (Korošec, 2010). Nekaj več kot polovica vzgojiteljev je lutko uporabljala redko (10,4 % le enkrat na leto in 43,3 % le enkrat na mesec) in nekaj več kot tretjina je bila tistih, ki so lutko uporabljali vsaj enkrat na teden. Le slaba desetina vprašanih je lutke vključevala v dejavnosti vsak dan. Ti rezultati kažejo, da so lutke v vrtcih redko vključene v dnevne dejavnosti. Raziskava, ki smo jo opravili med učitelji in vzgojitelji prve triade osnovne šole (Korošec, 2004), je pokazala, da več kot polovica vprašanih uporablja lutke redko v vzgojno-izobraževalnem procesu. Analiza rezultatov je pokazala, da so vzgojiteljice (1. razred devetletne OŠ) pogosteje uporabljale lutke kot učiteljice. A. Černel (2013) je ugotavljala, kašno vlogo ima gledališče kot metoda dela na razredni stopnji OŠ in kako pogosto učitelji gledališka izrazna sredstva vključujejo k pouku. Avtorica je potrdila hipotezo, da se večina učiteljev (71 %) v vzgojno-izobraževalnem delu redko poslužuje gledaliških tehnik. Navaja tudi, da kar 90 % vprašanih meni, da se učenci uspešno učijo s pomočjo gledaliških tehnik. Glavna razloga, ki ju učitelji navajajo, da ne uporabljajo gledaliških tehnik pogosteje, sta časovna stiska in prevelika količina učnih ciljev. Podobne rezultate smo pridobili tudi v že prej omenjeni raziskavi (Korošec, 2004), kjer učitelji in vzgojitelji navajajo, da pogosto zmanjkuje časa za tovrstno delo in da so učni načrti prenatrpani. Pri tem je treba spomniti, da je prav ustvarjalna drama uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikuluma (Road Map for Arts Education, 2006; Kržišnik idr., 2011; Krušić, 2007; Wagner, 1998). Vsi ti rezultati nas opozarjajo, kako pomembno je izobraževanje s področja ustvarjalne drame. Rezultati raziskave (Korošec, 2004 in 2010) so namreč pokazali tudi, da imajo tisti učitelji in vzgojitelji, ki pogosteje uporabljajo lutke in dramo v pedagoškem procesu, tudi bolj pozitivna stališča o omenjeni metodi dela. Z izobraževanjem vzgojitelji in učitelji namreč dobijo potrebno znanje in informacije o metodah ter tehnikah učenja in poučevanja z gledališkimi izraznimi sredstvi.

### **6.1.1 Izvajanje lutkovno-dramskega projekta v oddelku**

Zanimalo nas je, kako pogosto se vzgojiteljice v oddelkih odločijo za izvedbo projekta, ki vključuje lutkovno-dramske dejavnosti. Rezultate aritmetičnih sredin in t-testa za spremenljivko *Pogostost lutkovno-dramskega projekta v oddelku* prikazujemo v tabeli 2.

Tabela 2: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost lutkovno-dramskega projekta v oddelku

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Pogostost projekta – oddelek	VZ	86	2,63	0,80	-10,09	85	0,00
	VK	86	3,81	0,74			

Rezultat kaže, da je srednja vrednost za to spremenljivko precej nizka v začetnem stanju. Začetna vrednost aritmetične sredine je 2,63, končna vrednost pa 3,81. Razlika v aritmetični sredini začetnega in končnega ocenjevanja je 1,18. Rezultat t-testa pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izvajanja lutkovnega projekta v oddelku pred izobraževanjem in v končnem ocenjevanju po izobraževanju.

Tabela 3: Pogostost lutkovno-dramskega projekta v oddelku

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Nikoli	7	8,05		
Redko	28	32,18	8	8,99
Včasih	42	48,28	12	13,48
Pogosto	10	11,49	59	66,29
Zelo pogosto			10	11,24
Skupaj	87	100,00	89	100,00
Manjkajoči	3		1	
Skupaj	90		90	

Rezultate za pogostost posameznih ocen in deleže v odstotkih za posamezen odgovor prikazujemo v tabeli 3. Ugotavljamo, da je zelo majhen delež anketiranih vzgojiteljic, ki so lutkovni-gledališki projekt v oddelku pred izobraževanjem izvajale pogosto, saj je teh le 11,49 %. Nobena od vprašanih ni uporabljala lutk zelo pogosto. Nekaj manj kot polovica vprašanih (48,28 %) je lutko kot projekt uporabljala včasih, skoraj tretjina redko (32,18 %) in 8,05 % nikoli.

Po izobraževanju se je močno povečal delež tistih, ki so pogosto izvajale lutkovno-dramski projekt v skupini, in sicer na kar dve tretjini (66,29 %), opazimo pa tudi 11,24 % tistih, ki so tak projekt izvajale zelo pogosto. Torej največji porast v pogostosti izvajanja lutkovnega projekta v oddelku opazimo pri oceni *Pogosto*, in sicer kar 54,8 %, pri oceni *Zelo pogosto* pa za 11,24 %.

### 6.1.2 Izvajanje lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu

V tabeli 4 so prikazani rezultati opisne statistike in t-testa za spremenljivko Pogostost izvajanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu.

Tabela 4: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izvajanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Pogostost projekta – vrtec	VZ	86	2,51	0,93	-2,08	85	0,41
	VK	86	2,78	0,93			

Začetna vrednost aritmetične sredine je 2,51, končna vrednost pa 2,78. Razlika med začetnim in končno oceno vzgojiteljic o pogostosti izvajanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu je majhna (le 0,27). Rezultat t-testa kaže, da ni statistično pomembnih razlik med začetnim in končnim ocenjevanjem. Zato zaključujemo, da izobraževanje ni vplivalo statistično pomembno na pogostost izvajanja lutkovno-gledališkega projekta na nivoju celotnega vrta. To je tudi razumljivo, saj posamezni vzgojitelji težje vplivajo na dejavnosti in povezovanje celotnega vrta. Tu se pojavi težava v prenosu znanja posameznega vzgojitelja na vrtec kot učečo se organizacijo. Največji premik v prenosu znanja na celotni vrtec zagotovo lahko dosežemo pri izobraževanju celotnega kolektiva strokovnih delavcev.

Rezultate za pogostost posameznih ocen in deleže v odstotkih za posamezen odgovor za spremenljivko *Pogostost izvajanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu* prikazujemo v tabeli 5.

Tabela 5: Pogostost projekta – vrtec

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Nikoli	13	14,61	7	8,05
Redko	29	32,58	25	28,74
Včasih	36	40,45	36	41,38
Pogosto	10	11,24	17	19,54
Zelo pogosto	1	1,12	2	2,30
Skupaj	89	100,00	87	100,00
Manjkajoči	1		3	
Skupaj	90		90	

Ugotavljamo, da je majhen delež tistih, ki lutkovno-gledališki projekt izvajajo na nivoju celotnega vrtca s povezovanjem strokovnih delavcev in različnih skupin otrok. Iz rezultatov razberemo, da pred izobraževanjem kar 14,61 % vprašanih ni nikoli izvajalo lutkovnega projekta na nivoju celotnega vrtca. Ta delež se po izobraževanju zmanjša na 8,05 %. V primerjavi z začetnim ocenjevanjem se po izobraževanju malo zmanjša delež tistih, ki so tak projekt izvajali redko, in sicer z 32,58 na 28,74 %, neznatno pa se zveča delež tistih, ki so ga izvajali včasih, in sicer s 40,45 na 41,38 %. Najbolj se je opazila sprememba v deležu tistih, ki so lutkovni projekt v celotnem vrtcu izvajali pogosto, in sicer se je delež z 11,24 % dvignil na 19,54 %. Kot že rečeno, razlike med začetnim in končnim ocenjevanjem niso statistično pomembne.

### 6.1.3 Izdelovanje lutk

Ugotavljali smo, ali je prišlo do statistično pomembnih razlik med začetnim in končnim ocenjevanjem vzgojiteljic za spremenljivko *Pogostost izdelovanja lutk*. Rezultate opisne statistike in t-testa prikazujemo v tabeli 6.



Tabela 6: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izdelovanja lutk

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Izdelovanje lutk	VZ	88	2,47	0,80	-16,9 2	8 7	0,00
	VK	88	4,09	0,72			

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika za spremenljivko *Pogostost izdelovanja lutk* po oceni vzgojiteljic pred izobraževanjem in po njem na stopnji tveganja  $p < 0,05$ . Začetna vrednost aritmetične sredine pred izobraževanjem je znašala 2,47, srednja vrednost po izobraževanju pa je 4,09. Razlika med obema vrednostma je kar 1,62, kar kaže na velik porast v pogostosti izdelovanja lutk v oddelku. Predvidevamo, da so prej vzgojiteljice uporabljale bolj kupljene oz. industrijsko izdelane lutke, po izobraževanju pa so jih večkrat izdelale tudi same. Tu se je pokazala velika sprememba pri iniciativi vzgojiteljic za uporabo lutk, ki jih same izdelajo, saj v okviru nalog pri predmetu nismo zahtevali, da lutke izdelujejo same.

Pogostost in deleže posameznih ocen za spremenljivko *Pogostost izdelovanja lutk* za začetno in končno ocenjevanje prikazujemo v tabeli 7.

Tabela 7: Pogostost izdelovanja lutk

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Nikoli	10	11,36		
Redko	34	38,64	2	2,22
Včasih	37	42,05	13	14,44
Pogosto	7	7,95	50	55,56
Zelo pogosto			25	27,78
Skupaj	88	100,00	90	100,00
Manjkajoči	2			
Skupaj	90			

Iz prikazanih rezultatov razberemo, da kar 11,36 % vprašanih vzgojiteljic pred izobraževanjem ni nikoli izdelovalo lutk za delo v oddelku in kar 38,64 % redko. Skupno je tako kar polovica vprašanih pred izobraževanjem ocenila, da lutke izdelujejo malokrat. Po izobraževanju se je močno povečal delež tistih vzgojiteljic, ki so lutke same izdelovale pogosto, in sicer s 7,95 na kar 55,56 %. Torej je bilo po izobraževanju več kot polovica tistih, ki so lutke izdelovale pogosto in nekaj več kot četrtina tistih, ki so lutke izdelovale zelo pogosto.

#### **6.1.4 Pogostost izdelovanja lutk – otroci**

Zanimalo nas je, kako pogosto vzgojiteljice organizirajo lutkovne dejavnosti tako, da otroci sami izdelujejo preproste lutke. Opravili smo analize začetnih in končnih vrednosti aritmetičnih sredin. Rezultate opisne statistike in t-testa za spremenljivko *Pogostost izdelovanja lutk – otroci* prikazujemo v tabeli 8.

Tabela 8: Parametri opisne statistike in t-test za pogostost izdelovanja lutk – otroci

Spremenljivka	Stanje	N	D eskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Pogostost izdelovanja – otroci	VZ	90	2,74	1,20	-12,21	89	0,00
	VK	90	4,28	0,91			

Vidimo statistično pomembne razlike v pogostosti izdelovanja lutk pri otrocih pred izobraževanjem vzgojiteljic in po njem. Srednja vrednost v začetni oceni je bila 2,74, po izobraževanju pa se je dvignila na 4,28, kar pomeni, da je razlika med obema vrednostma kar 1,54. Na podlagi teh rezultatov ugotavljamo, da se je statistično značilno povečala pogostost izdelovanja lutk pri otrocih, kar je izrednega pomena za izvajanje ustvarjalnega pristopa z aktivno udeležbo otrok.

Primerjavo v pogostosti pojavljanja posameznega odgovora in deleže le-teh za zgornjo spremenljivko pred izobraževanjem vzgojiteljic in po njem predstavljamo v tabeli 9.

Tabela 9: Pogostost izdelovanja lutk – otroci

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Nikoli	16	17,78		
Redko	24	26,67	6	6,67
Včasih	23	25,56	10	11,11
Pogosto	21	23,33	27	30,00
Zelo pogosto	6	6,67	47	52,22
Skupaj	90	100,00	90	100,00

Pri skoraj petini vzgojiteljic (17,78 %) pred izobraževanjem otroci niso nikoli izdelovali lutk in pri dobri četrtini (26,67 %) redko. Pri četrtini vprašanih vzgojiteljic (25,56 %) so otroci izdelovali lutke včasih in pogosto pri slabi četrtini (23,33 %). Pri vseh posameznih odgovorih najdemo velike spremembe v pogostosti pojavljanja pred izobraževanjem in po njem. V začetnem ocenjevanju je tako 6,67 % vzgojiteljic odgovorilo, da otroci zelo pogosto izdelujejo lutke, v končnem ocenjevanju pa je bilo teh odgovorov več kot polovica (52,22 %).

Na podlagi analize stanja o pogostosti uporabe lutk v praksi ugotavljamo, da se te ne uporabljajo pogosto. Kar petina vzgojiteljic pred izobraževanjem ni uporabljala lutk nikoli, skoraj tretjina pa enkrat do dvakrat na mesec. Zadovoljni smo z rezultatom, ki kaže na statistično značilno povečanje vključevanja projektne dela z lutko v oddelek. To pomeni, da je osrednji lutkovni lik povezoval posamezna kurikularna področja ali pa so različne zgodbe z lutkami kot rdeča nit prepletale temo kurikula. Pričakovati je bilo, da bodo posamezne vzgojiteljice, ki so bile vključene v izobraževanje, težko vplivale na vključitev celotnega vrtca v projekt, ki bi ga povezovale lutke. Za takšen projekt bi bila potrebna izobraževanje večjega števila vzgojiteljic in sodelovanje celotnega tima. Prav pri spremenljivki o *Pogostosti vključevanja lutkovno-dramskega projekta v celotnem vrtcu* ni bilo statistično pomembnih razlik. Opazimo pa statistično pomembne razlike med začetnim in končnim ocenjevanjem v pogostosti izdelave lutk, ki kažejo na to, da je izobraževanje pomembno vplivalo tako na vzgojiteljevo pogostost izdelovanja lutk kot na pogostost izdelovanja lutk pri otrocih. Med samim izobraževanjem smo zasledili, da vzgojiteljice menijo, da izdelava lutk zahteva preveč časa in da se ne počutijo strokovno dovolj usposobljene za samostojno izdelavo. Hkrati so menile tudi, da bi bila izdelava lutk, čeprav preprostih, za otroke prezahtevna. Skozi izobraževanje so se srečale s številnimi preprostimi načini izdelave lutk in jih tudi preizkusile v praksi. Te izkušnje so jih verjetno opogumile, da so preizkusile še več različnih načinov izdelovanja lutk tako z otroki kot pri lastni izdelavi. Dejstvo, da so se vzgojiteljice same

lotile izdelave lutk, je silno pomembno, saj so na ta način prebudile lastno kreativnost in tako postavile tudi izhodišče za kreativno delo z otroki.

## 6.2 Namen lutkovne dejavnosti

Gledališka pedagogika zavrača prenašanje profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki in mladimi. Zlasti pri ustvarjanju v gledališču z najmlajšimi je pomembno, da se učenje besedila in postavljanje predstave postavi v drugi plan (včasih se celo izključujeta). Zato nas je zanimalo, kako vzgojiteljice vključujejo lutkovno igro v izvedbeni kurikulum. Vzgojiteljice smo vprašali, v kakšne namene pogosteje izvajajo lutkovne dejavnosti – za pripravo predstave ali spodbujanje otrokove domišljajske igre. V tabeli 10 prikazujemo frekvenčno porazdelitev in odstotek odgovorov o namenu vključevanja lutkovnih dejavnosti.

Tabela 10: Namen lutkovne dejavnosti

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
Za predstavo	21	36,84	4	5,33
Otroci v domišljajski igri	36	63,16	71	94,67
Skupaj	57	100,00	75	100,00
Manjkajoči	33		15	
Skupaj	90		90	

Začetne ocene kažejo, da je pred izobraževanjem nekaj več kot tretjina vzgojiteljic (36,84 %) izvajala lutkovne dejavnosti za pripravo predstave in dobra polovica (63,16 %) predvsem za razvoj otrokove domišljajske igre. Delež tistih, ki dajejo poudarek lutki v otrokovi igri, se je po izobraževanju povečal na 94,67 %. To pomeni, da se je po izobraževanju večina vzgojiteljic zavedala, da je v tem zgodnjem obdobju pomembno otrokom ponuditi lutke tako, da se z njimi igrajo v svoji simbolni igri, razvijajo domišljijo in ustvarjalnost ter tako z lastno ustvarjalnostjo stopajo k predstavi, ki se ji seveda v tem procesu ne odpovemo. Predstava je v procesu raziskovanja zgodbe in teme ter otrokove igre najvišja stopnja, do katere pa moramo priti skozi proces skupaj z otroki.

Gledališče je kompleksno delovanje z raznovrstnimi dimenzijami. Je kompleksen komunikacijski proces z različnimi dogovori in akcijami, reprezentacijami in igrami, ki se navezujejo na človeške duhovne in intelektualne potrebe (Kouretzis, 2008). »Prav

zato gledališča ne smemo definirati le kot uprizoritev« (prav tam: 69). Strokovnjaki izobraževalnega gledališča in drame (Cooper (ur.), 2010) razlagajo, da se drama večinoma ukvarja z otrokovimi doživetji in izkušnjami in ne toliko z vnaprej pripravljenimi situacijami. V izvajanje se vključujejo različne oblike gledaliških dejavnosti od preprostega igranja vlog, ki je podobno otroški vsakdanji domišljjski igri, do bolj strukturiranih oblik, ki se lahko zaključijo tudi s predstavo.

V nadaljevanju ugotavljamo, ali so vzgojiteljice za razvoj gledališke zgodbe izkoristile tudi otroško svobodno in domišljjsko igro z lutkami ter v kolikšni meri. Ugotavljali smo, ali vzgojiteljice po intenzivnem izobraževanju pri otrocih opazijo spremembe v pogostosti domišljjske igre z lutkami. V tabeli 11 prikazujemo aritmetični sredini in rezultate t-testa za spremenljivko *Domišljjska igra otrok*, v tabeli 12 pa pogostost posameznih ocen za spremenljivko *Domišljjska igra*.

Tabela 11: Parametri opisne statistike in t-test za spremenljivko *Domišljjska igra otrok* z lutkami

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		T - test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Domišljjska igra otrok	VZ	71	3,31	0,96	-9,77	70	0,00
	VK	71	4,54	0,69			

Tabela 12: Domišljajska igra otrok z lutkami

	ZAČETNO STANJE		KONČNO STANJE	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%
nikoli	4	5,3		
redko	9	11,8		
včasih	30	39,5	11	13,1
pogosto	25	32,9	20	23,8
zelo pogosto	8	10,5	53	63,1
Skupaj	76	100,0	84	100,0
Manjkajoči	14		6	
Skupaj	90		90	

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v pogostosti otroške domišljajske igre otrok z lutkami, ki jih opažajo njihove vzgojiteljice pred izobraževanjem in po njem. Aritmetična sredina začetnega ocenjevanja znaša 3,31, kar pomeni blizu ocene *Včasih*, v končnem ocenjevanju pa znaša aritmetična sredina kar 4,54, kar pomeni blizu ocene *Zelo pogosto*.

S pregledom rezultatov o pogostosti posameznih ocen od 1 do 5 (tabela 12) ugotavljamo, da je pred izobraževanjem 11,8 % vzgojiteljic redko opazila otroke pri domišljajski igri z lutkami, nekaj več kot tretjina (39,5 %) včasih in malo več kot tretjina (32,9 %) pogosto, le desetina (10,5 %) pa zelo pogosto. Po izobraževanju ne zasledimo porasta tistih, ki bi otroško domišljajsko igro opazile redko ali pa sploh ne. Malo več kot desetina vzgojiteljic (13,1 %) je otroke v njihovi domišljajski igri opazila včasih, nekaj manj kot četrtina (23,8 %) pogosto in več kot polovica (63,1 %) zelo pogosto. To so zelo evidentne spremembe v smeri porasta otroške domišljajske igre z lutkami po izobraževanju vzgojiteljic.

Vzgojiteljeva vloga pri zagotavljanju dobrih pogojev (organizacijskih, materialnih in primernih spodbud) je ključna za razvoj in spodbujanje otroške igre. Vzgojiteljice so v

svoje delo z otroki redno oz. vsakodnevno vključevale različne oblike komunikacije z lutko, in sicer od lutke ljubljenca skupine do različnih preprostih lutk, s katerimi so za otroke igrale krajše predstave. Predvidevamo, da je to ustvarilo dobre pogoje in atmosfero za otroško domišljjsko igro. Vzgojiteljeva igra z lutko pri otrocih spodbudi željo po igri z lutko in ustvarjanju prizorov ter posledično tudi predstav. Po Bandurovi teoriji socialnega učenja (1982 in 1986) se otroci učijo novih vedenj z opazovanjem drugih. Učinek vplivov okolja je posredovan preko kognitivnih funkcij, kar lahko vidimo v otrokovi uporabi jezika in strategij pri reševanju problemov. Tako lahko vzgojitelj s svojo interakcijo z lutko postane vzor in model za otrokovo igro z lutko. Improvizacije in zgodbe z lutkami postanejo otrokom blizu in vsakdanje.

Mnoge vzgojiteljice, vključene v raziskavo, so v poročilih zapisale, da so pripravile tudi lutkovni kotiček, v katerem so imeli otroci lutke vedno na razpolago. V kotičku so bili na voljo tudi materiali, s katerimi so si lahko sami izdelali lutke. Predvidevamo, da je vse to otroke spodbudilo k pogostejši domišljjski igri z lutkami. Vzgojiteljice so bile po izobraževanju bolj pozorne na igro otrok in so jo tudi namensko opazovale. H. Ivon (2013) meni, da lahko na osnovi lutkovnih predstav, ki so jih zaigrali otroci v vrtčevskih skupinah, potrdi, da so dobri pogoji za razvoj lutkovno-scenskih iger tako v jaslični kot v starejši skupini otrok doseženi takrat, ko obstaja organiziran prostor z lutkami in paravanom, ki kot »okvir« usmerja način vedenja otrok kot igralcev – lutkarjev, da vzpostavijo odnos z občinstvom. Pomembno je tudi, da je takšen prostor otrokom na razpolago, da lahko vedno, kadar želijo, sodelujejo v takšnih igrah. Dodaja še (prav tam), da prisotnost vzgojitelja med občinstvom ali njegovo sodelovanje v predstavi z eno od vlog spodbudi otroke, da se dokažejo. Za vzgojitelja je to situacija, v kateri lahko otroke opazuje in jih spoznava.

Kot pišeta Broadhead in C. English (2005), je opazovanje otroške igre ključno za prepoznavanje njihovih interesov in nadaljnje organizacije in razvoja igralnih dejavnosti. Vzgojitelj, ki bo dobro opazoval in dokumentiral otrokovo igro, bo informacije lahko dobro vključil v pripravo gledališke igre z otroki.

Otrokova spontana domišljjska igra je vedno dober začetek za pripravo gledališke predstave, ki se najprej lahko zgodi tudi znotraj oddelka. O tem bomo pisali še v nadaljevanju.

Kako pomembna je otrokova domišljjska igra, poročata tudi Whitebread in Jameson (2005), ki sta raziskovala, kakšne zgodbe ustvarjajo otroci po prebrani zgodbi. Otroke, stare 5–7 let, so prosili, da ustvarijo svoje zgodbe, potem ko so jim pravljice prebrali in so imeli izkušnje v »igralnih«, »poučevalnih« in »kontroliranih« pogojih. V igralnih pogojih so imeli otroci na razpolago »pravljичno vrečo« angl. Storysacks (, Griffiths, 1997, prav tam), v kateri so bili igrače in predmeti, povezani z liki in dogodki iz zgodbe. Z njimi so se lahko igrali deset minut, ne da bi vzgojitelj posegel v igro. V »poučevalni« situaciji je vzgojitelj vodil diskusijo ob manipulaciji z igračami, otroci pa niso imeli možnosti igre. V »kontrolirani« situaciji so otrokom pokazali fotografije likov iz zgodbe, niso pa jih vodili naprej v obnovo ali razvijanje zgodbe. Rezultati

analize so pokazali, da so imeli tisti otroci, ki niso imeli možnosti, da bi se igrali, in so imeli le izkušnjo opazovanja vzgojitelja (poučevana in kontrolirana skupina), občutek, da morajo, kolikor je le mogoče, posnemati vzgojitelja, da bi lahko izpolnili nalogo. To je oviralo otroke pri njihovi ustvarjalnosti, prav tako pa sta se povečala njihova negotovost in strah, da ne bodo uspeli. V skupini z igralnimi pogoji so ustvarjene zgodbe vsebovale več zapletov med liki in več možnih rešitev konfliktov, ki so se razlikovali od tistih v originalni zgodbi. Po kriterijih britanskega Nacionalnega kurikulumu so bile te zgodbe boljše kakovosti, otroci pa so bili samozavestnejši in ustvarjalnejši. Igralna situacija s pravljlično vrečo (angl. Storysack) omogoča taktilen in sodelovalen pristop k učenju. Igrače in igralne situacije poleg večje motivacije in koncentracije omogočajo aktiven vstop v zgodbo in s tem boljše razumevanje poteka zgodbe ter odnosov tako otrokom kot tudi odraslim. Pravljlična vreča otrokom pomaga vstopiti v tridimenzionalni svet zgodbe. Igrače so v tem primeru nastopile kot oživljen animiran predmet, ki otroku omogoči identifikacijo, čustven odnos z likom ter sproščeno komunikacijo. Tako npr. M. F. Ahlcrón (2012) v rezultatih raziskave, ki jo je izpeljala v skupini predšolskih otrok, piše o treh vrstah potencialov lutke, in sicer loči odnosni potencial (v odnosu do lutke otroci razvijajo čustvene vrednosti), lingvistični potencial (preko lutke izražajo koncepte znanja) in animacijski potencial (lutke prenašajo otroško razlago situacij). Posledica takšne igre z lutko so kompleksne in besedno ter domišljjsko bogate zgodbe, ki jih ustvarijo otroci sami.

### **6.3 Izhodišča za delo z lutkami**

Zanimalo nas je, iz katerih izhodišč vzgojiteljice najpogosteje začnejo lutkovno-gledališke dejavnosti oz. kaj najpogosteje izberejo za motivacijo in začetek igre z lutkami. Zanimalo nas je tudi, ali po njihovi oceni obstaja razlika v pogostosti izbire posameznega izhodišča pred izobraževanjem in po njem. Rezultate opisne statistike in t-testa za vsako posamezno spremenljivko predstavljamo v tabeli 13.



Tabela 13: Parametri opisne statistike in t-test za različna izhodišča pri izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Domišljajska igra	VZ	72	3,49	0,87	-5,83	71	0,00
	VK	72	4,21	0,69			
Uporaba zgodbe	VZ	74	3,77	0,99	-2,78	73	0,01
	VK	74	4,16	0,78			
Tematika kurikula	VZ	69	3,52	0,98	-1,65	68	0,10
	VK	69	3,77	0,86			
Tema projekta	VZ	69	2,87	1,08	-1,89	68	0,06
	VK	69	3,16	1,01			
Umetniško delo	VZ	72	2,86	1,13	-3,94	71	0,00
	VK	72	3,42	0,96			
Prostor/okolje	VZ	71	2,90	1,00	-5,05	70	0,00
	VK	71	3,62	0,85			
Predstava	VZ	71	2,82	1,07	-0,75	70	0,45
	VK	71	2,93	1,03			

Po začetnih ocenah vzgojiteljic (torej pred izobraževanjem) so najbolj pogosto za izhodišče dejavnosti uporabile že napisano zgodbo (aritmetična sredina 3,77). Naslednji spremenljivki sta *Tematika kurikula* (z vrednostjo 3,52) in *Domišljajska igra* (z aritmetično sredino 3,49). Najredkeje so vzgojiteljice za izhodišče dela z lutkami pred

izobraževanjem uporabile ogled predstave. Spremenljivka *Predstava* ima začetno srednjo vrednost le 2,82. Prav tako so za izhodišče lutkovnih dejavnosti redko uporabljale *Umetniško delo* (aritmetična sredina 2,86) in *Temo projekta*, na katero dela celoten vrtec (aritmetična sredina 2,87). Tudi v *prostoru in okolju* so le včasih iskale izzive za lutkovno-gledališke dejavnosti (aritmetična sredina 2,90).

Rezultati so pokazali največjo razliko med začetno in končno vrednostjo aritmetične sredine pri spremenljivkah *Domišljajska igra* (razlika 0,72, končna vrednost 4,21), *Prostor/okolje* (razlika 0,72, končna vrednost 3,62) in *Umetniško delo* (razlika 0,56, končna vrednost 3,42). Pri vseh teh treh postavkah je analiza t-testa pokazala statistično pomembno razliko med začetnim in končnim ocenjevanjem na stopnji tveganja  $p < 0,05$ . Statistično pomembna razlika med obema ocenjevanjema se pokaže še pri postavki *Uporaba zgodbe*, kjer razlika med začetno in končno oceno znaša 0,39, končna vrednost pa 4,16. Pri spremenljivkah *Tematika kurikula*, *Tema projekta* in *Predstava* t-test ni pokazal statistično pomembnih razlik med začetno in končno vrednostjo aritmetičnih sredin, razlike pa so sicer nizke. Zato zaključujemo, da na izhodišča za delo z lutkami, kot jih opisujejo te tri spremenljivke, izobraževanje ni pomembno vplivalo.

Ugotavljamo torej, da so pred izobraževanjem vzgojiteljice najpogosteje za izhodišče lutkovno-gledaliških dejavnosti uporabile že napisane zgodbe. Na nek način je bilo to tudi pričakovati. Gledališče je namreč izrazito povezano z zgodbo, na podlagi likov in odnosov med njimi pa se pripravi tudi uprizoritev. V profesionalnem gledališču običajno na odru oživljamo dramsko besedilo, zato vzgojitelji pogosto na delo z otroki prenesejo profesionalni način dela v gledališču učenjem besedila in s postavljanjem predstave. Seveda pa gledališke umetnosti ne smemo razumeti le kot podaljšek literature. Gledališče namreč ni le »tridimenzionalni vizualni pripomoček za predstavljanje ene izmed specifičnih literarnih vej – dramatike« (Kržišnik idr., 2011: 95). Delo v ustvarjalni drami je izrazito usmerjeno k procesu. Tudi ko je izhodišče ustvarjanja besedilo, je vodenje vzgojitelja usmerjeno k procesu.

Zato je zlasti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju pri nastajanju uprizoritve ob besedilu pomembno vzporedno uvajati tudi različne igre in vaje, ki otroku pomagajo pri razumevanju, poglobljanju in doživljanju obravnavane teme. Skozi raziskovanje in opazovanje sveta spodbudimo perceptivne organe in prebudimo emocije ter doživljanje, iz tega pa se lahko nadaljujejo improvizacije z besedilom. Kouretzis (2008) primerja gledališke igre z uprizoritvijo in poudarja, da gledališča z otroki ne smemo uvajati kot »besedilo«, ki ga je treba dokončati, ali kot »učenje« gledališke igre z učenjem besedila in delitvijo vlog po dialogih. Besedilo naj bo le izhodišče za potek igre.

Mednarodna skupina gledaliških umetnikov in pedagogov, ki je raziskovala učinke izobraževalnega gledališča in drame v petih ključnih lizbonskih kompetencah (Cooper (ur.), 2010), je v izhodiščih svojega akcijskega raziskovanja pri delu z otroki in mladimi izpostavila, da se drama ne ukvarja z učenjem spretnosti gledališča oz. s produkcijo, temveč z gradnjo domišljjskih izkušenj.

Podobno tudi Kurikulum za vrtce (1999: 37), izhajajoč iz otroka, opredeli, da »umetnost omogoča otroku udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. /.../ Z umetnostjo se otrok izraža in komunicira, s čimer razvija svojo sposobnost uporabljanja simbolov, ko v risbi, plesu, glasbi ali gledališču ustvari nekaj, kar predstavlja nekaj drugega«. Ko za izhodišče lutkovno-gledaliških dejavnosti vzgojiteljica uporabi zgodbo, je pomembno, na kakšen način uvede zgodbo in koliko svobode otrokom dopusti pri kasnejšem razvijanju zgodbe v eventualno uprizoritev, ki pa zlasti v vrtcu ne bi smela biti obveza. Zavedati se je treba, da je pomembno graditi na otrokovi domišljiji, zgodba pa je okvir za organizacijo dramskih situacij. V naših vrtcih še vedno pogosto naletimo na prakso, ko vzgojitelji izberejo zgodbo in jo tudi režirajo po lastnih zamislih z malo upoštevanja idej otrok, kar pričajo seminarji, izobraževanja in pedagoška praksa v vrtcih po Sloveniji. Zato je treba dati pri izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev poseben poudarek ustvarjalnemu pristopu z upoštevanjem otrokovega razvoja in vključevanjem njegovih idej.

Pri rezultatih, ki jih prikazuje tabela 13, moramo biti posebej pozorni na nizke aritmetične sredine, ki kažejo, da so vzgojiteljice pred izobraževanjem kot izhodišče lutkovno-gledaliških dejavnosti redko uporabile *ogled predstave, izkušnjo z umetniškim delom* ali izzive v *prostoru in okolju*. Zlasti pri spremenljivki *Ogled predstave* opazimo tudi v končnem ocenjevanju najnižjo aritmetično sredino. Morda takšen rezultat lahko pripišemo dejstvu, da vsi vrtci nimajo možnosti, da bi odpeljali otroke v gledališče. Vendar je treba ob tem dodati, da manjše igralske zasedbe lahko gostujejo tudi v manjših dvoranah in večnamenskih prostorih vrtca. V priročniku za kulturno-umetnostno vzgojo strokovnjaki (Kržišnik idr., 2011) poudarjajo, da morajo šole in vrtci poskrbeti, da bo mladi gledalec spoznaval kakovostni gledališki svet, spremljal predstave v profesionalnem gledališču in se tako izkustveno naučil razlikovati med dobro in slabo predstavo. Enako pomembne so dejavnosti po ogledu, ki mlademu gledalcu dajo možnost podoživljanja vtisov o predstavi. Na tem mestu govorimo o možnostih poustvarjanja z izdelavo lutk, ustvarjanja in razvijanja lastne zgodbe v svobodni igri in igranja predstave pred vrstniki v vrtcu. Sprašujemo se tudi, koliko se dejavnostim po ogledu predstave sploh posveča pozornosti in koliko se vzgojiteljice zavedajo, da je predstava ustvarjalno, estetsko in čustveno močno izhodišče za otrokovo gledališko ustvarjanje.

Majaron (2002) pravi, da je obisk lutkovnega gledališča močna spodbuda otrokom, da bi tudi sami zaigrali predstavo v vrtcu. Lutkovna predstava nudi mnogo elementov, ki jih bo otrok povezal v nove ideje in zgodbe. K temu lahko dodamo še McCarthyjev komunikacijski model umetniške izkušnje (2004; v Kroflič, 2007), ki pravi, da je umetnost komunikacija prek neposredne umetniške izkušnje oz. srečanja z umetniškim delom, ki pa mu sledi proces podoživljanja občinstva. Pri tem gre za povsem individualno izkušnjo, ki jo posameznik v interpretaciji izrazi drugim. Srečanje z umetnino tako sproži radovednost, spraševanje, iskanje odgovorov in izražanje misli in

občutenja. Zato je tako pomembno otrokom ponuditi srečanje z gledališkimi izraznimi sredstvi po ogledu predstave, s katerimi bodo lahko izrazili svoje doživljanje zgodbe.

O zanimivem poteku predstave za najmlajše in igri po predstavi, ki je lahko vzor tudi vzgojiteljem za organiziranje dejavnosti v vrtcu, piše Reginster (2013: 80), ki pravi: »Naše delo ostane brez smisla, če otrokom, mladim in odraslim ne vzbudi želje, da bi ponotranjili gledališki jezik in presegli zgolj pasivno spremljanje predstave.« Gledališka skupina namensko ustvarja za dojenčke in malčke, ki jim je veliko stvari neznanih in novih ter jih odkrivajo z radovednostjo in vznemirjenjem. V želji po odkrivanju sveta se malčki bližajo umetniškemu izrazu. Ustvarjalci pišejo, da je osredotočenost dojenčkov in malčkov dolgotrajna in globoka, če jim ponudimo svet, v katerem lahko po mili volji pasejo svojo radovednost. Po končani predstavi običajno predvidijo tudi čas za igro z otroki. Otroci lahko raziščejo sceno in preizkusijo različne materiale ali pripomočke. Na ta način se začne podoživljanje predstave, ki pa ga z dobro načrtovanimi dejavnostmi nadaljujemo v vrtcu. Predstave za najmlajše nam dokazujejo, da lahko z obiskom gledališča začnemo že pred obdobjem malčkov, vendar moramo vedeti, kakšno predstavo izbrati in kako potem ogled predstave uporabiti za poglobljanje doživetij in izražanje v manjši skupini v vrtcu. L. Marjanovič Umek (2013) piše, da bistvo predstav za dojenčke ni zgodba, temveč dogodki, ki angažirajo dojenčkovo zaznavno in spoznavno zanimanje. Predstave za malčke (3–4 leta) naj bodo pripravljene tako, da ima malček možnost večkrat slišati iste besede, zlasti tiste, ki so vpletene v rdečo nit zgodbe in nudijo jasno vizualno predstavo s predmetom oz. dejavnostjo. V obdobju zgodnjega otroštva otrok že zmore razlikovati med domišljijo in realnostjo, saj v tem obdobju razvije reprezentacijsko teorijo uma. Zato je za otroke tega obdobja primerna predstava z domišljjsko vsebino, ki je prepletena z močnimi in pogosto nasprotujočimi si čustvi domišljjskih junakov.

Nizka aritmetična sredina pri spremenljivki *Predstava* kot izhodišče za gledališko ustvarjanja nas opozarja, da moramo vključevanju predstave v proces otroškega doživljanja umetnosti in (po)ustvarjanja v prihodnje posvetiti več pozornosti. Pri tem se lahko navežemo na misel M. Pelević (2013), ki pravi, da se je treba »izogniti največji napaki, ki jo lahko dopustimo v gledališču za otroke, in sicer pedagoško-didaktičnemu podcenjevanju občinstva, ko jih moramo odrasli nekaj naučiti, namesto da bi bilo gledališče prostor svobodnega iskanja lastne identitete in prostora v družbi«. V procesu ustvarjalne drame od začetnega izziva, ogleda predstave in do izražanja doživetij z lastnim ustvarjanjem gledališča vzemimo otroka kot kompetentnega sogovornika in enakopravnega soudeleženca v gledališkem dogajanju.

Večjo spremembo pri primerjavi aritmetične sredine pred izobraževanjem in po treh mesecih uvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti v skupino opazimo pri spremenljivkah *Prostor in okolje* ter *Umetniško delo* kot izhodišče gledališkega ustvarjanja z otroki.

Priprava na umetniško ustvarjanje se začne, kot pravi Vecchi (v Kroflič, 2010: 36), z »vzpostavljanjem intenzivnega odnosa z realnostjo, ki jo nameravamo proučevati«.

Vecchi (prav tam) dalje sugerira iskanje različnih materialov skupaj z otroki. Skozi ustvarjen umetniški produkt, ki je posledica doživetja in srečanja z materiali, postane dialog med otrokom, izkušnjo in materiali viden navzven. Thornton in Brunton (2007) menita, da otroci ustvarjajo razumevanje sveta okoli sebe z raziskovanjem različnih materialov in oblikujejo ideje glede na to, kako objekt izgleda, kako se ga čuti, kakšnega okusa in vonja je in kako se obnaša. Zgodbe, zvoki, okusi, oblike in barve bodo odlično izhodišče za skupno oblikovanje idej v scenski dogodek. Otrokovo kulturno in naravno okolje, bogato s svojo zgodovino, kulturnimi spomeniki, z galerijami in muzeji, gozdovi, s travniki, z gorami in rekami je nepresahljiv izvor za otrokovo ustvarjanje z umetniškimi izraznimi sredstvi. Zgodbe ljudi nekoč in danes, vrvež ljudi v mestu ali tržnici, srečanje s poezijo, opazovanje značilnosti zgradb v kraju, šumenje gozdov, žuborenje potoka in reke, poslušanje glasbe našega kraja in še mnogo drugega itd. so izkušnje, ki otrokom prinesejo globoko doživljanje, ki bo spodbudilo kreativno izražanje na različnih področjih. Z opazovanjem, zbiranjem in s spoznavanjem predmetov, ki imajo različne funkcije in prihajajo iz različnih kultur, s predmeti, ki so narejeni v različnih obdobjih in na različne načine, z dotikom podobnih in kontrastnih oblik in struktur, hrapavih in gladkih površin, kvadratnih in zaobljenih oblik ipd. bomo ustvarili pogoje, ki bodo otroka spodbudili k eksperimentiranju z novimi formami in izrazi (Ivon, 2009: 11). Kako z opazovanjem, razumevanjem in doživljanjem umetniških del otrokom omogočiti vizualne, estetske in druge izkušnje ter kako preko likovne umetnosti otroke spodbujati h komunikaciji in bogatenju predstave o sebi, svetu in drugih, je raziskano s projektom *Z igro v kiparski svet Dragice Čadež* (Bračun Sova in Strnad, 2012). Razstavljena dela so spodbujala čustveno intenzivna srečanja pri otrocih in njihove spontane odzive, ki so vodili v aktiven odnos z umetnino. Spoznavanje umetnin pa so vpeljevali z različnimi igrami. Med drugim navajajo igro z lutko, besedne igre in ustvarjalno-gibalne igre. Tako so otroci z ustvarjalno dramo interpretirali in poustvarjali doživljanje umetniških del.

Broadhead in C. English (2005) sta pri natančnejšem opazovanju otroške igre po zaigrani predstavi ugotovila, da fleksibilnost in raznolikost materialov omogočata otrokom sodelovanje v kognitivno zahtevnejši igri, ki otroka tudi čustveno zadovolji. C. English (prav tam) se je specializirala v gledališču za 3–5-letnike in je skozi svoja raziskovanja ugotovila močno povezavo med gledališko predstavo in otroško domišljjsko igro s predmeti in materiali. Otrokom so zaigrali predstavo, v kateri so uporabljali različne predmete, s katerimi so se otroci kasneje lahko igrali in jih raziskovali. Močan potencial za pripravo predstave za otroke vidi prav v predmetih, ki jih otroci uporabljajo v svoji vsakdanji, samoiniciativni in domišljjski igri. Opazovanje 4–5-letnih otrok pri igri po predstavi je pokazalo, da le ti lahko razvijejo temo zgodbe dokaj hitro, medtem ko mlajši potrebujejo več časa za raziskovanje predmetov. Pri starejših otrocih se zgodba kaj hitro razvije v gledališko predstavo, v kateri otroci precej samostojno in zavzeto razvijejo like in potek zgodbe ter improvizirajo nastop. Ugotovitve avtorjev vodijo do zaključkov, da je predstava odlično izhodišče za otroško gledališko ustvarjanje in da so predmeti in materiali, s katerimi se otroci igrajo v svoji simbolni-domišljjski igri, prav tako odličen pripomoček za razvoj gledališke zgodbe.

J. R. Moyles (1989) pravi, da ni dvoma, da moramo otrokovo ustvarjalnost in umetniško ekspresijo spodbujati z zagotavljanjem ustreznih pripomočkov in materialov, s katerimi bo otrok izrazil svoj pogled na situacijo. Tako npr. navaja, da bodo pri plesu različna okolja ustvarila različne atmosfere za gibanje. Izražanje ob jesenskem drevju bo ustvarilo povsem drugačne forme in izraze kot ustvarjanje jeze, veselja ali žalosti ob drugih materialnih spodbudah. Prav tako piše o tematskem kotičku, kot je npr. kotiček za Rdečo kapico, ki otroke spodbudi k domišljijiški igri vlog, v kateri otroci predstavljajo in interpretirajo lastne predstave o domišljijiškem in realnem svetu. Winston in Tandy (2005) pišeta, da je prav igra pretvarjanja »kot da« domišljijiška igra v različnih tematskih kotičkih izvrstno izhodišče za razvoj gledališke igre v zgodnjem otroštvu. Pri oblikovanju t. i. tematskih kotičkov (npr. restavracija, trgovina, zdravnik ipd.) vzgojitelj razmišlja in načrtuje skupaj z otroki seznam potrebnih rekvizitov in organizacijo prostora.

V tabeli 13 opazimo največjo spremembo v aritmetični sredini med začetnim in končnim ocenjevanjem pri spremenljivki *Domišljijiška igra*, kjer se je pokazal velik preskok v oceni pred izobraževanjem in po zaključenih dejavnostih v skupini. Že v tabelah 11 in 12 iz rezultatov razberemo, da so vzgojiteljice po izobraževanju pogosteje opazile domišljijiško igro otrok. Predvidevamo, da so po izobraževanju vzgojiteljice postale bolj pozorne na domišljijiško igro otrok, jo tudi namensko spodbujale in iz idej otrok v domišljijiški igri pogosteje razvijale gledališko igro. Za spodbujanje domišljijiške igre je pomemben *lutkovni kotiček*, ki ima lahko zbirko industrijsko izdelanih lutk, lahko pa so v tem kotičku tudi »le« lutke vrtčevske izdelave. Lahko predstavljajo različne poklice, ki jih otroci spoznavajo ali pa se z njimi preprosto želijo identificirati. Dobrodošle so tudi lutke, ki simbolizirajo dobre in slabe subjekte. Otroku omogočajo projekcijo in izražanje nezavednega, hkrati pa simbolično predstavljajo subjekte iz okolice. Prav je, da je v lutkovnem kotičku tudi izbor nestrukturiranega materiala, ki bo otroke spodbudil k izdelavi lastne preproste lutke in razvoj zgodbe od simbolne igre do gledališča. Raziskava H. Ivon (2005), v kateri so spremljali otroške lutkovne predstave, je pokazala, da otroci v lutkovnem kotičku v parih ali v troje običajno pripravljajo zgodbe, ki si jih sami izmislijo, in vanje vključujejo like iz zgodb, ki jih dobro poznajo. V vsebinah otroških predstav se odražajo poznane zgodbe in pravljice, ki jih vzgojiteljica pripoveduje z lutkami ali brez njih, ogledane lutkovne predstave in vsebine animiranih filmov. V predstave pogosto vnašajo tudi veliko elementov iz svojih življenjskih izkušenj. H. Ivon (prav tam) tudi poroča, da otroci razumejo, da je občinstvo nepogrešljiv element gledališke situacije in da brez njega ni predstave. Na ta način otroci dobijo občutek, da iz svoje svobodne igre že lahko razvijejo tudi gledališko igro, ki pa se od prve loči po strukturi.

Naloga ustvarjalne drame je med drugim tudi vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste neobvezne simbolne igre in odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Zato je pomembno, da se čisti otroški igri dodajo gledališki elementi.

#### **6.4 Načini izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti**

Ugotavljali smo, na kakšne načine vzgojiteljice po uvodni motivaciji razvijajo lutkovno-gledališke dejavnosti v skupini. Zanimalo nas je, kako pogosto so prisotni pristopi, ki omogočajo otrokovo aktivno sodelovanje in vplivanje na razvoj igre z lutko, ki se zaključí vsaj z manjšim nastopom pred vrstniki v skupini ali pa z nastopom pred starši. Zanimalo nas je tudi, kako pogosto vzgojiteljice vnaprej strukturirajo lutkovno predstavo z manjšo vlogo otrok pri tem. Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v praksi vzgojiteljic pred izobraževanjem in po njem. Rezultate opisne statistike in t-testa za vsako posamezno spremenljivko predstavljamo v tabeli 14.

Tabela 14: Parametri opisne statistike in t-test za različne načine izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Improvizacija v več skupinah	VZ	59	3,25	1,11	-5,35	58	0,00
	VK	59	4,19	1,03			
Svobodna igra – nastop	VZ	57	3,02	1,14	-4,54	56	0,00
	VK	57	3,82	1,05			
Določitev vlog in nastop	VZ	59	2,97	1,08	3,30	58	0,00
	VK	59	2,44	0,99			
Zgodba z idejami otrok	VZ	55	3,00	0,94	-6,05	54	0,00
	VK	55	3,93	0,84			
Vaja za vzorno predstavo	VZ	56	2,80	1,29	5,06	55	0,00
	VK	56	1,93	0,89			
Pripovedovanje zgodbe	VZ	56	2,93	1,26	4,71	55	0,00
	VK	56	2,00	1,13			
Vključitev zgovornih otrok	VZ	57	2,47	1,17	3,72	56	0,00
	VK	57	1,93	0,96			
Učenje besedila	VZ	56	2,52	1,25	4,78	55	0,00
	VK	56	1,66	0,90			
Ni dolge priprave, improvizacija	VZ	56	2,91	1,13	-5,72	55	0,00
	VK	56	3,91	0,92			
Otroci v načrtovanju scenarija	VZ	54	3,26	1,25	-3,36	53	0,00
	VK	54	3,96	0,93			

Rezultati so pokazali, da obstaja statistično pomembna razlika v vseh spremenljivkah pred izobraževanjem vzgojiteljic in po njem. Najnižjo srednjo vrednost v začetnem ocenjevanju ima spremenljivka *Kadar pripravljamo predstavo, vanjo vključim predvsem zgovorne in odprte otroke*, in sicer 2,47. To pomeni, da so vzgojiteljice včasih oz. redko gradile nastop z lutkami predvsem na tistih otrocih, ki so govorno bolj kompetentni in so zanesljivi pri komunikaciji. Po treh mesecih izvajanja lutkovnih



dejavnosti v skupini oz. po zaključenem izobraževanju se ta vrednost še zmanjša, in sicer na 1,93. Torej se je vključevanje zadržanih otrok in tistih, ki v vsakdanjih situacijah komunicirajo redko ali bolj nebesedno, še povečalo oz. se je zmanjšala predpostavka, da v gledaliških nastopih lahko nastopijo predvsem govorno kompetentni otroci. Naslednja spremenljivka z nizko začetno srednjo vrednostjo je *Učenje besedila* (2,55). Tudi tej spremenljivki se v končnem anketiranju zniža srednja vrednost na 1,66, kar je tudi ena od večjih razlik med začetnim in končnim rezultatom. Ta spremenljivka opredeljuje, da strokovna delavka otrokom določi besedilo, ki se ga morajo naučiti, in jih nato vodi skozi ves nastop. Takšno ravnanje se je pojavilo le včasih, po izobraževanju pa le redko ali skoraj nikoli. Prav tako nizko srednjo vrednost v začetnem ocenjevanju najdemo v postavki *Vaje za vzorno predstavo* (2,80), ki nam pove, da so vzgojiteljice včasih uporabile pristop, kjer so otroci veliko vadili za vzoren nastop. Ti rezultati so nekoliko presenetljivi, saj sta po naših izkušnjah v praksi pogosto prisotna dolgotrajno ponavljanje istih prizorov z naučenim besedilom in vaje za nastop po vzoru profesionalnih gledališč. Hkrati precej nizko srednjo vrednost ugotavljamo pri spremenljivki *Ni dolge priprave, improvizacija* (2,91), kar je tudi nasprotujoče z vsemi tremi prejšnjimi postavkami. Vsebina te spremenljivke pravi: »*Za nastop se ne pripravljamo veliko. Z otroki se vsebino zgodbe igramo, nastop je improviziran.*« Postavka, da vzgojiteljice z otroki le včasih pripravljajo nastop skozi igro, saj je nastop v tem primeru zamišljen, a improviziran, je dosegla srednjo vrednost 2,91. Predvidevamo, da je nastop pogosteje strukturiran, naučen in voden (režiran) s strani vzgojiteljice. Nižjo srednjo vrednost od 3 najdemo še pri spremenljivkah *Pripovedovanje zgodbe* (2,93) in *Določitev vloge* (2,97). Prva govori o tem, da vzgojiteljica med predstavo pripoveduje zgodbo, da bi otroci lahko sledili poteku predstave, druga pa, da vzgojiteljica določi, katero vlogo bo imel kdo od otrok. Vse te postavke opišejo pristop, ki manj upošteva ustvarjalnost otrok in vključevanje njihovih idej v razvoj predstave. V vseh teh primerih je predstava vnaprej precej strukturirana in otroku ne dopušča razvoja ustvarjalnih potencialov ter raziskovanja različnih izraznih sredstev gledališča. V praksi se je pokazalo, da v primeru, ko vzgojiteljica pripoveduje zgodbo med predstavo, otroci sledijo pripovedi le z vnaprej naučenimi gibi in dialogi, ob katerih niso sproščeni. Takšen način nastajanja predstave in sam nastop ne prineseta toliko zadovoljstva in ne vplivata na otrokov celostni razvoj. V takšnih primerih so vloge pogosteje dodeljene otrokom, ki se pogosteje vključujejo v komunikacijo in se hitro prilagodijo idejam vzgojiteljic, medtem ko malce bolj zadržani ali nesamozavestni otroci ostanejo ob strani, njihovi ustvarjalni potenciali pa so pogosto prezrti. V vseh omenjenih postavkah se je srednja vrednost po izobraževanju oz. trimesečnem izvajanju dejavnosti v vrtcu statistično pomembno znižala, kar pomeni, da je bilo takšnega načina vodenja v procesu nastajanja predstave in med samo predstavo po tem obdobju precej manj.

Rezultati, ki jih prikazuje tabela 14, so v začetnem ocenjevanju (pred izobraževanjem) pokazali najvišjo srednjo vrednost pri spremenljivki *Otroci v načrtovanju scenarija* (3,26). Sledijo spremenljivke *Improvizacija v več skupinah* (3,25), *Svobodna igra za nastop* (3,02) in *Zgodba z idejami otrok* (3,00). Vse te postavke opredeljujejo

ustvarjalni pristop z metodami ustvarjalne drame, pri katerih se večja aktivna vloga v procesu nastajanja in izvedbe predstave daje otrokom. Vrednosti pokažejo, da je takšnega načina izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti nekoliko več kot tistih načinov, pri katerih vodenje pretežno prevzamejo vzgojiteljice. Vendar se tudi pri teh postavkah vrednosti približajo vrednosti 3, kar pomeni, da so se pred izobraževanjem dejavnosti na tak način izvajale včasih, čeprav bi po Kurikulumu za vrtce in strokovnih izhodiščih gledališke pedagogike to morala biti vsakodnevna praksa. Zavedamo se, da lahko prav z rednim izobraževanjem vplivamo na prakso in jo počasi tudi spreminjamo. Največjo razliko med začetnimi in končnimi rezultati opazimo pri spremenljivki *Za nastop se ne pripravljamo veliko. Z otroki se vsebino zgodbe igramo, nastop je improviziran*, kjer znaša razlika kar 1,00. Z veliko razliko med začetnim in končnim ocenjevanjem ravnanj v praksi ji sledijo še spremenljivke *Otroci se razdelijo v več skupin in improvizirajo v različnih delih igralnice – se igrajo z lutkami* (0,94), *Ko otroci igrajo predstavo, ena od strokovnih delavk pripoveduje zgodbo, da otroci lažje sledijo poteku* (0,93) in *Otroci deloma zaigrajo predstavljeno zgodbo, dodajo pa tudi svoje ideje* (0,93).

Ugotavljamo, da se je po izobraževanju vzgojiteljic zelo povečala praksa, pri kateri so otroci postali osrednji ustvarjalci gledališke zgodbe. Zlasti je razveseljav podatek, da se je močno dvignila vrednost spremenljivke *Ni dolge priprave, improvizacija*, in sicer na 3,91, kar pomeni, da so se vzgojiteljice bolj usmerile k procesno-razvojnemu pristopu, v katerem otroci v različnih situacijah preigravajo zgodbo in improvizirajo. Rezultati zgornjih spremenljivk tudi kažejo na to, da so vzgojiteljice ustvarile dramski kontekst, v katerem so otroci lahko varno in svobodno raziskovali temo zgodbe in odnose med liki ter pri tem dobro skupinsko sodelovali. Najvišjo končno srednjo vrednost ugotovimo pri postavki *Otroci se razdelijo v več skupin in improvizirajo v različnih delih igralnice – se igrajo z lutkami*, in sicer je ta vrednost kar 4,19. Prav razdelitev v več manjših skupin omogoča dobro interakcijo med udeleženci in izboljša pogoje za vključitev in sodelovanje vseh otrok. Zanimiva je primerjava rezultatov raziskave, ki govori o karakteristikah življenja in dela v slovenskih vrtcih (Turnšek, 2008). Avtorica tudi ugotavlja, da vzgojiteljice najpogosteje predlagajo dejavnosti, ki so namenjene vsem otrokom hkrati, kar trikrat redkeje pa aktivnosti, namenjene učenju/igri v manjših skupinah, dvojicah ali s posameznim otrokom. Metode poučevanja so pretežno »usmerjene že k odraslemu« (podajanje informacij, demonstracije ipd.), bistveno manj pa so zastopane metode, ki so »usmerjene k otroku«, kot so npr. razvijanje pojmov, spodbujanje razmišljanja, ponujanje različnih učnih možnosti in pomoč pri reševanju problemov. Načini vzgojno-izobraževalnega dela v ustvarjalni drami poudarjajo delo v manjših skupinah in dvojicah ter so organizirani na način, ki omogoča aktivno vlogo otroka v procesu.

Po dobljenih rezultatih naše raziskave zaključimo, da so vzgojiteljice po izobraževanju s področja ustvarjalne drame oz. lutkovno-gledališke prakse dopustile več svobode in avtonomnosti otrokom pri igranju predstave, saj se statistično pomembno zniža vrednost spremenljivke, ki opisuje, da vzgojiteljica spodbuja igro otrok med predstavo s

pripovedovanjem. Pripovedovalec med predstavo namreč močno usmerja in vnaprej določi vedenje ter reakcije. Vzgojiteljice se največkrat takšnega načina dela poslužujejo zato, ker menijo, da otroci ne bodo sami zmogli igrati predstave. Otroci v takšnem primeru le sledijo pripovedi vzgojitelja, ni pa odprta pot njihovi domišljiji in ustvarjalnosti. V primeru, ko vzgojiteljica v ospredje postavi proces v lutkovno-gledaliških dejavnostih in ne sam produkt – tj. predstavo, se poveča aktivna vloga otrok od samega raziskovanja zgodbe do bolj suverenega in sproščenega nastopa. Takrat pripovedovalec ni več potreben, saj so otroci aktivno in čustveno dejavno povezani z zgodbo.

Na osnovi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da se po izobraževanju in trimesečnem izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti v vrtcu kaže tendenca zmanjšanja vzgojiteljevega »režiranja« in vnaprejšnjega strukturiranja nastopov, hkrati pa se povečujeta aktivna ustvarjalna vloga otrok in njihov prispevek pri razvijanju zgodbe, ustvarjanju likov ter dogovarjanju za končno stvaritev in nastop. Ko otroci sami pripravljajo in izvajajo predstavo, postanejo kompetentni ustvarjalci lutkovno-gledališke predstave. Hamre (2004) meni, da v takšnem primeru otroci dopolnjujejo, transformirajo in izražajo svoja že usvojena znanja, hkrati pa gradijo nova.

V Kurikulumu za vrtce (1999: 46) je zapisano, da »umetniške dejavnosti potekajo tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor oz. rešitev na idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo ali problem, pri čemer odrasli zaznajo in podprejo vsako otrokovo še tako skromno ali neprivlačno napredovanje«. Seveda se mora vzgojiteljica najprej seznaniti s takšnim načinom dela, prevzeti nekoliko tveganja in več odgovornosti za razvoj ter nastanek zgodbe prepustiti otrokom, sama pa se postavi v vlogo asistenta in osebe, ki ustvari dobre materialne in prostorske pogoje za otrokovo preizkušanje zgodbe v situacijah »kot da«. Somers (2005) meni, ustvarjalno dramo imenujemo alternativna pedagogika, ker udeležencem omogoča, da raziščejo problem skozi akcijo in so tako fizično, čustveno ter socialno vključeni v akcijo. Končna stvaritev je rezultat demokratičnega pedagoškega modela, drama pa nudi tudi prostor in čas, v katerem je raziskovanje sebe in drugih varno vodeno. M. J. McNaughton (2011) v svoji raziskavi gledaliških delavnic med drugim poudarja vlogo vzgojitelja, ki naj ponudi strategije, ki olajšajo učenje in omogočajo raziskovanje. Aktivno sodelovanje v drami omogoča vzgojitelju alternativni status v odnosu do otrok.

Kurikulum za vrtce (1999) umetnost opredeli kot sredstvo, ki otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju sveta. Ta je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otroku umetnost doživlja, skozi umetnost komunicira, v umetnosti izumlja in ustvarja, se sprošča in pridobiva umetniško predstavljalnost oz. razvija področje estetike. Vzgojitelj pri otroku spodbuja radovednost in veselje do umetniških dejavnosti z oblikovanjem bogatega raznovrstnega okolja, ki otroku omogoča doživljanje sebe, drugih, okolice in umetnosti.

C. G. Schierholt (1994) je v študiji primera raziskovala vlogo ustvarjalne drame v zgodnjem šolanju kot metode učenja in poučevanja ter njeno vlogo za otrokov celostni razvoj. Po metodi ustvarjalne drame so se otroci razdelili v manjše skupine, v katerih so najprej pripravili uprizoritev poznane zgodbe tako z lutkami kot z dramsko igro. Razdelitev v skupine in igranje predstave pred vrstniki je otroke spodbudilo k nadaljnjemu ustvarjanju in igranju zgodbe na nove načine. Kasneje so se usmerili k igranju nepoznatih zgodb. Učiteljica je dodala preprost oder in različne lutke. Pokazalo se je, da je ta način ustvarjalne drame uspešno vplival na področje govora, sodelovanja, strukturo in obseg zgodbe ter domišljijo otrok. Učiteljica je bila presenečena nad ustvarjanjem različnih likov, ki so jih otroci zaigrali le s preobrazbo s kosom oblačila, klobukom ipd. Analiza kvalitativnih podatkov je pokazala visoko stopnjo ustvarjalnega mišljenja. Otroci so se sami odločali o tem, kakšni bodo liki in kako bo zgodba zgrajena. Med usklajevanjem idej, poslušanjem drug drugega in sprejemanjem skupinske ideje so razvili neverjetne socialne spretnosti. Prav tako se je razvilo njihovo besedno izražanje in obogatil besedni zaklad. Učiteljica poroča, da je bila izredno presenečena, da so otroci zmogli toliko ustvarjalnosti in samostojnosti pri oblikovanju zgodbe ter nastopanju. Do sedaj se takšnega načina dela ni posluževala in je bila skeptična, če bo s tem pristopom res uspela pripraviti otroke do predstave.

Dober primer, kako skupaj z otroki (starost 5–6 let) ustvariti zgodbo od ideje do predstave, je nastajanje predstave Mavrična torta v vrtcu Mokronog v okviru izobraževanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov koncepta Reggio Emilia na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (Geršak in Korošec, 2011). Ključna je bila vloga vzgojiteljice na več točkah razvoja projekta, v katerih lahko spoznamo ustvarjalni proces v treh fazah, in sicer so to presenečenje, doživljanje in ustvarjanje.

Vzgojiteljica je otrokom ponudila zanimivo izhodišče in dobro motivacijo. Mavrična torta je tema, ki buri otroško domišljijo in je bila dovolj privlačna, da so otroci z lahkoto začeli ustvarjati zgodbo. Z odprtimi vprašanji je otroke spodbujala k razvijanju idej o zgodbi Mavrična torta. Vse ideje otrok so bile sprejete kot možen del zgodbe. Nič se ni zavrglo kot napačno. Šele kasneje so spontano nekatere ideje o zgodbi postale jasnejše in uporabnejše kot druge. Pomembno vlogo je pri razvoju zgodbe odigrala tudi dokumentacija – zapisi dvogovorov in snemanje z videokamero. Končna zgodba, ki so jo otroci zaigrali na odru, je bila v celoti oblikovana iz idej, ki so jih dali otroci. Da bi bila zgodba še bolj živa, so otroci svojo izmišljeno pripoved še likovno upodobili. Otrokom sta bila omogočena širitev znanja in pridobivanje izkušenj na področjih, ki se vežejo na nastajajoče zgodbe. Pozornost otrok pri nastajanju zgodbe o Mavrični torti se je usmerila predvsem na delo kuharjev in na vprašanja, kako se speče torta in kako so kuharji oblečeni. Kostumi so se jim zdeli pomemben del predstave, zato so želeli obiskati kuharje. Tako so spoznali kuharjevo delo, njegovo oblačilo in tudi zanimive kuharske pripomočke. Vzgojiteljica je nato otrokom predstavila različna gledališka izrazna sredstva, s katerimi bi lahko uprizorili posamezne dele zgodbe. Zlasti so bili vznemirljivi potovanje na mavrico z letalom, nabiranje barv in pečenje torte. Otroci so postavljali različne predpostavke, kako bi lahko prikazali peko torte in potovanje do

mavrice. Ideje so bile povezane z njihovimi dotedanjimi izkušnjami. Tako so predlagali, da bi npr. izdelali mavrico iz kartona, stiropora ali pene. Vzgojiteljica jim je s predstavitvijo prvin senčenega gledališča odprla nove možnosti izražanja. Najprej so otroci skozi igro raziskovali, kako sploh »deluje« senca ob platnu in z animacijo na grafoskopu. Počasi so svoje raziskovanje s pomočjo vzgojiteljice povezovali v celoto – predstavo. Poleg senčnega gledališča so se igrali tudi gledališča predmetov, zrcalne vaje, pantomimo in druge gledališke igre. Otroci so tudi svoje ideje o kostumih pretvorili v risane načrte. Preko igre v improviziranih prizorih so otroci ustvarjali dialoge. Eni so se bolj držali stalnega besedila, drugi pa so ga vedno znova spreminjali. V končno predstavo, ki je bila večkrat odigrana pred različno publiko, so bile vključene senčne lutke, sence teles, glasba in igra z rekviziti, otroci pa so bili spretni tudi pri tehničnih dejavnostih v predstavi.

V tem projektu se je pokazalo, da je izrednega pomena spremljanje in dokumentiranje dejavnosti. Dobro dokumentiranje dejavnosti otrok s snemanjem, fotografiranjem in beleženjem idej je vzgojiteljici in otrokom omogočilo, da so videli, kaj so do določene faze ustvarili, katere ideje so se že porodile in kako jih razvijati naprej (prav tam). Otroški svobodni igri in njihovim idejam je treba dodati gledališke elemente. Vzgojitelj senzibilno vodi proces od simbolne igre do delitve na občinstvo in nastopajoče. Dolci (1988; v Ivon, 2005) pravi, da je otrokom za uprizorjanje z lutko potrebna struktura, znotraj katere lahko izkušnje planirajo, širijo in izrazijo. Skozi lutko se lažje vzpostavljajo zveze med idejami, občutki, opaženimi objekti, sredstvi in procesi

Deans (2007) je v študiji primera raziskoval vlogo vzgojitelja v ustvarjalni drami z otroki, starimi 4–5 let. Študija je pokazala, da lahko otroci in vzgojitelj skupaj ustvarijo vsebino in kontekst za dramo, še posebej, ko imajo otroci vlogo ekspertov v drami in prevzamejo vso odgovornost za zgodbo ter lahko pokažejo vse svoje znanje, ideje in izkušnje. Otroci so v varnem domišljijem svetu raziskovali možne alternativne rešitve za scenarij, ki mu je bilo treba nameniti dosti pozornosti in empatije. Vloga vzgojitelja se je tako gibala med motivatorjem, vodjo in soustvarjalcem za spodbujanje igre, domišljije in ustvarjalnega reševanja problemov. Eno osrednjih vlog pri razvoju zgodbe sta imela postavljanje odprtih vprašanj in senzibilno reagiranje na odgovore in reakcije otrok (prav tam).

V opisanih primerih lahko prepoznamo dvojno vlogo drame, kot jo opisujeta O'Tool in J. Dunn (2002: 3), in sicer kot »raziskovanje – odkrivanje, spoznavanje in ustvarjanje ter uprizorjanje«. Avtorja (prav tam) izpostavljata, naj bo drama zlasti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju kot princip oblikovanja modelov – modelov vedenja in akcije, ki so lahko varno preizkušeni in uprizorjeni.

## **6.5 Metode uporabe lutke v vrtcu**

Zanimalo nas je, na kakšne načine vzgojiteljice vključujejo lutke v vzgojno-izobraževalno delo. V tabeli 15 predstavljamo rezultate opisne statistike in t-testa za spremenljivke, ki prikazujejo različne metode vključevanja lutk v vzgojno-izobraževalno delo.

Tabela 15: Parametri opisne statistike in t-test za različne metode uporabe lutke v vrtcu

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Lutka skupine	VZ	86	2,47	1,461	-15,410	85	0,00
	VK	86	4,92	0,350			
Posredovanje vsebine	VZ	89	2,97	1,24	-10,37	88	0,00
	VK	89	4,35	0,62			
Razumevanje vsebin	VZ	62	2,61	1,08	-9,64	61	0,00
	VK	62	3,98	0,80			
Motivacijsko sredstvo	VZ	89	3,52	1,21	-8,30	88	0,00
	VK	89	4,64	0,57			
Izražanje čustev	VZ	88	3,11	1,11	-7,72	87	0,00
	VK	88	4,22	0,76			
Teme projektov	VZ	87	2,78	1,14	-11,14	86	0,00
	VK	87	4,17	0,75			
Socialno učenje	VZ	86	3,16	1,10	-10,94	85	0,00
	VK	86	4,50	0,61			
Improviziranje s kolegom	VZ	85	2,92	1,16	-4,80	84	0,00
	VK	85	3,65	0,93			
Improviziranje otroci	VZ	49	3,04	1,08	-6,93	48	0,00
	VK	49	4,18	0,81			
Dramatizacija	VZ	81	2,48	1,10	-3,34	80	0,00
	VK	81	3,00	1,02			

Pri vseh spremenljivkah opazimo statistično pomembne razlike med začetnimi in končnimi vrednostmi. Najnižjo srednjo vrednost (2,47), ki kaže na najredkejšo uporabo lutke v praksi pred izobraževanjem, najdemo pri spremenljivki *Imamo lutko skupine, ki je naš »ljubljenec« in preživlja z nami dneve vrtcu*. Hkrati po izobraževanju oz. po

trimesečnem izvajanju dejavnosti v skupini prav pri tej spremenljivki opazimo največjo statistično pomembno razliko. Rezultat kaže, da se je vključevanje lutke – ljubljenca skupine povečalo kar na vrednost 4,92 (razlika 2,45), kar pomeni, da so vzgojiteljice lutko skupine po izobraževanju vključevale v dnevno delo zelo pogosto. V esejskih zapisih, ki so jih vzgojiteljice zapisovale ob dnevnem oz. tedenskem delu, smo lahko tudi prebrali, da je bila lutka – ljubljenc skupine prisotna skoraj vsak dan in se je vključevala v različne dele dnevne rutine. Precej nizko začetno srednjo vrednost pred izobraževanjem najdemo tudi pri spremenljivki *Z lutkami dramatiziramo in adaptiramo umetnostno besedilo* (rezultat 2,48). Na nek način nas takšen rezultat preseneča, saj pomeni, da vzgojiteljice redko dajo otrokom možnost poustvarjanja literarne zgodbe z lutkami. Spremenljivkama z najnižjima aritmetičnima sredinama sledijo še spremenljivke *Otroci preko lutk izražajo razumevanje vsebine* (2,61), *Lutke pomagajo raziskovati teme projekta in razvijati različne aktivnosti* (2,78), *S kolegicami improviziramo lutkovne prizore* (2,92) in *Preko lutk posredujem določene vsebine in teme drugih kurikularnih področij* (2,97). Iz teh rezultatov zaključujemo, da so se lutke redko uporabljale pri medpodročnem povezovanju in raziskovanju vsebin drugih kurikularnih področij. Ugotavljamo tudi, da vzgojiteljice redko izvajajo krajše improvizirane prizore z lutkami v skupini. Najpogosteje so se lutke pred izobraževanjem pojavljale kot uvodna motivacija. Srednja vrednost postavke *Igro z lutko uporabim kot motivacijsko sredstvo* je bila 3,52. Srednjo vrednost nad 3,00 najdemo še pri spremenljivkah *Z lutkovnimi dejavnostmi poskušam vplivati na socialno učenje, odnose v skupini in integracijo posameznika* (3,16), *V otrokovi igri z lutko prepoznam izražanje čustev ter njegov pogled na svet* (3,11) in *Otroci improvizirajo lutkovne prizore* (3,04). Podobne rezultate pri nekaterih postavkah je pokazala tudi ena od predhodnih raziskav (Korošec, 2010), kjer so ugotavljali, na kakšne načine vzgojiteljice vključujejo lutke v vsakodnevno delo. 40 % vprašanih vzgojiteljev je odgovorilo, da pogosto uporabljajo lutke za motivacijo ali kot uvod v neko temo ali vsebino, 36 % pa jih uporablja zelo pogosto. Prav tako je 43 % vprašanih vzgojiteljev pogosto uporabljajo lutko za socializacijo in 27 % zelo pogosto. To kaže na visoko zavedanje vloge lutke pri oblikovanju socialnih odnosov in razvoju socialnih spretnosti. Manjši delež vzgojiteljev je uporabljal lutke v projektne delu (različne aktivnosti pri razvoju določene teme projekta), in sicer 29 % pogosto in le 9 % zelo pogosto.

Pomemben podatek v naši raziskavi je, da so se po izobraževanju vzgojiteljic in trimesečnem delu v skupini statistično povečale srednje vrednosti vseh spremenljivk, kar pomeni, da se je spremenila praksa v smeri procesno-razvojnega pristopa. Najmanjšo razliko med začetno in končno srednjo vrednostjo najdemo pri spremenljivki *Dramatizacija*, in sicer znaša 0,56. Največje razlike najdemo prav pri tistih spremenljivkah, ki so imele na začetnem ocenjevanju najnižje srednje vrednosti. Kot smo že omenili, je največja razlika pri uporabi *lutke – ljubljenca*, ki so ga vzgojiteljice po izobraževanju uporabljale v svojem pedagoškem delu zelo pogosto (4,92). Zelo se je povečalo tudi povezovanje lutk z uvajanjem in raziskovanjem projektov ter za razvijanje dejavnosti v okviru projekta. Končna srednja vrednost spremenljivke *Teme projektov* znaša 4,17, kar pomeni, da so na ta način vzgojiteljice uporabljale lutke

pogosto. Razlika med začetnim in končnim ocenjevanjem je kar 1,39. Z visoko razliko v srednjih vrednostih sledita še spremenljivki, ki se navezujeta na posredovanje kurikularnih vsebin in ustvarjanje zgodb, ki se vežejo na kurikularno temo, ki je trenutno obravnavana v vrtcu. Spremenljivka *Posredovanje vsebine* ima končno srednjo vrednost 4,35, (razlika 1,38), spremenljivka *Razumevanje vsebine* pa končno vrednost 3,98 (razlika 1,37). Raziskava o uporabi umetnostnih sredstev v poučevanju (Kolenc, 2010) je pokazala, da je pomnjenje ob posredovanju učnih vsebin z umetnostnimi sredstvi trajnejše. V eksperimentalni skupini so bili otroci primerjalno s kontrolno skupino bolj sproščeni, so poročale učiteljice. Poleg tega, da so se učili o določeni učni snovi, so tudi čutili z junaki, se vživeli v zgodbo, pridobili nekatere socialne spretnosti in imeli možnost čustvenega izražanja ob kreiranju zgodbe.

Naše rezultate lahko primerjamo z rezultati H. Ivon (2005), ki je ugotavljala pogostost posameznih načinov uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu. Ugotovila je, da je bila najbolj pogosto uporabljena lutkovna improvizacija (srednja vrednost 3,47), sledile pa so ji lutkovna dramatizacija in adaptacija umetnostnih besedil (3,31), lutkovne igrice vzgojiteljic in otrok (3,30) ter lutka skupine (3,28). Najredkeje sta bili uporabljeni lutka/področje (3,02) in lutka/vsebina (3,04). Iz pričujoče raziskave je pomembno omeniti tudi povezanost med načini uporabe lutke in vzgojiteljevo empatijo in domišljijo. Avtorica piše, da so »čustvene in bolj domiselne« vzgojiteljice bolj naklonjene uporabi lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu. Največja povezanost se je pokazala med emocionalno empatijo vzgojiteljic in lutkovno dramatizacijo ter adaptacijo umetnostnih besedil in lutkovno/vzgojnim projektom. Pri domišljiji vzgojiteljic se je pokazala največja povezanost pri spremenljivkah dramatizacija in adaptacija umetnostnih besedil ter lutkovne igrice (prav tam).

V naši raziskavi se je po izobraževanju močno povečala uporabe lutke tudi na področju socialnega učenja. Aritmetična sredina spremenljivke *Socialno učenje*, ki je bila že pred izobraževanjem precej visoka, se je po izobraževanju še povečala, in sicer za 1,34 na končno srednjo vrednost 4,50.

Eden od ciljev izobraževanja je bil, da vzgojiteljice spoznajo vlogo in pomen lutk v otrokovem socialnem vedenju. V esejskih zapisih so vzgojiteljice pogosto opisovale situacije, v katerih se je odražala pomembna vloga lutk pri reševanju konfliktov v skupini, pri integraciji socialno izključenih otrok in pri učenju socialnih veščin. Takšna opažanja zasledimo tudi v kvalitativni raziskavi vzgojiteljice, ki je ugotavljala, kakšna je vloga lutke pri razvijanju socialne prilagojenosti prvega starostnega obdobja (Koren, 2011): »V skupini sem takoj opazila povečano število interakcij. V tem tednu so otroci velikokrat organizirali krog in zaplesali in zapeli s pajackom (lutka – ljubljene skupine). /.../ Pajacek je mnogokrat usmerjal pozornost na otroke, ki ostanejo v ozadju. /.../ Pozorna sem bila na situacije, ko je otrok lutki zaupal kakšno izmed manj prijetnih doživetij. Preko lutke sem pozorno poslušala in povedala otroku, da je sprejet in ljubljen in mu pokazala podporo.«



Takšnih in podobnih opažanj je bilo v zapisih vzgojiteljic zelo veliko. Vse govorijo o vlogi lutke pri zmanjšanju agresivnega vedenja, povečanju sodelovanja med otroki v skupini in prosocialnega vedenja ter povečanem vključevanju zadržanih otrok v interakcije. Podrobneje o tem pišemo v naslednjem poglavju, ko analiziramo vlogo lutke pri posameznih kategorijah socialnega vedenja.

Ob analiziranju podatkov smo ugotovili, da lutka – ljubljenec skupine ni bila pogosto prisotna v skupinah (pred izobraževanjem). Po pripovedovanju vzgojiteljic imajo ponekod maskoto skupine, ki ima drugačno vlogo. Običajno ta igrača ni animirana, kar se bistveno razlikuje od lutke, ki je oživiljena in je aktivno vključena v življenje skupine. Maskota skupine včasih potuje tudi z otroki na dom, starši pa skupaj z otroki zapišejo skupna doživetja. Vse to je lahko tudi del dejavnosti pri lutki – ljubljencu skupine, vendar le ožji del širšega in kompleksnejšega dogajanja. Predpostavljamo, da je tudi povečanje vključevanja lutke – ljubljence skupine pomembno vplivalo na spremembe v socialnem vedenju otrok, o katerem pišemo kasneje. Včasih vstopi lutka – ljubljenec skupine le kot povezovalca dnevne rutine in kot pomemben lik, ki ustvari v skupini čustveno varnost in vpliva na sodelovanje ter povezanost otrok v skupini. Ob tem čustveno-socialnem vidiku lahko ima tudi vlogo vpeljevanja projekta skupine ali celotnega vrtca in povezovalca kurikularnih tem. V arhivu Pef, Univerze v Ljubljani lahko najdemo kar nekaj diplomskih nalog na to temo, kjer je bila lutka osrednji lik pri razvoju projekta in medpodročnem povezovanju. Takšen primer najdemo tudi v priročniku *Kulturno-umetnostna vzgoja* (Bucik idr. (ur.), 2011), kjer je ob kvalitativni raziskavi predstavljena vloga lutke – ljubljence in drugih lutk pri spoznavanju Evrope. M Forsberg Ahlcrona (2013) je raziskovala, kako interakcija z lutko motivira otroke k izražanju misli, čustev in želja. Vzgojiteljica je v skupino vpeljala lutko – pajka in ob njegovi animaciji in zgodbah spoznala otroke z različnimi temami. Sprav je pajka animirala le vzgojiteljica, kasneje pa so se ji pridružili tudi otroci. Tako je postal del življenja skupine. Lutka je s svojimi animističnimi zmožnostmi in čustveno komponento povezala realen svet z domišljjskim. Kot animiran objekt je v domišljjski igri spodbudila otroke k igri in k razvoju komunikacijskih spretnosti. Rezultati raziskave so tudi pokazali, da sta interakcija in igra z lutko obogatili besedno okolje, medtem ko so otroci izražali svoje znanje in izkušnje, ki so sicer pripadali drugemu kontekstu (prav tam).

Poznan model projektne dela z lutko je v milanskih vrtcih razvil Brogkini, v naše vrtce pa ga je prenesla D. Gobec. Posebnost modela je, da gre za vzgojo preko umetnosti s pomočjo t. i. pedagoške lutke. Le-ta ima svojo motivacijsko funkcijo – je otrokov prijatelj in interpretator otrokovega raziskovanja tem, materialov in socio-kulturnega konteksta. Lutka – lik in njegova zgodba omogočata domišljjsko in čustveno visoko motivirano učenje. Pojavi se v vrtcu in zaprosi otroke, da ji pomagajo rešiti njen problem. Otroci vzljubijo novo prijateljico in so zanjo pripravljeni narediti pomembna dejanja (empatija, altruizem, izražanje čustev), npr. za Kralja Matjaža rešiti Alenčico iz rok zmaja, se šolati za viteze, ki bodo skrbeli za domovino (družboslovje in državljanska vzgoja), veseljčici Traji pomagati najti barjanske trave in kačje pastirje, ki

bodo z opraševanjem rešili njen planet (ekologija), pomorščaku Karlu pomagati zbrati lepote različnih dežel, da bo dobil za ženo prelepo hčer gospodarja otoka (geografija, multikulturalnost), škratovilki najti posebno vrsto lesa in orodij za čarobno paličico (tehnika) ipd. (Gobec, 2011). Primeri uporabe lutke – ljubljenca skupine pri vzgojiteljicah, ki so bile vključene v raziskavo, dokazujejo, da je takšna lutka pomemben partner vzgojitelju pri ustvarjanju sodelovalnega vzdušja v skupini. Zlasti v uvajalnem obdobju, ko se otroci šele privajajo na novo okolje, vzgojiteljico in vrstnike, takšna lutka olajša vključevanje v novo skupino. Otrok se v tem občutljivem obdobju lažje identificira z lutko, ki se približa njegovemu svetu, kot pa z odraslo osebo. Otroci se na takšno lutko navežejo, jo sprejmejo kot prijatelja in lažje prebrodijo čustvene stiske, zlasti ob vključevanju v novo okolje. H. Ivon (2013) piše, da lutka skupine, kot jo imenuje sama, vzgojitelju pomaga, da lažje vzpostavi komunikacijo z otrokom. Lutka otrokom pomaga pri vključevanju v različne situacije, ki se v vrtcu vsakodnevno pojavljajo.

Lutka – ljubljenec skupine ob čustveni in socialni komponenti lahko motivira otroke tudi za raziskovanje tem na drugih predmetnih področjih. Otroke preko svoje zgodbe posredno postavi pred problem, ki ga otroci skupaj z lutko rešujejo, in tako spoznavajo teme drugih kurikularnih področij. Tako lahko navedemo primere lutke – osrednjega lika, ki je s svojo zgodbo prinesel motivacijo za raziskovanje tem s področja družbe, naravoslovja, jezika itd. Npr. zgodba Požrešne kante je otroke vpeljala v svet ekologije in ločevanja odpadkov (Satler, 2010). Vesoljček ni poznal zdravega načina prehranjevanja, zato so ga otroci seznanili s tem (Primožič, 2012). Škratek Pesmica se izgubi v vrtcu in ne najde več poti nazaj v svet glasbe. Otroci mu pomagajo z glasbenim in gledališkim ustvarjanjem (Pajk, 2011). Zajček Rik zaradi svoje drugačnosti ni sprejet med vrstnike. Otroke spodbudi k raziskovanju teme o drugačnosti (Taler, 2009). Ob lutki skupine tudi druge zgodbe, zaigrane z lutkami, omogočajo otrokom, da se spoznajo z določeno temo. Ob spremljanju predstave vzgojiteljice ali ob ogledu predstave profesionalnega gledališča doživljajo odnose in se vživijo v različne življenjske situacije. Pomembno je, da vzgojiteljica otrokom omogoči, da poustvarjajo zgodbo in tudi sami izdelajo lutke ter nato v parih ali manjših skupinah tudi zaigrajo. V takem primeru imajo možnost spreminjanja zgodbe in lahko vplivajo na odnose in zaključek zgodbe. Pri delu v manjših skupinah je omogočeno sodelovanje in učenje komunikacijskih ter socialnih veščin, v improvizacijah pa tudi projekcija in izražanje čustev. Vsi ti načini izvajanja dejavnosti z lutko zaokrožajo ustvarjalen pristop, ki otroku omogoča celostni razvoj.

## **6.6 Vloga vzgojitelja**

Kurikulum za vrtce (1998) posebno poglavje namenja vlogi odraslih, ki je izrednega pomena, saj šele z uresničitvijo priporočil o vlogi odraslega izvajanje dejavnosti s področja umetnosti dobi pravo vrednost. »Odrasli oblikujejo bogato in raznovrstno glasbeno, likovno, plesno in gledališko okolje z različnimi spodbudami, ki otroku omogočajo doživljanje sebe, drugih, okolice in umetnosti. /.../ Otroku nudijo izkušnje v vseh umetniških zvrsteh in tudi doživljanje umetnosti kot celote« (prav tam). Prav tako eno od osrednjih vlog v procesu gledališkega ustvarjanja z otroki namenja tudi metodi ustvarjalne drame. Zato nas je zanimalo, na kakšen način so se vzgojiteljice vključevale v spontano in načrtovano igro otrok z lutkami in kako so s svojimi spodbudami to igro razvijale pred izobraževanjem in po njem. Rezultate opisne statistike in t-testa za vsako spremenljivko predstavljamo v tabeli 16.

Tabela 16: Parametri opisne statistike in t-test za vlogo vzgojitelja v otrokovi lutkovni igri

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Nevmešavanje	VZ	66	3,45	1,36	-1,92	65	0,06
	VK	66	3,83	1,16			
Gledati	VZ	65	4,25	0,64	-5,97	64	0,00
	VK	65	4,74	0,48			
Nevključevanje zaradi pomanjkanja rekvizitov	VZ	52	2,42	0,98	2,73	51	0,01
	VK	52	1,92	0,86			
Opazovanje z namenom za razvoj igre	VZ	69	3,94	0,87	-4,88	68	0,00
	VK	69	4,51	0,66			
Ponudba rekvizitov za razvoj igre	VZ	68	3,49	1,00	-4,35	67	0,00
	VK	68	4,10	0,81			
Pomoč pri organizaciji	VZ	63	2,78	0,81	-4,17	62	0,00
	VK	63	3,30	0,85			
Vzgojitelj spodbujevalec igre	VZ	60	2,15	0,97	0,57	59	0,57
	VK	60	2,07	1,04			
Sodelovanje v igri	VZ	62	2,61	1,08	-3,64	61	0,00
	VK	62	3,31	1,08			

Iz rezultatov v zgornji tabeli razberemo, da ni statistično pomembnih razlik med začetnim in končnim ocenjevanjem v dveh spremenljivkah, in sicer pri spremenljivkah *Nevmešavanje* in *Vprašanja za razvoj igre*. Pri prvi so se vzgojiteljice opredeljevale do trditve *Nisem se vmešavala v igro otrok*. Srednja vrednost na začetnem ocenjevanju je znašala 3,45, končna pa 3,83, torej so vzgojiteljice v domišljjsko igro z lutko posegale le včasih, vendar brez razlik pred izobraževanjem in po njem. Druga spremenljivka, pri kateri ni bilo statistično pomembnih razlik med obema ocenjevanjema, je *Otrokom sem postavljala vprašanja, kaj se bo naprej zgodilo*, kjer je začetna aritmetična sredina znašala le 2,15, kar je najnižje med vsemi aritmetičnimi sredinami, končna pa še nižja, in sicer 2,07. To pomeni, da so vzgojiteljice zelo redko pomagale otrokom razvijati zgodbo z lutkami s pomočjo vprašanj tako pred izobraževanjem kot po njem. Izmed ostalih spremenljivk, pri katerih smo opazili statistično pomembne razlike, najnižjo srednjo vrednost najdemo pri spremenljivki *Nisem imela na razpolago primernih rekvizitov za igro, da bi jim nudila pomoč z začetno srednjo vrednostjo* 2,42, končno pa celo nižjo (1,92). Z vidika ustvarjalne drame je ta rezultat dober, saj pomeni, da vzgojiteljice le redko ali skoraj nikoli niso našle primernih rekvizitov za razvijanje otrokove igre in so razvoj igre aktivno spremljale. Statistično pomembno je bilo takšnih odzivov manj po izobraževanju. Spremenljivki z nizkimi aritmetičnimi sredinami v začetnem ocenjevanju sta še *Sodelovanje v igri* (2,61) in *Pomoč pri organizaciji* (2,78). Najvišjo srednjo vrednost v začetnem ocenjevanju najdemo pri spremenljivki *Gledala sem, kaj se otroci igrajo*, in sicer znaša 4,52, sledijo pa ji *Opazovanje z namenom* s srednjo vrednostjo 3,94 in *Ponudba rekvizitov za razvoj igre* z aritmetično sredino 3,49. Iz tega lahko zaključimo, da so vzgojiteljice redko razvijale igro otrok s postavljanjem vprašanj in z besednimi spodbudami. Prav tako so se redko vključile v lutkovno igro otrok tako, da bi same prevzele eno od vlog, čeprav pa prav pri tej spremenljivki opazimo največjo spremembo po izobraževanju. Srednja vrednost pri tej spremenljivki se namreč dvigne na 3,31.

Vzgojiteljice so redko ponudile otrokom pomoč pri organizaciji prizorišča oz. improviziranega odra (srednja vrednost 2,78) pred izobraževanjem, po izobraževanju pa se ta vrednost pomembno zviša na 3,30. Rezultati kažejo, da so vzgojiteljice že pred izobraževanjem dokaj pogosto ponudile otrokom predmete, rekvizite in oblačila, ki so pomagali razvijati njihovo domišljjsko oz. lutkovno-gledališko igro. Po izobraževanju se ta vrednost še poveča, in sicer na srednjo vrednost 4,10. Kot eno od pomembnejših sprememb ocenjujemo statistično pomembno visoko razliko pred izobraževanjem in po njem pri spremenljivki *Otroke sem opazovala z namenom, da bi videla, kako se bo igra razvijala in kaj je tema igre*. Ugotavljamo, da so se vzgojiteljice po izobraževanju pogosteje posvetile načrtnemu opazovanju otroške lutkovno-gledališke igre, kar je tudi pripomoglo, da so se v igro otrok lahko kvalitetneje vključile.

Na samem izobraževanju smo teoretično in praktično opredelili vlogo vzgojitelja v ustvarjalnem lutkovnem procesu in posebno mesto namenili tudi temu, kako se lahko vzgojitelj aktivno vključi v samo igro. Tako je npr. S. Smilansky (1968; v Smith, 1994), ki je raziskovala različne načine vključevanja odraslih v otroško sociodramsko igro,

opredelila štiri načine spodbujanja otroške igre. Vzgojitelj se aktivno vključi v igro otrok, prevzame eno vlogo in sodeluje v igri »kot da«. Vključeni sta simbolna transformacija in reprezentacija realnosti. Vzgojitelj otrokom pomaga razvijati igro z vprašanji in komentarji. Pri tretjem načinu vzgojitelj pomaga pri igranju znanih pravljic, kjer je proces igre bolj strukturiran kot pri prvih dveh. Pri zadnjem načinu Smilansky navaja, da vzgojitelj uvaja igre in vaje pretvarjanja, ki vključujejo igre z lutko, domišljajske igre ipd. V tem najdemo močne povezave z gledališko pedagogiko, ki aktivno vlogo vzgojitelja v procesu ustvarjalne drame tudi opredeljuje ločeno, in sicer kot »teacher in role«. O'Toole in J. Dunn (2002) menita, da je več razlogov za aktivno vlogo odraslega v ustvarjalni drami. S prevzemom ene od vlog v ustvarjalni drami je vzgojitelj resnično vključen v proces učenja otrok. Drama namreč omogoči aktivnosti in sodelovanje, ki jih mnoge druge oblike ne. Običajna vloga odraslega, ki vnaprej pozna odgovore in rešitve, se spremeni. S prevzemom vloge nekoga, ki ne ve, ali nekoga, ki potrebuje pomoč ali prinese sporočilo, se odgovornost za iskanje rešitve in komunikacijo o tem, kaj je treba storiti, prenese na otroke. Kot eksperti vodijo proces, odnose in razvoj. Po D. Heathcote (Wagner, 1976) otroci oblečejo »plašč ekspertov«. Vzgojitelj s svojo aktivno vlogo v drami igro dvigne na razvojno višjo raven tako na področju govora kot pri sami strukturi zgodbe. Duffy pravi, da je pristop odraslih k oblikovanju dejavnosti ključen za otroško dožemanje, sprejemanje aktivnosti ali zavračanje sodelovanja. Ustvarjalno poučevanje je oblika umetnosti in vključuje vzgojiteljevo uporabo domišljije, da bo učenje postalo bolj zanimivo, razburljivo in učinkovito. Ustvarjalno poučevanje vključuje tveganje in opuščanje varnega občutka strukturiranih ur ter sprejemanje učenja od otrok (prav tam). Ob tem omenimo še ugotovitve raziskave H. Ivon (2005), ki je ugotovila, da obstaja močna povezava med načinom in pogostostjo uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu z vzgojiteljevo empatijo in domišljijo. Torej je tudi od teh dveh kategorij odvisno, na kakšen način se bo vzgojiteljica vključevala v lutkovno-gledališko igro otrok. Dodajamo še ugotovitve raziskave o subjektivnih teorijah vzgojiteljev v naših vrtcih (Turnšek, 2008). Avtorica na podlagi dobljenih rezultatov poudarja, da v vzorcu vedenja slovenskih vzgojiteljev prevladuje »poučevanje«, a sicer primerjalno z drugimi državami nekoliko manj izrazito. Interakcije odraslih z otroki so redke (zlasti individualne). Vzgojiteljice se tudi redko udeležujejo iger in dejavnosti, ki jih spodbudijo otroci. Z metodo ustvarjalne drame lahko vplivamo tudi na ta področja delovanja in sodelovanja med vzgojiteljem in otroki. Na osnovi teoretičnih izhodišč in rezultatov raziskave ugotavljamo, da ustvarjalna drama omogoča dobre interakcije med vzgojiteljem in otroki ter spodbuja aktivno vključevanje vzgojitelja v proces in razvoj igre. Poznavanje metod dela s področja ustvarjalne drame in seveda aktivna uporaba le-teh v praksi pomembno izboljša vzgojno-izobraževalno prakso, ki postane procesno-razvojno naravnana.

O tem, kako pomembna je vloga vzgojitelja na področju otroškega gledališča, pišeta Winston in Tandy (2005), ki na eni strani za izhodišče gledališke igre v predšolskem obdobju priporočata tematske koticke, ob tem pa poudarjata, da je za razvoj zgodbe pomembna vloga odrasle osebe. Da bi se spontana igra otrok v koticu lahko razvila v

gledališko zgodbo, morajo vzgojitelj in otroci delati skupaj za oblikovanje, strukturiranje in igranje zgodbe.

Prisotnost odrasle osebe se predpostavlja na način, da ko otroci ustvarjajo njihove izdelke, jih opozarjamo na pretekle izkušnje in občutke, in ko oblikujejo materiale, v njih vnesejo te sledi preteklih vtisov in emocij (Vecchi, 2010; v Kroflič, 2010: 33).

H. Ivon (2005) iz rezultatov raziskave zaključuje, da so se vzgojiteljice, ki so pogosto in na različne načine uporabljale lutko, tudi fleksibilno vključevale v otroške spontane igre kot zainteresiran opazovalec, partner ali moderator, kar je nujno potrebno v sodobnem humanističnem pristopu k predšolski vzgoji. Avtorica še dodaja, da vzgojiteljčina aktivna uporaba lutk spodbuja pogostejše pojavljanje različne otroške igre z lutko, hkrati pa vpliva tudi na kvaliteto te igre. Avtorica je ugotavljala tudi, kašno vlogo so vzgojiteljice prevzele v času otroške lutkovne predstave v skupini. Rezultati so pokazali, da je večina vzgojiteljic spremljala predstavo med »publiko«, desetina se je vključila v izvajanje predstave z vlogo, desetina pa s spodbudami ali pomočjo pri razvijanju igre. M. Bredikyte (2000) pri metodi dramske igre z lutko ugotavlja, da sta otrok in vzgojitelj partnerja, ki skupaj ustvarjata igro. Taka igra daje vzgojitelju/učitelju nove možnosti, da lahko opazuje, sodeluje in vpliva na otrokovo ustvarjalno igro. Odkriva tudi nove priložnosti in načine, s katerimi vpliva na njihovo igranje, in vodi/usmerja posameznika v območje bližnjega razvoja.

### **6.7 Stališča do dela z lutko**

Ugotavljali smo, kakšna stališča imajo vzgojiteljice do dela z lutko in ali obstajajo razlike v njihovih stališčih pred izobraževanjem s področja uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu in po njem. Vzgojiteljice so svoje strinjanje oz. nestrinjanje izrazile na desetstopenjski lestvici Likertovega tipa. Rezultate opisne statistike in t-testa predstavljamo v tabeli 17.

Tabela 17: Parametri opisne statistike in t-test za stališča do vzgojno-izobraževalnega dela z lutko

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Lutka – močno/šibko strokovno področje	VZ	83	5,14	2,16	-7,80	82	0,00
	VK	83	7,49	1,82			
Lutka – vzgojno sredstvo	VZ	83	9,10	1,69	-1,04	82	0,30
	VK	83	9,36	1,63			
Strokovno izpopolnjevanje	VZ	82	6,49 (3,51)*	2,61	2,65	81	0,01
	VK	82	5,37 (4,63)*	2,82			
Odpor/veselje	VZ	80	8,16	1,86	-5,36	79	0,00
	VK	80	9,29	1,13			
Igra z lutko	VZ	78	7,79	1,93	-6,93	77	0,00
	VK	78	9,37	1,09			

\*Vrednost ustreza obrnjeni lestvici merjenja stališč.

Analiza rezultatov je pokazala, da obstaja statistično pomembna razlika v štirih od petih stališč, predstavljenih v tabeli 17. Na trditev *Lutka se mi zdi kot vzgojno sredstvo povsem neuporabna oz. Lutka se mi zdi kot vzgojno sredstvo izjemno uporabna* so vzgojiteljice že pred izobraževanjem odgovorile, da se jim zdi izjemno uporabna. Srednja vrednost te postavke je bila 9.10, po izobraževanju pa je ta vrednost še nekoliko višja (9,36), vendar ni statistično pomembnih razlik. Pri tej postavki so imele vzgojiteljice najbolj pozitivno stališče. Obstaja visoka stopnja strinjanja, da so lutke kot vzgojno sredstvo izjemno uporabne pri vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu. Visoko srednjo vrednost pred izobraževanjem najdemo tudi pri spremenljivki *Do dela z lutko imam odpor* (vrednost 1) oz. *Delo z lutko me veseli* (vrednost 10). Pred izobraževanjem je znašala povprečna vrednost 8,16, po izobraževanju pa 9,29. Pri spremenljivki, pri kateri so se vzgojiteljice odločale, ali je *igra z lutko* bolj pomembna v *otrokovi igri* ali *za pripravo predstave*, srednja vrednost na začetnem ocenjevanju (7,79) kaže na to, da se njihovo stališče bolj nagiba k pomenu igre z lutko v otrokovi igri. Po izobraževanju in po trimesečnem izvajanju dejavnosti v vrtcu se vrednost še statistično pomembno poveča na 9,37, razlika med začetno in končno aritmetično sredino pa znaša 1,58. Največjo razliko med aritmetičnima sredinama pred izobraževanjem in po njem smo ugotovili pri stališču *Lutka – močno/šibko strokovno področje*. Vzgojiteljice so se opredelile do postavke *Lutka je moje šibko strokovno področje oz. Lutka je moje močno*



*strokovno področje*. Začetno stališče s srednjo vrednostjo 5,14 je bilo bližje mnenju, da delo z lutko ni njihovo močno strokovno področje. V ponovnem opredeljevanju po trimesečnem izvajanju dejavnosti v praksi se srednja vrednost statistično pomembno zveča kar za 2,35 in doseže končno vrednost 7,49. Ta rezultat kaže na to, da so vzgojiteljice po izobraževanju in preizkušanju ustvarjalne metode dela z lutko postale bolj suverene pri svojem delu. Hkrati je kontradiktorna opredelitev do stališča, ali je vzgojitelj za vzgojno delo z lutkami imel dovolj strokovnega izpopolnjevanja. Na desetstopenjski lestvici je vrednost 1 pomenila *Ocenjujem, da sem za vzgojno delo z lutkami imela dovolj strokovnega izpopolnjevanja*, vrednost 10 pa *Ocenjujem, da za vzgojno delo z lutkami nisem imela dovolj strokovnega izpopolnjevanja*. Začetna srednja vrednost je znašala 6,49, končna pa 5,37. Statistično pomembno se srednja vrednost poveča pri stališču, da so imele dovolj izobraževanja s tega področja, vendar je rezultat še vedno relativno nizek. Hkrati nas to tudi opozarja, da so z izvedbo in preizkušanjem vzgojno-izobraževalnega dela z lutkami po metodi ustvarjalne drame v praksi pridobile več zaupanja v lastno znanje in strokovnost, vendar se jim je hkrati odprlo še več vprašanj in dilem, ki bi jih z dodatnim izobraževanjem še lahko razrešile.

Garvis in Pendergast (2011) sta v avstralskih vrtcih raziskovali prepričanja vzgojiteljev o samoučinkovitosti pri izvajanju umetniških dejavnosti v vrtcu in jih primerjali z oceno njihovih prepričanj o samoučinkovitosti na področju matematike in jezika. Rezultati so pokazali, da je srednja vrednost vzgojiteljeve ocene samoučinkovitosti na vseh področjih umetnosti bistveno nižja kot pri jeziku in matematiki. Od umetniških področij so svojo samoučinkovitost najvišje ocenili pri učenju likovne umetnosti in glasbe. Vsebine teh dveh področij tudi največkrat vključujejo v dnevne dejavnosti. Najbolj redko izvajajo dejavnosti s področja plesa in drame (kar 90 % vzgojiteljic je odgovorilo, da dejavnosti s področja drame ne izvaja, 10 % pa jih izvaja 1 uro na teden). V primerjavi z matematiko in jezikom so vzgojiteljice izrazile nizko poznavanje vsebin s področja umetnosti. Nekaj več kot polovica vprašanih je izjavila, da imajo zelo slabo znanje s področja drame, in tretjina, da je njihovo znanje slabo. Prav tako nizek rezultat je bil na področju plesa. Poznavanje vsebin je zelo pomembno za vzgojiteljevo samoučinkovitost. Če imajo vzgojitelji dobro znanje na določenem področju, ga bodo tudi večkrat vključili v dnevne dejavnosti. Vzgojiteljeva prepričanja o samoučinkovitosti so pomemben motivacijski dejavnik za vzgojiteljeva ravnanja v pedagoški praksi. Avtorici zaključujeta, da je pomembno poznavanje vzgojiteljevih prepričanj o samoučinkovitosti, hkrati pa poudarjata, da je pomembno izobraževanje s področja umetnosti tako v času študija kot v nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju.

Sklicujoč se na Banduro, ki je poudaril samoučinkovitost kot posameznikovo percepcijo njegove kompetentnosti in ukvarjanja z okoljem (1986), se moramo zavedati pomena izobraževanja za izboljšanje vzgojiteljeve kompetentnosti na posameznem področju kurikula.

Na podlagi rezultatov, prikazanih v tabeli 17, zaključujemo, da so vzgojiteljice po izobraževanju in trimesečnem preizkušanju metode dela z lutko po metodi ustvarjalne drame izrazile bolj pozitivna stališča o večji strokovni kompetentnosti pri delu z lutko v

vrtnu in da so dobile več veselja do dela z lutko, saj menijo, da je igra z lutko v procesu vzgojno-izobraževalnega dela bolj pomembna v otrokovi igri kot za pripravo predstave. Še vedno pa ocenjujejo, da bi morale imeti več znanja s področja lutkovno-gledaliških dejavnosti.

Do nekaterih stališč o uporabi lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu so se vzgojiteljice opredelile na petstopenjski lestvici Likertovega tipa (od 1 – se sploh ne strinjam do 5 – zelo se strinjam). Rezultate opisne statistike in t-testa predstavljamo v tabeli 18.

Tabela 18: Parametri opisne statistike in t-test za stališča do vzgojno-izobraževalnega dela z lutko

Spremenljivka	Stanje	N	Deskriptivna statistika		t-test		
			Aritmetična sredina	Standardni odklon	t	df	Sig.
Nebesedni znaki niso pomembni	VZ	86	1,67 (3,33)*	0,69	0,00	85	1,00
	VK	86	1,67 (3,33)*	0,91			
<b>Učenje socialnih veščin</b>	VZ	87	<b>4,54</b>	0,55	-2,68	86	<b>0,01</b>
	VK	87	<b>4,74</b>	0,44			
Vključevanje zadržanih otrok	VZ	87	4,64	0,51	-1,93	86	0,06
	VK	87	4,79	0,57			
Zgovorni, aktivni otroci	VZ	87	1,84 (3,16)*	0,66	1,92	86	0,06
	VK	87	1,67 (3,33)*	0,60			
<b>Učenje besedila</b>	VZ	87	<b>1,98</b> <b>(3,02)*</b>	0,88	3,18	86	<b>0,00</b>
	VK	87	<b>1,62</b> <b>(3,38)*</b>	0,74			
<b>Nemirni otroci – pozornost</b>	VZ	87	<b>4,28</b>	0,69	-2,79	86	<b>0,01</b>
	VK	87	<b>4,52</b>	0,53			

Težave z govorom	VZ	87	3,86	0,81	-1,37	86	0,17
	VK	87	4,01	0,81			
Reševanje konfliktov	VZ	87	4,33	0,54	-1,22	86	0,23
	VK	87	4,45	0,62			
<b>Izvedba predstave</b>	VZ	85	<b>2,00 (3,00)*</b>	0,87	2,71	84	<b>0,01</b>
	VK	85	<b>1,68 (3,32)*</b>	0,85			
<b>Neagresivni prizori</b>	VZ	85	<b>2,81 (2,19)*</b>	1,03	2,15	84	<b>0,03</b>
	VK	85	<b>2,47 (2,53)*</b>	1,09			
<b>Vzdušje v oddelku</b>	VZ	86	<b>4,20</b>	0,63	-2,23	85	<b>0,03</b>
	VK	86	<b>4,41</b>	0,60			
<b>Težave otrok</b>	VZ	87	<b>4,20</b>	0,63	-2,72	86	<b>0,01</b>
	VK	87	<b>4,45</b>	0,57			
Sporočanje z nebesednimi znaki	VZ	86	4,27	0,76	-0,24	85	0,81
	VK	86	4,29	0,72			
<b>Proces</b>	VZ	86	<b>4,30</b>	0,72	-2,44	85	<b>0,02</b>
	VK	86	<b>4,58</b>	0,74			
Superjunaki	VZ	87	2,87 (2,13)*	0,90	1,04	86	0,30
	VK	87	2,75 (2,25)*	0,96			
<b>Sporočanje v spontani igri z lutko</b>	VZ	86	<b>4,29</b>	0,59	-2,06	85	<b>0,04</b>
	VK	86	<b>4,45</b>	0,50			

\*Vrednost ustreza obrnjeni lestvici merjenja stališč.

Rezultati so pokazali, da so se srednje vrednosti pri vseh stališčih od začetnega do končnega ocenjevanja povečale, vendar pri vseh stališčih razlike niso statistično pomembne. Statistično pomembnih razlik nismo ugotovili pri postavki *Pri otrokovih gledaliških dejavnostih (lutkovne in dramske) neverbalni znaki komuniciranja niso tako pomembni kot verbalni*, kjer ni bilo razlik niti v aritmetični sredini (1,67). Prav tako ugotavljamo skoraj enako vrednost aritmetičnih sredin pred izobraževanjem in po njem pri stališču *Pri igri z lutko oz. dramski igri z otroki je pomembno spodbujati sporočanje z neverbalnimi znaki komuniciranja (gib, mimika, glas, zvok, drža telesa ipd.)* (začetna vrednost 4,27, končna vrednost 4,29).

Statistično pomembnih razlik nismo našli še pri naslednjih šestih postavkah:

- Spontana igra z lutko je zelo primerna metoda za vključevanje zadržanih in manj samozavestnih otrok;
- V lutkovno predstavo je smiselno vključiti predvsem bolj zgovorne in aktivne otroke;
- V igri z lutko se dokažejo otroci s težavami v govornem razvoju;
- Otroci se pri skupni igri z lutko učijo tudi reševanja manjših konfliktov;
- Otrokov spontane dramske igre z vlogami superjunakov z bojnimi vsebinami povečajo agresivno vedenje.

Pri teh stališčih so vzgojiteljice izkazale visoko nestrinjanje (pri negativno usmerjenih), pri drugih (pozitivno usmerjenih) pa visoko strinjanje. Največje nestrinjanje so anketiranke izrazile do stališč *Neverbalni znaki niso pomembni* (1,67) in *V lutkovno predstavo je smiselno vključiti predvsem zgovorne in aktivne otroke* (začetna srednja vrednost 1,84, končna srednja vrednost 1,67). Visoko nestrinjanje najdemo še pri postavki *Pomembno je, da se otroci pri pripravi predstave dobro naučijo besedilo* s srednjo vrednostjo 1,98 in na koncu 1,62 (razlika 0,36). Analiza rezultatov je pokazala, da obstaja statistično pomembna razlika med začetno in končno vrednostjo. Prav pri tem stališču se je pokazal tudi največji premik v pozitivno smer. Po trditvah vzgojiteljic se je pri lutkovno-gledaliških dejavnostih zmanjšalo učenje besedila pri pripravi predstave. Vzgojiteljice so večji pomen po izobraževanju dale igri in procesu v nastajanju predstave kot pa končnemu produktu. Tako so do spremenljivke *Najpomembnejši cilj otrokove dramske igre je izvedba predstave* izrazile visoko nestrinjanje. Začetna aritmetična sredina je pri tej spremenljivki znašala 2,00, končna pa se je znižala na 1,68. Razlika med začetno in končno vrednostjo je statistično pomembna. Visoko in statistično pomembno razliko smo ugotovili tudi pri spremenljivki *V procesu otrokove igre z lutko je pomembnejši proces kot končna predstava* (začetna vrednost 4,30, končna vrednost 4,58). Pri tej postavki ugotovimo tudi eno največjih statistično pomembnih razlik med začetno in končno vrednostjo (0,28).

Najvišjo aritmetično sredino in s tem najbolj pozitivno stališče so vzgojiteljice izrazile pri spremenljivki *Igra z lutko je zelo primerna metoda za vključevanje zadržanih in manj samozavestnih otrok* z vrednostjo 4,64 na začetku in 4,74 na koncu, vendar ne opazimo statistično pomembnih razlik med obema rezultatoma. Visoko strinjanje s srednjo vrednostjo več kot 4,00 so vzgojiteljice izrazile še pri stališčih *Lutkovna igra nudi možnost povezovanja med posamezniki in učenje socialnih veščin* (statistično pomembna razlika), *Otroci se pri skupni igri z lutko učijo tudi reševanja manjših konfliktov* in *V otrokovi spontani igri z lutko prepoznamo, s kom se otrok identificira, česa se boji, kaj ga veseli in zakaj je žalosten* (statistično pomembna razlika).

Poleg že omenjenih spremenljivk Zgovorni otroci, Izvedba predstave in Učenje besedila najdemo najnižje srednje vrednosti, največje nestrinjanje pa še pri postavki *Otrokove spontane dramske igre z vlogami superjunakov z bojnimi vsebinami povečajo agresivno vedenje* (začetna vrednost 2,87, končna vrednost 2,75, ni statistično pomembnih razlik) in postavki *Otrokom ne smemo dovoliti, da bi z lutkami igrali agresivne prizore* z začetno vrednostjo aritmetične sredine 2,81 in končno vrednostjo 2,47. Pri spremenljivki, ki govori o možnosti izražanja agresivnih odnosov, najdemo tudi drugo največjo statistično pomembno razliko med začetnim in končnim ocenjevanjem. Razlika znaša 0,34. Le še pri spremenljivki, ki govori o učenju besedila za predstavo, opazimo večjo razliko, in sicer 0,36. Rezultati so pokazali, da statistično pomembne razlike med začetnim in končnim izražanjem stališč do vzgojno-izobraževalnega dela z lutko obstajajo še v naslednjih postavkah: *Ob otrokovi spontani igri z lutko vzgojitelj odkriva težave otrok v socialnih odnosih* (začetna vrednost 4,20, končna vrednost 4,45), *Lutkovne dejavnosti pomembno prispevajo k vzdušju v oddelku* (začetna vrednost 4,20, končna vrednost 4,45), *Lutkovna igra nudi možnost povezovanja med posamezniki in učenje socialnih veščin* (začetna vrednost 4,54, končna vrednost 4,74) in *V otrokovi spontani igri z lutko prepoznamo, s kom se otrok identificira, česa se boji, kaj ga veseli in zakaj je žalosten* (začetna vrednost 4,29, končna vrednost 4,45).

Na podlagi dobljenih rezultatov zaključujemo, da so vprašane vzgojiteljice imele že pred izobraževanjem precej pozitivna stališča do uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu, hkrati pa ugotovimo, da so se lutke kljub temu relativno redko uporabljale (tabela 1, tabela 2, tabela 3itd.).

Vzgojiteljice se zavedajo, da igra z lutko pozitivno vpliva na vključevanje zadržanih otrok v dejavnosti in da pomembno prispeva k razvoju socialnih veščin, ob igri z lutko pa vzgojitelj lahko zazna tudi otrokove težave v socialnem prilagajanju. Izražajo tudi strinjanje, da se ob skupni igri z lutko otroci učijo reševanja manjših konfliktov in da v otrokovi igri z lutko lahko prepoznajo otrokova čustva, stiske in želje. Za procesno-razvojni pristop k pedagoškemu delu v vrtcu, ki se močno povezuje tudi z metodami ustvarjalne drame, je pomembno, da vzgojitelji zavzemajo stališče, da učenje besedila ni tako pomembno za otrokovo lutkovno igro in da tudi takrat, ko se pripravlja predstava, dajejo težo procesu in ne le sami predstavi. Takšno stališče so sicer izrazile, čeprav v praksi prepogosto srečamo drugačen pristop, pri katerem vzgojiteljica precej natančno načrtuje predstavo in jo režira, otroci pa se morajo naučiti besedilo in predstavo po vnaprej določenem načrtu zaigrati. Vendar se tudi v naših vrtcih praksa spreminja in tudi na področju lutkovno-gledališkega izražanja pogosteje postaja procesno-razvojni naravnana. Iz rezultatov v tabeli 14 tudi ugotavljamo, da so vzgojiteljice ocenile, da se je po izobraževanju povečala lutkovno-gledališka praksa, pri kateri se je bolj upoštevalo domišljijo in ustvarjalnost otrok, zmanjšalo pa poseganje vzgojiteljice v proces nastajanja predstave. Vloga vzgojiteljice se je spremenila v svetovalca in senzibilnega vodjo, ki otrokom zna priskočiti na pomoč pri iskanju rešitev, ob tem pa otrok ne omejuje z vnaprej izdelanimi idejami o zgodbi. Otrokovim idejam in njihovi igri le dodaja gledališke elemente.

Vzgojiteljice so izrazile pozitivno stališče do tistih postavk, ki govorijo o pomenu nebesednega sporočanja v igri z lutko. Lutka komunicira s tremi nivoji stilizacije, in sicer skozi likovnost, gib in glas. Z vsemi tremi nivoji je lutka prepričljiva in prepoznavna, saj z njimi sporoča in komunicira tudi brez besed.

Za kvalitetno komunikacijo v skupini je potrebno dobro in prijetno vzdušje, v katerem so otroci sproščeni. Igra in komunikacija z lutko vnašata v skupino več sprostitev in dobro motivacijo za sodelovanje pri dejavnostih. Na takšna stališča anketirank kažejo srednje vrednosti ocen (tabela 17 in 18). Komunikacijo moramo analizirati z dveh vidikov: vidika otroka in vidika vzgojitelja. Vzgojiteljicam je lutka v pomoč pri vzpostavljanju stika z otroki in prav preko lutke otrokom lažje posredujejo svoje želje. Lutka kot posrednik v komunikaciji ima pomembno vlogo tudi v rokah otroka. Anketirane vzgojiteljice menijo, da lutka nudi možnost nebesednega izražanja. Besede niso več edini znaki sporazumevanja, med otroki in vzgojitelji pa se širi sistem semiotičnih znakov. Tudi otroci z nizkimi sposobnostmi besednega izražanja so tako aktivni v komunikaciji. Posredna komunikacija skozi lutko opogumlja h komunikaciji tudi zadržanega otroka.

Milosavljević (2012) meni, da učenje skozi ustvarjalne dramske tehnike pogosto potencira delo s telesom. V osnovi pristopa je prepričanje, da mora učenje vključevati in razvijati vse sposobnosti mlade osebe in ne samo intelektualne. Nebesedno – telesno izražanje ima pomembne kvalitete: pogosto je bolj neposredno od besednega in mladim pomaga, da bolje artikulirajo osebne doživljaje. Obvladanje govornice telesa nam omogoča, da opazimo, razumemo in uporabljamo nebesedna sporočila in bolje razumemo tudi drugo osebo – njene motive, stališča in vrednote (prav tam). Majaron (2006) govori o učinkih, ki jih imajo različne lutkovne dejavnosti, ki jih lahko povežemo z drugimi področji kot motivacijo – za komunikacijo skozi metaforo – simbolno igro. »Spretnost gibanja, ki jo otroci osvojijo ob delu z lutkami, jim bo pomagala pri neverbalnem izražanju (in tudi pri improviziranem besednem izražanju) oz. pri komunikaciji z gibom. Tudi zavrtim otrokom bo pomagala do pozitivne samopodobe« (prav tam: 102). Naylor in sodelavci so raziskovali (2007), kakšno vlogo imajo lahko lutke v razredu pri spodbujanju otrok k sodelovanju pri urah naravoslovja. S kvalitativno raziskavo so ugotavljali, ali učiteljeva uporaba lutke lahko poveča otrokovo izražanje idej. Učiteljice so opazile, da so bili otroci bolj motivirani za delo takrat, ko se je učni uri priključila lutka. Otroci so želeli govoriti z lutko in tudi poslušati, kaj jim je lutka hotela povedati. Ko so vprašali otroke, kaj menijo o urah z lutkami, so povedali, da je bilo to učenje z več zabave, ure pa so bile bolj aktivne, »žive« in inspirirane z domišljijo. Tudi učiteljice so opisale, da so bile takšne ure zabavne. Učitelji, ki so bili vključeni v raziskavo, so poročali tudi, da so lutke otrokom omogočile več svobode pri izražanju idej takrat, ko niso bili prepričani v svoje izjave. V raziskavi še zasledimo, da je lutka h govoru spodbudila tudi zadržane otroke, kar je učitelju omogočilo boljši vpogled v otrokovo razumevanje snovi (prav tam).

U. Bryant Comer (2009) je v kvalitativni raziskavi ugotavljala, kako lutkovne dejavnosti kot celostna konstruktivistična pedagogika vplivajo na zaposlitev in

sodelovanje otrok z učnimi težavami in ali lahko ta pristop vpliva na njihov čustveni ter socialni razvoj. Kot eno od pomembnih kategorij avtorica poudarja komunikacijo. Analiza rezultatov je pokazala, da so otroci ponotranjili lutkina čustva, bili popolnoma angažirani v odnosu z lutko in ob lutki sproščeno spregovorili, lutka pa je spodbudila njihovo sodelovanje. V ustvarjanju odnosa z lutko so učitelji prepoznali čustvene in socialne povezave z likom. Učitelji, vključeni v raziskavo, so poročali, da so mnogi otroci dosti prej sproščeno in odprto govorili z lutko kot bi z odraslim (prav tam). Pomembna kategorija je tudi razlikovanje med realnim in domišljijским svetom oz. iskanje povezav realnega sveta v domišljijских zgodbah. Zgodbe z lutkami so otrokom z učnimi težavami pomagale premagati nenaklonjenost in stigmo zaradi učnih težav. Lutke so namreč omogočile refleksijo realnega življenja otrok z učnimi težavami. V domišljijském svetu lutk so otroci lahko delili z lutkami svoje resnične težave. Posredovanje učnih vsebin s pomočjo lutk je učiteljem pomagalo, da so pritegnili pozornost otrok za učenje, zapomnitev pri učenju matematike in pisanje, znanje iz naravoslovja pa je bilo trajnejše. Analiza rezultatov je prav tako pokazala, da je vključevanje domišljije in ustvarjalnosti v učni proces izboljšalo dimenzije učenja. Ob tem učitelji poudarjajo tudi izkušnjo, kako pomembno je otrokom dati možnost izdelave lastne lutke in zaigrati scenarije, ki si jih izmislijo sami. V interakciji z lutko so otrokom olajšani socializacija, poslušanje in samozavedanje. Svoboda in sproščenost v komunikaciji z lutko posledično vpliva tudi na pogostejše in dobre interakcije z vrstniki in odraslimi.

Lutka povezuje trenutno realno situacijo z domišljijским svetom. Praper (1992: 179) meni, da »ravno skozi domišljijško igro otrok prepozna omejitve, ki jih predenj postavlja zunanja realnost. /.../ Skozi domišljijško igro otrok ureja zmešnjavo v svojem notranjem svetu in vzpostavlja kontrolo realnosti. Domišljijški (notranji) svet in zunanja realnost se ne izključujeta več. Nasprotno – domišljijja predstavlja most med nezavednim in zunanjo realnostjo.« Lutka nastopi kot mediator oz. posrednik, ki pomaga, da misli in koncepti otrok zagledajo luč sveta.

M. Forsberg Ahlcrona (2013) pravi, da se mediacija kaže v tem, kako otroci v komunikaciji z lutko konstruirajo in posredujejo svoje koncepte sveta in oblikujejo nove aktivnosti. Avtorica (prav tam) meni, da lutkina zmožnost povezave realnega in možnega domišljijškega sveta pomeni, da je, kar se dogaja pred publiko v danem trenutku, hkrati resnično in ne. Lutka v resnici ni živa (čeprav oživi z animacijo), vendar je tisto, kar naredi in reče, v tistem trenutku resnično. Otroci lutki brezpogojno verjamejo. Ahlcron (prav tam) v rezultatih raziskovanja vloge lutke v kontekstu predšolske vzgoje ugotavlja tudi, da komunikacija z lutko otrokom omogoča razlago, razpravo in delitev njihovega znanja in izkušenj z različnih zornih kotov in različnih kontekstov. Interakcija in igra z lutko širita otrokovo besedno okolje, kreativnost in domišljijo.

V primerjavi s tradicionalnim predšolskim in šolskim kontekstom, ki stremi predvsem k obvladovanju znanja, uporaba metod ustvarjalne drame prinaša drugačen način učenja (Bredikyte, 2014). Hakkarainen (2002; v Bredikyte, 2014) pravi, da gre pripovedno

učenje oz. učenje preko zgodbe s posebno funkcijo razvojne tranzicije od igre do učnih aktivnosti. Dramatizirane zgodbe radikalno spremenijo vsakdanje običajne situacije v vrtcu in šoli. Zgodbe in pravljice pritegnejo pozornost otrok in jo preusmerijo od vsakdanje rutine in vedenja »prav« in »narobe« v domišljjski svet, v katerem lahko preizkušajo svoje lastne koncepte o življenju, svetu in medsebojnih odnosih (prav tam). Ustvarjanje domišljjskega sveta je tudi vzgojitelju lahko izziv. V domišljjskem svetu ni pravih ali napačnih odgovorov, vsak lahko izrazi svoje ideje in eksperimentira brez omejitev. Vloga vzgojitelja kot avtoritete se spremeni v ustvarjalca in improvizatorja zgodb. V takšnem primeru omogočimo, da vsi socialni, čustveni in miselni potenciali lutke dosežejo pedagoški proces in vse njegove elemente ter vplivajo na otrokov celostni razvoj.

V eni od predhodnih raziskav so ugotavljali, kakšna so stališča vzgojiteljev in učiteljev v osnovni šoli do uporabe lutke v praksi (Korošec, 2004). Pokazalo se je, da imajo anketiranci pozitivna stališča do uporabe lutk v razredni situaciji, vendar so lutke kljub pozitivnim stališčem redko uporabljene. Zlasti se je to pokazalo z negativnim rezultatom do področja stališč »cilji«, ki govori o pogostosti in učinkovitosti uporabe lutke za doseg kurikularnih ciljev in tem, da hkrati ob njihovi uporabi vplivamo tudi na čustveni in socialni razvoj otroka. Vendar je treba poudariti, da so obstajale statistično pomembne razlike v stališčih med tistimi, ki so lutke uporabljali pri pouku pogosto in med tistimi, ki so jih redko. Bolj pozitivna stališča so imeli učitelji, ki so lutke uporabljali pogosto in so imeli tako tudi več izkušenj pri delu z njimi. Pogosto stališče, da delo z lutko vzame preveč časa in napora, že vnaprej odvrne učitelje/vzgojitelje, da bi poskusili s to metodo. O pozitivnih stališčih do uporabe umetnostnih sredstev v slovenskih osnovnih šolah poroča M. Kolenc (2010), ki na podlagi analize intervjujev in anketnih vprašalnikov zaključuje, da 60 % učiteljev meni, da otroci to obliko dela sprejemajo zelo pozitivno in se ob tem sprostijo ter da se takšno delo »dobro obnese«. Nekaj manj kot polovica vprašanih učiteljev uporablja umetnostna sredstva za motivacijo, polovica učiteljev pa včasih uporabi umetnostna sredstva kot samostojno dejavnost in za medpredmetno povezovanje (prav tam). Rezultati raziskave so pokazali, da obstajajo razlike v pogostosti uporabe umetnostnih sredstev med učitelji, ki poučujejo v različnih razredih, in sicer se z višanjem razreda zmanjša pogostost vključevanja teh sredstev v poučevanje. Najpogosteje umetnostna sredstva vključujejo v poučevanje v prvem in drugem razredu. Dramsko-lutkovne dejavnosti učitelji omenjajo v povezavi z dramatizacijo besedila pri urah slovenskega jezika, z igro vlog pri urah spoznavanja okolja (promet, družina, okolje ipd.) in igro vlog pri reševanju konfliktnih situacij, uporabljajo pa tudi lutko pomočnico (lutka računa – lutka ne računa pravilno in se učenci nanjo jezijo, lutka sprašuje, lutka pripoveduje zgodbo, otrok ustvarja z lutko).

O pomenu rabe umetniških sredstev za učenje otroka v predšolskem obdobju priča tudi dolgoletna praksa z uporabo umetnosti v vrtcih Reggio Emilia. Kot smo že večkrat omenili, je osnovno izhodišče pristopa Reggio Emilia, ki smo ga pred časom uvajali tudi v naše vrtce, da ima otrok vrojenih sto jezikov izražanja. Osrednja vzgojiteljeva vloga pri tem je, da se načrtno posveča omogočanju in spodbujanju vseh oblik izražanja.



Čim več jezikov prepoznamo, tem več možnosti bomo otroku nudili, da se razvije in deluje. Različni načini izražanja (ekspresivni, spoznavni in komunikativni) se razvijejo skozi izkušnje. »Vsi ti načini izražanja morajo biti enakovredni, kulturna sredina pa jim daje podporo ne glede na akademska poročila, raziskovanja in poročila« (Malaguzzi, 1998: 56). Gledališče s široko paleto izraznih sredstev povezuje različne veje umetnosti, saj se v scenskem dogodku nastopajoči izražajo s stiliziranimi podobami ob oživiljenem predmetu, v gibu, likovnem ustvarjanju, skozi zvok, besedo in govorico scene in telesa.

Analiza rezultatov stališč vzgojiteljic, vključenih v raziskavo, je pokazala, da so imele vzgojiteljice visoka stališča do uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu že pred izobraževanjem. Najbolj pozitivna stališča so izrazile pri spremenljivkah, ki govorijo o vlogi lutke pri vključevanju zadržanih otrok v skupino in socialnem učenju ter o vlogi lutke kot sredstvu, ki pomaga reševati manjše konflikte v skupini. Presenetljivo pozitivno je tudi stališče, ki govori o tem, da je proces lutkovno-gledaliških dejavnosti pomembnejši od same predstave. Praksa nam namreč kaže drugače, saj so lutkovno-gledališke dejavnosti največkrat namenjene pripravi javne predstave, ki jo običajno vzgojitelji režirajo, pri tem pa je zelo malo prostora za participacijo otrok in njihovo ustvarjanje. Ugotavljamo, da se je večina stališč in trditev o ravnanjih na področju uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu spremenila v smeri procesno-razvojno utemeljenega pristopa, ki sovпада z metodami ustvarjalne drame.



## **7 SPREMEMBE V SOCIALNEM VEDĚNJU OTROK PO OCENI VZGOJITELJIC**

Da bi lahko preverili četrto, peto, šesto in sedmo hipotezo o spremembah v socialnem vedēnju otrok v kategorijah agresivno vedēnje, zadržano vedēnje, prosocialno vedēnje in pozornost/vztrajnost, smo analizirali ocene vzgojiteljic o vedēnjih otrok. Oceno za 460 otrok je dalo 22 vzgojiteljic, ki so za vsakega otroka v oddelku izpolnile Lestvico za ocenjevanje socialnega vedēnja. Ocene pogostosti vedēnja pri posameznem otroku so bile podane na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 – nikoli se tako ne vede do 5 – skoraj vedno se tako vede).

Poleg ocen socialnega vedenja posameznika za vsako od zgoraj omenjenih kategorij nas je zanimala tudi skupna ocena kompetentnosti socialnega vedenja posameznika. Da bi vse postavke instrumenta merile isto smer socialne kompetentnosti (pozitivno), smo vrednosti spremenljivke, ki izražajo socialno nekompetentno vedēnje (npr. Se prepira z drugimi otroki), prevrednotili tako, da smo oceno 5 (skoraj vedno se tako vede) spremenili v 1 (nikoli se tako ne vede) in oceno 4 (pogosto se tako vede) v 2 (redko se tako vede). V tabeli smo te postavke označili z \*.

S t-testom za parne primerjave smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med aritmetičnimi sredinami za posamezno spremenljivko in za sumarno spremenljivko (vsota odgovorov na posamezne postavke) pred izvajanjem lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih. Pridobili in analizirali smo rezultate za celotno populacijo ocenjenih otrok in še ločeno za 10 % tistih, ki so imeli na začetnem ocenjevanju najnižje ocene v socialni kompetentnosti. Slednje smo poimenovali skupina otrok z najnižjimi ocenami (v nadaljevanju skupina SNO). V nadaljevanju predstavljamo rezultate za vse štiri kategorije (agresivno vedenje, prosocialno vedenje, zadržano vedenje, pozornost/vztrajnost) za vsako spremenljivko posebej in za sumarno spremenljivko vsake kategorije.

### **7.1 Faktorska analiza za kategorije socialnega vedenja**

Za identificiranje latentnih spremenljivk oz. faktorjev sistema, ki pojasnjujejo latentno strukturo povezav med manifestnimi spremenljivkami, smo uporabili faktorsko analizo.

Izbrana vprašanja ocenjevalne lestvice smo analizirali s pomočjo faktorske analize, in sicer smo uporabili korelacijsko matriko, skupno varianco, ki je pojasnjena z ekstrakcijo glavnih komponent, faktorsko matriko, rotirano faktorsko matriko z rotacijo Varimax in analizo dobljenih ekstrahiranih faktorjev.

Tabela 19: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,90
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6248,39
	df	276,00
	Sig.	0,00

Tabela 20: Ekstrakcija faktorjev z metodo Principal: komunalitete za spremenljivke socialno vedenje otrok

	Initial	Extraction
Igra se sam/a, ne vključuje se v igre drugih otrok	1,00	0,67
Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)	1,00	0,66
Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki, poskuša upoštevati mnenje drugih	1,00	0,48
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih	1,00	0,61
Se prepira z drugimi otroki	1,00	0,80
V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo	1,00	0,74
Pomaga drugim otrokom	1,00	0,66
Krši pravila in dogovore	1,00	0,69

Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok	1,00	0,73
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	1,00	0,74
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	1,00	0,65
Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih	1,00	0,69
Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja	1,00	0,74
Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino	1,00	0,51
Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	1,00	0,58
Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove	1,00	0,58
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	1,00	0,71
Odraslim zatoži druge otroke	1,00	0,38
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost	1,00	0,60
Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki	1,00	0,69
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	1,00	0,74
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	1,00	0,57
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	1,00	0,52
Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	1,00	0,67

Tabela 21: Ekstrakcija faktorja z metodo Principal Component: rotirana faktorska matrika – Varimax s Kaiserjevo normalizacijo; faktor ekstrahiran po 9 iteracijah

	Component			
	1	2	3	4
Se prepira z drugimi otroki	<b>0,87</b>	0,06	0,10	-0,16
V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo	<b>0,85</b>	-0,14	-0,06	-0,04
Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok	<b>0,84</b>	0,13	0,10	0,02
Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja	<b>0,82</b>	0,17	0,09	-0,16
Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)	<b>0,80</b>	0,02	0,14	0,05
Krši pravila in dogovore	<b>0,77</b>	0,24	0,04	-0,20
Odraslim zatoži druge otroke	<b>0,58</b>	-0,06	-0,07	0,18
Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih	0,42	0,28	<b>0,38</b>	0,29
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	0,30	<b>0,80</b>	-0,01	0,04
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	-0,05	<b>0,79</b>	0,34	-0,01
Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	0,22	<b>0,78</b>	0,09	-0,05
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih	0,29	<b>0,71</b>	0,12	0,06
Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	0,04	<b>0,67</b>	0,36	0,06

Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino	-0,22	<b>0,63</b>	0,26	-0,02
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	-0,05	<b>0,61</b>	0,46	0,25
Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih	-0,33	<b>0,60</b>	0,39	0,27
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost	0,39	<b>0,58</b>	-0,13	0,32
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	0,04	0,52	<b>0,51</b>	0,20
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	-0,23	0,48	<b>0,47</b>	0,16
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	0,18	0,16	<b>0,81</b>	-0,09
Pomaga drugim otrokom	0,34	0,31	<b>0,67</b>	0,02
Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki	-0,03	-0,13	-0,23	<b>0,79</b>
Igra se sam/a in se ne vključuje v igre drugih otrok	-0,15	0,26	0,37	<b>0,67</b>
Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove	-0,01	0,35	0,35	<b>0,58</b>

V postopek faktorizacije smo vključili 24 spremenljivk in identificirali 4 faktorje, ki pojasnjujejo skupaj 64,2 % variance. S Kaiser-Meyer-Olkinovim testom in Bartlettovim testom sferičnosti je dokazana statistično pomembna primernost vzorca za možnost rotacije in ekstrakcije faktorja.

Za interpretacijo strukture smo izbrali rotacijo Varimax, ki je bila za naš sistem primernejša in smo tako dobili enostavnejšo strukturo faktorjev. Z rotacijo smo izdiferencirali projekcije faktorjev na manifestne spremenljivke, pri čemer je delež pojasnjene variance ostal enak. Z interpretacijo rotirane factorske matrike smo lažje razbrali, katera spremenljivka določa posamezen faktor.

Dobili smo dva čista faktorja oz. kategoriji postavk. V prvi faktor se uvršča sedem spremenljivk, osma spremenljivka pa je dobro nasičena tudi v tretjem faktorju, zato jo uvrstimo v to kategorijo. Prvi faktor smo poimenovali agresivno vedenje. V četrti faktor se uvrščajo tri spremenljivke, ki se vsebinsko navezujejo na otrokovo zadržano vedenje.

Postavke, ki so se v factorski analizi uvrstile pod drugi faktor, so vsebinsko precej heterogene, saj se nanašajo na prosocialno vedenje in pozornost otrok. Postavke, ki

sodijo v tretji faktor, se vsebinsko prav tako nanašajo na prosocialno vedenje. Zaradi tega smo teh 13 postavk ponovno analizirali s faktorsko analizo, rezultat pa so bile tri kategorije, ki se ujemajo s teoretičnimi izhodišči, iz katerih smo izhajali že pri pripravi vprašalnika. S prvim faktorjem je najbolj nasičenih sedem postavk, ki se nanašajo na prosocialno vedenje, z drugim štiri postavke, ki zadevajo otrokovo vztrajnost in pozornost, posebej (kot najbolj nasičeni s tretjim faktorjem) pa se uvrščata postavki, ki se nanašata na otrokovo zmožnost empatij (tabela 24).

### 7.1.1 Faktorska analiza heterogenih postavk za prosocialno vedenje

Tabela 22: Kaiser-Meyer-Olkinov in Bartlettov test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,89
Bartlett's Test of Sphericity-	Approx. Chi-Square	2937,69
	df	78
	Sig.	0,00

Tabela 23: Ekstrakcija faktorjev z metodo Principal: komunalitete za spremenljivke prosocialno vedenje otrok

	Initial	Extraction
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih	1,00	0,62
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	1,00	0,73
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	1,00	0,67
Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanih igralnih aktivnostih	1,00	0,76
Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino	1,00	0,52
Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	1,00	0,55
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost	1,00	0,60
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	1,00	0,78



Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	1,00	0,67
Pomaga drugim otrokom	1,00	0,81
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	1,00	0,84
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	1,00	0,59
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	1,00	0,40

Tabela 24: Ekstrakcija faktorja z metodo Principal Component: rotirana faktorska matrika – Varimax s Kaiserjevo normalizacijo; faktor ekstrahiran po 4 iteracijah

	Component		
	Prosocialna vedenja	Pozornost, vztrajnost	Empatija
Prezema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih	<b>0,86</b>	0,11	0,07
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	<b>0,73</b>	0,27	0,24
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	<b>0,71</b>	0,43	0,20
Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino	<b>0,68</b>	0,24	0,02
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	<b>0,65</b>	0,24	0,33
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	<b>0,59</b>	0,11	0,19
Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	<b>0,53</b>	0,44	0,28
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	0,27	<b>0,83</b>	0,13
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno	0,08	<b>0,77</b>	0,03

pozornost			
Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	0,33	<b>0,72</b>	0,20
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih	0,29	<b>0,70</b>	0,21
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	0,23	0,06	<b>0,89</b>
Pomaga drugim otrokom	0,20	0,31	<b>0,82</b>

## 7.2 Analiza in interpretacija

### 7.2.1 Agresivno vedênje za celotno populacijo ocenjenih otrok

V nadaljevanju najprej prikažemo rezultate aritmetične sredine sumarne spremenljivke in vsake posamezne spremenljivke za agresivno vedênje po oceni vzgojiteljic ter rezultate t-testa za celotno ocenjeno populacijo. Rezultati so predstavljeni v tabeli 25.

Tabela 25: Parametri opisne statistike in t-test za agresivno vedênje za celotno ocenjeno populacijo

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Agresivno vedênje	Začetno	433	3,81	0,83	-8,581	432	0,00
	Končno	433	4,03	0,77			

Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	446	26,68	5,76			
	Končno	447	28,12	5,39			
Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)	V2Z	459	4,22	1,01	-5,94	458	0,00
	V2K	459	4,42	0,86			
Se prepira z drugimi otroki	V5Z	449	3,70	0,99	-5,40	448	0,00
	V5K	449	3,91	0,93			
V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo	V6Z	459	3,63	1,05	-5,04	458	0,00
	V6K	459	3,84	1,03			
Krši pravila in dogovore	V8Z	450	3,79	1,02	-5,40	449	0,00
	V8K	450	3,98	0,95			
Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok	V9Z	458	3,87	0,99	-5,77	457	0,00
	V9K	458	4,09	0,91			
Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja	V13Z	459	4,07	1,09	-5,06	458	0,00
	V13K	459	4,25	0,96			
Odraslim zatoži druge otroke	V18Z	453	3,40	0,98	-5,35	452	0,00
	V18K	453	3,61	0,97			

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v agresivnem vedenju otrok po oceni vzgojiteljic pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih na stopnji tveganja, in sicer znaša  $p < 0,05$ . Statistično pomembne razlike opazimo pri vseh

spremenljivkah agresivnega vedenja in tudi pri sumarni spremenljivki. V tabeli 25 razberemo, da znaša začetna vrednost aritmetične sredine za sumarno spremenljivko 3,81, končna vrednost pa 4,03, kar kaže na tendenco porasta neagresivnega vedenja otrok po oceni vzgojiteljic.

Po pričakovanjih je pogostost agresivnega vedenja že na začetku nizka. Najnižjo srednjo vrednost in s tem najpogostejše vedênje najdemo pri spremenljivki *Odraslim zatoži druge otroke* (3,40), sledita pa ji spremenljivki *V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo* (3, 63) in *Se prepira z drugimi otroki* (3,70). Spremenljivka *Odraslim zatoži druge otroke* ima tudi najnižjo srednjo vrednost v končnem merjenju (3,61). V manjši meri se pojavljajo vedenja, v katerih otroci kažejo fizično agresijo. Postavka *Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja* je imela na začetku ocenjevanja srednjo vrednost 4,07, postavka *Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)* pa celo 4,22, kar pomeni, da se tako vedênje skoraj nikoli ne pojavlja. Največje razlike v aritmetični sredini med začetnim in končnim merjenjem so ugotovljene pri spremenljivki *Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok*, kjer znaša razlika 0,22, saj je končna ocena vedenja kar 4,09. To je v primerjavi s končno oceno drugih spremenljivk visoka razlika. Visoko razliko med aritmetičnima sredinama začetnega in končnega merjenja, torej precej pozitivno spremembo, najdemo še pri postavkah *Se prepira z drugimi otroki*, *Odraslim zatoži druge otroke* in *V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo*. Pri vseh je razlika 0,21. Najbolj pozitiven rezultat in s tem najbolj redko pojavljanje vedênja opazimo pri postavki *Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)* s srednjo vrednostjo pri končnem merjenju 4,42 in razliko 0,20 v aritmetični sredini. Ob končnem merjenju imajo srednjo vrednost pod vrednostjo 4,00 (*Redko se tako vede*) spremenljivke *Odraslim zatoži druge otroke* (3,61), *V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo* (3,84), *Se prepira z drugimi otroki* (3,91) in *Krši pravila in dogovore* (3,98).

### 7.2.2 Agresivno vedênje v skupini otrok z najnižjimi ocenami

Rezultate opisne statistike in t-testa za sumarno spremenljivko agresivno vedênje in za posamezne spremenljivke iz te skupine za 10 % tistih otrok, ki so v začetnem ocenjevanju dosegli najnižje ocene v omenjenih postavkah, prikazujemo v tabeli 26. Rezultati kažejo, da so srednje vrednosti na začetnem ocenjevanju pri vseh spremenljivkah bistveno nižje (kar pomeni več agresivnega vedênja) kot pri celotni ocenjevani populaciji. Iz tega lahko sklepamo, da gre za otroke s pogostejšim pojavljanjem agresivnega vedênja po oceni vzgojiteljic, torej otroke z nizko socialno kompetentnostjo. Povprečna ocena za sumarno spremenljivko agresivno vedênje je bila pri začetnem ocenjevanju socialnega vedenja teh otrok s strani njihovih vzgojiteljic le 2,18, pri končnem ocenjevanju pa je znašala ta vrednost 2,82. Ta rezultat kaže znatno zmanjšanje agresivnih vedenj po oceni vzgojiteljic oz. velik napredek pri razvoju socialne kompetentnosti teh otrok (razlika v aritmetični sredini je 0,64). Pri začetnem merjenju v tej skupini otrok ima najnižjo aritmetično sredino postavka *Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja* (1,94). V celotni populaciji otrok je bilo to vedenje izjemno redko že v začetnem merjenju (srednja vrednost 4,07). Nizko srednjo vrednost pri začetnem merjenju zasledimo še pri postavkah *V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo* (1,94) in *Se prepira z drugimi otroki* (2,08), ki se pri drugem merjenju prav tako statistično pomembno zvečata.

Rezultati so torej pokazali največjo razliko v aritmetični sredini pri spremenljivki, kjer je bila vrednost pri začetnem ocenjevanju najnižja, tj. *Pogosto se stepe z drugimi otroki in jim nagaja* (začetna ocena 1,94, končna ocena 2,74). Visoko razliko v srednjih vrednostih med začetno in končno oceno pri tej populaciji zasledimo tudi pri spremenljivkah *Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok* (začetna ocena 2,16, končna ocena 2,90) in *V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo* (začetna ocena 1,94, končna ocena 2,68). Po ocenah vzgojiteljic je tako največji premik ugotovljen v smeri manj agresivnega vedênja pri fizični agresiji in brezkompromisnem uveljavljanju svoje volje.

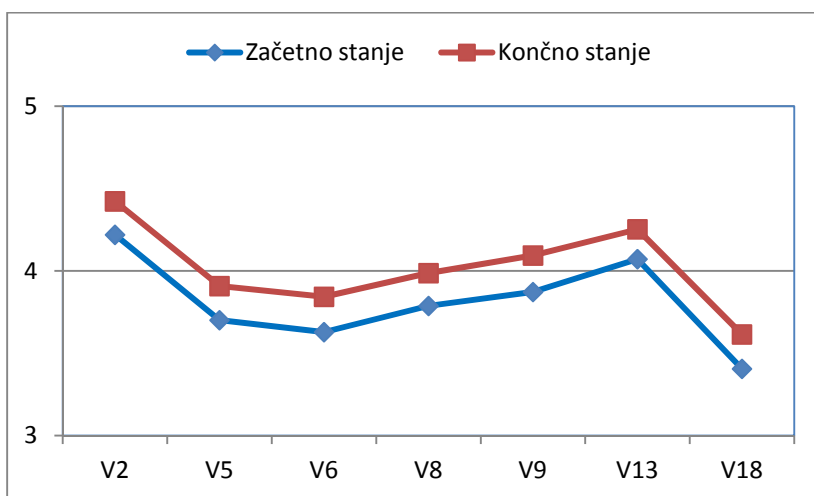
Tabela 26: Parametri opisne statistike in t-test za agresivno vedénje za skupino SNO

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Agresivno vedénje	Začetno	50	2,18	0,32	-6,19	49	0,00
	Končno	50	2,82	0,72			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	50	15,30	2,31			
	Končno	50	19,78	5,04			
Če ni po njegovo/njeno, se močno razjezi (vpije, udari, poškoduje stvari)	V2Z	50	2,44	0,95	-5,31	49	0,00
	V2K	50	3,14	1,01			
Se prepira z drugimi otroki	V5Z	50	2,08	0,57	-4,20	49	0,00
	V5K	50	2,68	0,87			
V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo	V6Z	50	1,94	0,62	-5,42	49	0,00
	V6K	50	2,68	0,96			
Krši pravila in dogovore	V8Z	50	2,24	0,77	-4,05	49	0,00
	V8K	50	2,72	0,97			
Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok	V9Z	50	2,16	0,62	-4,60	49	0,00
	V9K	50	2,90	0,91			
Pogosto se stepe z	V13Z	50	1,94	0,62	-6,26	49	0,00

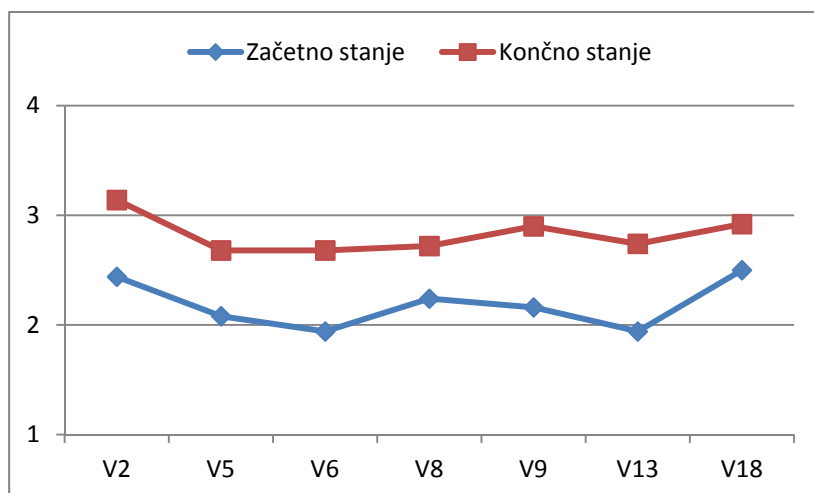
drugimi otroki in jim nagaja	V13K	50	2,74	0,85			
Odraslim zatoži druge otroke	V18Z	50	2,50	0,86	-2,77	49	0,01
	V18K	50	2,92	1,08			

V grafih prikazujemo primerjavo rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja agresivnega vedenja. V prvem grafu so predstavljene razlike za posamezne spremenljivke agresivnega vedenja za celotno ocenjevano populacijo, v drugem pa razlike za 10 % tistih ocenjevanih otrok, ki so imeli najnižje ocene pri začetnem ocenjevanju. Primerjava obeh grafov kaže, da je med začetnim in končnim ocenjevanjem prišlo do statistično pomembnih razlik v aritmetičnih sredinah pri vseh spremenljivkah, ki se nanašajo na agresivno vedenje tako v celotni populaciji kot v populaciji SNO, vendar so pri slednjih po oceni vzgojiteljic razlike bistveno večje.

Graf 1: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke agresivno vedenje celotne ocenjevane populacije



Graf 2: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke agresivno vedenje za 10 % otrok z najnižjimi ocenami



Glede na dobljene rezultate zaključujemo, da so se agresivna vedénja otrok po oceni njihovih vzgojiteljic po intenzivnih trimesečnih kontinuiranih in vsakodnevni dejavnostih z lutko občutno zmanjšala. V ocenah vzgojiteljic se tako odraža močno upadanje agresivnega vedenja pri otrocih celotne ocenjevane populacije, še bolj evidentno pa v skupini SNO. Otroci, ki se glede na ocene njihovih vzgojiteljic uvrščajo v skupino SNO, so imeli več težav v socialnem prilagajanju pred začetkom uvajanja lutkovnih dejavnosti, po treh mesecih pa so vzgojiteljice zaznale porast neagresivnega vedenja. V socialnem vedenju otrok, kot ga zaznavajo vzgojiteljice, se je zlasti zmanjšalo izražanje jeze z besedno ali fizično agresivnostjo, otroci so se bolj zmenili za počutje drugih otrok v oddelku, bolj so upoštevali dogovore in manj kršili pravila, konflikti (prepiri, uveljavljanje svoje volje) pa niso bili tako pogosti.

Raziskovanja razvoja otrokove socialne kompetentnosti so usmerjena tudi na upravljanje z agresijo in konfliktom (Hatch, 1997; Asher in Rose, 1997; v Brajša



Žganec, 2003). Otrokova socialna kompetentnost je odvisna od njegovih sposobnosti regulacije emocij, poznavanja in razumevanja okolja, socialnih spretnosti ter njegovih sposobnosti, da se vede v skladu s temi spoznanji (Brajša Žganec, 2003). Čeprav je agresivno vedénje pričakovan pojav v zgodnjem otroštvu in ga razumemo kot razvojno značilnost, ga je treba kontrolirati. Takšna vedenja je bolje usmerjati v sprejemljive oblike reševanja situacij (Ivon, 2005).

Prav na različne načine organizirana igra z lutko otroku pomaga pri razvoju socialnih spretnosti. Zato je pomembno, da vzgojitelj pozna pedagoške in psihološke vidike uporabe lutke. V tej raziskavi smo igro z lutko uvajali na različne načine (spontana igra z lutko, priprava prizorov z lutko, krajši in neformalni prizori, uvod oz. motivacija v dejavnosti, pogovarjanje skozi lutko, izdelava lutk ter učenje in poučevanje skozi povezovanje različnih področij kurikula). V različnih konfliktnih situacijah se lahko vzgojiteljica vključi z animacijo lutke – ljubljénca skupine. Takšen lik otroci običajno sprejmejo kot svojega zaupnika in prijatelja, ki mu zaupajo svoje stiske, želje in konflikte. Ob ljubljénecu skupine se otroci počutijo bolj varne, saj jim predstavlja posrednika med njimi in vzgojiteljem oz. med otroki samimi. Vzgojiteljice, vključene v našo raziskavo, so tudi poročale, da so otroci sami vzeli lutko v roke in z njo potolažili otroka, ki je jokal. Prav tako tudi skrbno izbrana literatura, še zlasti zaigrana zgodba z lutkami, z dobrimi nadaljevalnimi dejavnostmi pomaga razvijati socialne spretnosti. Kot pravi Majaron (2012b), je bistvena razlika med brano ali pripovedovano in gledališko zgodbo ta, da se slednja dogaja tukaj in zdaj, kar ustvari čas, v katerem se otrok lažje identificira z likom, lahko pa zgodbo tudi aktivno spreminja. Otroci preko zgodbe z lutkami doživljajo različna čustva in odnose ter se učijo o primernih reakcijah. Nadaljevanje zgodbe z otrokovo igro z lutko je prava priložnost za preigravanje alternativnih možnosti za vedénje posameznih likov v zgodbi. Tu ima seveda ključno vlogo vzgojitelj, da bo v pravem trenutku otrokom ponudil lutke in možnosti igranja improviziranih prizorov, ki seveda lahko prerastejo v bolj kompleksne zgodbe. Ivon (2005) pravi, da je »odigrana agresivnost z lutko« uspešna strategija za vzpostavljanje kontakta z otrokom. Stabilizira skupino, olajša vzpostavljanje vezi med otroki in prehod od resnih konfliktov do skupnih aktivnosti.

Igra z lutko po mnenju Bastašića (1990) prinese boljše razumevanje pojavov v svetu in sebe. Različna čustva, ki jih otroci doživljajo dnevno, potrebujejo zdrav in svoboden »out put«. Primerno ponujena in organizirana igra z lutko otroku nudi možnosti, da svoja močna čustva izrazi na sprejemljiv način. Otrok zaigra prizor, kjer različna čustva (npr. jezo, strah, negativizem, agresijo) lahko izrazi, se jih s tem osvobodi in razreši notranje konflikte. Bastašić (prav tam) v zvezi s tem piše, da številne simbolne in realne lutke omogočajo igre, ki povezujejo nezavedno in zavedno. Chessé (2005) je pri otrocih z učnimi težavami v nižjih razredih osnovne šole izvajal lutkovne predstave, zatem pa so otroci v delavnicah ustvarjali zgodbe z lutkami tudi sami. Poroča, da se je poleg presenetljivo uspešno doseženih učnih ciljev zmanjšala tudi agresivnost. Pravi tudi, da otrok v lutkovnem prizoru najde sprejemljiv izhod za agresivno vedénje.

Med funkcijami, ki se aktivirajo v simbolni igri, med drugim poudarjamo tudi premagovanje egocentrizma in razvijanje ter razumevanje čustev (Duran, 1988). Vedênja v simbolni igri so zelo podobna vedênjem in prevzemanjem vlog v lutkovno-gledaliških dejavnostih. V simbolni igri in v usmerjeni igri z lutko po načelih ustvarjalne drame, kjer otrok projicira tudi lastna videnja, čustvovanja in pogled na svet, otrok prevzame vlogo ali več vlog. To od njega zahteva decentracijo mišljenja oz. ločevanje lastnega videnja od videnj drugih. Zaradi emocionalne decentracije, do katere prihaja v simbolni igri, otrok zmore vse bolj razumeti čustva drugih in razvija svoja lastna čustva. Tako se veseli in žalosti z drugimi. Igra z lutko omogoča sprejemljiv način za izražanje neugodnih emocij.

Skozi dramatski zaplet in odnose med liki notranji konflikti in frustracije izgubijo svoj naboj. Strah, jeza, rivalstvo in ljubosumje se v igri z lutko igrajo z vso močjo. Lutke, ki simbolizirajo »slabe« objekte, so antipodi dobremu. Tipično je, da otroka postavljajo pred izbiro. Te lutke omogočajo projekcijo nezavednega, hkrati pa predstavljajo objekte iz okolice (Bastašić, 1990).

Pri izvajanju lutkovnih dejavnosti po načelih ustvarjalne drame (otrok je aktiven ustvarjalec gledališča, vzgojitelj pa mu pri tem pomaga) se razvija gledališče oz. zgodba v majhnih skupinah. Glasser (1990) meni, da prav delo v majhnih skupinah v večji meri kot individualno učenje omogoča zadovoljevanje potreb, še posebej po moči in pripadanju. Pri pripravi prizora za nastop pred vrstniki se morajo otroci med seboj dogovarjati, skušati razumeti drug drugega, sprejemati ideje drugih, svoje včasih opustiti in argumentirati ipd. Nastop z lutko v skupini je tako močna motivacija, da se nesoglasja in stigmatiziranja nadomestijo z dogovarjanji in občutkom pripadnosti skupini.

T. Lukman (2010) je raziskovala vpliv uporabe lutke pri spremljanju motečega vedenja mlajših šolskih otrok. V rezultatih raziskave poroča, da je otroke lutka močno pritegnila in motivirala pri odpravljanju motečih vedenjskih vzorcev. Tako je npr. deček, ki je bil v procesu lutkovnoterapevtskih dejavnosti, nehal tožariti, probleme z vrstniki pa je začel reševati sam. Veliko je posegal po lutki, se z njo pogovarjal in vzpostavljajal dialog z ostalimi v skupini.

Skupina raziskovalcev Univerze Buffalo v ZDA (Ostrov idr., 2009) je z lutkami v skupinah predšolskih otrok (9 eksperimentalnih skupin in 9 kontrolnih skupin), starih med 3 in 5 let, izvajala preventivni interventni program za zmanjšanje fizične in besedne agresije ter medvrstniškega nasilja in povečanje prosocialnega vedenja. V šesttedenskem programu so bili otroci eksperimentalne skupine v uvodu deležni lutkovne predstave, nato pa so se vzgojiteljice vključevale s spontanimi interakcijami z lutko, otroci pa so ustvarjali tudi krajše lutkovne improvizacije na temo vrstniških odnosov in problemov. Rezultati raziskave so pokazali, da se je zmanjšala tako fizična kot besedna agresija, prav tako pa tudi nasilje med vrstniki, medtem ko se je pokazala tendenca v porastu prosocialnega vedenja.

H. Ivon (2005) je raziskovala povezanost med različnimi načini uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu in prosocialnem oz. agresivnim vedénjem. Primerjala je ocene vzgojiteljic za prosocialno in agresivno vedénje otrok med eksperimentalno skupino, kjer so se lutke pogosto uporabljale, in kontrolno skupino, kjer vzgojiteljice lutk skoraj niso uporabljale. Rezultati so pokazali, da so v skupinah, kjer so lutke uporabljali vsakodnevno, vzgojiteljice opazile porast prosocialnega vedenja in upad agresivnega vedenja. Tako lahko najdemo podobnosti z rezultati naše raziskave, kjer se v ocenah vzgojiteljic proučevane populacije odražajo pomembne razlike v začetnem in končnem ocenjevanju agresivnega vedenja otrok, ki je po treh mesecih intenzivnega dela z lutko močno upadlo.

### **7.2.3 Zadržano vedénje za celotno populacijo ocenjenih otrok**

Zanimalo nas je, kakšne so vrednosti aritmetičnih sredin za zadržano vedénje otrok po oceni vzgojiteljic za celotno ocenjevano populacijo in ali obstajajo razlike v zadržanem vedénju med začetnim in končnim ocenjevanjem. V tabeli 27 prikazujemo aritmetične sredine sumarne spremenljivke in vsake posamezne spremenljivke za zadržano vedénje po oceni vzgojiteljic ter rezultate t-testa za celotno ocenjevano populacijo.

Tabela 27: Parametri opisne statistike in t-test za zadržano vedênje za celotno ocenjeno populacijo

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Zadržano vedênje	Začetno	457	3,85	0,70	-5,86	456	0,00
	Končno	457	4,02	0,65			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	457	11,55	2,11			
	Končno	457	12,07	1,94			
Igra se sam/a, ne vključuje se v igre drugih otrok*	V1Z	459	3,86	1,03	-6,37	458	0,00
	V1K	459	4,11	0,96			
Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove*	V16Z	457	4,11	0,81	-2,55	456	0,01
	V16K	457	4,21	0,82			
Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki*	V20Z	459	3,59	0,91	-3,98	458	0,00
	V20K	459	3,75	0,82			

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v zadržanem vedenju otrok po oceni vzgojiteljic pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih na stopnji tveganja  $p < 0,05$ . Statistično pomembne razlike opazimo pri vseh spremenljivkah zadržanega vedenja in tudi pri sumarni spremenljivki. Iz tabele 27 razberemo, da znaša začetna vrednost aritmetične sredine za sumarno spremenljivko 3,85, končna vrednost pa 4,02. Lahko govorimo o tendenci upada zadržanega vedênja otrok po oceni vzgojiteljic.

Najnižjo začetno srednjo vrednost in s tem najpogostejše vedênje zasledimo pri postavki *Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki* (3,59). Sledi ji spremenljivka *Igra se sam/a, ne vključuje se v igro drugih otrok* (3,86). Najvišjo srednjo vrednost ima postavka *Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove* (4,11). To pomeni, da je bilo takšno

vedenje po oceni vzgojiteljic že pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti redko in so se otroci na povabilo vrstnikov k igri večinoma odzvali. Analiza rezultatov kaže, da je bilo na končnem ocenjevanju statistično pomembno še manj takšnega vedenja kot pri začetnem ocenjevanju. Največjo razliko v aritmetični sredini med začetnim in končnim merjenjem najdemo pri postavki *Igra se sam/a, ne vključuje se v igre drugih otrok* (0,25), pri postavki *Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki* je razlika manjša (0,16), najmanjša pa je pri postavki *Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove* (0,10), ki ima v končnem ocenjevanju najbolj pozitiven rezultat (4,21).

#### **7.2.4 Zadržano vedenje v skupini otrok z najnižjimi ocenami**

Za 10 % tistih otrok, ki so na začetnem ocenjevanju dosegli najnižje ocene za zadržano vedenje po oceni njihovih vzgojiteljic, prikazujemo rezultate opisne statistike in t-testa v tabeli 28. V ocenah vzgojiteljic za to skupino otrok se odražajo pomembne razlike v začetnem in končnem ocenjevanju zadržanega vedenja. Opazimo tudi visoke razlike v aritmetičnih sredinah začetnega in končnega ocenjevanja, in sicer so evidentno višje kot pri celotni populaciji. Začetna vrednost aritmetične sredine sumarne spremenljivke znaša 2,65, končna pa 3,36. Razlika med obema vrednostma znaša kar 0,78, medtem ko znaša pri celotni ocenjevani populaciji 0,17. Razlika 0,78 med začetnim in končnim ocenjevanjem je tudi največja razlika med vsemi raziskovanimi spremenljivkami. Iz tega sklepamo, da vzgojiteljice ocenjujejo, da so se pozitivne spremembe v skupini SNO najbolj pokazale na področju zadržanega vedenja, nato pa na področju agresivnega vedenja, kjer znaša razlika 0,64.

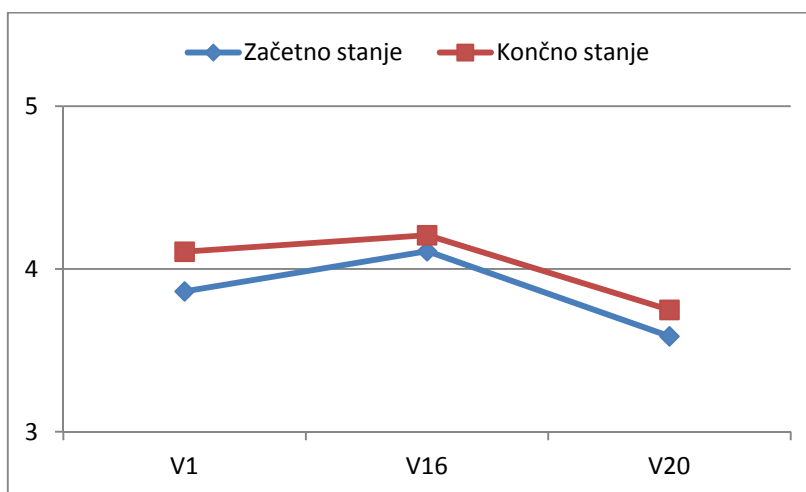
Začetne srednje vrednosti vseh posameznih spremenljivk so bistveno nižje kot pri celotni ocenjevani populaciji, kar pomeni, da je bilo pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti v oddelek zadržanega vedenja v tej skupini otrok bistveno več. Iz tega lahko sklepamo, da gre za otroke s pogostim pojavljanjem zadržanega vedenja in s tem nizko socialno kompetentnostjo po oceni njihovih vzgojiteljic. Pomemben je podatek, da je končna vrednost aritmetične sredine blizu srednje vrednosti 3,5, kar pomeni, da je bilo po treh mesecih dela z lutko zadržanega vedenja bistveno manj. Evidentno največjo razliko v aritmetični sredini najdemo pri postavki *Igra se sam/a, ne vključuje se v igre drugih otrok* (0,78). Sledi spremenljivka *Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki* (0,70), najnižjo razliko pa ima spremenljivka *Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove* (0,65), ki pa je še vedno bistveno višja v primerjavi z razliko v aritmetični sredini te postavke za celotno populacijo (0,10). To nam dokazuje, da so po treh mesecih procesno-razvojnega pristopa dela z lutko vzgojiteljice opazile, da so zadržani otroci postali bolj aktivni pri interakcijah z vrstniki, z njimi so se več igrali, manj so se obračali na odraslo osebo in več je bilo komunikacije z vrstniki.

Tabela 28: Parametri opisne statistike in t-test za zadržano vedênje za otroke z najnižjo oceno

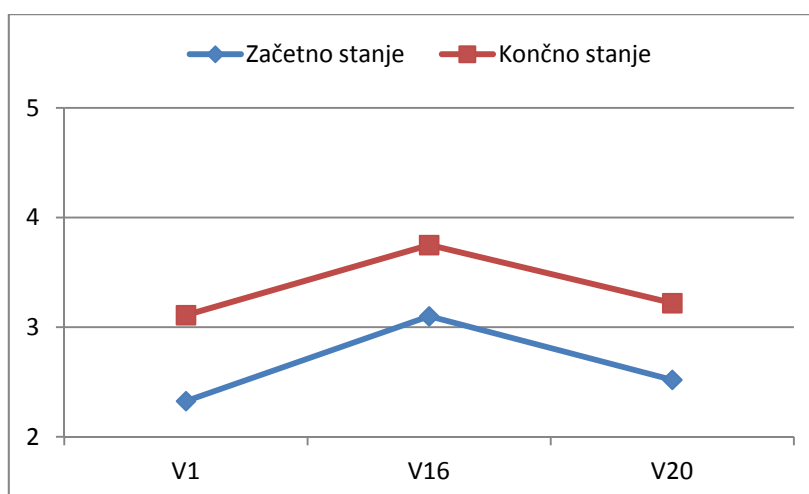
Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Zadržano vedênje	Začetno	73	2,65	0,47	-8,71	72	0,00
	Končno	73	3,36	0,76			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	73	7,95	1,42			
	Končno	73	10,08	2,28			
Igra se sam/a, ne vključuje se v igre drugih otrok	V1Z	73	2,33	0,75	-7,16	72	0,00
	V1K	73	3,11	1,03			
Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove	V16Z	73	3,10	0,78	-6,58	72	0,00
	V16K	73	3,75	0,88			
Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki	V20Z	73	2,52	0,97	-5,55	72	0,00
	V20K	73	3,22	0,95			

Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke *zadržano vedênje* po zaznavah vzgojiteljic za celotno ocenjevano populacijo in za 10 % otrok z najnižjimi ocenami v socialni kompetentnosti je pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike pri vsaki posamezni spremenljivki za to kategorijo in tudi v sumarni spremenljivki. Vzgojiteljice so tudi zaznale bistveno večje razlike med začetnim in končnim stanjem pri otrocih skupine SNO (glej grafa 3 in 4).

Graf 3: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke zadržano vedenje celotne ocenjevane populacije



Graf 4: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke zadržano vedenje za otroke z najnižjimi ocenami



Na podlagi dobljenih rezultatov zaključujemo, da so se zadržana vedenja otrok po oceni njihovih vzgojiteljic po trimesečnem načrtnem in vsakodnevem ukvarjanju z lutkami občutno zmanjšala. Vzgojiteljice ocenjujejo upad zadržanega vedenja, še večji upad in boljšo prilagojenost v skupini pa so opazile pri skupini SNO. Otroci z najnižjimi ocenami v postavkah za zadržano vedenje so imeli pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti v oddelk več težav z vključevanjem v skupino, prav tako pa tudi pri sodelovanju z vrstniki. V ocenah vzgojiteljic se odraža, da so bili ti otroci bolj negotovi pri izpostavljanju pred skupino. Pri njih so vzgojiteljice opazile tudi več osamljene igre. Redkeje so se vključevali v igre drugih otrok in tudi na povabilo vrstnikov k igri se pogosto niso odzvali. V komunikaciji z vrstniki so bili negotovi in so se raje obračali na odraslo osebo v oddelku. Pogosto so odklanjali tudi sodelovanje pri vodenih dejavnostih.

L. Katz in D. McClellan (2005) menita, da so socialno kompetentni mlajši otroci tisti, ki stopajo v zadovoljujoče interakcije in aktivnosti z odraslimi in vrstniki ter skozi takšne interakcije izboljšujejo lastno kompetentnost. Oblikovanje in vzdrževanje prijateljstva z vrstniki je eden od pomembnih vidikov proučevanja razvoja otrokove kompetentnosti (Brajša Žganec, 2003). Nesposobnost vstopanja v odnose z drugimi in vzdrževanja letih lahko izzove tesnobo in osamljenost že v zgodnjem otroštvu. M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001) poročajo, da v vrstniški skupini v vrtcu otroci z več ponotranjenja težav (potrtost, anksioznost, osamljenost, odvisnost) ostajajo neopaženi. Vrstniki jih sicer ne zavračajo, jih pa tudi ne izbirajo za druženje. Takšni otroci so med vrstniki torej prezrti. Prav tako Ramsey in Lasquade (1996; v Papalia idr., 2003) pišeta, da se vrstniki ne zmenijo za sramežljive in introvertirane otroke. Največji napovednik nizke socialne kompetentnosti je bila prav osamljena igra (Newton in Jenvey, 2011). To nas opozarja na negativni vpliv, ki ga ima lahko osamljena igra otroka na razvoj njegove socialne kompetentnosti. Zato je zelo pomembno organiziranje programov zgodnje intervencije, v katerih vzgojitelj pripravi situacije za izboljšanje otrokove socialne kompetentnosti. Intervencija vzgojitelja je nujna v primeru, ko se otroci igrajo sami, ker imajo slabo razvite spretnosti za vzpostavljanje zadovoljivih interakcij z vrstniki (Katz in McClellan, 2005).

Pomembno vlogo pri oblikovanju takih situacij imajo različne oblike dela z lutkami. Komunikacija je najpomembnejši proces socialne interakcije. Teoretična izhodišča o vlogi lutke v komunikaciji poudarjajo pomen lutke kot medija, ki omogoča posredno komunikacijo.

Lutke pomagajo sprostiti vzdušje v skupini. Posredna komunikacija z lutko zmanjša stresno situacijo, ki jo morda otrok čuti pri vzpostavljanju interakcije z odraslim – avtoriteto ali z vrstniki. Naenkrat se vloga vzgojitelja spremeni. Iz avtoritete se spremeni v pravljíčarja oz. ustvarjalca prijetne situacije, v kateri se otroci počutijo varne in sprejete. Otrokova pozornost se bo preusmerila z vzgojitelja na lutko, s katero se otrok identificira in ji zaupa svoje želje, radost, stiske ter strahove.

Majaron (2012a) piše, da igra umetnost pomembno vlogo na različnih področjih otrokovega razvoja. Še posebno lutka nudi otroku ščit oz. neke vrste preobleko, za katero se lahko skrrije. Sramežljiv otrok bo ob lutki našel pogum za izražanje čustev in bo lutki odkril svoje skrivnosti, preko lutke pa tudi občinstvu. Senzibilen vzgojitelj, ki spremlja otrokovo igro z lutko kot soigralec v njegovi improvizaciji ali v občinstvu, bo zaznal sporočila o doživljanju sveta, ki jih otrok sporoča v svoji zgodbi. Sitar (2008) meni, da lutke odraslim pomagajo razumeti, zakaj se otroci vedejo na določen način (npr. zakaj je kdo od otrok nemiren, žalosten, jokav, bojazljiv ali z negativnim vedénjem priteguje pozornost). Predhodna raziskava (Korošec, 2012) je pokazala, da lutka v rokah vzgojitelja/učitelja ustvarja pogoje za uspešno komunikacijo. Hkrati je vzgojiteljeva igra z lutko najboljši začetek za nadaljnje dejavnosti, v katerih otroci ustvarjajo v skupinah improvizacije in zaigrajo svojim vrstnikom. Evidentno se je pokazalo (prav tam), da prav zadržani otroci, ki se interakciji z vrstniki ali skupinskim dejavnostim raje odpovedo, v igri z lutko zaživijo. Prav tako so vzgojiteljice, vključene



v raziskavo, poročale, da so bile v lutkovnih dejavnostih najbolj presenečene prav nad otroki, ki se sicer neradi izpostavljajo, v skupnih dejavnostih pa ne sodelujejo. Vzgojiteljice poročajo, da otroci, ki sicer govorijo bolj redko, v igri z lutko postanejo presenetljivo zgovorni in samozavestni. Prav otroci, ki so sicer ob robu komunikacije, so v lutkovnih dejavnostih najbolj aktivni. S teoretičnega vidika to ni presenetljivo, saj vemo, da lutka omogoča posredno komunikacijo, v kateri otrok vso svojo pozornost usmeri na lutko in pozabi, da je na drugi strani vzgojitelj (ali morda celo vrstniki v občinstvu). Liki, ki jih otrok izbere v svoji igri, omogočajo projekcijo in izražanje raznih vidikov nezavednega, hkrati pa predstavljajo tudi simbole iz okolice. Bastašič (1990) iz svojih izkušenj pri delu z lutko zaključuje, da prav plašni otroci pogosto želijo igrati bitja, ki prihajajo iz mraka, domišljije oz. lastnega nezavednega. Avtor dodaja (prav tam: 11), da »prav t. i. 'dobrim otrokom' slabe lutke omogočajo, da se odpočijejo od konformizma, ki jih izčrpava«.

J. Sitar (2008) pravi, da »lutke otrokom pomenijo dragocene soigralce, zaupnike in zaščitnike. So dragoceni mediator /.../, kjer plašnejši otrok, skrit za lutko, laže zbere pogum«. Otrok z lutko v roki se počuti varnega. V lutko projicira svoja čustva in lutka nosi njegove frustracije, ki jih v igri tudi razreši. Ob svobodni igri se razvnameta tudi otrokova domišljija in ustvarjalnost. Pri podpori otrokom s težavami v socialnem prilagajanju je pomembno prepoznati tudi otrokova močna področja (Kemple, 2004). V igri z lutko po načelih ustvarjalne drame in Kurikula za vrtce (1999) otrok že pri izdelavi lutke in nato v svobodnem ustvarjanju improvizacije in dialogov z vrstniki začuti ter pokaže svoja močna področja (morda je to likovno ustvarjanje ali domiselnost pri kreiranju zgodbe ipd.). Postane samozavesten, dvigne se njegova samopodoba in tudi v druge dejavnosti se postopoma vse bolj vključuje. Tudi vrstniki takega otroka prepoznajo v drugačni luči. Tako se obojestranska komunikacija spremeni.

Na podlagi vsega zapisanega lahko razumemo, zakaj se ob različnih lutkovnih dejavnostih, ki jih organizira vzgojiteljica v skupini, zmanjša zadržano vedênje otrok in se poveča interakcija otrok z vrstniki ter vključevanje otrok v skupinske dejavnosti. Ob tem povzemimo še poudarke Glasserjeve kontrolne teorije (Glasser, 1990), ki pravi, da smo ljudje rojeni s petimi osnovnimi potrebami, ki so preživetje, ljubezen, moč, zabava in svoboda. Igra z lutko po načelih ustvarjalne drame otroku omogoča zadovoljevanje vseh omenjenih potreb.

N. Renfro (1979) piše, kako so s telesnimi lutkami izvedli lutkovni projekt v razredu z gluhi in naglušni otroki. Po osmih tednih skupnega ustvarjanja s telesnimi lutkami so pripravili produkcijo za celo šolo. Pravi, da je bil ključen preobrat predstave, ko je z gladkim in glasnim recitiranjem besedila vse presenetila deklica, ki zelo redko govori. Skupina raziskovalcev (Greaves idr., 2012) poroča o učinkih terapijskega dela z lutko pri odraslih ljudeh z zmerno duševno motnjo. Vsi udeleženci delavnic so v zaključnih intervjujih dejali, da je bila igra z lutko močna in koristna. Analiza kvalitativnih in kvantitativnih podatkov je pokazala, da je lutka udeležencem omogočila čustveno regulacijo. Ta jim je pomagala »srečati se s strahovi« in sodelovati v novih in vznemirljivih situacijah, s tem pa se je povečala njihova toleranca do občutene

zaskrbljenosti, dvignila pa se jim je tudi samozavest. Ob lutkovni intervenciji se je pokazala pomembna sprememba v splošnem počutju, simptomu žalosti in socialni vlogi. Kvantitativni podatki sicer niso pokazali sprememb v interpersonalnem funkcioniranju in samopodobi, vendar je analiza kvalitativnih podatkov pokazala, da je bila interakcija z ostalimi člani skupine za udeležence pomembna. Prav tako so udeleženci pogosto omenili povečanje samozavesti in pozitivne samopodobe. En udeleženec, ki je imel težave s samopodobo, samopoškodovanjem, depresijo in socialno izolacijo, je v zaključnem intervjuju poročal o pomenu sodelovanja z ostalimi člani skupine in o novih priložnostih, ki mu jih je ponudila igra z lutko. Raziskovalci zaključijo, da se terapevtsko delo z lutkami rezultira v visoki stopnji čustvenega prebujenja, ki ga lutka uravnava z igro v »čustvenem zaboju« in z učinkovito strategijo spopadanja z zmedo in motnjami (prav tam).

S. S. Gronna s sodelavci (Gronna idr.,1999) je raziskovala vlogo lutke pri vzpostavljanju socialnih odnosov 30-mesečne slabovidne deklice. Vzgojiteljica je ocenila deklico kot zelo zadržano in tiho. Raziskovalci so jo pred intervencijo z lutko identificirali kot socialno izoliranega otroka, saj je zelo redko komunicirala z vrstniki, in sicer tu in tam le z eno deklico. Pogovarjala se je le z vzgojiteljico, z vrstniki pa ne. Jutranja srečanja so začeli z velikimi barvnimi lutkami, ki so imele velike oči in so bile prilagojene dekličinem primanjkljaju vida. Vzgojiteljica je zaigrala scenarij, v katerem je bila lutka kot model za določeno socialno vedénje. Tudi otroci so kasneje igrali različne prizore z lutkami. Po intervenciji z lutko je bilo opaziti pomembne pozitivne spremembe na več področjih dekličinih socialnih interakcij (pozdravljanje, odzivanje na pozdrav, deklica je začela s pogovorom in se odzvala na pobudo vrstnikov). V dnevnikih, v katerih so vzgojiteljice, vključene v našo raziskavo, dnevno beležile dogajanje in odzive otrok, smo našli veliko podobnih izkušenj.

Rezultati naše raziskave se torej skladajo z navedenimi predhodnimi raziskavami. Po ocenah vzgojiteljic se je zadržano vedénje zmanjšalo, statistično pomembno pa so se povečale različne interakcije med vrstniki, zlasti še med 10 % tistih otrok, ki so imeli najnižje ocene socialne kompetentnosti v začetnem ocenjevanju.

### **7.2.5 Prosocialno vedénje za celotno ocenjeno populacijo**

Zanimale so nas aritmetične sredine in razlike med začetnim in končnim ocenjevanjem za postavke prosocialno vedenje. V tabeli 29 prikazujemo parametre opisne statistike sumarne spremenljivke in vsake posamezne spremenljivke za prosocialno vedenje otrok po oceni vzgojiteljic ter rezultate t-testa za celotno ocenjeno populacijo. Na osnovi faktorске analize smo spremenljivke oz. postavke razvrstili v dve skupini za prosocialno vedenje, in sicer na skupino, ki vsebinsko predstavlja empatičnost, in na skupino, v katero uvrščamo vsa ostala prosocialna vedenja.

Tabela 29: Parametri opisne statistike in t-test za prosocialno vedenje za celotno ocenjeno populacijo

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Prosocialno vedenje	Začetno	443	3,37	0,78	-9,67	442	0,00
	Končno	443	3,6	0,75			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	443	29,92	6,21			
	Končno	443	28,85	5,99			
Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih	V3Z	458	3,40	0,95	-6,64	457	0,00
	V3K	458	3,67	0,89			
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	V10Z	459	3,35	1,21	-3,04	458	0,00
	V10K	459	3,59	1,16			
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	V11Z	458	3,20	1,00	-6,91	457	0,00
	V11K	458	3,47	0,95			
Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih	V12Z	457	3,06	1,15	-5,59	456	0,00
	V12K	457	3,29	1,13			
Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino*	V14Z	449	3,30	1,29	-3,26	448	0,01
	V14K	449	3,47	1,21			

Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	V15Z	457	3,93	0,91	-4,88	456	0,00
	V15K	457	4,11	0,82			
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	V22Z	459	3,39	1,00	-6,44	458	0,00
	V22K	459	3,64	1,01			
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	V23Z	457	3,30	1,00	-6,91	456	0,00
	V23K	457	3,63	0,95			
<b>Prosocialno vedênje – empatija</b>	<b>Začetno</b>	<b>441</b>	<b>3,12</b>	<b>0,96</b>	<b>-5,67</b>	<b>440</b>	<b>0,00</b>
	<b>Končno</b>	<b>441</b>	<b>3,34</b>	<b>0,97</b>			
<b>Aritmetična sredina vsote spremenljivk – empatija</b>	<b>Začetno</b>	<b>442</b>	<b>6,23</b>	<b>1,92</b>			
	<b>Končno</b>	<b>442</b>	<b>6,69</b>	<b>1,94</b>			
Pomaga drugim otrokom	V7Z	458	3,29	0,99	-5,54	457	0,00
	V7K	458	3,52	0,97			
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	V17Z	442	2,95	1,26	-4,81	441	0,00
	V17K	442	3,19	1,16			

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v prosocialnem vedenju otrok po oceni vzgojiteljic pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih. Statistično pomembne razlike opazimo pri obeh sumarnih spremenljivkah ter pri vseh posameznih spremenljivkah prosocialnega vedenja. Iz tabele 29 razberemo, da je začetna aritmetična sredina za sumarno spremenljivko *empatija* 3,12, končna pa 3,34. Za ostala prosocialna vedenja znaša začetna aritmetična sredina 3,37, končna pa 3,60.

Rezultati kažejo na tendenco porasta prosocialnega vedenja otrok po oceni vzgojiteljic. Ob primerjavi začetnih vrednosti aritmetične sredine sumarnih spremenljivk vseh raziskovanih kategorij socialnega vedenja (agresivno, zadržano in prosocialno vedenje ter pozornost) ugotavljamo, da ima prav pri spremenljivki prosocialno vedenje najnižjo

vrednost v začetnem ocenjevanju. Izrazito nizka je srednja vrednost začetnega merjenja pri spremenljivki *empatija*, ki pa se pri končnem merjenju statistično pomembno poveča v pozitivni smeri.

Najnižjo vrednost aritmetične sredine najdemo pri spremenljivki *Sam/a od sebe potolaži druge otroke* (2,95). Od vseh postavk v ocenjevalni lestvici je prav ta postavka z najnižjo vrednostjo. Po oceni vzgojiteljic se otroci ne odločijo pogosto, da bi sami od sebe potolažili druge otroke. Vrednost te postavke se pri končnem ocenjevanju statistično pomembno zviša na 3,19. Nizke srednje vrednosti najdemo tudi pri spremenljivkah *Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih* (začetna vrednost 3,06, končna vrednost 3,29), *Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje* (začetna vrednost 3,20, končna vrednost 3,47) in *Pomaga drugim otrokom* (začetna vrednost 3,29, končna vrednost 3,52). Najvišjo srednjo vrednost najdemo pri spremenljivki *Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih* (začetna vrednost 3,93, končna vrednost 4,11), sledi pa ji spremenljivka *Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih* (začetna vrednost 3,40, končna vrednost 3,67). Največje razlike v aritmetični sredini med začetnim in končnim merjenjem so ugotovljene pri spremenljivki *Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije* (0,33). Visoko razliko med aritmetičnima sredinama začetnega in končnega merjenja, torej precej pozitivno spremembo, najdemo tudi pri postavkah *Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje* (0,27), *Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih* (0,27) in *Je priljubljen/a pri drugih otrocih* (0,25).

#### **7.2.6 prosocialno vedénje v skupini otrok z najnižjimi ocenami**

Pri ugotavljanju sprememb v prosocialnem vedenju otrok po oceni njihovih vzgojiteljic v skupini SNO smo opravili analize začetnih in končnih aritmetičnih sredin vsake posamezne spremenljivke in sumarne spremenljivke. Rezultate opisne statistike in t-testa vseh spremenljivk prikazujemo v tabeli 30.

Tabela 30: Parametri opisne statistike in t-test za prosocialno vedênje za otroke z najnižjimi ocenami

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Prosocialno vedênje	Začetno	52	2,06	0,3	-6,52	51	0,00
	Končno	52	2,51	0,64			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	54	16,54	2,39			
	Končno	52	20,12	5,11			
Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih	V3Z	53	2,60	1,13	-3,89	52	0,00
	V3K	53	3,17	1,16			
Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja	V10Z	53	1,60	0,69	-4,90	52	0,00
	V10K	53	2,23	1,12			
Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje	V11Z	53	1,92	0,61	-2,72	52	0,03
	V11K	53	2,21	0,74			
Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih	V12Z	53	1,47	0,54	-4,06	52	0,00
	V12K	53	1,94	0,86			
Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino	V14Z	53	1,83	1,19	-2,42	52	0,02
	V14K	53	2,25	1,21			

Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih	V15Z	52	2,77	0,90	-3,86	51	0,00
	V15K	52	3,21	0,85			
Je priljubljen/a pri drugih otrocih	V22Z	53	2,28	0,79	-1,59	52	0,19
	V22K	53	2,45	0,89			
Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije	V23Z	53	2,02	1,10	-3,70	52	0,00
	V23K	53	2,60	1,01			
<b>Prosocialno vedênje – empatija</b>	<b>Začetno</b>	<b>52</b>	<b>2,31</b>	<b>0,78</b>	<b>-2,82</b>	<b>51</b>	<b>0,01</b>
	<b>Končno</b>	<b>52</b>	<b>2,61</b>	<b>0,98</b>			
<b>Aritmetična sredina vsote spremenljivk – empatija</b>	<b>Začetno</b>	<b>53</b>	<b>4,64</b>	<b>1,55</b>			
	<b>Končno</b>	<b>52</b>	<b>5,21</b>	<b>1,96</b>			
Pomaga drugim otrokom	V7Z	53	2,53	0,95	-2,68	52	0,01
	V7K	53	2,85	1,06			
Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče	V17Z	52	2,08	0,92	-2,24	51	0,03
	V17K	52	2,35	1,17			

Iz rezultatov je razvidno, da so ocene srednjih vrednosti za skupino SNO otrok v primerjavi s celotno ocenjevano populacijo evidentno nižje, kar pomeni, da vzgojiteljice pri teh otrocih zaznajo bistveno manj prosocialnega vedenja. Iz tega sklepamo, da gre za otroke z nizko stopnjo socialne kompetentnosti. Povprečna ocena za sumarno spremenljivko *prosocialno vedenje – empatija* je v začetnem merjenju znašala 2,31, v končnem merjenju pa 2,61. Srednja vrednost v začetnem merjenju pri sumarni spremenljivki *ostala prosocialna vedenja je le 2,06*, končna vrednost pa se statistično pomembno poviša na 2,51. To pomeni, da so vzgojiteljice zaznale pomembno velik porast prosocialnega vedenja pri otrocih iz skupine SNO oz. pri tistih, ki so imeli najnižje ocene na ocenjevalni lestvici začetnega ocenjevanja. Razlika aritmetičnih sredin začetnega in končnega ocenjevanja za *prosocialno vedenje - empatija znaša 0,30*

in 0,45 pri ostalih prosocialnih vedenjih, medtem ko je pri celotni ocenjevani populaciji ta razlika 0,22 pri empatiji in 0,23 pri ostalih prosocialnih vedenjih. Kar pri štirih postavkah iz skupine prosocialno vedenje je začetna srednja vrednost pod oceno 2.

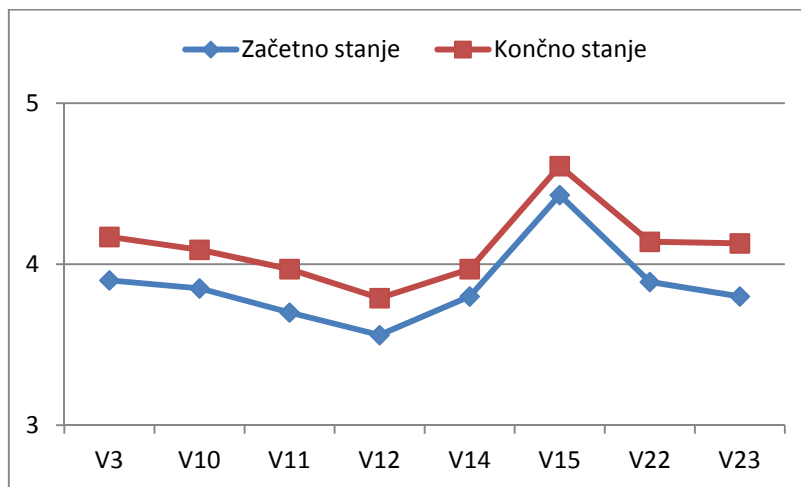
Ob tem rezultatu ugotavljamo, da so vzgojiteljice ocenile, da se otroci iz skupine SNO redko ali skoraj nikoli tako ne vedejo. Najnižjo vrednost aritmetične sredine v začetnem merjenju najdemo pri spremenljivki *Prevezema pobudo in glavno vlogo pri spontanih igralnih aktivnostih* (1,47). Sledijo ji spremenljivke *Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja* (1,60), *Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino* (1,83) in *Vrstniki upoštevajo njegovo mnenje* (1,92). Blizu ocene 2 (redko se tako vede) so tudi srednje vrednosti spremenljivk *Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije* (2,02), *Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih* (2,06) in *Sam od sebe potolaži otroka, ki joče* (2,08).

Rezultati kažejo na statistično visoke razlike v vrednostih aritmetičnih sredin med začetnim in končnim ocenjevanjem pri vseh omenjenih spremenljivkah. Največja razlika je tako pri spremenljivki *Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje in postavlja vprašanja* (1,60, končna vrednost 2,23). Visoko razliko v vrednosti aritmetičnih sredin začetnega in končnega ocenjevanja vzgojiteljic najdemo tudi pri spremenljivkah *Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi in situacije* (razlika 0,58, končna vrednost 2,60), *Pri dejavnostih se dogovarja z vrstniki in poskuša upoštevati mnenje drugih* (razlika 0,57, končna vrednost 3,17) in *Prevezema pobudo in glavno vlogo pri spontanih igralnih aktivnostih* (razlika 0,47, končna vrednost 1,94). Ti rezultati kažejo, da so vzgojiteljice po trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti v skupini opazile porast prosocialnega vedenja. Edino pri spremenljivki *Je priljubljen pri drugih otrocih* ne zasledimo statistično pomembnih razlik.

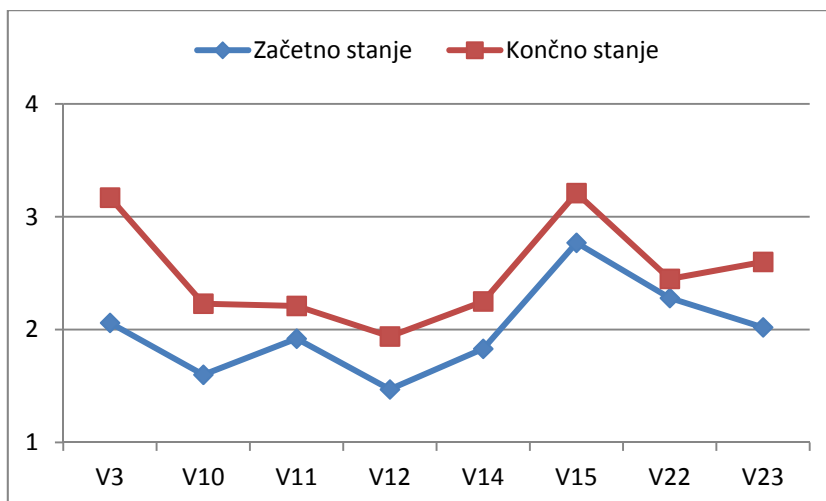
V spodnjih štirih grafih prikazujemo primerjavo rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja kategorije prosocialno vedenje – empatija in kategorije ostala prosocialna vedenja. V grafu 5 so predstavljene razlike za posamezne spremenljivke prosocialnega vedenja za celotno ocenjevano populacijo, v grafu 6 pa razlike za 10 % tistih ocenjevanih otrok, ki so imeli najnižje ocene pri začetnem ocenjevanju. Graf 7 prikazuje razlike za obe spremenljivki za empatično vedenje za celotno ocenjevano populacijo, graf 8 pa razlike za obe spremenljivki za empatično vedenje za 10 % otrok z najnižjimi ocenami v začetnem ocenjevanju. Primerjava obeh grafov nam pokaže, da je med začetnim in končnim ocenjevanjem prišlo do statistično pomembnih razlik v aritmetičnih sredinah pri vseh spremenljivkah, ki se nanašajo na prosocialno vedenje tako v celotni populaciji kot v populaciji z najnižjimi ocenami, vendar so pri slednjih po oceni vzgojiteljic razlike večje.



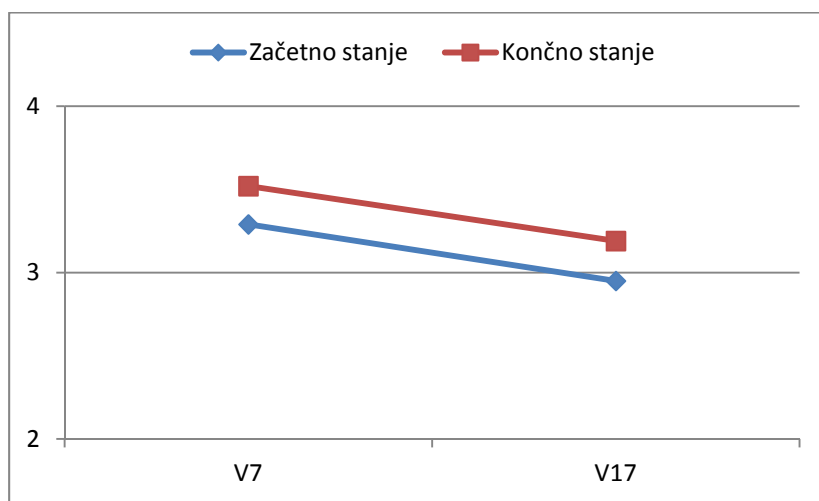
Graf 5: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedénje celotne ocenjevane populacije



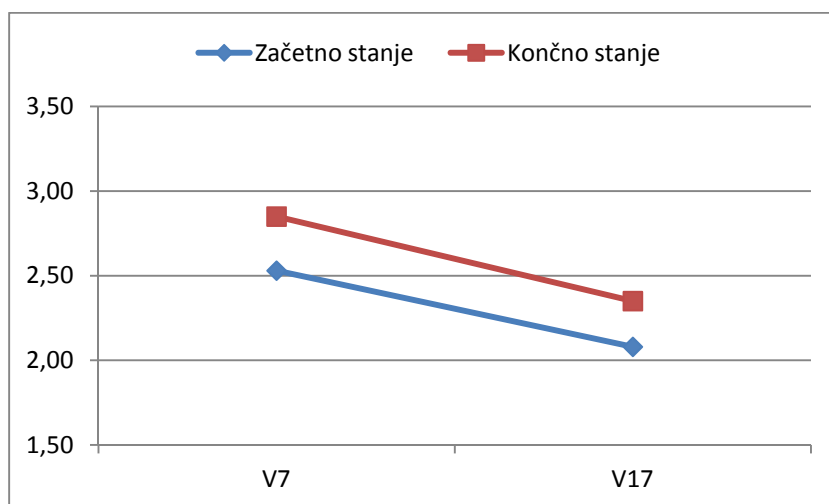
Graf 6: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedénje za 10 % otrok z najnižjimi ocenami



Graf 7: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje – empatija celotne ocenjevane populacije



Graf 8: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja socialnega vedenja za spremenljivke prosocialno vedênje – empatija za 10 % otrok z najnižjimi ocenami



Glede na dobljene rezultate, prikazane v tabelah 29 in 30 ter grafih 5 in 6, zaključujemo, da so se prosocialna vedenja otrok po oceni vzgojiteljic po trimesečnih vsakodnevni dejavnostih z lutko, ki temeljijo na načelih ustvarjalne drame, statistično pomembno zvečala. V ocenah vzgojiteljic se odraža povečanje prosocialnega vedenja pri celotni ocenjevani populaciji otrok, še bolj evidentno pa so se ta vedenja povečala v skupini SNO. Otroci, ki so bili v začetnem merjenju ocenjeni kot manj kompetentni v socialnem vedenju, so kazali statistično pomembno manj prosocialnega vedenja kot otroci celotne populacije, vendar se je po treh mesecih pogostost pojavljanja prosocialnega vedenja bistveno zvečala. Po oceni vzgojiteljic se je pred uvajanjem lutke v skupino pokazalo največ težav v situacijah, ko naj bi otroci prevzeli pobudo in vodenje pri igralnih aktivnostih in pri upoštevanju mnenja drugih otrok pri dejavnostih. Vzgojiteljice ocenjujejo, da so se največje spremembe pokazale pri prilagajanju na nove stvari, ljudi

in situacije. Pomembno se je povečalo tudi sodelovanje otrok v skupnih vodenih aktivnostih in pri upoštevanju mnenja drugih otrok. Vzgojiteljice poročajo, da po treh mesecih opažajo, da si otroci bolj pomagajo med seboj, pri skupnih dejavnostih pa bolj prevzemajo pobudo in se več dogovarjajo z vrstniki. Zlasti otrokom, ki so imeli na začetku nizke ocene, se je povečala priljubljenost v skupini. Vedenja otrok, ki kažejo na otrokovo sposobnost upoštevanja glediščne točke vrstnikov in vedenja, ki izražajo občutljivost na potrebe in želje drugih ljudi, so se pomembno zvečala.

Kooperativno in prosocialno vedenje je eno od osrednjih področij proučevanja otrokove socialne kompetentnosti (Hatch, 1997; Asher in Rose, 1997; v Brajša Žganec, 2003). Na osnovi teoretičnih izhodišč (Eisenberg idr., 1998; Gottman, 1997; Kahen idr., 1994; v Brajša Žganec, 2003) utemeljujemo, da je prosocialno vedenje sestavljeno iz osnovnih socialnih spretnosti, povezanih s funkcioniranjem v skupini, reagiranjem s čustvi in stresom ter iskanjem alternative za agresijo. Bistveni element prosocialnega vedenja je namerna dejavnost, od katere imajo korist drugi (Papalia idr., 2003). V ocenah vzgojiteljic v naši raziskavi se odražajo spremembe prav v vseh omenjenih postavkah prosocialnega vedenja. Spretnost primerne čustvenega reagiranja pomeni razumevanje lastnih in tujih čustev in razgovor o njih ter spoprijemanje s strahom (Eisenberg idr., 1998; Brajša Žganec, 2003). Analiza rezultatov raziskave o vlogi lutke v prvem razredu, ki jo je opravila A. Porenta (2003), je pokazala, da so otroci z lutko doživeli pozitivno izkušnjo v sprejemanju drugačnosti in razvijanju prijateljskega odnosa. Lutka je pomagala pridobiti prijatelje in premagati strah pred nekaterimi situacijami, ki so otrokom tuje.

Ustvarjanje fiktivne situacije z lutko otroku omogoča preizkušanje različnih spretnosti in izražanje čustev v domišljijem svetu igre, kjer ni nevarnosti za napako. V igri z lutko, ki jo vzgojitelj organizira po načelih kreativne drame, otrok prevzame vlogo ali celo več vlog. To od njega zahteva decentracijo mišljenja in ločevanje lastnega videnja od videnja drugih. V domišljijski igri pride tudi do emocionalne decentracije, kar otroku omogoča, da zmore razumeti čustva drugih in razvija svoja lastna čustva in jih tudi razume. Ob igranju zgodb z lutkami otrok vidi odnose med liki z drugega zornega kota oz. z določeno distanco. Igra z lutko je odlično sredstvo za senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala. Od otroka terja, da se vživi v lutkino situacijo, njen način doživljanja in reagiranja. Tudi ob spremljanju lutkovne predstave (tudi krajše improvizacije, ki jo zaigra vzgojitelj v skupini) se otrok vživi in identificira z likom, ki se znajde v določeni situaciji. Senzibilno in dobro načrtovanje nadaljnjih dejavnosti po ogledu predstave otroka postavi v situacijo, ko bo odigral alternativne možnosti reakcij likov iz predstave. Ob takšnih situacijah se otrok uči reagiranja s čustvi in iskanja alternative za agresijo. Praper (1992: 179) piše, da »se skozi takšne in podobne igre otrokovo notranje življenje razpleta na domišljijski ravni, ne da bi ustavljalo napredovanja v kontroli realnosti. Ravno skozi domišljijško igro prepozna omejitve, ki jih preden postavlja zunanja realnost. /.../ Domišljijja predstavlja most med nezavednim ter zunanjo realnostjo«.

J. Sitar (2008) piše o preobrazbi oz. zamenjavi identičnosti, ki je bistvena značilnost umetnosti igre. Prav vživljanje v svet drugega, ki ga omogoča igra z lutko, razvija empatična občutja otroka. A. Porenta (2003) v raziskavi ugotavlja primere empatije in vživljanja v situacijo, ki jo predstavlja lik, poleg tega pa še čustvovanje in dajanje varnosti, skrbi in zgloda, ki ga dajejo otroci lutki kot model vedenja in ravnanja v vsakdanjih situacijah. Bandura (1986) v teoriji socialnega učenja piše o učenju z opazovanjem, kjer se otrok nauči določenega vedenja na osnovi modelov iz realnega življenja ali iz t. i. simbolnih modelov, kamor uvrščamo tudi lutkovne junake. Bandura v svojo teorijo vključuje pomen odnosa, ki ga otrok vzpostavi z modelom posnemanja. Otroci, ki imajo pozitiven odnos z modelom posnemanja, mnogo bolj posnemajo vedenja kot tisti, ki imajo hladen odnos. Lutke imajo pri tem pomembno vlogo. Na eni strani je lutka – ljubljenec skupine, s katero otroci vzpostavijo pristen in ljubeč odnos. Ljubljenec skupine je otrokom s svojim načinom doživljanja sveta, čustvovanjem in reakcijami zelo blizu. Običajno postane kot njihov vrstnik in ga otroci lažje sprejmejo kot avtoriteto kot pa odraslega. Bandura (prav tam) piše, da največ pozornosti za modeliranje pritegnejo vrstniški modeli. Hohn (1995) meni, da z otrokovim razvojem simbolni modeli iz zgodb in medijev postanejo vse bolj učinkoviti. V zapisih vzgojiteljic, ki so bile vključene v našo raziskavo, zasledimo, da je prav vedenje lutke – ljubljence skupine močno pritegnilo otroke, ki so lutkovnemu liku sledili v vedenju ali pa mu z določenim pozitivnim vedenjem želeli ustreči. Posledično, pišejo vzgojiteljice, se je povečalo tudi prosocialno vedenje v odnosu do vrstnikov v skupini. Gardner v teoriji o več inteligencah (1993) govori tudi o razvoju inteligenc v gledaliških dejavnostih. Med drugim piše o osebnih inteligencah. Pri prvi (intrapersonalni) je pomemben dostop do lastnega čustvenega življenja do razpona čustev (zmožnosti razlikovanja med čustvi in poimenovanja le-teh). Pri interpersonalni inteligenci pa imajo osrednjo vlogo zmožnost opazovanja in razlikovanja razpoloženi, značaje ter motivacij drugih. Lutkovne dejavnosti otroku omogočijo ustvarjanje situacij, v katerih lahko eksperimentira v svetu »kot da« in z ustvarjanjem in vživljanjem v različne vloge razvija obe osebni inteligenci, ki sta pomembni za razvoj prosocialnega vedenja. H. Ivon (2005) ugotavlja, da obstaja povezanost med pogostostjo uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu in porastom prosocialnega vedenja. S. K. Harris (2005) piše, da je lutka imela vlogo v učenju socialnih veščin in pri sprejemanju sebe in ostalih, ki so lahko drugačni od nas. Poroča, da so skozi metafore v zgodbah z Valentino – lutko skupine razpravljali o nesporazumih, konfliktih in učenju veščin.

Evropska raziskava DICE (Cooper (ur.), 2010), katere namen je bil ugotoviti, kako gledališče v vzgoji in drama vpliva na pet od osmih ključnih kompetenc lizbonske strategije za vseživljenjsko učenje, je med drugim pokazala, da so tisti otroci/mladi, ki so sodelovali v programu gledaliških delavnic, boljši pri reševanju problemov, se bolje spopadajo s stresom, so bistveno bolj strpni do manjšin in tujcev, se bolje vživijo v čustva drugih, so skrbni do drugih in se počutijo bolj samozavestni v komunikaciji.

Med osnovne socialne spretnosti se uvrščajo spretnosti poslušanja, lepega pogovora, iskanja pomoči in naklonjenosti drugim. Med spretnosti, povezane s funkcioniranjem v

skupini, uvrščamo postavljanje vprašanj, čakanje v vrsti, vključevanje v igro, primerno spremljanje navodil, iskanje prijateljev za igro in nudenje pomoči drugim (Eisenberg idr., 1999). V lutkovni igri, ki je organizirana po načelih kreativne drame, otroci ustvarjajo lutke in zgodbe v majhnih skupinah. Tako prihaja do dobre interakcije med posamezniki v skupini. Socialne interakcije predstavljajo primarni kontekst, v katerem otrok začne prevzemati načine razmišljanja v določeni družbi (Schaffer, 1996). M. Dowling (2000) za zagotavljanje specifične podpore otrokom, ki jim primanjkuje socialnih spretnosti, svetuje delo v majhnih skupinah z uporabo lutk in miniaturnih punčk. Središče pedagogike gledališča v vzgoji so ustvarjene priložnosti za sodelovalno in povezovalno učenje (McNaughton, 2011). V urah lutkovnega ustvarjanja imajo otroci priložnosti za skupno delo v majhnih in večjih skupinah, to pa spodbuja individualno in skupinsko učenje. Prav skozi takšno ustvarjanje se otroci učijo komunikacijskih spretnosti in socialnih veščin. M-J. McNaughton (prav tam) iz intervjujev udeležencev gledaliških delavnic izpostavlja, da so le-ti komentirali, da jim je skupno ustvarjanje v gledaliških delavnicah pomagalo bolje spoznati ostale člane skupine, da so imeli možnost vrstnike spoznati z druge strani in da se je skupno delo dobro obneslo. Raziskovalci centra CRESAS (Ivon, 2010) na osnovi svojih raziskovanj pojasnjujejo, da sta za izgradnjo psihosocialnih spoznanj otrok ključni dve situaciji lutkovnih predstav, in sicer faza izbiranja teme lutkovne igre, ko se otroci usklajujejo o ideji, in faza razvijanja sprejete ideje skozi lutkovno predstavo. Hohn (1995) piše, da uspešno skupinsko delo zmanjšuje negativne socialne primerjave manj sposobnih članov skupine. Tako se pri ustvarjanju lutkovnih prizorov otroci osredotočijo na skupni cilj – pripraviti predstavo. Stigmatiziranja, socialne razlike in razlike v komunikacijskih spretnostih se zmanjšajo in pozabijo, saj vsi delajo na skupnem cilju. Debouny (2002) pri svojem delu z otroki v lutkovnih delavnicah opisuje, da se morajo otroci naučiti poslušati, poskušati razumeti drug drugega, argumentirati in deliti ideje z drugimi. Razvoj prosocialnega vedenja v predšolskem obdobju je ključnega pomena tudi za uspešno vključevanje v šolski sistem. Otroci, ki so v vrtcu pogosteje izražali prosocialno vedenje, so imeli v prvem razredu učinkovitejši spoznavni samonadzor, ta pa je pozitivno prispeval k učni uspešnosti ob koncu šolskega leta (Normandeau in Guay, 1998; v Zupančič in Kavčič, 2007). Strategije dela v ustvarjalnem lutkovnem procesu od ideje do improvizirane predstave za vrstnike ali kompleksnejše predstave za drugo publiko pripomorejo k oblikovanju socialnih veščin in porastu prosocialnega vedenja, kar so opazile tudi vzgojiteljice v skupinah ocenjevanih otrok.

### **7.2.7 POZORNOST/VZTRAJNOST za celotno ocenjevano populacijo**

Zanimalo nas je, ali vzgojiteljice pri otrocih po treh mesecih vsakodnevnega dela z lutkami zaznajo spremembe v pozornosti in vztrajnosti otrok pri dejavnostih. V nadaljevanju najprej prikazujemo rezultate aritmetične sredine sumarne spremenljivke in vsake posamezne spremenljivke za pozornost/vztrajnost po oceni vzgojiteljic ter rezultate t-testa za celotno ocenjeno populacijo. Rezultati so predstavljeni v tabeli 31.

Tabela 31: Parametri opisne statistike in t-test za pozornost/vztrajnost za celotno ocenjeno populacijo

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Pozornost	Začetno	460	3,68	0,86	-9,04	459	0,00
Vztrajnost	Končno	460	3,91	0,80			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	460	14,72	3,46			
	Končno	460	15,67	3,22			
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih*	V4Z	460	4,07	1,01	-3,22	459	0,00
	V4K	460	4,27	0,90			
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost	V19Z	460	3,37	0,99	-3,74	459	0,00
	V19K	460	3,63	0,98			
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	V21Z	460	3,73	1,17	-2,61	459	0,01
	V21K	460	3,94	1,11			
Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	V24Z	460	3,56	1,09	-3,55	459	0,00
	V24K	460	3,81	1,01			

Ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna razlika v pozornosti in vztrajnosti otrok po oceni vzgojiteljic pred uvajanjem lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih. Statistično pomembne razlike opazimo pri vseh spremenljivkah pozornosti/vztrajnosti in tudi pri sumarni spremenljivki. Iz tabele 31 razberemo, da je začetna vrednost aritmetične sredine za sumarno spremenljivko 3,68, končna vrednost pa 3,91. Lahko govorimo o tendenci boljše pozornosti in vztrajnosti otrok po oceni vzgojiteljic. Povprečna srednja

vrednost sumarne spremenljivke za pozornost/vztrajnost je nižja kot za neagresivno in nezadržano vedenje in višja kot za prosocialno vedenje. Ugotavljamo, da je med vsemi sumarnimi spremenljivkami največja razlika srednje vrednosti med začetnim in končnim ocenjevanjem prav pri sumarni spremenljivki pozornost/vztrajnost in pri prosocialnem vedenju. Pri obeh znaša razlika 0,23. Od posameznih spremenljivk za to področje ima najnižjo začetno srednjo vrednost postavka *Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost*, in sicer znaša 3,37. Pri tej spremenljivki ugotavljamo tudi največjo razliko med začetnim in končnim ocenjevanjem (končna vrednost 3,63, razlika 0,26). Sledi ji spremenljivka *Pri tem, kar dela, je vztrajen/na* z začetno srednjo vrednostjo 3,56 in končno vrednostjo 3,81. Postavka *Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost* ima srednjo vrednost v začetnem ocenjevanju 3,73 končno oceno pa 3,94. Najmanjšo razliko (0,15) ugotavljamo pri spremenljivki *Pri tem, kar dela, je vztrajen/na*, kjer so vzgojiteljice ocenjevale vztrajnost otrok pri dejavnostih. Vendar je tudi ta razlika statistično pomembna. Najvišjo srednjo vrednost in s tem najredkejše pojavljanje vedenja je analiza pokazala pri postavki *Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih* (začetna 4,07 in končna 4,27). Tudi tu je razlika med začetnim in končnim merjenjem statistično pomembno večja.

#### **7.2.8 POZORNOST/VZTRAJNOST za otroke z najnižjimi ocenami**

Spremljali smo tudi spremembe v pozornosti/vztrajnosti 10 % tistih otrok, ki so v začetnih ocenah njihovih vzgojiteljic dosegli najnižje vrednosti. Rezultate deskriptivne statistike in t-testa za sumarno spremenljivko pozornost/vztrajnost in za vsako posamezno spremenljivko iz te skupine predstavljamo v tabeli 32. Iz dobljenih rezultatov vidimo, da so srednje vrednosti v začetnem ocenjevanju pri vseh spremenljivkah bistveno nižje (kar pomeni slabšo pozornost in krajše vztrajanje pri dejavnostih) kot pri celotni ocenjevani populaciji. Iz tega lahko sklepamo, da gre za otroke z izrazito kratko pozornostjo in kratkim vztrajanjem pri dejavnostih, kot jih zaznavajo njihove vzgojiteljice.

Rezultati tudi kažejo, da so izmed vseh ocenjenih postavk najnižje srednje vrednosti otrok skupine SNO prav na področju pozornosti/vztrajnosti.

Srednje vrednosti v začetnem ocenjevanju so pri vseh spremenljivkah bistveno nižje kot pri celotni ocenjevani populaciji. Povprečna ocena za sumarno spremenljivko *pozornost/vztrajnost* je znašala pri začetnem ocenjevanju teh otrok s strani njihovih vzgojiteljic le 2,08, pri končnem ocenjevanju pa znaša ta vrednost kar 2,64. Dve spremenljivki iz kategorije pozornost/vztrajnost imata začetno srednjo vrednost pod oceno 2, kar pomeni, da je takšno vedenje otrok precej redko. Najnižjo začetno srednjo vrednost ima spremenljivka *Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost* (1,74), ki pa se statistično pomembno poviša pri končnem merjenju (kar za 0,66). Tudi postavka *Pri tem, kar dela, je vztrajen/na* ima nizko začetno srednjo vrednost, in sicer 1,98, kar pomeni, da je takšno vedenje med temi otroki precej redko. Po trimesečnem delu z lutko se po ocenah vzgojiteljic vztrajnost pri delu statistično pomembno poveča (razlika je 0,51). To ni presenetljivo, saj že nekatere prejšnje raziskave (Korošec, 2004; Bredikite,

2000; Debouny, 2002; Naylor idr., 2007) kažejo, da dejavnosti z lutko najbolj pritegnejo prav otroke, ki sicer kažejo malo interesa za sodelovanje, imajo šibko pozornost in se sodelovanja pri dejavnostih hitro naveličajo. Po ocenah vzgojiteljic se je otrokom, ki so prej kratek čas vztrajali pri dejavnostih, po trimesečnem delu z lutko vztrajnost evidentno povečala, čeprav so končne srednje vrednosti ocen še vedno nižje od srednjih vrednosti celotne populacije.

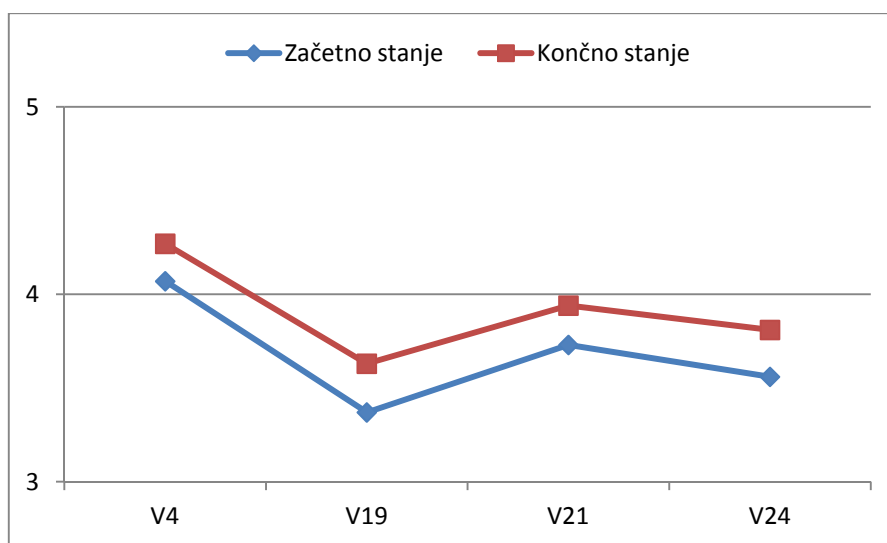
Tabela 32: Parametri opisne statistike in t-test za pozornost/vztrajnost za otroke z najnižjimi ocenami

Spremenljivka	Stanje	Deskriptivna statistika			t-test		
		N	Aritm. sredina	Stand. odklon	t	df	Sig.
Pozornost Vztrajnost	Začetno	53	2,08	0,40	-7,15	52	0,00
	Končno	53	2,64	0,71			
Aritmetična sredina vsote spremenljivk	Začetno	53	8,30	1,61			
	Končno	53	10,57	2,85			
Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih	V4Z	53	2,55	0,91	-4,16	52	0,00
	V4K	53	3,06	0,99			
Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost	V19Z	53	2,04	0,83	-8,57	52	0,00
	V19K	53	2,62	1,06			
Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost	V21Z	53	1,74	0,71	-17,47	52	0,00
	V21K	53	2,40	1,06			
Pri tem, kar dela, je vztrajen/na	V24Z	53	1,98	0,99	-10,32	52	0,00
	V24K	53	2,49	0,99			

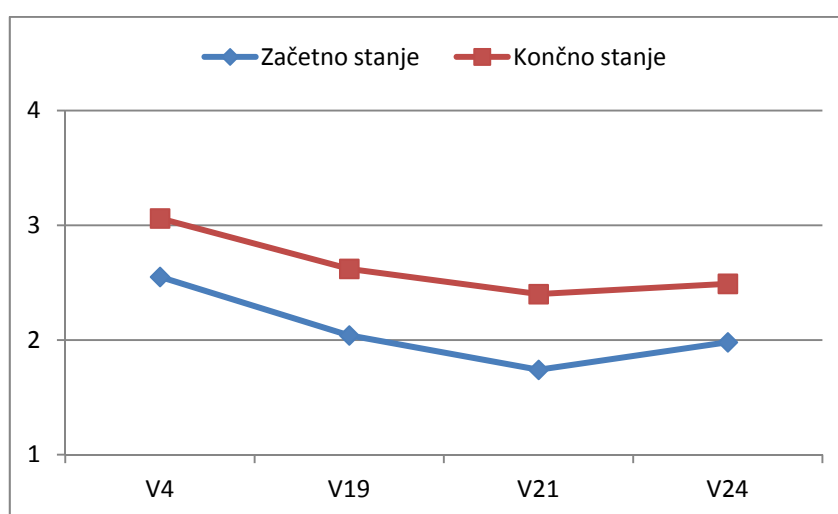


Z grafoma 9 in 10 prikazujemo primerjavo rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja pozornosti/vztrajnosti. V grafu 9 so predstavljene razlike za posamezne spremenljivke za pozornost/vztrajnost za celotno ocenjevano populacijo, v grafu 10 pa razlike za 10 % tistih ocenjevanih otrok, ki so imeli najnižje ocene pri začetnem ocenjevanju. Primerjava obeh grafov kaže, da je med začetnim in končnim ocenjevanjem prišlo do statistično pomembnih razlik v aritmetičnih sredinah pri vseh spremenljivkah, ki se nanašajo na pozornost/vztrajnost tako v celotni populaciji kot v populaciji z najnižjimi ocenami, vendar so pri slednjih po oceni vzgojiteljic razlike bistveno večje.

Graf 9: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja za spremenljivke pozornost/vztrajnost celotne ocenjevane populacije



Graf 10: Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja za spremenljivke pozornost/vztrajnost za 10 % otrok z najnižjimi ocenami



Iz dobljenih rezultatov zaključujemo, da vzgojiteljice po treh mesecih načrtnega dela z lutkami, ki so jih na različne načine povezovale s kurikulumom, opazajo statistično značilno povečano stopnjo pozornosti in vztrajnosti pri delu in igri, še bistveno večjo

porast pa opažajo pri 10 % tistih otrok, ki so imeli v začetnem ocenjevanju najnižje ocene. V ocenah vzgojiteljic se odražajo pomembne razlike v vseh postavkah. Tako ocenjujejo, da imajo otroci bistveno daljšo pozornost, kot so jo imeli pred začetkom uvajanja lutkovnih dejavnosti, da različni dogodki manj zmotijo njihovo pozornost in da so pri delu vztrajnejši.

Naša predhodna raziskava (Korošec, 2004) je pokazala, da otroci ob kontinuiranem delu z lutkami pokažejo več zanimanja za dejavnosti in učenje v šoli in da prisotnost lutk poveča tudi njihovo vztrajnost pri določeni nalogi. Posebno vlogo ima pri tem ljubljenec skupine, ki kot osrednji lik in prijatelj skupine povezuje predmetna področja in dnevno rutino ter prispeva k prijetnemu vzdušju v skupini. Lik se pojavi v skupini z določenim problemom, ki ga otroci ob raziskovanju lastnega okolja razrešijo. Lik in zgodba sta umetniško sredstvo za motiviranje in razvijanje otrokovih sposobnosti, izražanje in ustvarjanje, hkrati pa sredstvo za spodbujanje in elaboriranje pedagoške tematike in vzgojnih aktivnosti, ki jih izvajajo vzgojiteljice. Lik in njegova zgodba čustveno, doživljajsko in miselno motivirajo otroka za aktivnosti in učenje (Gobec, 2000). Tako je njihova pozornost na visoki ravni in dolgo vztrajajo pri reševanju določenega problema.

S. K. Harris (2005) pravi, da ne glede na lutkin izgled lahko ta postane otrokom domača in zanimiva ter pritegne njihovo pozornost in aktivno participacijo v učenju. Kot učiteljica je vpeljala v dnevne aktivnosti z otroki lutko Valentino. Ne smemo pozabiti, da kreativni lutkovni proces, ki sledi Kurikulu za vrtce (1999) in načelom ustvarjalne drame, poleg sodelovanja v skupini spodbuja otrokovo individualnost in razvoj njegovih sposobnosti. To poveča njegov interes za delo, pozornost na dogajanje in vztrajanje pri delu. M. Bredikyte (2002) izpostavlja, da je igranje zgodb z lutkami spodbuda pri vsakdanjem delu z otroki v vrtcu. Tak pristop omogoča usklajevanje individualnih in sodelovalnih aktivnosti in ustvarja pogoje, v katerih vsak otrok lahko izraža svojo individualnost. Majaron (2002) izpostavlja, da je otrokova komunikacija skozi lutko igriva, prijetnejša od direktne komunikacije, ohranja otrokovo dostojanstvo in utrjuje pozitivno samopodobo. Vse to močno vpliva na njegovo pozornost in vztrajnost.

Naylor in sodelavci (2007) so raziskovali, kako lutke kot medij ustvarijo produktivne situacije za pogovore, ki pomagajo učiteljem pri urah naravoslovja. Raziskava je bila usmerjena na učinkovitost lutk za pritegnitev pozornosti otrok na razredni stopnji ter za izboljšanje konverzacije z razvojem mišljenja. Vsi učitelji, vključeni v raziskavo, so poročali, da so lutke povečale pozornost otrok in njihovo sodelovanje pri urah. Tudi intervjuji z otroki so potrdili visoko stopnjo zainteresiranosti in pripravljenosti na sodelovanje. M. Forsberg Ahlcrona (2012) je v akcijski raziskavi v vrtcu izpostavila, da lutka s svojimi odnosnimi, lingvističnimi in v akcijo usmerjenimi potenciali poveže, inspirira in motivira otroke za sodelovanje ter ustvarjanje različnih oblik interakcij in kontekstov, ki so pomembni za njegov razvoj. Situacije, ki jih vzgojitelj ustvarja z lutko, so način ustvarjanja prostora za participacijo otrok in ustvarjanje različnih in nepričakovanih načinov za uporabo jezika in komunikacije (prav tam). Prav različne nepričakovane situacije in zapleti, ki jih pripravi vzgojitelj z lutkami, močno pritegnejo otrokovo pozornost.

Spoznavni samonadzor (osredotočanje pozornosti na nalogo in sodelovanje v učnem procesu) je posebej pomemben dejavnik učne uspešnosti v prvih razredih osnovne šole (Alexander, Entwisle in Dauber, 1993; v Zupančič in Kavčič, 2007). Zato je še posebej pomembno, da se že v predšolskem obdobju najdejo načini za pritegnitev otrokove pozornosti in njegovo sodelovanje v učnih situacijah. Lutkovne dejavnosti so vsekakor dober medij, ki vzgojiteljicam pomagajo ustvariti dobre situacije, v katerih so otroci motivirani za sodelovanje. Rezultati naše raziskave so pokazali, da različne dejavnosti z lutkami po ocenah vzgojiteljic pomembno vplivajo na povečanje pozornosti otrok in njihovo vztrajanje pri dejavnostih.



## **8 ZAKLJUČEK**

V doktorski disertaciji smo proučevali vpliv igre z lutko na socialno vedenje otrok. Zanimalo nas je tudi, kakšna so stališča vzgojiteljev do lutkovno-gledaliških dejavnosti, kakšna so njihova ravnanja pri izvajanju lutkovno-gledaliških dejavnosti v vrtcu in koliko se pri načrtovanju in izvajanju teh dejavnosti upošteva procesno-razvojni pristop ter načela ustvarjalne drame. Ugotavljali smo, ali izobraževanje s področja lutkovno-gledališkega ustvarjanja vpliva na spremembo stališč in ravnanj vzgojiteljev v lutkovno-gledališki praksi.

Teoretična izhodišča smo obravnavali v treh poglavjih. V prvem poglavju teoretičnega dela smo obravnavali socialni razvoj v zgodnjem otroštvu. Otrokove vse bolj razvite spoznavne sposobnosti vplivajo tudi na razvoj različnih vidikov socialnega razumevanja, npr. teorije uma, empatije in prosocialnega vedenja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Socialni razvoj poteka v smeri razumevanja socialnih pravil, kar je ena najpomembnejših razvojnih nalog v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. Teorija socialnega učenja Bandure (1982) pravi, da se lahko učimo od drugih z opazovanjem in posnemanjem. Vzgojiteljeva interakcija z lutko tako postane pomemben model učenja z opazovanjem, ki otrokom pomaga v procesu socializacije in razvoja prosocialnega vedenja. Po Vigotskem (1978) se socialno vedenje usvaja s pomočjo kognitivnih veščin v interakciji z drugimi, ki usmerjajo našo percepcijo, sklepanje, razlago dogodkov in pričakovanja v zvezi z bodočimi dogodki.

Stično točko med otrokovo simbolno in lutkovno-gledališko igro najdemo v ključnem trenutku simbolne igre – v ustvarjanju fiktivne situacije, ki otroku pomaga, da se oddalji od konkretne situacije. M. Duran in sodelavci (1988) menijo, da se simbolna igra veže na različne psihične procese, kot so čustvovanje, ustvarjalnost, simbolna funkcija in domišljija. Po Vigotskem (1978) se otrok lažje prilagodi in sprejme pravila v igri vlog kot v realnem življenju. Eljkonjin (1981) trdi, da so igre vlog edine prave oblike igralne aktivnosti, saj je otrok v njih motiviran z željo živeti družbeno življenje z odraslimi člani družbe. Najprej prevzame vlogo odraslega, nato pa ustvari igrano situacijo s prenosom značilnosti z enega predmeta na drugega. S. Smilansky (1968) razvršča otroško igro v štiri skupine in ena od teh je dramska igra. Za to vrsto igre je značilno pretvarjanje oz. igra vlog. Dramska igra otroke spodbuja k različnim gibalnim dejavnostim, miselni aktivnosti, iskanju novih povezav, ustvarjalnosti, večji socialni občutljivosti in kompetentnosti.

V zadnjem poglavju teoretičnega dela se posvetimo vzgoji z umetnostjo in skozi umetnost ter analiziramo temeljna izhodišča in načela ustvarjalne drame ter igre z lutko, temelječe na procesno-razvojnem pristopu. Pristop umetnosti v vzgoji (Arts in Education, v nadaljevanju AiE) pojmuje umetnost kot medij za učenje in raziskovanje splošnih kurikularnih področij ter poudarja njen pomen na področju socialnega učenja. Naslanjajoč se na teorijo mnogoterih inteligentnosti (Gardner, 1993) poskuša pristop AiE razširiti pozitivne učinke umetnostne vzgoje na vse otroke in na vsa področja

kurikuluma v vrtcu in šoli. V priporočilih *Smernic umetnostne vzgoje (Road Map for Art Education, Unesco, 2006)* med drugim piše, »da je treba prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu ter njen pomen za razvijanje kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanje inovativnega mišljenja in ustvarjalnosti /.../ Umetnostna vzgoja je temeljno orodje za socialno integracijo in lahko pomaga reševati številne pereče probleme sodobne družbe«. V okviru ustvarjalne drame se poglobljeno posvetimo vlogi lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu. Predmet – lutka v otrokovi igri dobi nov simbolični pomen, s katerim otrok sporoča svoje doživljanje in odnos do sveta (Bastašić, 1990). Otrok se v igri z lutko odmakne od konkretne situacije in ustvarja fiktivno. Tako se otroci učijo komunikacije, socializacijskih spretnosti in tudi reševanja konfliktov. Med njimi se razvijajo solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Socialne razlike in stigmatiziranja so pozabljena s ciljem deliti ideje in improvizirati prizore (Debouny, 2002; Hamre, 2004; Ivon, 2005). Majaron (2002) pravi, da je lutkovno gledališče simbolna komunikacija, lutka pa deluje kot posrednik in zmanjšuje stresno neposredno komunikacijo »iz oči v oči« med odraslim in otrokom. O'Hare (v Bernier in O'Hare, 2005) piše, da se v interakciji med otrokom in likom, ki ga otrok poustvarja z lutko, najbolj direktno spodbujajo socialna znanja, kot so sposobnost za delo v skupini, sposobnost iskanja poti do konsenza in sposobnost reševanja problemov, ki izhajajo iz želje, da zgodba zaživi z liki.

Raziskavo, ki je temeljila na kavzalni neeksperimentalni metodi raziskovanja, smo izpeljali v dveh delih. V prvem delu smo raziskovali stališča in ravnanja vzgojiteljev pri uporabi lutke v praksi ter opravili analizo stanja pred izobraževanjem in spremembe po izobraževanju. V prvi del raziskovanja o stališčih in ravnanjih v lutkovno-gledališki praksi je bilo vključenih 90 vzgojiteljev.

V drugi namenski vzorec, na katerem smo ugotavljali spremembe v socialnih odnosih v skupini po vzgojiteljevi oceni, smo iz prvega vzorca izbrali 22 vzgojiteljev, in sicer tiste, ki so delali z otroki v starostnih skupinah med 4 in 7 let. V drugem delu raziskave so vzgojiteljice po izobraževanju tri mesece uvajale v prakso lutkovno-gledališke dejavnosti. Pred začetkom lutkovnih dejavnosti in po treh mesecih so izpolnile ocenjevalno lestvico socialnega vedenja za vsakega otroka v skupini. V raziskavo o spremembah v socialnem vedenju je bilo vključenih 462 otrok v starosti 4–7 let.

Na izobraževanju smo seznanili vzgojiteljice s sodobnim pristopom k lutkovno-gledališkimi dejavnostim, da bi v izvedbeni kurikulum uvedle prakso, ki temelji na načelih ustvarjalne drame in se odmakne od tradicionalnega pristopa, ki temelji na prenosu profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Glede na to, da so bile v raziskavo vključene vzgojiteljice izrednega študija predšolske vzgoje, smo pričakovali, da se bo pogostost uporabe lutke povečala. Predvidevali smo, da se bodo z izkušnjami, ki so jih pridobile ob pogostejši uporabi lutke, spremenila njihova stališča v pozitivno smer. Prav tako smo predvideli, da se bo njihova praksa spremenila v smeri procesno-razvojnega pristopa. Ugotovili smo, da so se po izobraževanju in po trimesečnem uvajanju lutkovnih dejavnosti v prakso stališča in ravnanja vzgojiteljic dejansko zvišala v pričakovani smeri. Po pričakovanjih je bil pred izobraževanjem

precejšen delež vzgojiteljic, ki lutk niso uporabljale ali pa so jih uporabljale redko. To so ugotovitve, ki se ujemajo tudi z našimi izkušnjami v praksi, saj vzgojitelji poročajo, da lutk ne uporabljajo pogosto. Za primerjavo so zanimivi rezultati raziskave o stališčih in pogostosti vključevanja lutk v prvi triadi osnovne šole (Korošec, 2004), kjer je več kot polovica vprašanih učiteljic in vzgojiteljic uporabljala lutko redko, kljub temu da so bila njihova stališča do uporabe lutk pretežno pozitivna. Ta raziskava je tudi pokazala, da so imele bolj pozitivna stališča do uporabe lutke v praksi tiste vzgojiteljice in učiteljice, ki so lutke uporabljale pogosteje. Tudi H. Ivon (2005), ki je podobno raziskavo izvedla na Hrvaškem, ugotavlja, da se lutke premalo uporabljajo pri vzgojno-izobraževalnem delu, saj se pri ocenjevanju pogostosti določenega načina uporabe lutke v praksi največkrat pojavlja ocena *včasih uporabljam*. Kot že rečeno, se je po izobraževanju naše skupine vzgojiteljic pogostost uporabe lutke v oddelku povečala. Zavedamo se, da je večja pogostost uporabe lutk vsaj deloma tudi posledica opravljanja obvez pri predmetu, vendar so imele vzgojiteljice tudi v okviru teh nalog možnost izbiranja pogostosti in načinov uporabe lutk. Največjo spremembo v pogostosti smo opazili pri izdelovanju lutk. Po izobraževanju so vzgojiteljice bolj pogosto same izdelovale lutke, prav tako pa so pogosteje organizirale dejavnosti tako, da so si otroci sami izdelali lutke za svoje predstave. Takšen rezultat pripisujemo spoznanju vzgojiteljic, da je v procesu nastajanja predstave z otroki pomembno najti možnosti za izdelavo preprostih lutk v različnih tehnikah, ki jih zmorejo vsi otroci, ob tem pa zaupati otroški ustvarjalnosti. Uvajanje različnih preprostih lutk je povzročilo tudi željo in motivacijo otrok, da si sami izdelajo lutke. To iniciativo otrok so vzgojiteljice tudi sprejele. Raznolike možnosti ustvarjanja lutk in ustvarjalnega igranja z njimi so vzgojiteljice spoznale na delavnicah na izobraževanju. Ob različnih kupljenih lutkah so se tako pojavile še redkeje uporabljene lutkovne tehnike, kot so npr. senčno gledališče, telesne lutke, preproste marionete, gledališče predmetov ipd. Takšen premik je zelo pomemben, saj povečuje tako vzgojiteljevo kot otroško ustvarjalnost in širino poznavanja lutkovnih tehnik, s tem pa se spreminja in izboljšuje tudi praksa igre z lutko.

Otrokova domišljajska igra z lutko, tako individualna kot v interakciji z vrstniki, je pomembna za otrokov celostni razvoj, hkrati pa predstavlja pomembno izhodišče za razvoj in oblikovanje gledališke igre. Glede na naše izkušnje v praksi nas je presenetilo, da je že pred izobraževanjem več kot polovica vzgojiteljic izjavila, da lutkovne dejavnosti pogosteje vključujejo v otrokovo domišljajsko igro kot pa za pripravo predstave. Praksa v naših vrtcih namreč kaže, da se lutkovne dejavnosti pretežno povezuje s pripravo predstave vzgojiteljic za otroke ali otrok za starše. Vse to je povezano s poudarkom na režiji in učenju besedila, zelo malo pa se upoštevajo otroške ideje in ustvarjalnost. Lutkovne dejavnosti so se tudi redko povezovale z drugimi področji kurikuluma. Po izobraževanju se je še povečal delež tistih vzgojiteljic, ki so dale večji poudarek otrokovi domišljajski igri z lutko. To je pomemben premik, saj želimo narediti spremembo od prenosa profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki in k dejavnostim, ki temeljijo na načelih ustvarjalne drame. Ob tem lahko naletimo na pasti nerazumevanja takšnega pristopa, saj lahko vzgojiteljice odmik od režiranja in natančnega vodenja lutkovne igre razumejo kot popolnoma prosto igro, ki

se lahko sprevrže v nekakšno anarhično nepovezано igranje, v katerem otroci kaj kmalu izgubijo željo po ustvarjanju in sodelovanju. Tu zagotovo svoje mesto najde izobraževanje, v katerem vzgojiteljice spoznajo strategije dela v lutkovno-gledaliških dejavnostih in se ob dobri teoretični bazi in izkustvenih delavnicah seznanijo s procesno-razvojnim pristopom, v katerem so otroci aktivni ustvarjalci gledališča, vzgojitelj pa tisti, ki njihovo igro spodbuja in pomaga razvijati.

Ni pomembno le, da vzgojitelj ustvari materialne in druge pogoje za obstoj in razvoj otroške simbolne igre, temveč tudi kako se bo iz te igre razvila gledališka igra, ki pa pomeni lahko tudi le krajši nastop pred vrstniki v skupini. Iz tega se ob senzibilnem in strokovno utemeljenem vodenju vzgojitelja lahko razvije tudi kompleksnejši projekt. Izkušnje kažejo, da se igra ob dobrem vodenju vzgojitelja, ki otrokom ponudi še dodatne gledališke izzive, razvije v kompleksno zgodbo, ki jo otroci zaigrajo tudi pred večjo skupino. Na vprašanje, kako pogosto vzgojiteljice opazijo samostojno domišljjsko igro otrok, je bil pred izobraževanjem najpogostejši odgovor *včasih*, po izobraževanju pa *zelo pogosto*. Vzgojiteljice so po izobraževanju omenjale, da so v času uvajanja lutk v skupino organizirale tudi lutkovni kotiček z že izdelanimi lutkami in nestrukturiranim materialom. Lutkovni kotiček je zagotovo omogočil dobre pogoje za eksperimentiranje z zgodbami od likovnega ustvarjanja do gledališke interpretacije. Predvidevamo, da je vse to zvečalo pogostost domišljjske igre z lutko in interakcije z lutko med otroki ter med otroki in vzgojiteljico, posledično pa so otroci pogosteje pripravili gledališke dogodke v skupini. Vse to je vzgoja z gledališčem, za gledališče in h gledališču, vzgoja za celostni otrokov razvoj in dobre odnose ter vzgoja bodočih ustvarjalcev in gledalcev v gledališču.

Pri tem se nujno postavljajo vprašanja, kakšna je vloga vzgojitelja, na kakšne načine naj se vključuje v lutkovno-gledališko igro otrok in na kakšen način naj jo pomaga razvijati ter dvigniti na razvojno višjo raven. Tako Kurikulum za vrtce (1999) kot metoda ustvarjalne drame namenjata posebno pozornost vlogi odraslih, ki naj oblikujejo bogato in raznovrstno okolje z različnimi spodbudami. Največje pomanjkanje pri vključitvi vzgojitelja v lutkovno-gledališke dejavnosti smo pred izobraževanjem ugotovili pri vzgojiteljevem aktivnem sodelovanju v sami igri. Vendar se prav tu pokaže največja sprememba, saj so se vzgojiteljice po izobraževanju pogosteje vključevale v proces igre s prevzemanjem vloge ( angl. Teacher in role – D. Heathcote; v Wagner 1976). S tem se vzgojitelj odmakne od režiranja, igro pa dvigne na razvojno višjo raven tako na področju govora kot pri strukturi igre. S prevzemom ene od vlog v ustvarjalni drami je vzgojitelj vključen v aktivno učenje in ustvarjanje otrok, v pravem trenutku pa naj se umakne v vlogo gledalca, da bodo otroci lahko zgodbo zaigrali samostojno. Zavedamo se, da za vzgojitelja ni enostavno najti prave mere pri poseganju v igro, da ne bo le-to preveč direktivno in bo hkrati otroke podprlo v njihovem ustvarjanju. Možnosti za premik v vzgojiteljevem vodenju teh dejavnosti »od režije k spodbudi« vidimo v izobraževanju, ki bo ozavestilo razmišljanje praktikov o vzgojitelju in otrocih kot soustvarjalcih lutkovne predstave, ki si delijo odgovornost za ustvarjanje z lutkami, ter utrdilo drugačno vlogo vzgojitelja v lutkovnih dejavnostih.



Rezultati raziskave po izobraževanju so pokazali pomembne spremembe na področju lutkovno-gledaliških dejavnosti z več vidikov, in sicer tako pri izhodiščih, ki so jih vzgojiteljice uporabile za motivacijo in pripravo lutkovne igre, kot pri metodično-didaktičnih postopkih izvajanja dejavnosti. Rezultati kažejo, da se je praksa vzgojiteljic spremenila v smeri procesno-razvojnega pristopa in načel ustvarjalne drame, ob spremljanju prakse pa ugotavljamo, da je še vedno prisotnih več takšnih dejavnosti, ki stremijo k prenosu profesionalnega načina dela v gledališču na delo z otroki. Rezultati sicer govorijo v prid ustvarjalnemu pristopu z aktivnim vključevanjem otrok v proces raziskovanja zgodbe, prispevanja idej in improvizacije.

Po pričakovanjih je najpogostejše izhodišče za lutkovno-gledališke dejavnosti že napisana zgodba, na osnovi katere se razvije predstava. To običajno pomeni tudi razdelitev vlog med otroke, učenje besedila in postavljanje predstave. Vsekakor nas veliko dela še čaka prav pri spodbujanju vzgojiteljev k iskanju drugačnih možnosti za lutkovno-gledališko ustvarjanje v vrtcu. Predvsem bi bilo treba vzgojitelje spodbuditi, da iščejo izhodišča za lutkovno-gledališko ustvarjanje v interesih in pobudah otrok. Bolj bi morali spremljati, kaj otroke zanima, kaj vznemirja njihovo radovednost in kakšne vsebine se pojavljajo v njihovi simbolni igri, in to izkoristiti za ustvarjanje zgodb, lutk ter gledališča. Treba bo še naprej opogumljati vzgojiteljice, da literarna zgodba ni edina možna pot za ustvarjanje z lutkami in da izzive lahko najdejo v opazovanju in doživljanju okolja, spremembah v naravi, dnevnih dogodkih in odnosih v oddelku, z obiskom muzeja in doživljanjem razstavljenih umetniških del ipd. Pokazalo se je, da se vzgojiteljice redko oz. le včasih odločijo za (po)ustvarjanje lutkovne zgodbe po ogledu predstave v gledališču. V prihodnje bo treba na izobraževanjih in v sodelovanju z gledališči še več pozornosti nameniti prav dejavnostim, ki sledijo po ogledu predstave. Doživljanje zgodbe, zaigrane v profesionalnem gledališču, je namreč močna spodbuda za poustvarjanje in izražanje doživetega.

Pričakovali smo, da se bo razlika v ravnanjih vzgojiteljic pred in po izobraževanju pokazala tudi pri načinih izvajanja lutkovno-gledaliških dejavnosti. Tako se je velika sprememba pokazala pri pripravi predstave, kjer so se po izobraževanju zmanjšale ponavljajoče se vaje za vzoren nastop. Otroci so se vsebine zgodbe igrali, nastop pa improvizirali. Vzgojiteljice so po načelih ustvarjalne drame otroke pogosteje razdelile v več manjših skupin, kjer so s sodelovanjem načrtovali scenarij, njihove ideje pa so vzgojiteljice pogosteje vključile v samo zgodbo za nastop. Pred izobraževanjem vzgojiteljice niso imele dosti izkušenj s takšnim načinom dela in so bile precej skeptične, da bi na tak način lahko ustvarili predstavo. Po dejavnostih so presenečene ugotovile, kako ustvarjalni so lahko otroci, če jim ponudijo primerne spodbude, spremljajo njihovo igro ter jo pomagajo razvijati in njihovi igri dodajati gledališke elemente. Ob tem ne smemo pozabiti, da je za razvoj lutkovne igre v skupini pomembno tudi dokumentiranje dejavnosti. Fotografiranje, snemanje z video kamero in beleženje dialogov ter izjav otrok so ključnega pomena za vključevanje idej otrok v predstavo in spremljanje razvoja zgodbe ter odnosov v skupini.

Treba je opozoriti še na razhajanja med stališči vzgojiteljic in pogostostjo dejanske uporabe lutk v vzgojno-izobraževalnem delu. Na eni strani že pred izobraževanjem ugotavljamo visoka pozitivna stališča do vloge lutke pri učenju socialnih veščin kot pomembnega vzgojnega sredstva in do medija, ki pripomore k boljšemu vzdušju v oddelku, na drugi strani pa je bila pred izobraževanjem lutka redko uporabljena v praksi. S povečanjem pogostosti uporabe lutke so stališča postala še bolj pozitivna. V raziskavi, ki je bila slabo desetletje nazaj opravljena med vzgojiteljicami in učitelji prve triade osnovne šole (Korošec, 2004), smo ugotovili, da imajo tisti učitelji, ki lutko pogosteje uporabljajo, bolj pozitivna stališča do njene uporabe in učinkov kot tisti, ki jo uporabljajo redko. Predpostavljamo, da so pozitivna stališča do uporabe lutke v vzgojno-izobraževalnem delu pogoj, da bodo vzgojiteljice lutke vključile v svoje delo. Po drugi strani izkušnje, ki jih pridobijo pri delu z lutko, in učinki, ki jih dosežejo na čustvenem, socialnem in kognitivnem področju otrok, vplivajo na to, da so njihova stališča po uporabi še bolj pozitivna. Po izobraževanju in izvajanju lutkovnih dejavnosti v oddelku so se vzgojiteljice počutile bolj kompetentne za izvajanje teh dejavnosti, do dela z lutko pa so čutile več veselja. Izrazile so mnenje, da so dosegle napredek glede strokovne usposobljenosti, vendar bi glede na rezultate, potrebovale še več strokovnega izpopolnjevanja. Ugotovitve kažejo, da izobraževanje pri vzgojiteljicah pomembno prispeva k bolj samozavestnemu načrtovanju in vključevanju lutk v dnevno delo ter da so vzgojiteljice pridobile več veselja za to delo. Pozitivna pričakovanja in občutek kompetentnosti na določenem področju so zagotovo dobra popotnica za kakovostno izpeljano in evalvirano delo.

Ob implementaciji procesno-razvojnega pristopa z lutkami po načelih ustvarjalne drame v prakso smo z izbranimi instrumenti spremljali socialno vedénje otrok in ugotavljali spremembe v njihovem vedénju po oceni vzgojiteljic. V vseh letih izobraževanja študentov in vzgojiteljev iz prakse glede izvajanja lutkovnih dejavnosti z otroki smo v poročilih zasledili izjave vzgojiteljev, da so se ob teh dejavnostih poznale spremembe na različnih področjih socialnega vedenja. Zato smo z izbranimi instrumenti želeli preveriti učinke redne in kontinuirane igre z lutko na agresivno, zadržano in prosocialno vedenje ter na pozornost in vztrajnost otrok pri dejavnostih. Na podlagi teoretičnih izhodišč, analiz refleksij učiteljic in vzgojiteljic ter dolgoletnih izkušenj na področju lutkovno-gledaliških dejavnosti v vrtcu in šoli lahko trdimo, da spremembe v štirih raziskovanih kategorijah socialnega vedenja lahko dosežemo s procesno-razvojnem pristopom po načelih ustvarjalne drame, ki ne sledi vzorcem tradicionalnega pristopa h gledališču z otroki. Zato smo pripisali pomemben del znanju vzgojiteljic s tega področja.

Zanimalo nas je tudi, ali trimesečno vključevanje lutk v pedagoški proces vpliva na spremembo socialnega vedenja v štirih omenjenih kategorijah v celotni populaciji in še posebej pri 10 % tistih otrok, ki so imeli v začetnem ocenjevanju najnižje vrednosti (skupina SNO). Primerjava rezultatov začetnega in končnega ocenjevanja kaže, da je po ocenah vzgojiteljic prišlo do statistično pomembnih razlik v agresivnem, zadržanem in prosocialnem vedenju ter pozornosti oz. vztrajnosti tako v celotni ocenjevani populaciji

otrok kot pri otrocih, ki so v začetnem ocenjevanju imeli najnižje ocene, vendar so pri slednjih po oceni vzgojiteljic razlike bistveno večje.

Največje spremembe pri celotni ocenjevani populaciji ugotavljamo na področju prosocialnega vedenja, kjer pa smo pri obeh kategorijah, oblikovanih na osnovi faktorске analize, in sicer empatiji in drugih prosocialnih vedenjih, opazili tudi najnižje začetne vrednosti. Po oceni vzgojiteljic gre za največjo spremembo pri prilagajanju otrok na nove stvari, ljudi in situacije. Pokazalo se je tudi, da so se otroci po treh mesecih uvajanja lutk v oddelek pri dejavnostih bolj dogovarjali med seboj, se usklajevali in skušali upoštevati mnenja drugih otrok. Tudi priljubljenost otrok, ki so bili prej manj priljubljeni, se je po treh mesecih povečala. Pri otrocih skupine SNO se je po ocenah njihovih vzgojiteljic pokazal največji napredek v aktivnem sodelovanju pri vodenih dejavnostih. Ti otroci so pogosteje postavljali vprašanja in prevzeli pobude pri igralnih dejavnostih, kar se prej ni zgodilo skoraj nikoli. Vedênja otrok, ki kažejo na otrokovo sposobnost upoštevanja glediščne točke vrstnikov, in vedênja, ki izražajo občutljivost na potrebe in želje drugih ljudi, so bila pomembno pogostejša. Središče ustvarjalne drame je ustvarjanje priložnosti za sodelovalno in povezovalno učenje. V urah lutkovnega ustvarjanja imajo otroci priložnosti za skupno delo v majhnih in večjih skupinah, to pa spodbuja individualno in skupinsko učenje. Tako prihaja do dobre interakcije med posamezniki v skupini.

Po oceni vzgojiteljic lahko govorimo o tendenci upada zadržanega vedenja pri celotni opazovani populaciji in še zlasti v skupini SNO. Vzgojiteljice ocenjujejo, da so se pri otrocih z najnižjimi ocenami pozitivne spremembe najbolj pokazale pri zadržanem vedenju. Po treh mesecih dela z lutko so vzgojiteljice opazile, da so se zadržani otroci bolj vključevali v komunikacijo z vrstniki in se več igrali z njimi. Ocene vzgojiteljic odražajo, da so bili otroci iz skupine SNO pred uvajanjem lutk v skupino bolj negotovi v komunikaciji z vrstniki, več je bilo osamljene igre, na povabilo vrstnikov pa so se odzvali redko. Pomembno vlogo pri izboljšanju imajo zagotovo dejavnosti z lutko. V interakciji med vzgojiteljem in otrokom ali med otroki lutka prevzame vlogo posrednika, ki olajša komunikacijo. Lutka v posredni komunikaciji otroku predstavlja ščit pred direktnim izpostavljanjem. Ob vključevanju lutk v interakcijo postane vzdušje bolj sproščeno in prijetno, lutka v otrokovih rokah pa je tudi njegov »alter ego«, skozi katerega lahko sporoča. Rezultati kažejo na pomen lutke kot medija za vsakdanjo komunikacijo v oddelku, saj pomaga pri integraciji posameznika v skupino in pri oblikovanju in vzdrževanju prijateljstva, kar je eden od pomembnih vidikov razvoja otrokove socialne kompetentnosti. Če se zavedamo, da se vrstniki ne zmenijo za sramežljive in introvertirane otroke (Papalia idr., 2003) in da je prav osamljena igra največji napovednik nizke socialne kompetentnosti (Newton in Jenvey, 2011), je še kako pomembno zavedanje o vlogi lutke pri vključevanju zadržanih otrok v skupino in v igro z vrstniki.

Po trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti v oddelku so se po oceni vzgojiteljic tudi agresivna vedenja otrok občutno zmanjšala. V skupini otrok z najnižjimi ocenami izmed vseh raziskovanih kategorij opazimo prav na področju agresivnega vedenja zelo

velike spremembe. Končni rezultati kažejo, da je prišlo do večje spremembe le še v kategoriji prosocialno vedênje. Otroci, ki se glede na ocene vzgojiteljic uvrščajo v skupino SNO, so imeli več težav v socialnem prilagajanju pred začetkom uvajanja lutkovnih dejavnosti, po treh mesecih pa so vzgojiteljice zaznale porast neagresivnega vedenja. Za to skupino otrok so ocenile, da se je največja sprememba pokazala pri fizični agresiji in izražanju močne jeze, kadar otrok ni mogel uveljaviti svojih želja. Pri celotni populaciji rezultati kažejo na največjo spremembo pri zmanjšanju brezkompromisnega uveljavljanja svoje volje. Agresivno vedenje je sicer pričakovana značilnost v zgodnjem otroštvu, ki ga je treba kontrolirati in usmeriti v sprejemljive načine izražanja. Lutka s svojimi odnosnimi, lingvističnimi in animacijskimi potenciali omogoča posredno komunikacijo, dialog med posamezniki v skupini in dobro funkcioniranje skupine. Ob vse pogostejšem pojavljanju agresivnega vedenja in težavah vzgojiteljic pri obvladanju le-tega ter ob védenju, kakšne učinke lahko dosežemo z lutko pri zmanjšanju agresivnega vedenja, je nujno razmisliti o rednem vključevanju lutkovnega medija v dnevne dejavnosti.

Ob spremljanju dejavnosti v praksi in iz dolgoletne izkušnje pri vključevanju lutk v vzgojno-izobraževalno delo ugotavljamo, da se ob uporabi lutk poveča pozornost otrok pri dejavnostih, pri katerih tudi dlje vztrajajo. Analiza poročil vzgojiteljev in učiteljev je pokazala, da se ob uporabi lutk v dejavnosti vključujejo tudi otroci, ki sicer ne kažejo zanimanja, ne sodelujejo pogosto in so odklonilni do vodenih dejavnosti. Vse te izkušnje so nas spodbudile, da v raziskavi proučimo, ali se bodo ob uvajanju procesno-razvojno usmerjenih dejavnosti z lutko pokazale spremembe tudi na tem področju. Tako v celotni populaciji kot pri otrocih z najnižjimi ocenami v začetnem ocenjevanju so se po treh mesecih pokazale evidentne in statistično pomembne razlike v pozornosti in vztrajnosti pri delu. Pri otrocih, ki so imeli slabšo pozornost in so manj časa vztrajali pri dejavnostih, so bile te spremembe še bistveno večje. Rezultati so pokazali, da so izmed vseh raziskovanih kategorij najnižje ocene otrok skupine SNO pred vključevanjem lutk prav na področju pozornosti in vztrajnosti, spremembe v skupni oceni pa visoko pozitivne in sledijo pozitivnim rezultatom takoj za zadržanim in agresivnim vedenjem. Vzgojiteljice so ocenile, da so otroci po treh mesecih uvajanja lutkovnih dejavnosti v skupino imeli boljšo pozornost za spremljanje dejavnosti, pri dejavnostih so vztrajali dlje časa, dogodki v okolici pa so redkeje zmotili njihovo pozornost. Otrokova komunikacija z lutko je igriva, prijetnejša, ohranja otrokovo dostojanstvo in utrjuje pozitivno samopodobo (Majaron, 2014), vse to pa močno vpliva na njegovo pozornost in vztrajnost. Ustvarjalna drama z lutkami je pristop, ki postavi otroke v vlogo aktivnih (so)ustvarjalcev, ki vstopajo v medsebojne odnose, ob ustvarjanju prizorov pa tudi v odnos z zgodbo, ki je del njihovega čustvovanja in doživljanja. Ob tako vodeni dejavnosti otrok aktivno vstopi v lutkovno zgodbo, sam postane del te zgodbe, lahko jo spreminja ali nanjo vpliva in tako izraža čustva ter svoj odnos do sveta. Takšna zgodba gotovo pritegne otrokovo pozornost in poveča njegovo motivacijo za sodelovanje pri dejavnostih.

Na podlagi dobljenih rezultatov stališč in ravnanj pred izobraževanjem ugotavljamo, da imajo vzgojiteljice večinoma pozitivna stališča do uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu, vendar so lutke kljub temu redko uporabljene.

Najpogosteje se lutke vključuje v vzgojno-izobraževalno delo za motivacijo, redkeje pa so druge oblike, zlasti lutke skupine in lutke za medpredmetno povezovanje in razumevanje vsebin na drugih področjih. Namesto branja in pripovedovanja pravljic vzgojiteljice redko zaigrajo krajšo neformalno predstavo za otroke v skupini.

Kot izhodišče za igro z lutko se najpogosteje uporabljajo že napisane zgodbe po vzoru profesionalnega gledališča, kar za seboj nujno potegne tudi učenje besedila in postavljanje predstave, zapostavlja pa se ustvarjalen pristop z aktivno otrokovo vlogo. Vzgojiteljice redko za izhodišče lutkovnega (po)ustvarjanja uporabijo izzive za doživljanje v okolju, umetniških delih ali po ogledu predstave.

Po izobraževanju so vzgojiteljice večkrat opazile otroško domišljjsko igro z lutkami, ki so se je otroci igrali v kotičkih, organizirale lutkovne kotičke, ki so pripomogli k bogatejši domišljjski igri, in pogosteje pomagale razvijati to igro do predstave. Otroci so večkrat dobili možnost soustvarjanja in načrtovanja scenarija. Dejavnosti so bile pogosteje organizirane v manjših skupinah, kar je tudi pripomoglo k boljši komunikaciji v skupini.

Pomembno je tudi zavedanje o spremenjeni vlogi vzgojitelja, ki se z odpovedjo režiranja ne umakne iz dejavnosti, ampak spremlja igro otrok, jo s sodelovanjem in spodbudami dvigne na razvojno višjo raven, z dodajanjem gledaliških elementov otroški domišljjski pa otrokom razvije občutek za razliko med neobvezno simbolno igro in gledališko, ki se igra pred občinstvom.

Po zaključenem izobraževanju in trimesečnem delu v praksi so vzgojiteljice ocenile, da se je njihovo strokovno znanje s tega področja povečalo, vendar bi še potrebovale dodatna znanja. Gotovo se prav skozi uporabo lutke v praksi srečajo s številnimi vprašanji in dilemami, ki bi jih lahko razrešile na dodatnih izobraževanjih.

Vzgojitelji in strokovni delavci bi morali bolje poznati teoretična izhodišča o pedagoško-psiholoških potencialih ustvarjanja z lutko. Prav tako bi bilo treba razširiti in nadgraditi znanja o različnih možnostih uporabe, kot so animacije in izdelave lutk, in to vključiti v izvedbeni kurikulum vrtca. S primernim strokovnim znanjem bi se ozavestila védenja o učinkih lutke na otrokovo ustvarjanje, domišljijo in osebni razvoj. Tako bi vzgojitelje usmerili k procesno-razvojno naravnemu pristopu uporabe lutke, ki temelji na načelih ustvarjalne drame in se odmakne od prenosa profesionalnega dela v gledališču na delo z otroki. Zavedati se moramo, da bodo lutke dosegle učinke na različnih področjih otrokovega razvoja le s strokovno uporabo in z upoštevanjem zakonitosti treh nivojev stilizacije, s katerimi je lutka prepričljiva in prepoznavna.

Poleg rednih programov izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev je nujno razmisliti o vključevanju vrtcev v permanentno izobraževanje s tega področja. Pomembna naloga je

tudi boljše sodelovanje umetniškega in pedagoškega gledališča, da bi vzgojitelji in učitelji lahko kar najbolje napredovali na področju ustvarjalne drame.

Za preverjanje stanja v praksi bi bilo zagotovo treba z istim vprašalnikom preveriti stališča in ravnanja vzgojiteljic po daljšem času od izobraževanja oz. v nekaj intervalih po tem obdobju. Omejitve našega raziskovanja stališč in ravnanj vzgojiteljic je bila gotovo ta, da so bile vključene vzgojiteljice – študentke izrednega študija, ki so bile visoko motivirane za izvajanje dejavnosti v praksi in so lutke uporabljale pogosto. Zavedamo se, da v tem smislu vzorec ni bil reprezentativen, vendar takšne raziskave ne bi bilo mogoče izpeljati drugače kot z ljudmi, ki so visoko motivirani za izobraževanje in pripravljeni novo znanje ter metode preizkusiti v praksi. Po številnih pogovorih s študentkami smo prepričani, da so odzivi otrok ob vključevanju lutk tako dobri, da jih vzgojiteljice uporabljajo bistveno več, kot se od njih zahteva pri študiju tega predmeta. Vzgojiteljice so v svojih poročilih pogosto zapisale, da so bili odzivi otrok na delo z lutko nad njihovimi pričakovanji in jih je to spodbudilo k pogostejšemu in raznolikemu vključevanju lutk. Trdimo lahko tudi, da izobraževanje s področja lutkovno-dramskih dejavnosti, temelječe na ustvarjalni drami, ki smo ga izvedli z omenjeno skupino vzgojiteljic, prispeva k spremembam prakse in stališč. Vzgojiteljem z izobraževanjem odpremo vpogled na širšo vlogo gledališča na otrokov razvoj, hkrati pa z izkustvenimi delavnicami ponudimo direktno izkušnjo ustvarjanja z lutkami, ki preraste tudi v predstavo. Tako se vzgojitelji v neposredni izkušnji naučijo, da je pomemben proces, v katerem so vsi člani skupine udeleženi celostno, in da se lahko odpovejo režiranju, ob procesno-razvojno naravnem pristopu pa se ne odpovejo predstavi, ki je vendarle želja in cilj vsakega otroka, ki sodeluje v gledaliških dejavnostih. S takšnim načinom dela zagotovimo pogoje, v katerih z lutko lahko vplivamo na socialne odnose v oddelku, kar je bil tudi osrednji raziskovalni problem disertacije.

Na neposredno dogajanje v praksi žal ne moremo vplivati oz. vsaj na širšo populacijo vzgojiteljev ne. Želimo in upamo, da vzgojitelji čim več znanja in izkušenj, pridobljenih na izobraževanjih, prenesejo v prakso, tudi po določenem času ne zapadejo v tradicionalno rutino in pritiskom po vzoru profesionalnega gledališča, vztrajajo pri pristopu, ki spodbuja otrokovo participacijo v igri z lutko, in ohranjajo zavest, da je lutkovna predstava skupno ustvarjanje predvsem otrok ob preišljeni spodbudi vzgojitelja. Zagotovo je ena od nalog v prihodnosti akcijsko raziskovanje z udeležbo raziskovalcev v neposredni praksi in direktnim spremljanjem lutkovnih dejavnosti in nastajanja predstav z otroki. Kot že rečeno, na izvajanje v praksi vpliva mnogo dejavnikov (od sodelovanja v timu, pričakovanj in naravnosti sodelavcev, vodstva in staršev do stališč posameznikov, kaj je namen in vloga gledališča v vrtcu in šoli).

V prihodnje bo treba še veliko storiti na področju sodelovanja med gledališkimi pedagogi in gledališkimi umetniki. Z različnimi projekti so se koncepti in delovanje enih in drugih sicer malce zbližali, vendar je po našem mnenju še vedno prevelik razkorak med delovanjem obeh področij, ki bi za dobro prakse vendarle morala bistveno več sodelovati. Izkušnje in znanje umetnikov in pedagogov bi v sodelovanju in skupnem izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev lahko bistveno prispevali k izboljšanju

dela z otroki. V mnogih primerih gledališka umetnost prezre pomen in učinke gledališke pedagogike in še vedno poudarja pomen tehnike igranja in priprave predstave. Dokler bo tako, bo razkorak med obema vejama, ki bi morali biti povezani, ostajal. V zadnjih letih se je pri nas sicer razumevanje gledališke pedagogike bistveno spremenilo in uveljavilo, vendar lahko ob primerjavi z delovanjem gledališke pedagogike v svetu z gotovostjo trdimo, da ta še nima svojega zasluženega statusa tako v učnih načrtih kot v sami praksi. Prav tako tudi lutkovno-gledališko ustvarjanje nima pravega mesta v izobraževanju bodočih učiteljev razrednega pouka, ki poučujejo otroke v zgodnjem obdobju šolanja, kjer bi lutka kot didaktični pripomoček pomembno prispevala k doseganju učnih ciljev pri vseh predmetih in s tem k oblikovanju socialnih odnosov v razredu.

Na eni strani je treba utrditi mesto lutkovno-gledališke igre kot sredstva za učenje in poučevanje na različnih predmetnih področjih, ob tem pa naj hkrati lutka postane tudi sredstvo za čustveni in socialni razvoj otrok, ki je pogosto v izobraževalnem sistemu zapostavljen. Na drugi strani je treba predstaviti možnosti ustvarjanja predstave z otroki, ki se ne zaveže strogo profesionalnemu pristopu, temveč upošteva različne razvojne stopnje otrok in njihovo ustvarjalnost, ob nastajanju predstave pa še čustvene odzive otrok in spodbujanje vseh čutov za doživljanje sveta. Tako bo gledališče z vsemi izraznimi sredstvi postalo sredstvo za otrokovo izražanje odnosa do sveta in doživljanje le-tega. Ohranilo bo močno energijo in vlogo sporočanja, ki jo nosi v današnji čas že iz dobe ritualov. Poleg stalnega strokovnega izobraževanja vidimo rešitev tudi v festivalih in simpozijih, na katerih bi bila predstavljena vloga lutkovno-gledaliških dejavnosti z načeli ustvarjalne drame v vzgojno-izobraževalnem sistemu, in to s sodelovanjem gledaliških umetnikov, gledaliških pedagogov in praktikov. Verjamemo, da bi takšen način lahko spreminjal stališča in prakso vzgojiteljev in učiteljev do lutkovno-gledaliških dejavnosti.

Rezultati drugega dela raziskave so prinesli pomembne ugotovitve o učinkih dela z lutko na socialno vedenje posameznikov v skupini. Potrdili smo predvidevanja, da dobro načrtovane in procesno-razvojno izpeljane dejavnosti z lutkami pomembno vplivajo na povečanje prosocialnega vedenja in pozornosti ter vztrajnosti otrok pri dejavnostih. Hkrati je trimesečno izvajanje lutkovno-gledaliških dejavnosti po oceni vzgojiteljic prispevalo k zmanjšanju agresivnega in zadržanega vedenja. Razlike v vseh opazovanih kategorijah so bile statistično pomembne tako pri celotni ocenjevani populaciji, še bolj evidentne pa pri skupini otrok, ki so imeli v začetnem ocenjevanju najnižje vrednosti. Glede na to, da so raziskovanja razvoja otrokove socialne kompetentnosti usmerjena po A. Brajša Žganec (2003) na tri področja (kooperativno in prosocialno vedênje, oblikovanje in vzdrževanje prijateljstva z vrstniki in odnos z odraslimi ter upravljanje z agresijo in konfliktom), lahko na podlagi naših rezultatov z gotovostjo trdimo, da je uvajanje različnih dejavnosti z lutko po načelih ustvarjalne drame pomembno prispevalo k razvoju socialne kompetentnosti otrok v ocenjevanih skupinah. Glede na učinke dela z lutko, ki smo jih dokazali v naši raziskavi, je pomembno poudariti, da delo z lutko prispeva h kakovostnemu izvajanju kurikula za

vtce in k razvoju socialno kompetentnega otroka, ki s participacijo oblikuje izvedbeni kurikulum vrtca. Ne nazadnje velja razmisliti, kako v izobraževanje o metodi dela z lutko vključiti tudi učitelje razrednega pouka, ki so za sedaj deležni le osnovnih informacij. Ob prenatrpanih učnih načrtih osnovne šole se namreč tudi učitelji pogosto srečujejo s kratko pozornostjo otrok in kratkim vztrajanjem pri delu, z agresivnim vedenjem posameznikov ter s težavami vključevanja zadržanih in nesamozavestnih otrok v skupino in skupne dejavnosti. Ne gre pozabiti, da z vstopom otrok v šolo pri petih letih in pol poučevanje na razredni stopnji vstopa na področje zgodnjega otroštva. Pri poučevanju in učenju teh otrok je treba upoštevati tudi sodobnejše pristope oz. alternativne učne metode.

Zaključujemo, da doktorska disertacija predstavlja izvorni znanstveni prispevek k področju učenja in poučevanja z umetnostjo in skozi umetnost po načelih ustvarjalne drame v naših vrtcih. S primerjalno analizo teoretičnih pristopov in metod smo osvetlili in utemeljili vlogo lutke – simbolnega sredstva pri vzgojnem delu v vrtcu in s tem prispevali nov znanstveno-raziskovalno utemeljen pogled na področje lutkovno-gledališke vzgoje pri nas. Na podlagi študija strokovne in znanstvene literature ter na osnovi dolgoletnih izkušenj pri delu z lutkovno-gledališkimi dejavnostmi v praksi smo razvili avtorski model izobraževanja s tega področja. Na tem modelu temeljijo znanstvene ugotovitve pričujoče raziskave, hkrati pa to izobraževanje predstavlja pomemben doprinos k razvoju prakse.

Lutkovno-gledališke dejavnosti, načrtovane in izpeljane po načelih ustvarjalne drame, so izrazito socialna oblika umetnosti, v kateri otroci ne morejo sodelovati brez povezovanja, dogovarjanja in komuniciranja z drugimi v skupini. Z upoštevanjem ustvarjalnosti in individualnih razlik dajejo vsakemu posamezniku možnost vključevanja in sodelovanja. Tak način dela je pripomogel k spremembi socialnega vedenja posameznikov na področju agresivnega, zadržanega in prosocialnega vedenja ter pozornosti in vztrajnosti. Rezultati raziskave so znanstveno utemeljili delo z lutko kot pomembno sredstvo za bogatenje predšolskega kurikula in kot pomoč vzgojiteljem pri komunikaciji s skupinami otrok in posamezniki. Rezultati so prispevali tudi k boljšemu razumevanju in razvijanju medsebojnih odnosov v oddelku. Z znanstvenimi izsledki raziskave smo utemeljili pomen strokovnega, rednega in kontinuiranega vključevanja lutk v izvedbeni kurikulum oddelka, saj uporaba lutk nedvomno spodbuja otrokovo socialno kompetentnost in uspešno vključevanje v skupino vrstnikov.



## **9 LITERATURA**

Astles, C. (2012). *Puppetry for Development*. V: Kroflin, L. (ur.). *The power of the puppet*. Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commision. Croatian Centre of UNIMA.

Babcock, F., Hartle, L. in Lamme, L. L. (1995). *Prosocial Behaviors of five-years-old children in sixteen learning/activity centres*. V: *Journal of Research in Childhood Education*. Št. 3, str. 113 -127. Baldwin, P. (2008). *The Primary Drama Handbook*. Los Angeles, London: Sage.

Bandura, A. (1982). *Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti*. V: Ivič, I. in Havelka, N. (ur.). *Proces socializacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action. A Social Cognitive theory*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.

Batistič Zorec, M. (2006). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Bečaj, J. (2000). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Bernier, M. in O'Hare, J. (ur.): *Puppetry in Education and Therapy*. Bloomington: AuthorHouse.

Black, C., Seeman, J. in Trobaugh, L. (1999). *Using Children's Literature to Increase Prosocial Behaviours in the Early Years*. V: *Master's Action research Project*. Illinois: Saint Xavier University & IRI/Skylight.

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.

Brajša Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bratanić, M. (1991). *Mikro-pedagogij interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zgreb: Školska knjiga.

Bredykite, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a method of fostering Children's Verbal Creativity*. Abstract of Doctoral Dissertation. Vilnius: Pedagogical University.

Bredykite, M. (2014). *Story dramatization and creative play*. Pridobljeno 20. 2. 2014 <http://www.ierg.net/confs/viewpaper.php?id=179&cf=3>.

Broadhead, P. in English, C. (2005). Open-ended role play: supporting creativity. V: Moyles, J. (ur.). *The excellence of play*. Maidenhead, New York: Open University Press.

Bucik, N. idr. (ur.). (2011). *Kulturno – umetnostna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bryant Comer, U. (2009). *Puppetry as an instructional practice for children with learning disabilities: A case study*, Disseartation. Ann Arbor: UMI Dissertation Publishing.

Chessé, B. (2005). *Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry*. V: Bernier, M. in O'Hare, J. (ur.): *Puppetry in Education and Therapy*. Bloomington: AuthorHouse.

Cooper, C. (ur.) (2010). *Making a world of difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium.

Corsaro, W. A. (1988). *Peer Culture in the Preschool*. V: *Theory into Practice*, Volume 27. Issue 1. str. 19 – 24.

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California, London, New York: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2000). *Early childhood education, children's peer culture, and the future of childhood*. V: *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 8 (2), str. 89 -102.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' culture*. Washington : Joseph Henry.

Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. 4th edition. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Čeh, D. (1999). *Pogled nazaj. Režijski opus Edija Majarona 1969 – 1999*. Novo mesto: Festival Klemenčičevi dnevi.

Černel, A. (2013). *Gledališče kot pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Deans, J. (2007). *The Possum story: Reflections of an early childhood drama teacher*. *Australian Journal of Early Childhood*. Št. 32.

Debouny, E. (2002). *Puppets as a teaching tool*. V: Majaron, E. in Kroflin, L. (ed.), *Puppet what a miracle!* Zagreb: Croatian Centre of UNIMA and UNIMA Slovenija.

- Dowling, M. (2000). *Young children's Personal, Social and Emotional Development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Duffy, B. (2005). *Art in the Early Years*. V: Moyles, J. (ur.). *The Excellence of Play*. Maidenhead, New York: Open Univerity Press.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Duran, M.(1988). *Simbolička igra djece u različitim socio-kulturnim uslovima*. V: Duran (ur.). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.
- Đerić, Z. (2011). *From a toy in child's hands to a puppet in a children's show*. V: Jurkowski, H. in Lazić, R. (ur.). *Theatre for children – artistic Phenomenon*. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.
- Edwards, C. (1998). *Partner, Nurturer, and Guide: The Role of the Theacher*. V: Edwards,C. et al (ur.). *The Hundred Languages of Children*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, str. 179–198.
- Eljkonjin, D.B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eisenberg, idr. (1998). *Social, emotional and personal development*. V: Damon, W. (ed.). *Handbook of child psihology*. New York: John Wiley & Sons.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle*. New York, London: W. W: Norton & Company.
- Fekonja, U. (2001). *Igrače*. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). *Psihologija otroške igre*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Forsberg Ahlcrona M. (2012). *The puppet's communicative potencial as a mediating tool in preschool education*. V: IJEC, št. 44, str. 171 – 184.
- Forsberg Ahlcrona M. (2013). *Children's play with puppets as expressions of a creative mind*. V: Petrović-Sočo, B. in Petric, M. (ur.). *Play and Playing in Early Childhood: Conference Proceedings Book: International Scientific and Professional Conference, OMEP 2013*. Zagreb: OMEP Croatia and Alfa.
- Gagnon, G. S. in Nagle, R. J. (2004). *Relationship between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children*. V: *Psihology in the Schools*, št. 41 (2), str. 173 – 189.
- Gardner, H. (1993). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Založba Tangram.

Garvis, S. in Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. V: *International Journal of Education & Arts*, št. 9.

Geršak, V. in Korošec, H. (2011). Umetnost -prostor otrokovega doživljanja in izražanja. V: Devjak, T. (ur.), Batistič - Zorec, M. (ur.). *Pristop Reggio Emilia - izziv za slovenske vrtce* : zbornik zaključne konference - priložnik za dobro prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 67-87.

Geršak, V. (2013). Arts activities : collaborative and competitive social situations. V: *Affective education in challenging times : 12th European Affective education network (EAEN) conference Affective education in challenging times*. York: St. John University.

Glasser, W. (1990). *Dobra šola, vodenje brez prisile*. Radovljica: RIC.

Gobec, D. (2011). Social - emotional curriculum in the Trnovo model of basic education with the encouragement of a puppet. V: Geršak, V. idr. (ur.). *Promoting Social Emotional Aspects of Education; A Multi-faceted Priority*. Book of abstracts. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gobec, D. (2000). Iz take smo snovi kot sanje. V: *Lutka 56*, Novo mesto: KUD Klemenčičevi dnevi.

Goodman, R. (2001). Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. <http://www.sdqinfo.com/>. 3. 6. 2009.

Goossens, F. A. idr., (2002). Judgments of Aggressive, Withdrawn and Prosocial Behavior: Perceived Control, Anger, Pity and Sympathy in Young Dutch Children. V: *Journal of School Psychology*. Vol. 40, Št. 4, str. 309 – 327.

Greaves, A. E. idr. (2012). A multiple single case design study of group therapeutic puppetry with people with severe mental illness. V: *The Arts in Psychotherapy*, št. 39, str. 251 – 261.

Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.

Gronna, S. S., idr. (1999). Promoting generalized social interactions using puppets and script training in an integrated preschool: A single-case study using multiple baseline design among others. V: *Behavior Modification*, št. 3, str. 419 – 440.

Hyson, M. in Van Trieste, K. (1987). The shy child. V: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.

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

Hamre, I. (2011). Affective education through the art of animation theatre. V: Geršak, V., Korošec, H., idr (ur). *Promoting the social emotional aspects of education* =

Spodbujanje socialno-čustvenih vidikov vzgoje in izobraževanja : a multi-faceted priority = raznotere naloge : conference proceedings. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Harris, S. H. (2005). Valentine and Zophie: Puppetry used for character education. V: Bernier, M. in O'Hare, J. (ur.): Puppetry in Education and Therapy. Bloomington: AuthorHouse.

Heathcote, D. (1981). Drama as Education. V: McCaslin, N. (ed.). Children and Drama.

Hislam, J. (1994). Sex-differentiated play experiences and children's choices. V: Moyles, J. R. (ur.). The excellence of play. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Hohn, R. L. (1995). Classroom Learning & Teaching. N. Y.: Longman Publisher.

Horvat, L. in Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.

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

Ivon, H. (2009). Dječja igra – dječja umjetnost. V: Ivon, H. (ur.): Djeca i mladež u svijetu umjetnosti. Split: Centar za interdisciplinarnostudije, Filozofski fakultet, Hrvatski pedagoško-književni izbor, Ogranak Split.

Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Ivon, H. (2013). Lutka u dječjem vrtiću. Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Jurkowski, H. (1985). Igra s predmetom. V: Lutka37, str. 3-4.

Jurkowski, H. (2010). Human on the both sides of the footlights. V: Jurkowski, H. in Lazić, R. (ur.). Theatre for children – artistic Phenomenon. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.

Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. V: Edwards, C. et. al (ured.), The Hundred Languages of Children. Westport, Connecticut, London: ABLEX PUBLISHING, str. 27-45.

Katz, L. in McClellan, D. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.

Kavčič, T. (2004). Igra dojenčka in malčka. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kemple, K. M. (2004). Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York ; London : Teachers College Press

Kitson, (2005). Fantasy play: a case for adult intervention. V: Moyles, J.R. (ed.). The excellence of play. Buckingham: Open University Press.

- Kobolt, A. (2010). Socialna pedagogika in gledališko delo z ranljivimi skupinami mladih. Pridobljeno 19. 1. 2014: <http://www.gledaliskapedagogika.com/#!alenka-kobolt/c8o0>.
- Kolenc, M. (2010). Učinkovitost poučevanja s pomočjo umetnostnih sredstev. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koren, S. (2011). Vloga lutke pri razvijanju socialne prilagojenosti otrok prvega starostnega obdobja. Diplomsko naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korošec, H. (2004). Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu. Magistrsko delo. Ljubljana: Pef.
- Korošec, H. (2005). Uloga lutke u odgojno – obrazovnom procesu. V: Metodika, letnik 5, št. 2, str. 221 – 232.
- Korošec, H. (2010). Gledališko-lutkovno ustvarjanje: izmenjava idej med vzgojiteljem in otrokom. V: Devjak, T., et al (ur.). Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta, str. 307 – 324.
- Korošec, H. (2012). Playing with puppets in class - teaching and learning with pleasure. V: Kroflin, L. (ur.). The power of the puppet. Zagreb: The UNIMA puppets EDT commission.
- Kouretzis, L. (2008). Theatrical play and »performance«. V: Govas, N. (ur.). Education & Theatre. Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Kralj, V. (1984). Dramaturški vademekum. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kroflin, L. (2002). About the Puppets in Education Commission. V: Majaron, E. in Kroflin, L. (ed.), The Puppet – What a Miracle! Zagreb: Croatian Centre of UNIMA and UNIMA Slovenija.
- Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Kroflič, R. (2007). Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe : uvod v tematski del. V: Sodobna pedagogika, št. 3, str. 6 – 10.
- Kroflič, R. (2008). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega vedenja v predšolskem obdobju. V: Čas, M. et. al. (ur.). Socialne interakcije v vrtcu. Ljubljana: Supra.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa. V: Kroflič, R. idr. (ur.). Kulturno žlahtenje najmlajših. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kroflič, R., idr (ur) (2010). Kulturno žlahtenje najmlajših. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kroflič, R. (2011). Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja : Reggio Emilia - nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija? V: Devjak, T. (ur.), Batistič - Zorec, M. (ur.). Pristop Reggio Emilia - izziv za slovenske vrtce : zbornik zaključne konference - priročnik za dobro prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 51 – 65.

Kroger, J. (1989). Identity and Adolescence. The balance between self and other. London and New York: Routledge.

Kroger, J. (1996). Identity in Adolescence. The balance between Self and Other. London, New York: Routledge.

Kržišnik, A. idr. (2011). Gledališka umetnost. V: Bucik, N. idr (ur.). Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Ljubljana: MŠŠ in ZRSS.

Krušić, V. (2007). O dramskom odgoju – osnovni pojmovi. V: Radetić-Ivetić (ur.). Igram se, a učim!. Zagreb: HCDO.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Urad RS za šolstvo.

Lazić, R. (2007). Likovna dramaturgija lutkarstva. Razgovor s Agatom Freyer kreatorkom lutaka. V: Lazić, R. (ur.) Kultura lutkarstva. str. 70 – 73.

Lukman, T. (2010). Vpliv uporabe lutke pri spremljanju motečega vedenja mlajših šolskih otrok. Specialistično delo. Ljubljana: Pef.

Majaron, E. (2000). Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov. V: Lutka, št. 56, str. 33 – 35.

Majaron, E. (2002). Lutka, naša vsakodnevna pomočnica. V: Korošec, H. in Majaron, E. (ur.). Lutka iz vrtca v šolo. Ljubljana: Pef.

Majaron, E. (2006). Animacija lutk in otrokovo gibanje. V: Borota, B. idr (ur): Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta.

Majaron, E. (2010). Children's theater. What? For Whom? Why? How?. V: Jurkowski, H. in Lazić, R. (ur.). Theatre for children – artistic Phenomenon. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.

Majaron, E. (2012a). Art as a pathway to the child. V: Kroflin, L. (ur.). The Power of Puppet. Zagreb: UNIMA.

Majaron, E. (2012b). Children's theatre. What? For whom? Why? How?. Pozorište za decu. Šta? Kome? Zašto? Kako? V: Jurkowski, H. in Radonjić, M. (ur.). Theater for children – artistic phenomenon. A collection of papers. Subotica: Interantional Festival of Children's Theatres, Open University Subotica.

- Majaron, E. (2013). Traditional puppet heroes and the educational process. V: Jurkowski, H. in Lazić, R. (ur.). Theatre for children – artistic Phenomenon. Subotica: Open University Subotica, International Festival of Children's Theatres.
- Majaron, E. (2014). Vera u lutku. Subotica, Novi Sad: Otvoreni Univerzitet, Međunarodni festival pozorišta za decu, Pozorišni muzej Vojvodine.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lalla Gandini by Loris Malaguzzi. V: Edwards, C. et al (ur.). The Hundred Languages of Children. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, str. 49–99.
- Manning, K. in Sharp, A. (1992). Structuring play in the early years at school. East Grinstead: Ward Lock Educational.
- Marjanovič-Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič-Umek, L. in Lešnik-Musek, P. (1999). Simbolna igra in otrokov razvoj. V: Psihološka obzorja, str. 36-58.
- Marjanovič-Umek, L. in Lešnik-Musek, P. (2001). Igra v kurikulumu za predšolske otroke. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (2001). Teorije otroške igre. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič-Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek L. (2013). Gledališče za različno stare otroke. V: Djilas, I. (ur.). Odraščajoča publika. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Maslow, A. H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: Nolit.
- McCammon, L. A. (2007). Research on Drama and Theater for Social Change. V: Bresler, L. (ur.). International handbook of research in arts education. Dordrecht: Springer.
- McCaslin, N. (2006). Drama in the classroom and beyond. Boston: Person Education.



- McNaughton, M. J. (2011). Relationships in educational drama. V: Schonmann, S. (ur.). Key concepts in theatre/drama in education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Miller, P. (2002). Theories of Development Psychology. New York: W. H. Freeman and Company.
- Miller, S. R., idr (2011). "My Child is Shy and Has No Friends: What Does Parenting Have to Do with It?". V: J Youth Adolescence. Št. 40. Str. 442 – 452.
- Milosavljević, S. idr. (ur.). (2012). Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu. Beograd: Bazaart.
- Misailović, M. (1991). Dete i pozorišna umetnost. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- 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.
- Moyles, J. R. (1989). Just Playing? The role and status of play in early childhood education. Philadelphia: Open University press.
- Moyles, J.R. (ur.). (1994). The excellence of play. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Naylor, S. idr. (2007). The puppets project: using puppets to promote engagement and talk in science. Freemantle, Australia: Australasian Science Education Research Association Conference.
- Newton, E. in Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. V. Early Child Development and Care, Vol. 181, št. 6, str. 761 – 773.
- Nicholson, H. (2005). Applied Drama. The gift of theatre. London, New York: Palgrave Macmillan.
- O'Hare, J. (2012). Puppetry in Education. Pridobljeno 12. 6. 2012: [www.youandmepuppets.com](http://www.youandmepuppets.com).
- Ostrov, M. J., idr. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. V: Early Childhood Research Quarterly, št. 24, str. 15–28.
- O'Toole, J. in Dunn, J. (2002). Pretending to learn. Helping children learn through Drama. Sydney, Melbourne: PEARSON, Rigby.
- O'Toole, J. idr. (2005). Cooling conflict: a new approach to managing bullying and conflict in schools. French Forest: PEARSON, Longman.

- Pajk, N. (2011). Spodbujanje glasbene in gledališke ustvarjalnosti predšolskega otroka s pomočjo lutke : diplomska naloga. Ljubljana: Pef.
- Paljetak, L. (1985). Magična projekcija učinka sonca. V: *Lutka*, 37, str. 5-6.
- Paljetak, L. (2007). *Lutke za kazalište i dušu*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Paljetak, L. (2010). Prostor i vrijeme scenske lutke. V: Jurkowski, H. in Radonjić, M. (ur.). *Theater for children – artistic phenomenon. A collection of papers*. Subotica: Interantional Festival of Children's Theatres, Open University Subotica.
- Pančev, P. (2011). Child in the world of theatre arts. V: Jurkowski, H. in Radonjić, M. (ur.). *Theater for children – artistic phenomenon. A collection of papers*. Subotica: Interantional Festival of Children's Theatres, Open University Subotica.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2001). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Papalia, E. D., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
- Pečjak, S. idr. (2009). *Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje : končno poročilo. raziskovalna študija s področja kulturne vzgoje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pelević, M. (2013). Who are the small people on the other side of the ramp?, Kdo so ti mali ljudje na drugi strani rampe? V: Djilas, I. (ur.). *Odraščajoča publika : osem esejev o vlogi gledališča za otroke in mladino v sodobni družbi*. Ljubljana : Lutkovno gledališče : Assitej, Center za kulturno vzgojo na področju uprizoritvenih umetnosti.
- Pengov, J. (2004). O režiji lutkovne igre. V: Loboda, M. (ur.), Jože Pengov: *Slovenski gledališki muzej, maj – oktober 2004*. Ljubljana: Slovenski gledališki muzej.
- Petrović, M. (2013). Use of Puppetry Elements for Therapeutic Purposes. V: Jurkowski, H. in Lazić, R. (ur.). *Theatre for children – artistic Phenomenon*. Subotica: Open University Subotica, Interntional Festival of Children's Theatres.
- Piaget, J. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piaget, J. (1990). *Psihologija deteta*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. V: *Sodobna pedagogika*, št.2. str. 172-187.
- Praper, P. (1992). *Tako majhen, pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
- Primožič, A. (2012). *Z lutkami spoznavamo zdrav način prehranjevanja : diplomska naloga*. Ljubljana: Pef.

- Ramaswamy, V. in Bergen, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Result of a teacher – based intervention in Preschool. V. Journal of research in Childhood Education. Vol. 23, No. 4, str. 527 – 538.
- Reginster, G. (2013). Le Theatre de la Guimbarde in najmlajši: nekaj beležk o delu našega ansambla. V: Djilas, I. (ur). Odraščajoča publika. Ljubljana: Lutkovno gledališče.
- Renfro, N. (1982). Discovering the Super Senses through Puppetmime. Austin, Texas: Nancy Renfro Studios.
- Renfro, N. in T. Hunt. (1982). Puppetry in Early Childhood Education. Austin, Texas: Nancy Renfro Studios.
- Road map for Arts Education. (13.9.2006). UNESCO. Pridobljeno 6.5.2013, iz <http://portal.unesco.org/culture>
- Rubin, K. H., Bukowski, W in Parker, J. G. (1998). Peer interaction, relationships, and groups. V: W. Damon in N. Eisenberg (ur.). Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. Vol. 3. (str. 619 – 700). New York: John Wiley and Sons.
- Rubin, K. H. idr. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. V: Journal of Abnormal Child Psychology, Letnik 34, Št. 2, str. 143–157.
- Satler, A. (2010). S požrešno kanto ločujemo odpadke : diplomska naloga. Ljubljana: Pef.
- Salmon M. D. in Sainato D. M. (2005). Beyond Pinocchio : Puppets as Teaching Tools in Inclusive Early Childhood Classrooms. V: Young Exceptional Children št. 8, str. 12 – 19.
- Schaffer, H. R. (1996). Social Development. Oxford, Cambridge: Blackwell Publisher.
- Schierholt, C. G. (1994). Enhancing Creative Dramatic Play and Story Reenactments in a Primary Grade Classroom. Disertacija. Alaska: School of Eductaion. University of Alaska Southeast. Pridobljeno 4.2.2014 iz <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372435.pdf>
- Sellares ,V. R. in Bassedas, B. M. (1995). The comprehension of symbolic play in the nursery school. V: European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Paris, France.
- Sheppy, S. (2009). Personal, Social and Emotional Development in the Early Years Foundation. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Siks, G.B. (1981). Drama in Education – A changing scene. V: McCaslin, N. (ed.), Children and Drama. New York & London: Longman.

- Singer, J. (1994). Imaginative play and adaptive development. V: J. H. Goldstein (ur.). Toys, play, and child development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sitar, J. (2008). Lutkovna umetnost v okviru umetnostne vzgoje. V: Požar-Matijašič, N. in Bucik, N. (ur.). Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. Stoletja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York, London, Sydney: Wiley&Sons.
- Smith, P. K. (1994). Play and the uses of play. V: Moyles, J. (ur.). The excellence of play. Buckingham: Open University Press.
- Smith, P. K. (2010). Children and Play. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Somers, J. (2005). Drama as alternative pedagogy. V: Nuffield Review of 14 – 19 Education and Training.
- Stritih, B. (1975). Socialno usmerjena psihoanalitična teorija Erika Eriksona. V: Lamovec, T. et.al. (ur.). Teorija osebnosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ščuka, V. (2007). Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti. Radovljica: Didakta.
- Taler, M. (2009). Sprejemanje drugačnosti z lutko : diplomska naloga. Ljubljana: Pef.
- Thornton, L., Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. London: Routledge.
- Thomas, R. M. (1996). Comparing Theories of Child Development. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Turnšek, N. (2008). Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N. idr. (2012). Učenje je pustolovščina. Ljubljana: Pef.
- Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Vigotski, L. (1978). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (2010). Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vizek Vidović, V. idr. (2003). Socijalne teorije učenja. V: Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN.
- Wagner, B. J. (1976). Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium. Washington: National Education Association.

- Wagner, B.J. (1998). Educational drama and language arts. Chicago, Illinois: Heinemann.
- Ward, W. (1981). A retrospect. V: McCaslin, N. (Ed.). Children and Drama. New York & London: Longman.
- Warden, D. in Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Whitebread, D in Jameson, H. (2005). Play, storytelling and creative writing. V. Moyles, J. (ur.). The excellence of play. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Winston, J. in Tandy, M. (2005). Beggining Drama 4 – 11. London: David Fulton.
- Winnicot, D. W. (1999). Igranje i stvarnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Yu, S.Y.; Ostrosky, M. M. in Fowler, S. A. (2011). Children's Friendship Development: A Comparative Study. V: Early Childhood Research & Practice, št. 1. Pridobljeno 30.1.2013 iz <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931228.pdf>.
- Zupančič, Z. (1993). Mali gledališki vedež. Ljubljana: Pravljичno gledališče.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. V: Psihološka obzorja, št. 2, str. 67 – 88.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004a). Temperament in osebnost v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič – Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). Otroci od vrtca do šole: Razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.



## **10 PRILOGE**

### **10.1 Iz refleksij vzgojiteljic o uporabi lutke v praksi**

*Vzgojiteljica Nina Z. (otroci stari od 2 – 5)*

Lutke Pedenjpeda po zaključenem projektu (v okviru študija), nisem nehala uporabljati. Ne samo, da so ga želeli otroci, bilo bi tudi neumno zavreči aduta, ki je bil otrokom tako blizu, nekoga, ki so mu zaupali in je bil razumljen kot njihov sovrstnik. Z lutko sem dosegla v kratkem času stvari, ki jih prej z različnimi načini in pristopi nisem mogla. Glavna stvar je usmeritev pozornosti celotne skupine, ki je prej nisem mogla vzpostaviti. Ko pride Pedenjped, je vsa pozornost na njem. Pedenjped je postal osebnost, ki so mu življenje sproti sestavljali otroci. /.../ Napredek pri otrocih je opazila tudi pomočnica, ki ima več kot 25 let delovne dobe. Povedala mi je, da do sedaj še nobena vzgojiteljica ni redno uporabljala ljubljenca skupine, zato je nad učinkom in predvsem odzivi otrok presenečena. Obe se zavedava, da koraki niso veliko, a so premiki v pravo smer, viden je napredek v skupini, ki je obema zaradi dinamike in konfliktnosti občasno jemal energijo in upanje, da se bo kaj premaknilo na boljše. In ljubljenc skupine je premaknil tisto nekaj, zaradi česar so se začele pojavljati spremembe. Posebno pa sva veseli, da pri dejavnostih z lutko sodeluje tudi deklica z Downovim sindromom, ki jo je do sedaj pritegnila le zelo redko katera stvar. Tudi meni je lutka odprla nov pogled na svet. Ko si ti tisti, ki te lutka nagovarja, se ti zdi vse tako naravno, niti pomisliš ne, da bi reagiral kako drugače, in da se v resnici pogovarjaš ali kontaktiraš z lutko, ki je kos materiala na roki ali v rokah nekoga drugega. In mislim, da se ne motim, če trdim, da je bil učinek ljubljenca skupine na oddelek ravno v tem navdušenju nad učinkom lutke, ki sem ga jaz doživela in preko tega tudi otroci. Ko opazuješ reakcije otrok in željo pogovarjati se z lutko, dobiš nov zalet, pogum, željo delati še in še bolj, in tudi več. Kljub temu, da je bila odločitev o ljubljencu skupine intuitivna, vpeljava in izvedba na začetku pa milo rečeno okorna, sem po tej izkušnji zdaj prepričana in odločena, da bo lutka moj stalni spremljevalec v prihodnjih skupinah otrok. S to izkušnjo si lahko predstavljam, kako z lutko rešiti stiske in zagate, ki mi bodo prihajale naproti oz. vem, da je lutka element, stvar, motivator, oseba (kakorkoli jo že poimenuješ), ki je otroku blizu in se z njo da narediti bolje in več v prid otroka.

Lutkovna tehnika (lutke na dlani) je tudi mene navdušila, saj sem videla, kako enostavno in brez posebnega materiala in napora lahko katerokoli dejavnost nadgradiš v lutkovno dejavnost in jo s tem še poglobiš. Skozi potek sem se sproti učila na lastnih napakah. Predvsem pa mi je glede na navdušenje otrok, lutkovna tehnika dala zagon za pripravo drugih lutkovnih tehnik in vzbudila veselje do dela.

S to lutkovno tehniko (gledališče predmetov – zelenjava in papirnati črvi) pa sem dosegla še en uspeh, ki ga lahko označim kot uspeh šolskega leta. Namreč deklico z Downovim sindromom so (moja) predstava in lutke tako zmotivirale, da je sama vzela v roke dve lutki, ju animirala, se z njima igrala. To je uspeh predvsem zato, ker deklica sicer razen enega dojenčka, ne posega po ostalih igračah in tudi se ne vključuje v igro z

ostalimi otroki. Tudi z odraslo osebo le redko in zelo kratkotrajno sodeluje. Pri tej dejavnosti pa sem uspela doseči to, da je sodelovala in pri dejavnosti tudi uživala.

Posebej pa bi rada izpostavila napredek dečka, ki je star štiri leta in pol, sicer veliko govori, a je njegova izgovorjava zelo slaba, sicer rad izstopa, običajno predvsem z razgrajanjem ali porivanjem otrok, ali udarci, nikoli pa noče nastopati. Po nekaj ponovitvah igre z uprizarjanjem zgodbe, ko si je vedno izbral enega od živalskih likov, si je nato izbral glavni lik, tj. čudežno drevo. Vlogo je odigral odlično, edini je naglas govoril, da so ga vsi slišali in poleg besedila, ki ga ima drevo, je dodajal še svoje besedilo, kar je sicer nekoliko zmedlo nekatere otroke, a vsebino zgodbe obogatilo. Tako smo z njegovo pomočjo dobili odlično predstavo. Njegovo osebno zadovoljstvo ob dobro izvedeni nalogi, ki si jo je sam zadal, je bilo še dodatno potrjeno in pohvaljeno z ogledom posnetka predstave, ko je deček žarel od veselja, kazal s prstom nase in mi govoril: » Glej Nina, to sem jaz.«

*Vzgojiteljica Lidija N. (otroci stari od 2 – 4)*

Otroci so bili navdušeni nad celotnim dogajanjem v povezavi z lutko – ljubljencem skupine. Sama zgodba jih je na začetku tako pritegnila, da so čisto vsi sodelovali. /.../ Otroke je Piki Dinozaver med seboj povezal, da so bolj sodelovali. Deček, ki je sicer zelo živahen, je Pikožavra najbolj sprejel za svojega. Takoj, ko je prišel v vrtec je odložil svojo igračo in vzel Pikija, ter ga nosil s seboj povsod, kjer se je igral. Piki je postal naš stalni spremljevalec od zajtrka do počitka in odhoda domov. Še posebej je njegov vpliv opazen pri kosilu in počitku.

V skupini imamo dečka, ki ne želi sodelovati pri dejavnostih ( ne sodeluje pri petju, pri lovljenju). Ob vključevanju Pikožavra je začel sodelovati, v naslednjih dneh se je družil z otroki, a s tistimi, ki bolj odgovarjajo njegovemu mirnemu karakterju, postal pa je veliko bolj komunikativen, živahen in navihani. Moram reči, da je pri njem in še pri enem dečku, ki je sicer besedno in komunikativno tudi zelo zadržan, s prihodom Pikija nastala res velika sprememba.

Še posebej lepo je bil viden napredek pri zadržanih in novih otrocih, ki so se preko lutke vključili v skupino, se razživeli v igri z drugimi, se povezali z lutko kot njihovo zaveznico in začeli komunicirati.

*Vzgojiteljica Kaja J. (otroci stari 1 – 2,5)*

Za našo skupino je bil ljubljenec skupine nekaj novega. Tudi sama sem prvič uvajala lutko – ljubljenco skupine ter tudi prvič resneje animirala lutko. Priznati moram, da me je bilo zelo strah. Predvsem ali bom dovolj dobro animirala lutko, ali bom prepričljiva. Dvomi so se pojavili predvsem zaradi moje neizkušenosti in po koncu prvega tedna lahko rečem, da sem vesela za izkušnje, ki sem jih pridobila v tem tednu.

Lutka zelo pozitivno vpliva na posamezne otroke, kot tudi na skupino kot celoto. Predvsem mi je Koki v veliko pomoč pri dnevni rutini. Otroci dobro opazujejo Kokija in ga hitro posnemajo. Opazila sem, da so nekateri težavni deli dneva (npr. priprava na



počitek) s Kokijem veliko lažji. Pozitiven odziv otrok mi daje potrditev, da sem na pravi poti.

Otroci so me večinoma presenetili, kako so bili pripravljene sodelovati. Sodelovali so predvsem starejši. Trudila sem se, da bi otrokom čim bolj omogočila prosto pot pri ustvarjanju.

S pomočjo Kokija in ostalih lutk so otroci pridobivali sposobnost poslušanja. Kadar sem animirala Kokija ali druge lutke, so zelo pozorno poslušali, njihove oči in usta pa so bile široko odprte.

Spremembe opažam tudi na področju govora. Vsi otroci veliko več govorijo in komunicirajo med sabo. Nekateri na začetku niso kaj veliko komunicirali, kar se je v tem času spremenilo. Postali so pravi klepetavčki. Lahko rečem, da so ljubljene skupine in ostale lutke veliko pripomogle, da je v naši skupini vzdušjesproščeno, veselo in otroci radi pridejo v skupino. Ob zaključku projekta lahko trdim, da smo ravno s pomočjo lutk lažje in lepše prešli naporno obdobje polno sprememb.

*Vzgojiteljica Aleksandra B (otroci stari od 4 – 6)*

Nejc – lutka, ljubljene skupine nam pomaga pri izvedbi različnih dejavnosti. Nejc mi je neverjetno pomagal, veliko lažje mi je bilo voditi dejavnosti, kot bi to storila sama. Sicer imamo vsake toliko časa tudi kakšen prepirček, saj vsi otroci želijo imeti Nejca zase. Še posebno fantje, kar me je precej presenetilo. Navdušena sem nad močjo lutke, saj si nisem predstavljal, da bo tako pozitivno vplivala na otroke. V skupini imava dečka, ki je zelo impulziven in ima težave s koncentracijo. Že v enem tednu se je pojavil napredek. Deček se z lutko pogovarja, dlje časa je vztrajal pri igri, ki si jo je izbral. Z lutko Nejcem je celo zaspal, čeprav deček že več kot mesec prej v vrtcu ni spal.

Nejc je bil vsakodnevno vse več prisoten v skupini, otroci so v vse večjem številu posegali po njem in se z njim pogovarjali, igrali. Bolj sramežljivi otroci, ki v jutranjem krogu običajno niso odgovarjali na kakršnakoli vprašanja, so Nejcu začeli odgovarjati, sicer tišje in bolj sramežljivo, vendar odgovor je bil. Nad tem je bila še posebej navdušena vzgojiteljica (sama delam kot pomočnica vzgojiteljice), ki sprva ni bila najbolj vesela nad začetkom izvajanja mojih nalog. Napredek otrok jo je tako navdušil, da je v skupino prinesla še eno ročno lutko, deklico Majo, ki je postala Nejčeva dobra prijateljica.

Otroci so se s svojimi novimi lutkami, ki so jih naredili, pogovarjali in spreminjali glasove. Začeli so se igrati med seboj in spreminjati 'oblačila' lutk. Bili so navdušeni. Njihova komunikacija je zelo napredovala in skoraj ni bilo več trenutka čez dopoldne v vrtcu, ko lutke ne bi bile prisotne. Napredek se je pokazal pri odnosu med otroki. Veliko več so se pogovarjali med seboj, medsebojne konflikte so začeli reševati bolj samostojno in se prišli pohvaliti lutki. Nikamor več brez Nejca niso mogli iti, jutranjega kroga brez lutke ni bilo mogoče izpeljati. S to skupino sva obe z vzgojiteljico prvič. Od

septembra sva imeli ogromno dela s postavljanjem odnosov v skupini. Če napiše, da sva se nekje do novega leta trudili in gradili le na pravih skupine, je situacija prvih mesecev milo predstavljena. To govorim, ker sem res ponosna na napredek otrok, ki so začeli med seboj sodelovati, se igrati in pogovarjati. Od septembra dalje je bilo veliko konfliktov v skupini in nemira. Zdaj pa tega ni več in velika sprememba se je pokazala, odkar imamo lutke. Fizičnega obračunavanja, ki je bilo prej pogosto, v zadnjem mesecu skoraj nisem zasledila. Velik napredek je tudi v bogastvu domišljajske igre. V igro se vključuje tudi deklica, ki se z nama sploh ne pogovarja, od nje sva deležni le posameznih izrazov, večinoma pa le prikimavanje ali odkimavanje, le redko nasmeh. Od začetka nama je deklica izziv, kako jo vključiti v skupino. Odkar imamo lutke, je toliko napredovala, da se je začela pogovarjati z otroki, še vedno malo, vendar se je. V teh tednih je dobila tudi najboljšo prijateljico. Veliko si pomagata in sodelujeta. To sem opazila tudi pri ostalih otrocih. Prepričana sem, da so za to zaslužne lutke in Nejc. Zelo pogosto se pojavlja v risbah otrok, začeli so ga predstavljati staršem. Nejc je postal eden izmed njih. Komaj nekaj tednov je minilo in kljub tolikim težavam, ki smo jih imeli v skupini, tak napredek otrok. Ne le, da je Nejc sodeloval v dnevni rutini, Nejc je postal dnevna rutina.

Ne vem, ali sploh znam z besedami opisati, kako sem presunjena nad temi zadnjimi tedni. Kljub temu, da sem dva tedna premišljala, kako to vse skupaj ni zame, da tega ne znam in ne zmorem, sestavljala samogovore in obračala situacije na glavo, se je vse skupaj odlično izšlo. Sama sem pridobila na samozavesti pri delu. Lahko rečem, da je bilo delo z lutko moj velik izziv in uspelo mi je. Ko pa potrditev dobiš še od otrok, vidiš njihov napredek in primerjaš dneve z dnevi, ko ga ni bilo, je zadovoljstvo še toliko večje. Otroci so bolj komunikativni, sproščeni, se pohecajo, smejiijo. Dlje časa vztrajajo pri igri, še posebej, če je bil z njimi Nejc. Lažje rešujejo medsebojne spore, se ne tepejo. Zanimivo se mi zdi, da lutka, za katero točno vedo, da ni živa, da govori samo preko tebe in tvojih besed, lahko dobi tako visoko avtoriteto. Težko še sama razumem, ampak lutka resnično dela čudeže. Od otrok sem izvedela veliko novega in jih spoznala kot čisto druge otroke, se veliko več z njimi pogovarjala in igrala. Lahko rečem, da so nas lutke povezale kot skupino, kot prijatelje, ki se pogovarjamo, si zaupamo in smo drug do drugega prijazni. To, kar nama ni uspelo v nekaj mesecih, nam je z lutkami uspelo v nekaj tednih.

## 10.2 Vprašalnik stališč in ravnanj vzgojiteljev

### 1. Kolikokrat ste v zadnjem mesecu vključevali dejavnosti z lutko v vzgojno-izobraževalno delo?

- a.) Nisem jih vključevala v zadnjem mesecu.
- b.) 1- 2krat v mesecu.
- c.) 3-krat v mesecu
- d.) 4-5 krat v mesecu
- e.) 1x na teden
- f.) 2x na teden.
- g.) Lutka je bila prisotna skoraj vsak dan.
- h.) drugo

### 2. Ali kdaj organizirate projekt , ki vključuje lutkovno/dramske dejavnosti?

- a.) DA
- b.) NE

### 3. Kako pogosto organizirate projekt, ki vključuje lutkovno/dramske dejavnosti v okviru vaše skupine?

<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
5	4	3	2	1

### 4. Kako pogosto organizirate projekt, ki vključuje lutkovno/dramske dejavnosti v okviru celotnega vrtca?

<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
5	4	3	2	1

### 5. Kako pogosto izdelujete lutke?

<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
5	4	3	2	1

### 9. Kako pogosto v izdelovanje lutk vključujete otroke?

<i>Zelo pogosto</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Včasih</i>	<i>Redko</i>	<i>Nikoli</i>
5	4	3	2	1

Pred vami sta dve nasprotni trditvi; prosimo, da se na desetstopenjski lestvici odločite, katera trditev vam je bližje. 1 označuje popolno strinjanje s trditvijo na levi, 10 pa označuje popolno strinjanje s trditvijo na desni.

11. Lutka je moje šibko strokovno področje.

Lutka je moje močno strokovno področje.



Opazujem otroke pri njihovi domišljijiški igri in njihove ideje vključim v načrt in izvedbo.	5	4	3	2	1
Uporabim zgodbo, pravljico, poezijo, ki jo imamo v tedenskem načrtu.	5	4	3	2	1
Vodi me tematika kurikula - ekologija, matematika, narava, okolje, medsebojni odnosi...	5	4	3	2	1
Temo projekta, v katerega je vključen celoten vrtec, uporabim za lutkovno/dramske igre.	5	4	3	2	1
Uporabim glasbo, umetniško delo, fotografijo, ogled filma.	5	4	3	2	1
Prostor/okolje, predmeti, rekviziti, oblačila, izdelane lutke so izhodišče za načrtovanje.	5	4	3	2	1
Ogledamo si predstavo, nato pa (po) ustvarjamo.	5	4	3	2	1
Drugo:.....	5	4	3	2	1

**18. Ali v vaši skupini organizirate lutkovno/gledališke dejavnosti?**

**a.) DA**

**b.) NE (nadaljujte z vprašanjem 21)**

**19. Kako pogosto v vaši skupini organizirate lutkovno/gledališke dejavnosti?**

<i>Zelo pogosto</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Včasih</i>	<i>Redko</i>	<i>Nikoli</i>
5	4	3	2	1

**20. Če ste odgovorili z DA, prosimo označite, kako pogosto organizirate lutkovno/gledališke dejavnosti v vaši skupini na spodaj navedene načine?**

	<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
--	---------------------	----------------	---------------	--------------	---------------

Otroci se razdelijo v več skupin in improvizirajo v različnih delih igralnice – se igrajo z lutkami.	5	4	3	2	1
Po svobodnem igranju z lutkami v igralnici si pripravimo odrček in otroci zaigrajo del zgodbe (se razdelimo na občinstvo in nastopajoče).	5	4	3	2	1
Otrokom določimo vloge in nato nastopijo pred vso skupino.	5	4	3	2	1
Otroci deloma zaigrajo predstavljeno zgodbo, dodajo pa tudi svoje trenutne ideje.	5	4	3	2	1
Vadimo, da se lahko otroci vzorno pripravijo na predstavo.	5	4	3	2	1
Ko otroci igrajo predstavo, ena od strokovnih delavk pripoveduje zgodbo, da otroci lažje sledijo poteku.	5	4	3	2	1
Kadar pripravljamo predstavo, vanjo vključim pretežno zgovorne, odprte otroke.	5	4	3	2	1
Za igranje predstave otrokom povem, katero besedilo naj povedo in kdaj so na vrsti, da se na nastopu preveč ne motijo.	5	4	3	2	1
Za nastop se ne pripravljamo veliko. Z otroki se vsebino zgodbe igramo, nastop je improviziran.	5	4	3	2	1
Ob pripravi predstave otroke vključujem v načrtovanje scenarija.	5	4	3	2	1

**21. Ali ste v zadnjih treh mesecih opazili, da so se otroci sami igrali domišljjsko igro z lutko?**

a.) DA

b.) NE (Nadaljujte z vprašanjem 24)

**22. Kako pogosto ste v zadnjih treh mesecih opazili, da so se otroci sami igrali domišljjsko igro z lutko?**

<i>Zelo pogosto</i>	<i>Pogosto</i>	<i>Včasih</i>	<i>Redko</i>	<i>Nikoli</i>
5	4	3	2	1

**23.** Če ste odgovorili z DA, prosimo, označite, kako pogosto ste se odzvali na naslednje načine.

	<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>nikoli</i>
Nisem se vmešala v igro.	5	4	3	2	1
Gledala sem, kaj se igrajo.	5	4	3	2	1
Nisem imela na razpolago primernih rakvizitov za igro, da bi jim nudila pomoč.	5	4	3	2	1
Opazovala sem z namenom, da bi videla, kako se bo igra razvijala, kaj je tema igre.	5	4	3	2	1
Ponudila sem predmete, rekvizite, oblačila, ki bi lahko pomagala razvijati igro.	5	4	3	2	1
Otrokom sem pomagala pri organizaciji prostora (prizorišče, improviziran oder ...)	5	4	3	2	1
Spraševala sem otroke, kaj se bo naprej zgodilo.	5	4	3	2	1
Prezela sem kakšno vlogo v igri 'kot da' (z lutko ali v igri v živo)	5	4	3	2	1
Drugo:.....	5	4	3	2	1

**24.** Ocenite, kako pogosto uporabljate lutko za spodaj navedene namene.

*Lutka in socialni odnosi v vrtcu*

	<i>zelo pogosto</i>	<i>pogosto</i>	<i>včasih</i>	<i>redko</i>	<i>Nikoli</i>
Imamo <i>lutko skupine</i> , ki je naš 'ljubljenec' in preživlja z nami dneve v vrtcu.	5	4	3	2	1
Preko lutk otrokom <i>posredujem</i> določene vsebine in teme drugih kurikularnih področij.	5	4	3	2	1
Otroci preko lutk izražajo <i>razumevanje</i> določenih vsebin.	5	4	3	2	1
Igro z lutko uporabim kot <i>motivacijsko sredstvo</i> . (lutka se pogovarja z otroki, vzgojitelj improvizira zgodbo, razgovor vzgojitelja z lutko, itd.).	5	4	3	2	1
V otrokovi igri z lutko prepoznam <i>izražanje čustev</i> ter njegov pogled na svet.	5	4	3	2	1
Lutke pomagajo raziskovati <i>teme projekta</i> in razvijati različne aktivnosti.	5	4	3	2	1
Z lutkovnimi dejavnostmi poskušam vplivati na <i>socialno učenje</i> , odnose v skupini, integracijo posameznika.	5	4	3	2	1
S kolegico/kolegicami <i>improviziramo</i> lutkovne prizore.	5	4	3	2	1
Otroci <i>improvizirajo</i> lutkovne prizore.					
Z lutkami <i>dramatiziramo</i> in adaptiramo umetnostno besedilo.	5	4	3	2	1



**25. Prosimo označite, v kolikšni meri se strinjate z izraženimi trditvami.**

	Zelo se strinjam	Se strinjam	Ne morem se odločiti	Se ne strinjam	Se sploh ne strinjam
1. Pri otrokovih gledaliških dejavnostih (lutkovne in dramske) neverbalni znaki komuniciranja niso tako pomembni kot verbalni.	5	4	3	2	1
2. Lutkovna igra nudi možnost povezovanja med posamezniki in učenje socialnih veščin.	5	4	3	2	1
3. Spontana igra z lutko je zelo primerna metoda za vključevanje zadržanih in manj samozavestnih otrok.	5	4	3	2	1
4. V lutkovno predstavo je smiselno vključiti predvsem bolj zgovorne in aktivne otroke.	5	4	3	2	1
5. Pomembno je, da se otroci pri pripravi predstave dobro naučijo besedilo.	5	4	3	2	1
6. Kadar vzgojitelj z otroki komunicira z lutko se nemirni otroci umirijo, saj lutka pritegne njihovo pozornost.	5	4	3	2	1
7. V igri z lutko se dokažejo otroci s težavami v govornem razvoju.	5	4	3	2	1
8. Otroci se pri skupni igri z lutko učijo tudi reševanja manjših konfliktov.	5	4	3	2	1
9. Najpomembnejši cilj otrokove dramske igre je izvedba predstave.	5	4	3	2	1

*Lutka in socialni odnosi v vrtcu*

10. Otrokom ne smemo dovoliti, da bi z lutkami igrali agresivne prizore.	5	4	3	2	1
11. Lutkovne dejavnosti pomembno prispevajo k vzdušju v oddelku.	5	4	3	2	1
12. Ob otrokovi spontani igri z lutko vzgojitelj odkriva težave otrok v socialnih odnosih.	5	4	3	2	1
13. Pri igri z lutko oz. dramski igri z otroki je pomembno spodbujati sporočanje z neverbalnimi znaki komuniciranja (gib, mimika, glas, zvok, drža telesa...).	5	4	3	2	1
14. V procesu otrokove igre z lutko je pomembnejši proces kot končna predstava.	5	4	3	2	1
15. Otrokove spontane dramske igre z vlogami superjunakov, z bojnimi vsebinami povečajo agresivno vedenje.	5	4	3	2	1
16. V otrokovi spontani igri z lutko prepoznamo, s kom se otrok identificira, česa se boji, kaj ga veseli, zakaj je žalosten.	5	4	3	2	1



*Lutka in socialni odnosi v vrteu*

4.	Odklanja sodelovanje pri vodenih dejavnostih.	1	2	3	4	5
5.	Se prepira z drugimi otroki.	1	2	3	4	5
6.	V igrah z drugimi otroki na vsak način hoče uveljaviti svojo voljo.	1	2	3	4	5
7.	Pomaga drugim otrokom.	1	2	3	4	5
8.	Krši pravila in dogovore.	1	2	3	4	5
9.	Če želi nekaj doseči, se ne zmeni za mnenje in počutje drugih otrok.	1	2	3	4	5
10.	Pri vodenih dejavnostih aktivno sodeluje, postavlja vprašanja.	1	2	3	4	5
11.	Vrstniki upoštevajo njegovo/njeno mnenje.	1	2	3	4	5
12.	Prevzema pobudo in glavno vlogo pri spontanah igralnih aktivnostih.	1	2	3	4	5
13.	Pogosto se stepe z drugimi otroki, jim nagaja.	1	2	3	4	5
14.	Je negotov/a, kadar mora govoriti pred skupino.	1	2	3	4	5
15.	Sodeluje pri skupinskih igrah in drugih aktivnostih.	1	2	3	4	5
16.	Na povabilo vrstnikov k skupni igri se ne odzove.	1	2	3	4	5
17.	Sam/a od sebe potolaži otroka, ki joče.	1	2	3	4	5

*Lutka in socialni odnosi v vrtcu*

18.	Odraslim zatoži druge otroke.	1	2	3	4	5
19.	Osebe in dogodki v okolju zmotijo njegovo/njeno pozornost.	1	2	3	4	5
20.	Raje komunicira z odraslimi kot z vrstniki.	1	2	3	4	5

		Sploh ne				Zelo
21.	Za svojo starost ima kratkotrajno pozornost.	1	2	3	4	5
22.	Je priljubljen/a pri drugih otrocih.	1	2	3	4	5
23.	Se hitro prilagaja na nove stvari, ljudi, situacije.	1	2	3	4	5
24.	Pri tem, kar dela, je vztrajen/vztrajna.	1	2	3	4	5