

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKA NALOGA
KATRIN SEDMACH**

KOPER 2021

UNIVERZA NA PRIMORSKEM

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Visokošolski strokovni študijski program

prve stopnje Predšolska vzgoja

Diplomska naloga

**VKLJUČITEV LUTKE V KOMUNIKACIJSKI
MODEL ZA SPREJEMANJE KNJIŽEVNEGA
BESEDILA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU V
VRTCIH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V
ITALIJI**

Katrin Sedmach

Koper 2021

Mentorica:

izr. prof. dr. Barbara Baloh

Somentorica: Irina Lešnik asist.

ZAHVALA

Zahvaljujem se:

- mentorici, izr. prof. dr. Barbari Baloh, za zaupanje, strokovno usmerjanje in svetovanje pri pisanju diplomske naloge;
- somentorici, Irini Lešnik asist., za dragocene strokovne nasvete in usmeritve;
- mami Alessandri (brez katere vse to ne bi bilo mogoče) za neizmerno potrpežljivost, požrtvovalnost, pomoč in spodbude;
- očetu Radu za vsestransko ljubezen;
- sestri Ilenji, ki me vedno gleda s ponosnimi očmi (in za pomoč pri angleščini);
- tašči Ingrid in tastu Alessandru za vse, kar sta storila zame;
- bivšim in današnjim sodelavcem za vso pomoč in podporo, predvsem pa vzgojiteljici Jani za zgled, strokovnost in izjemno koristne napotke;
- otrokom in njihovim staršem za prijazen odziv, toplino in prekrasno sodelovanje;
- Anji, Danjeli in Tanji, da so mi vedno priskočile na pomoč;
- Roberti za neprecenljive nasvete;
- Eriki, ki je, kar se pričakuje od najboljše prijateljice;
- prijateljici Mojci za zanimanje in motivacijo;
- mojim "Bici in Sella Nevea" (Cristini, Evi, Martini, Mateji, Nikol in Veroniki) za prijateljstvo, vsakdanji nasmech, objeme (tudi virtualne) in ... ker me prenašajo;
- predvsem pa možu Alexandru in mojima fantoma, Ianu in Joelu, ki so moja luč in moja moč. Hvala za potrpljenje. Ljubim vas.



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Katrin Sedmach, študentka visokošolskega strokovnega študijskega programa prve stopnje Predšolska vzgoja,

izjavljam,

da je diplomska naloga z naslovom Vključitev lutke v komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- so rezultati korektno navedeni,
- nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis: _____

V Kopru, dne _____

IZVLEČEK

Diplomska naloga z naslovom Vključitev lutke v komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji je praktična diplomska naloga. Namen naloge je smiselno vključiti lutko kot podporno strategijo v komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, ki je temelj književne vzgoje.

V teoretičnem delu je predstavljena slika Slovencev v Italiji in šol s slovenskim učnim jezikom v italijanskem zamejstvu. Podrobneje obravnavamo vrtce s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ki jih danes obiskujejo otroci slovenskih, mešanih in neslovenskih družin. Ker so se okoliščine zamejskih vrtcev bistveno spremenile, učni kader uporablja vedno nove strategije za razvijanje jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti otrok. Kot sodobnejši pedagoški pristop predstavljamo podporne strategije, predvsem pa lutko kot primer podpornih strategij z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov.

V diplomski nalogi je predstavljeno medpodročno povezovanje jezikovnega področja z lutkovno umetnostjo. Podrobneje opisujemo področje jezika iz Kurikuluma za vrtce (Bahovec, Bregar-Golobič in Kranjc, 1999), književno vzgojo kot del jezikovne vzgoje in faze komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju. V metodični model vključujemo lutko kot podporno strategijo v večjezičnem in večkulturnem okolju. Samostojno poglavje posvečamo lutki, metodam dela z njo, lutkovnim tehnikam in vplivu lutke na predšolskega otroka. Razlagamo tudi pomen medpodročnih povezav v primeru, da so ustrezno načrtovane.

Diplomska naloga vključuje tudi pripovedovanje, ki ga v vrtcu umeščamo predvsem med govorne dejavnosti. Pri razvijanju pripovedovanja so poleg starosti otrok ključne tudi okoliščine. Temeljno je, da otrok večkrat sliši enako besedilo, da se z vzgojiteljem pogovarja o literarnem delu, da vzgojitelj z odprtimi vprašanji usmeri otroka k razvijanju pripovedovalne sheme in da otrok besedilo doživi v različnih situacijah v povezavi z različnimi vejami umetnosti. Samo na tak način bo otrok razvil lastni pripovedovalni vzorec, torej na osnovi komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju.

S praktičnim zaključnim delom predstavljamo teoretična izhodišča v pedagoški praksi. Namen diplomske naloge je odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja, in sicer z analizo prebrane literature in z izvedbo praktičnega dela.

Razumeti želimo, katere prilagoditve metodičnega modela so potrebne za specifične potrebe otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ugotavljamo, na

kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje predšolskih otrok v manjšinskih vrtcih, in kritično ovrednotimo, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju v Italiji.

Ključne besede: komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji, medpodročna povezava, lutka, podporne strategije.

ABSTRACT

Integration of Puppet in Communication Model for Embracing Literary Texts in Preschool Period in Slovenian Kindergartens in Italy

This paper, titled Integration of Puppet in Communication Model for Embracing Literary Texts in Preschool Period in Slovenian Kindergartens in Italy, is a practical paper. Its purpose is to integrate the puppet into the communication model as a scaffolding strategy for embracing literary texts in the preschool period, which is a basis for literary education.

In the theoretical part, circumstances of Slovenians and Slovenian schools in Italy are described. A detailed delineation of Slovenian kindergartens in Italy, attended by children from Slovenian, mixed, and non-Slovenian families, is provided. Because of the substantial change in conditions of Slovenian minority kindergartens, the teaching staff is constantly applying new strategies for the development of children's linguistic and communication skills. We present scaffolding strategies as a contemporary pedagogical approach, especially the puppet as a scaffolding strategy using different didactical tools.

The paper presents the interdisciplinary connection between the fields of language and puppetry. We provide a detailed description of the linguistic field as presented in the Kindergarten Curriculum (Bahovec, Bregar-Golobič and Kranjc, 1999), literary education as part of language education, and phases of the communication model for embracing literary texts in the preschool period. In the methodical model, we integrate the puppet as a scaffolding strategy in a multilingualistic and multicultural environment. We dedicate a separate chapter to the puppet, methods of its use, puppetry techniques, and the influence of puppets on a preschool child. We also explain the meaning of interdisciplinary connections in situations where they are appropriately planned.

Additionally, the paper includes storytelling, which is mainly part of speech activities in the kindergarten. For the development of storytelling skills, apart from the child's age, circumstances are extremely important as well. It is crucial that the child hears the same text multiple times, that he/she talks about the literary work with the kindergarten teacher, that the kindergarten teacher directs the child towards the development of the storytelling scheme by asking open-ended questions, and that the child experiences the text in different situations connected to different branches of art. Only in this way – following the communication model for embracing literary texts in the preschool period – will the child develop his/her own narrative pattern.

With this final practical paper, we present theoretical bases in the pedagogical practice. The purpose of the paper is to answer the set research questions, by analysing the studied literature and conducting practical work.

We are keen to understand which adjustments of the methodical model are required for specific needs of children in Slovenian kindergarten in Italy. Furthermore, we try to determine how the puppet encourages storytelling in preschool children attending minority kindergartens, and we critically assess how the puppet motivates non-Slovenian children attending Slovenian kindergartens in the bilingual area in Italy to express themselves in Slovenian.

Keywords: communication model for embracing literary texts in the preschool period, Slovenian kindergartens in Italy, interdisciplinary connection, puppet, scaffolding strategies.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL	3
2.1	Slovenci v Italiji	3
2.1.1	Slovenska šola v Italiji	3
2.1.2	Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji	4
2.1.2.1	Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezičnost	6
2.2	Jezik kot področje v Kurikulumu za vrtce	7
2.2.1	Književna vzgoja	8
2.2.1.1	Komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju	11
2.2.2	Pripovedovanje	16
2.3	Podporne strategije	17
2.4	Lutka kot podpora strategija	18
2.4.1	Lutkovne tehnike	19
2.4.1.1	Ročne ali rokavične lutke	19
2.4.1.2	Naprstne lutke	19
2.4.1.3	Mimične lutke	20
2.4.1.4	Marionete	20
2.4.1.5	Namizne lutke	20
2.4.1.6	Ploske lutke	20
2.4.1.7	Senčne lutke	20
2.4.1.8	Predmet kot lutka	21
2.4.1.9	Lutka igrača	21
2.4.1.10	Telesne lutke	21
2.4.1.11	Bunraku	21
2.4.1.12	Lutke na palici	21
2.4.2	Metode dela z lutko	22
2.4.2.1	Spontana igra z lutko	22
2.4.2.2	Priprava prizorov z lutko	22
2.4.2.3	Pogovarjanje skozi lutko	22
2.4.2.4	Izdelava lutke	23
2.4.2.5	Učenje in poučevanje z lutko	23
2.4.2.6	Pripovedovanje z lutko	24
2.4.3	Vpliv lutke na predšolskega otroka	25
2.5	Medpodročne povezave	25

3	PRAKTIČNI DEL	27
3.1	Raziskovalni problem.....	27
3.2	Namen raziskave	28
3.3	Cilji raziskave.....	28
3.4	Raziskovalna vprašanja	28
3.5	Opis skupine, v kateri smo izvajali raziskavo	29
3.6	Postopek zbiranja in obdelave podatkov	29
3.7	Načrt raziskave	29
3.7.1	<i>Načrt prve dejavnosti</i>	30
3.7.2	<i>Načrt druge dejavnosti</i>	33
3.7.3	<i>Načrt tretje dejavnosti</i>	35
3.7.4	<i>Načrt četrte dejavnosti</i>	37
4	IZVEDBA	42
4.1	Izvedba prve dejavnosti	42
4.2	Izvedba druge dejavnosti	44
4.3	Izvedba tretje dejavnosti	48
4.4	Izvedba četrte dejavnosti	51
5	RAZPRAVA IN EVALVACIJA	55
6	SKLEPNE UGOTOVITVE.....	58
7	LITERATURA IN VIRI	66

KAZALO SLIK

Slika 1:	Lutka ljubljenska – Mavrična ribica se predstavi otrokom.....	42
Slika 2:	Predstavitev slikanice.	42
Slika 3:	Otrok izdeluje lutko na palici.	43
Slika 4:	Lutke na palici, ki so jih izdelali otroci.....	44
Slika 5:	Jutranji krog z lutkami na palici – ribicami.	45
Slika 6:	Otrok predstavi lastno lutko.....	45
Slika 7:	Pripovedovanje s kamišibajem.....	46
Slika 8:	Dejavnost literarnoestetskega doživetja z majhnimi otroki.....	46
Slika 9:	Srednji in veliki otroci postavljajo slike v pravilno časovno zaporedje.	47
Slika 10:	Otrok pripoveduje zgodbo s slikovnim gradivom.	47
Slika 11:	Mavrična ribica sprašuje otroke, kako se počutijo.	48
Slika 12:	Lutkovna predstava Mavrična ribica.....	49
Slika 13:	Otrok pripoveduje z lutko in s slikovnim gradivom.....	50
Slika 14:	Otrok dramatizira zgodbo Mavrične ribice.	51

Slika 15: Otroka dramatizirata zgodbo.....	52
Slika 16: Dramatizacija zgodbe v izvedbi otrok.....	52
Slika 17: Prosta igra z lutkami čustev.	53
Slika 18: Otroci se prosto igrajo z lutkami čustev.....	54

1 UVOD

Ljudje se iz različnih razlogov premikajo, selijo, kar posledično oblikuje mnoge večkulturne družbe. Gledano s tega vidika je vsak izmed nas potencialni migrant. V nastalem večkulturnem svetu je temeljno razvijanje medkulturnih kompetenc (Gavriilidis, 2011). Tudi pouk književnosti je kulturno močno pogojen. Otroci se z literarnimi deli seznanjajo z različnimi kulturami, jeziki, okolji in navadami (Baloh, 2018).

Avtohtone manjšine predstavljajo kulturno raznolikost Evrope in si prizadevajo »ohraniti lasten jezik in kulturo, nazore, vrednote, navade in norme.« (Baloh, 2018, str. 23). Enako si prizadevajo tudi pripadniki slovenske manjšine v Italiji, ki živijo v deželi Furlaniji - Julijski krajini. Na tem območju slovenščina ni uradni jezik in se jo izjemoma uporablja v javnem življenju (Kaučič-Baša, 2004). Izobraževanje v materinščini je bistvenega pomena za obstoj in razvoj manjšinske družbe (Bogatec, 2015). Šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji ima pri tem ključno vlogo.

Manjšinska šola je sestavni del italijanskega državnega šolskega sistema. V pokrajinah Trst in Gorica so prisotne vzgojno-izobraževalne ustanove, od vrtcev do višjih srednjih šol, s slovenskim učnim jezikom, v Benečiji pa obstajata dvojezični vrtec in dvojezična osnovna šola. V šolah s slovenskim učnim jezikom je z razliko od italijanskih učni jezik knjižna slovenščina in poleg maternega jezika se poučuje tudi jezik okolja (italijanščino). Ostalo (z ustreznimi prilagoditvami in nadgraditvami) se sklada z veljavnimi standardi države Italije (Mezgec, 2012).

Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji so namenjeni vsem, ki bi se radi naučili slovenščine. »Zaradi raznolikega predznanja je zato pred slovensko šolo v Italiji pomemben izziv, kako v novih okoliščinah razvijati jezikovne in sporazumevalne zmožnosti.« (Slovenska šola v Italiji, 2020).

V diplomski nalogi opisujemo področje jezika, ki je eno izmed šestih področij dejavnosti v kurikulumu. Osredotočimo se na književno vzgojo in na pripovedovanje.

Pripovedovati pomeni »tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru. Vsako pripovedovanje zgodbe je strukturirano in vsebuje problem.« (Baloh, 2019a, str. 11). Avtorji umeščajo pripovedovanje v vrtcu predvsem med pragmatične zmožnosti (Marjanovič Umek idr., 2006, v Baloh, 2019a). Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja je temeljno, da otrok večkrat sliši enako besedilo, da se z vzgojiteljem pogovarja o literarnem delu, da vzgojitelj z vprašanji usmeri otroka k razvijanju pripovedovalne sheme in da otrok besedilo doživi v različnih situacijah v povezavi z različnimi vejami umetnosti. Samo na

tak način bo otrok razvil lastni pripovedovalni vzorec (Baloh, 2019a), torej na osnovi komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, ki je temelj književne vzgoje (Jamnik, 2003).

Več avtorjev (Kranjc in Saksida, 2001; Kranjc, 2003) navaja, da je področje jezika povezano z drugimi področji Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999). Iz tega izhaja medpredmetno oziroma medpodročno povezovanje v vrtcu. V diplomski nalogi se osredotočamo na medpodročno povezavo med jezikovnim področjem in lutkovno umetnostjo. Predstavljamo lutko kot podporno strategijo, saj ravno v novonastalih okoliščinah slovenskega šolstva v Italiji nastaja potreba po sodobnejših pedagoških pristopih in po razvijanju učinkovitejših didaktičnih pripomočkov (Bogatec, 2015).

Podporna strategija (angl. scaffolding) je metaforični izraz, ki se pogosto uporablja v izobraževanju in poučevanju jezikov za opis (začasnega) usmerjanja, sodelovanja in podpore učitelja ali kompetentnega partnerja, dokler otrok ne opravi samostojno in uspešno določene dejavnosti (Read, 2006, 2008). Izraz izhaja iz teorije območja bližnjega razvoja Leva Vigotskega (Bratož in Žefran, 2014).

Z diplomsko nalogo želimo razumeti, katere prilagoditve metodičnega modela so potrebne za specifične potrebe otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ugotavljamo, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje predšolskih otrok v manjšinskih vrtcih, ter kritično ovrednotimo, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju v Italiji.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Slovenci v Italiji

Površina avtohtonega slovenskega ozemlja v Italiji je široka približno 30 kilometrov ob vsej italijansko-slovenski meji od Avstrije do Jadranskega morja in meri okrog 1524 kvadratnih kilometrov. Pripadniki slovenske manjšine živijo v Videmski, Goriški in Tržaški pokrajini, ki spadajo k deželi Furlaniji - Julijski krajini. V teh pokrajinah je 36 občin s slovenskim prebivalstvom (Kaučič-Baša, 2004).

Slovenščina na avtohtonem slovenskem območju v Italiji »nima vloge jezika okolja, kar bi ob italijanščini zagotavljalo njen enakovreden položaj.« (Duhovnik – Antoni, 2007, str. 18). Drugače je v slovenski Istri, »kjer imata tako v javnosti kot v slovenskih in italijanskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah oba jezika tako status prvega jezika kot tudi status jezika okolja.« (Duhovnik – Antoni, 2007, str. 18).

2.1.1 Slovenska šola v Italiji

Slovensko šolo v Italiji obravnavajo tako mednarodni sporazumi kot notranja zakonodaja (Mezgec, 2012). Šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji so sestavni del italijanskega državnega šolskega sistema. V pokrajinah Trst in Gorica so prisotne vzgojno-izobraževalne ustanove, od vrtcev do višjih srednjih šol, s slovenskim učnim jezikom, v Benečiji pa obstajata dvojezični otroški vrtec in dvojezična osnovna šola. V šolah s slovenskim učnim jezikom je z razliko od italijanskih učni jezik knjižna slovenščina in poleg maternega jezika se poučuje tudi jezik okolja (italijanščino). Ostalo (z ustreznimi prilagoditvami in nadgraditvami) se sklada z veljavnimi standardi države Italije (Mezgec, 2012).

Dejstvo, da na avtohtonem slovenskem ozemlju v Italiji slovenščina ni uradni jezik, iz okolja pa Slovenci v Italiji nimajo veliko možnosti za učenje slovenskega jezika (Kaučič-Baša, 2004; Bogatec, 2015), vpliva tudi na slovensko šolo, ki ima ključno vlogo pri učenju slovenščine. »Izobraževanje v materinščini je temeljnega pomena za obstoj in razvoj manjšinske družbe.« (Bogatec, 2015, str. 6).

Poleg navedenega imajo šolske in izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom v Italiji pred sabo še dodaten izziv, saj so namenjene vsem, ki bi se radi naučili slovenščine (ne le zamejskim Slovencem). Zaradi raznolikega predznanja ima učni kader pomembno nalogo, »kako v novih okoliščinah razvijati jezikovne in sporazumevalne zmožnosti.« (Slovenska šola v Italiji, 2020).

Tudi v tem primeru najdemo dve plati; na eni strani imamo znak pozitivnega razvijanja medkulturnih odnosov z naraščanjem zanimanja za slovenščino, slovensko

kulturo in z večanjem števila govorcev slovenskega jezika, na drugi strani pa pouk v večjezičnem prostoru nudi vedno manj možnosti za uporabo slovenskega jezika (npr. med nevedenimi šolskimi dejavnostmi), kar vpliva na raven znanja slovenščine (Bogatec, 2015). »Za utrjevanje znanja slovenskega jezika je potrebno, da otroci preživljajo čim več časa v okoljih, v katerih se uporablja slovenščino.« (Bogatec, 2015, str. 14).

V teh novih okoliščinah postaja potreba po sodobnejših pedagoških pristopih, razvijanju učinkovitejših didaktičnih pripomočkov in usposobljenem učnem kadru (Bogatec, 2015).

2.1.2 Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji

Vrtci v zamejstvu so s slovenskim učnim jezikom. Izjema je dvojezični vrtec v Špetru (Pertot, 2004). Vrtci, ki imajo slovenščino kot učni jezik, povzemajo italijanski model izobraževanja in ga ustrezno prilagodijo (Duhovnik – Antoni, 2007).

Različne avtorice (Bogatec, 2015; Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017; Pertot, 2004) poudarjajo, da je posebnost vrtcev s slovenskim učnim jezikom, da jih lahko obiskujejo otroci iz različnih jezikovnih okolij, torej tudi tisti otroci, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik (Baloh, 2019b). Nekoč so slovenske vrtce na dvojezičnem območju v Italiji obiskovali samo otroci enojezičnih družin, danes pa so se okoliščine zelo spremenile (Klanjscek, 2017), kar privede vzgojiteljski kader pred nove izzive. »Vzgojitelji morajo ob pedagoškem delu zagotoviti tudi proces usvajanja in učenja slovenščine kot prvega in drugega jezika, obenem upoštevati funkcijo, ki jo ima slovenski vrtec na dvojezičnem območju, v vsej celoti.« (Baloh, 2019b, str. 453). Avtorice (Pertot, 2004; Bogatec, 2015; Klanjscek, 2017, v Baloh, 2019b, str. 453) poudarjajo, da:

»je naloga slovenskega vrtca v Italiji predvsem, da se ne sme spremeniti v vrtec, v katerem bi prevladal italijanski jezikovni kod, ampak mora stremeti k temu, da ohrani položaj in poslanstvo manjšinskega vrtca, torej da ohranja jezikovno in kulturno identiteto slovenske narodne skupnosti, s pomembno vlogo pri usvajanju, razvijanju in ohranjanju manjšinske materinščine in medgeneracijskega prenašanja njene kulturne dediščine.«

V večjezičnem okolju se je spremenila komunikacija med otroki (Klanjscek, 2017). Vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji bi moral otrokom nuditi možnost »potopitve« v slovenski jezikovni kod, kar pa se v realnosti ne dogaja, saj slovenski otroci večkrat uporabljajo slovenski kod s primesmi italijanščine ali pa se pogovarjajo v italijanščini z italijanskimi sovrstniki (Pertot, 2004).

Kovačič (2007, v Baloh, 2019b) trdi, da je pouk v večjezičnem okolju premalo učinkovit, ker primanjkuje systemskega izobraževanja učnega kadra. To bi namreč nudilo specifične kompetence za poučevanje slovenščine pri večjezičnem pouku. Avtorice (Carli, 2014; Baloh, 2019b, Klanjscek, 2017) evidentirajo tudi dejstvo, da vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji nujno potrebujejo prilagojen kurikulum z ustreznimi smernicami, ki bi upošteval poseben položaj jezika v dvojezičnem območju. V Sloveniji obstaja Dodatek h Kurikulumu za vrtce na narodnostno mešanih območjih (Cotič, 2002). Vzgojitelji se poslužujejo prevoda italijanskih Kurikularnih smernic za otroški vrtec in za prvi šolski cikel iz leta 2007, italijanske smernice (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012), ki veljajo za celotno italijansko državo, pa še niso bile prevedene v slovenščino (Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017). »Smernice so odprto besedilo, namenjeno strokovnemu osebju, da ga osvoji in dopolni z izbranimi vsebinami, metodami, organizacijo in ocenjevanjem.« (Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel, 2007, str. 11). Na osnovi Smernic je »smoter otroškega vrtca, da spodbudi v vsakem otroku razvoj identitete, samostojnosti, veščin in državljanske zavesti.« (Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel, 2007, str. 13). Smernice za vrtec so razčlenjene po izkustvenih področjih, in sicer: jaz in drugi, telo in gibanje, ustvarjalnost in izražanje, pogovori in besede ter poznavanje sveta (Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel, 2007).

Carli (2014) ugotavlja, da se vzgojiteljice večkrat poslužujejo tudi slovenskega Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999). Kurikulum za vrtce (Bahovec idr., 1999) je slovenski nacionalni dokument, v katerem so dejavnosti, cilji in vloga odraslih razvrščeni v šest področij, in sicer: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. Temeljne so medpodročne povezave. Kurikulum za vrtce (Bahovec idr., 1999) ločuje cilje in dejavnosti glede na starostno skupino, in sicer: na prvo starostno skupino od prvega do tretjega leta starosti in drugo starostno skupino od tretjega do šestega leta starosti.

Vzgojitelskemu kadru na jezikovno in narodnostno mešanem območju je lahko v pomoč tudi diplomsko delo avtorice Klanjscek (2017), ki nosi naslov Smernice za poučevanje slovenščine kot J1/J2 v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Vrtec v Italiji vključuje otroke od treh do šestih let (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012). »Skupine so heterogene.« (Carli, 2014, str. 22).

2.1.2.1 Vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezičnost

V predšolski fazi, ko otroci prihajajo iz mešanih ali popolnoma italijanskih (ali drugih narodnosti) družin, je temeljno sodelovanje z otrokovim družinskim okoljem. Treba je »določiti govorne položaje in izbiro jezika, vezano na posameznega otrokovega sogovorca« (Duhovnik – Antoni, 2007, str. 17), ter postopno ciljno načrtovati usvajanje jezikovnih kompetenc od vodenega dialoga do spontanega govora.

»Termin dvo- ali večjezičnost opredeljuje govorce dveh ali več jezikov kot tudi prisotnost dveh ali več jezikov na nekem območju ali v nekem družbenem kontekstu.« (Pertot, 2011, str. 4). Dvojezičen je torej »tisti posameznik, ki lahko v večini govornih položajev uporablja dva jezika in prehaja iz enega v drugega, kadar želi.« (Oksaar, 1971, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004, str. 328). »Dvo - ali večjezičnost kot prvi jezik pripisujemo tistim govorcem, ki so se dveh ali več jezikov naučili simultano oziroma od rojstva ali vsekakor pred 3. letom. V to skupino spadajo torej otroci iz dvojezičnih družin, ki uporabljajo doma oba koda staršev, kot tudi otroci enojezičnih staršev, ki živijo v tujejezičnem okolju.« (Pertot, 2004, str. 6).

V otroštvu, in sicer od drugega leta starosti do pubertete, naj bi bila večja zmožnost za usvajanje jezikov (Siraj-Blatchford in Clarke, 2000; Papalia, Olds in Feldman, 2001, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004).

Raziskovalci (Brooks in Kempe, 2012; Siraj-Blatchford in Clarke, 2000, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004, str. 330) trdijo, da dvojezičnost »pozitivno vpliva na splošni intelektualni razvoj otroka, saj spodbuja divergentno mišljenje, pospešuje zmožnost jezikovne analize, vpliva na otrokovo metalingvistično zavedanje, pozitivno pojmovanje sebe ter spodbuja razvoj njegove socialne kognicije.« Dvojezičnost spodbuja tudi »zgodnje zavedanje jezika.« (Hakuta, 1986, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004, str. 330).

Ločimo dva načina razvoja drugega jezika: hkratni ali simultani razvoj, kjer je otrok izpostavljen več kot enemu jeziku že v zgodnjem otroštvu, in zaporedni ali sosledni razvoj, pri katerem otrok prvi jezik že delno pozna in nato se začne učiti drugega (Siraj-Blatchford in Clarke, 2000, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004). V dvojezičnem okolju poteka razvoj otrokovega govora enako kot v enojezičnem in je podobno kot pri enojezičnih otrocih veliko individualnih razlik. Nekateri otroci dolgo mešajo prvi in drugi jezik. Pri takih primerih strokovnjaki svetujejo princip en človek, en jezik, in sicer da naj vsak govori z otrokom en jezik, po možnosti svoj materni jezik (Pertot, 2004). Dvojezičnost se namreč razvija iz potrebe po komunikaciji s pomembnimi osebami

(npr. s starši, vzgojitelji, vrstniki idr.) in ko te govorijo različne jezike, bo posledično otrok z njimi govoril v različnih jezikih (Lüke Nečak, 1995, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004).

Otrok potrebuje za razvoj govora spodbudno okolje, in sicer mora slišati ali uporabiti govor v različnih okoliščinah, ter spodbudo odraslega ter vrstnikov (Baloh, 2011). »Temeljna metoda učenja drugega jezika, ki se v praksi kaže kot najuspešnejša, je igra.« (Baloh, 2011, str. 116).

Obstajajo različne strategije in pristopi, kako se lahko vzgojitelj odziva na izjavo otroka v drugem jeziku. Strategije nižje stopnje prilagajanja so ustreznejše, saj drugače otrok dobi napačno informacijo, da je mešanje jezikov pravilno (Pertot, 2004).

Mnenje strokovnjakov, katera tehnika je najbolj učinkovita, še ni enotno. Vzgojitelji in učitelji izbirajo posamezne strategije in pristope na osnovi situacij posameznega vrtca (Pertot, 2004).

2.2 Jezik kot področje v Kurikulumu za vrtce

Področje jezika je v Kurikulumu za vrtce (Bahovec idr., 1999) eno izmed šestih področij dejavnosti. Jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju temelji na sodelovanju in komunikaciji z odraslimi, otroki, seznanjanju s pisnim jezikom in spoznavanju nacionalne in svetovne literature. Jezikovna dejavnost je povezana s fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko in pragmatično jezikovno ravnilo, »jezik« pa povezujemo z vsemi področji Kurikula. Od tretjega leta dalje razvijamo tudi predbralne in predpisalne sposobnosti. Predšolsko obdobje je najpomembnejše obdobje za razvoj govora (Bahovec idr., 1999). Na njegov razvoj vplivajo notranji (sociološki, socialni, biološki in psihološki) in zunanji dejavniki. Temeljni je govorni zgled vzgojiteljice (Kranjc in Saksida, 2001), saj se otroci učijo jezika tudi s poslušanjem vsakdanjih pogovorov (Bahovec idr., 1999). Ob omenjenem so temeljni glasno branje vzgojitelja, pripovedovanje, opisovanje, dramatizacije, socialne igre, izmišljanje zgodb in pesmi. Otroka je treba že od malih nog navajati na rabo knjige in ga tudi seznaniti z nekaterimi jezikovnimi spoznanji, na primer z razliko med knjižno in neknjižno socialno zvrstjo (Bahovec idr., 1999). Spodbudno okolje s knjigami, revijami, časopisi, radijem razvija jezikovne sposobnosti otrok in vključi otroke v jezikovne dejavnosti, kot so poslušanje, govorjenje, branje, pisanje (Domicelj, 2003). Temeljno je, da se otroci dobro počutijo in da so aktivni pri dejavnostih. Prek knjige odkrivajo tudi mnoge značilnosti pisnega jezika: da branje poteka od leve proti desni in od zgoraj navzdol, da je besedilo sestavljeno iz besed in da ravno napisane besede bolj kot slike vsebujejo vsebino zgodbe (Domicelj, 2003).

Zaradi razčlenjenosti jezikovnega področja razdelimo dejavnosti na štiri skupine: govorna vzgoja, književna vzgoja (knjiga je vir ugodja), predopisemenjevanje in knjižna vzgoja kot del informacijskega predopisemenjevanja (knjiga je vir informacij) (Kranjc, 2003).

Haramija (2012, str. 2) trdi, da »v okviru književnosti morajo vzgojitelji načrtovati tri vrste vzgoje: književno vzgojo (branje leposlovnih del: lirika, epika, dramatika), knjižno vzgojo in knjižnično vzgojo (poteka v knjižnicah: odnos do knjižničnega gradiva in seznanjanje mladih uporabnikov s knjižničnim redom, s postavitvijo gradiva idr.).«

Ravni dejavnosti so med seboj povezane, tako kot je področje jezika povezano z drugimi področji kurikula (Kranjc in Saksida, 2001; Kranjc, 2003).

V diplomski nalogi smo se osredotočili na književno vzgojo v vrtcu in na pripovedovanje, ki ga v vrtcu umeščamo predvsem med govorne dejavnosti (Baloh, 2019a).

2.2.1 Književna vzgoja

»Književna vzgoja je v Kurikulumu za vrtce del jezikovne vzgoje, opredeljena je z globalnim ciljem o razumevanju jezika kot temelja lastne identitete ter z izobraževalnimi, funkcionalnimi in vzgojnimi cilji.« (Haramija, 2012, str. 1). Književna vzgoja poudarja leposlovno književnost (Haramija, 2012). Kot temeljni cilj si lahko postavimo dejstvo, da se otroci razveselijo, ko jim rečemo, da jim bomo prebrali pravljičo ali pesmico (Kordigel in Jamnik, 1999).

Pri književni vzgoji ima temeljno vlogo vzgojitelj, ki ponuja otrokom slovensko in svetovno starostni stopnji primerno kakovostno literarno gradivo. Otrokom ponuja pesmi, proza in dramska besedila ter jih vodi k prepoznavanju formalnih značilnosti književnih vrst (Haramija, 2012). Vzgojitelj izbira gradivo na osnovi dolžine, zanimivosti teme in kakovosti besedila ter ilustracij (Haramija, 2008, v Baloh, 2019a).

Ko oblikujemo književno vzgojo v vrtcu, moramo najprej opredeliti cilje, teoretična izhodišča in metodične modele (Kordigel in Jamnik, 1999).

Pri načrtovanju in izvajanju književne vzgoje pride do prepletanja izobraževalnih, funkcionalnih in vzgojnih ciljev (Haramija, 2012).

Pri izobraževalnih ciljih gre za:

- »ozaveščanje komunikacijske situacije«, to je »za posredovanje zavesti, da je literarno besedilo, sporočilo, ki ga nekdo sporoča, pripoveduje nekemu.« (Kordigel, 1994, str. 12). Da je ta, ki mu je besedilo namenjeno, ravno on sam –

bralec, ki prek besedila vstopa v dialog s pisateljem – sporočevalcem (Kordigel, 1994);

- spoznavanje slovenskih in svetovnih starostni stopnji primernih literarnih besedil;
- »prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih književnih vrst.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 12).

Stalnica, da vedno preden preberemo literarno besedilo, definiramo literarno vrsto besedila (npr. ali je pravljica, pesem ali drugo), nato navedemo najprej avtorja, nato naslov in šele nato beremo besedilo, nam pomaga k doseganju zgoraj navedenih izobraževalnih ciljev. Temeljna je tudi pogostost pojavljanja del osrednjih avtorjev mladinske književnosti (Kordigel, 1994).

Pri funkcionalnih ciljih govorimo v prvi vrsti o »razvijanju recepcijske sposobnosti«, to je »sposobnosti sestavljanja svojega lastnega besedilnega pomena.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 19). Vsak otrok ima to sposobnost bolj ali manj razvito. Razvijati jo je mogoče »z branjem/poslušanjem književnosti in s sestavljanjem zmeraj novih besedilnih pomenov.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 19). Bistveno je, katero strategijo za sestavljanje pomena uporabimo. V pragmatični situaciji (»govorni situaciji, kjer je jezik uporabljen v svoji predstavitveni in vplivanski funkciji«) lahko sestavljamo informacije iz besedila po vrstnem redu in na koncu pridemo do zaključka, kaj nam je hotel govorec povedati. Pri recepcijski situaciji (»kjer je jezik uporabljen pretežno v svoji lepotni funkciji«) lahko uporabimo »strategijo branja/poslušanja leposlovnih besedil.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 20). Vedeti moramo, da ko beremo (poslušamo) leposlovna besedila, so vsi pomeni začasni; v vsakem trenutku se lahko spremenijo in dokončni pomen lahko sestavimo, šele ko preberemo besedilo do konca. Iz tega izhaja prvi cilj književne vzgoje, in sicer: »razvijanje potrpežljivosti pri sestavljanju besedilnega pomena in uzaveščanje zakonitosti, kako lahko prezrti ali neupoštevani besedilni segment popolnoma spremeni podobo besedilnega sveta.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 20). Otroci morajo priti sami do rešitve. V primeru, da otroci razumejo isto besedilo na različne načine, je vloga vzgojitelja ta, da predstavljenih mnenj ne zavrača, temveč vpraša otroke, zakaj tako mislijo. Šele nato usmeri njihovo pozornost na izbrani besedilni segment (Kordigel in Jamnik, 1999).

Recepcijsko sposobnost lahko razdelimo v tri skupine (Kordigel in Jamnik, 1999):

- sposobnost odkrivanja vrat za identifikacijo (identificiranje s književno osebo) ter miselnega in čustvenega sodelovanja v književnem svetu;

- sposobnost domišljjskega sooblikovanja književnega sveta (sposobnost dopolnjevanja besedilnih podatkov, kakšna naj bi bila književni prostor in književna oseba);
- sestavljanje individualnega besedilnega pomena (estetika recepcije nas uči, da pomen literarnega besedila ni enkratni in nespremenljiv, torej so enakovredni avtorjev, otrokov in učiteljev pomen).

Temeljni vzgojni cilj književne vzgoje je, da se bo otrok rad ukvarjal z literaturo. Cilj dosežemo postopoma, z dolgoročno motivacijo za branje, in to brez nikakršne prisile ali strahovanja (Kordigel Aberšek, 2008). Drugi vzgojni cilji »posegajo npr. na področje moralne in državljanske vzgoje.« (Jamnik, 2003, str. 58). »Srečevanje s književnostjo pomeni za (mladega) bralca priložnost za (intenzivnejše) osebnostno (tudi etično) zorenje.« (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 57). S spontanim branjem in pripovedovanjem visokovredne književnosti lahko otrok bolje spozna samega sebe (kako razumeti svoja čustva in kako jih uravnavati) in tudi druge; tako razvija empatijo in spoštovanje do drugih in drugačnih (Kordigel in Jamnik, 1999). Kovač (2003) trdi, da fantazija pomaga otrokom dojemati tuje situacije in razumeti, kaj čutijo drugi. Ob tem spodbujamo tudi moralni razvoj in moralno presojanje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003).

Glede na literarno teorijo je vsako književno delo sestavljeno iz treh komponent (Kordigel in Jamnik, 1999, str. 50):

- spoznavne: to so vsi »koščki resničnosti, ki jih avtor uporabi za to, da sestavi t. i. zgodbo«;
- estetične: kar avtor vloži v delo, da postane umetnina, npr. besede, ki jih zbere, ritem, rima, ponavljanje idr.;
- etične: »... idejno sporočilo književne stvaritve.«

Nobena komponenta ne sme biti preveč poudarjena. V primeru, da poudarimo etično funkcijo besedila, dosežemo ravno nasproten učinek. Vse se mora odvijati spontano (Kordigel in Jamnik, 1999).

Navedli smo, da je najvišji vzgojni cilj književne vzgoje, da bo otroku ukvarjanje z literaturo vir ugodja. Kako pa to lahko dosežemo danes, ko imajo otroci stalno na razpolago televizijo, elektronske igrice in igrače vseh vrst?

Kordigel (1994, str. 28) ponudi dve poti, ki sta:

- »dolgoročna motivacija za branje« (»bralna značka, tekmovanje med sošolci, kdo bo prebral več knjig«);

- »spoznanje, da bo otrok toliko raje bral, kolikor večja bo njegova recepcijska, bralna spretnost, torej kolikor uspešnejše bo naše šolsko ukvarjanje s književnostjo.«

Kar zadeva dolgoročno motivacijo, mora vzgojitelj upoštevati dejstvo, da so si otroci med seboj različni in da prihajajo iz različnih realnosti. Biografije nekaterih pisateljev, ki so živeli v skromnih razmerah, dokazujejo, da ni nikoli prepozno (posebno ne na začetku šolanja). Vloga vzgojitelja je, da z živim pripovedovanjem poveže »občutje prijetne, zaupne atmosfere in recepcijo literature.« (Kordigel, 1994, str. 31).

2.2.1.1 Komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju

Književna vzgoja v vrtcu temelji na komunikacijskem modelu za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju (Jamnik, 2003). Za izhodišče tega metodičnega modela lahko vzamemo naslednjo definicijo: »Sposobnost literarnoestetskega doživetja je spretnost ustvarjalne komunikacije z literarno umetnino.« (Grosman, 1989, v Kordigel, 1994, str. 48). »Njegova glavna značilnost je spodbujanje otrokovega ustvarjalnega in subjektivnega sprejemanja besedila. Pomembna je samostojna gradnja besedilnega sveta.« (Jamnik, 2003, str. 62). Iz tega izhaja, da otroci uživajo v dialogu: z besedilom, med seboj in z odraslimi (Jamnik, 2003; Kranjc in Saksida, 2001).

Komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju sloni na poslušanju glasnega branja in na večkratnem branju istega besedila (Jamnik, 2003; Kranjc in Saksida, 2001). Gaarden (v Knaflič, 2003, str. 39) trdi, da: »dobro zgodbo razume vsak in nič ne moti, če jo slišimo spet in spet. Kajti vsakič, ko jo nekdo pove ali prebere, naglas ali samemu sebi, se zgodba rodi na novo.«

Bistveno je predhodno strokovno branje otroškega besedila. To fazo lahko razdelimo na pet korakov (Kranjc in Saksida, 2001):

- branje odraslega in lastno razumevanje literarnega dela;
- predvidevanje hipotetične otroške recepcije (branje skozi oči otrok; vzgojitelj mora upoštevati, da so si otroci med seboj različni, in predvidevati njihove recepcije);
- strokovna priprava z razčlenbo besedila (določitev teme besedila, sporočila, opazovanje prvin za razvijanje bralne sposobnosti in predvidevati, kako besedilo povezati s sedanostjo);
- določitev ciljev in dejavnosti;

- izbira metod poučevanja.

Komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju je različica metodičnega sistema Rosandića, zagrebškega metodika, ki loči naslednje šolske faze interpretacije: »doživljajsko-spoznavna motivacija, najava besedila (in njegova lokalizacija), interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij, analiza, sinteza, vrednotenje, nove naloge.« (Saksida, 1992, str. 15).

Saksida (1992) razlaga, da zaporedje faz ni obvezujoče in da jih lahko prilagodimo okoliščinam. Iz tega izhaja, da potem ko preberemo različno literaturo, vsak avtor interpretira model na svoj način. Zaradi tega so pri vsakem avtorju faze delno različne. V diplomski nalogi povzemamo metodični model več avtorjev (Kordigel, 1994; Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001).

Faze komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju so naslednje:

- uvodna motivacija (Kordigel, 1994; Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001;),
- napoved besedila in njegova umestitev (Krakar Vogel, 2004),
- premor pred poslušanjem (Kranjc in Saksida, 2001),
- interpretativno branje (Krakar Vogel, 2004) ali interpretacijsko branje (Kordigel, 1994),
- premor po branju (Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001) ali čustveni premor (Kordigel, 1994),
- izjava po premoru (Kordigel, 1994),
- izražanje doživetij (Krakar Vogel, 2004),
- ponovno branje književnega besedila (Kranjc in Saksida, 2001),
- razčlenjevanje (analiza besedila) oziroma pogovor o besedilu (Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001),
- poglobljanje literarnoestetskega doživetja (Kranjc in Saksida, 2001; Kordigel, 1994).

Uvodna motivacija

Bezjak (1906, v Krakar Vogel, 2004, str. 79) definira to fazo kot »ustvarjanje zanimanja in pravega razpoloženja.« V tej fazi gre za »psihično ogrevanje učencev za sprejemanje novega besedila.« (Krakar Vogel, 2004, str. 79). »Uvodna motivacija je prvi korak pri vzpostavljanju dialoga med besedilom in otrokom. V tej fazi pripravimo

otroka na literarnoestetsko doživetje, v njem vzbudimo predstave in čustva, povezana s temo oz. vsebino besedila.« (Kranjc in Saksida, 2001, str. 103).

»Motivacij je toliko vrst, kolikor je literarnih del, ki jih beremo, krat toliko, kolikor je otrok, skupin otrok, ki jih pripravljamo na literarnoestetsko doživetje, saj v komunikacijskem, na učenca osredinjenem modelu književne vzgoje ne moremo mimo dejstva, da je priprava otrok na branje/poslušanje mladinskega literarnega besedila odvisna ne le od tega, na branje katerega besedila pripravljamo otroke, ampak tudi od tega, katere otroke pripravljamo na literarnoestetsko doživetje.« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 113).

Napoved besedila in njegova umestitev

Na ravni mladinske književnosti gre za napoved avtorja in natančnega naslova dela. Napovedi sledi besedilo. »Že v prvem razredu triletja namreč navajamo otroke na red stvari v literarni zgodovini: avtor, naslov, besedilo.« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 178). Učitelj mora biti otrokom zgled: če se bo reda držal učitelj, bodo tudi otroci usvojili miselno shemo avtor, naslov, besedilo. Tako bodo tudi otroci spoznali, da se nekateri pisatelji pojavljajo večkrat, drugi manjkrat (Kordigel Aberšek, 2008).

Kordigel (1994) trdi, da moramo poleg zgoraj omenjenega določiti tudi literarno vrsto besedila. Pri manjših otrocih ni treba preveč zapletati, toda na tak način bodo otroci že spoznali nekatere termine, na primer pravljico, in pri tem nekaj pričakovali. Tako bomo na višji stopnji in v srednji šoli znanje samo nadgradili (Kordigel Aberšek, 2008).

Napoved besedila in njegova umestitev imata tudi motivacijsko funkcijo in povezujeta motivacijo z naslednjo fazo učne ure, z recepcijo (Kordigel Aberšek, 2008).

Premor pred poslušanjem

Ta je »kratka faza, v kateri se otrok pripravi na doživetje: se umiri in usmeri pozornost na besedilo.« (Kranjc in Saksida, 2001, str. 103).

Interpretativno branje (ali pripovedovanje)

Umetnostno besedilo nato beremo ali pripovedujemo (Kranjc in Saksida, 2001). »Interpretativno branje mora biti izvir literarnoestetskega doživetja ... je priložnost, ko otroci individualno vidno polje pričakovanja ... produktivno prekrijejo s pomenskim poljem besedila in tako konstituirajo svoj besedilni pomen.« (Kordigel, 1994, str. 175). V tem trenutku pride do dialoga med bralcem in besedilom, otroci spoznajo estetsko, etično in spoznavno funkcijo literarnega dela in uživajo z besedilom. Praktično v tem trenutku »lahko govorimo o polnem literarnoestetskem doživetju v okviru otrokovih

kompetenc.« (Kordigel, 1994, str. 175). Iz vsega tega, kar smo navedli, izhaja dejstvo, da se mora učitelj doma pripraviti na to fazo, in sicer vaditi, kako bo otrokom bral besedilo (Kordigel, 1994). Branje mora biti zanimivo in dinamično. Slednjega prilagajamo glede na lastnosti književnih oseb in glede na razpoloženje besedila. Ob tem mora profesionalni posrednik skrbeti tudi za okoliščine, saj bo za otroke poslušanje toliko bolj zanimivo, npr. v pravljичnem kotičku (Kranjc in Saksida, 2001). Bralec mora tudi paziti, da ostane interpretacijsko branje estetsko branje, kljub morebitnim motnjam in čeprav hkrati opazuje še recepcijo otrok (Kordigel, 1994).

Premor po branju

Premor po branju ali čustveni odmor, kot ga imenuje Kordigel (1994), je »trenutek tišine, v katerem učenci uzaveščajo prve, neposredne vtise o umetnostnem besedilu.« (Rodari, 1977, v Kordigel, 1994, str. 175). Takrat so tako otroci kot učitelji za trenutek brez besed in potrebujejo čas, »da se počasi trgajo iz eidetske predstave in ko se ločujejo od literarne osebe, s katero so se identificirali.« (Kordigel, 1994, str. 176). Kranjc in Saksida (2001) trdita, da je ta kratka faza (traja le nekaj sekund) zelo pomembna, saj otrok uredi svoja doživetja.

Izjava po premoru

Pri lirskih besedilih lahko učitelj ponovi enega izmed verzov (običajno zadnjega ali zadnja dva), ki se mu zdijo bistveni. Z izjavo lahko tudi »poveže literarno besedilo z motivacijo in jo s tem dokončno osmisli tako, da z eno povedjo izpostavi v besedilu tisti pojem, ki smo ga pridobivali v fazi motivacije.« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 188). Na tak način otroke dodatno motivira za nadaljnje branje.

Izražanje doživetij

V tej fazi učenci izrazijo svoja mnenja. Krakar Vogel (2004, str. 89) ponuja naslednja izhodiščna vprašanja, ki bi spodbujala učence, in sicer: »Mi je všeč? Sem navajen takega branja? Kaj čutim pri branju (razpoloženje, pričakovanja)? Kaj me najbolj/najmanj pritegne? Na kaj me besedilo spominja? Kaj sem razumel drugače kot sošolci?«.

»Vzgojiteljica z vprašanji pritegne in vzdržuje pozornost otrok, pogloblja in širi njihovo razumevanje, spodbuja njihovo predvidevanje in sklepanje.« (Domicelj, 2003, str. 45). Pozorno poslušanje vprašanj in komentarjev otrok omogoča vzgojiteljici zbiranje primerne gradiva ter postavljanje primernih vprašanj (Domicelj, 2003). Vprašanja naj bi bila dopolnjevalna problemska in ne zgolj odločevalna (na slednja odgovarjamo z da ali ne). Vzgojitelj mora paziti, da ne razkrije lastne interpretacije,

temveč da pusti prednost otrokom (Štrancar, 2000, v Krakar Vogel, 2004). V tej fazi se otroci seznanijo z dejstvom, da je mogoče razumeti besedilo na več načinov (Krakar Vogel, 2004). Pomembno je tudi, da je učitelj odprt za različne interpretacije in da pri tem spodbuja vse otroke (Grosman, 1989, v Krakar Vogel, 2004).

Krakar Vogel (2004, str. 90) trdi, da »izražanje doživetij je lahko nebesedno (npr. likovno, gibalno) ali besedno.« Pri izražanju doživetij se lahko vzgojitelj poslužuje različnih strategij, da se ne bi otroci sčasoma naveličali. Individualno in skupinsko delo sta primernejši kot frontalna oblika (Krakar Vogel, 2004).

Ponovno branje književnega besedila

Otrok s ponovnim branjem književnega besedila »doživlja besedilo globlje, opazi prezrte prvine, nov zorni kot ali vsebinski odtenek.« (Kranjc in Saksida, 2001, str. 104).

Razčlenjevanje (analiza besedila) in pogovor o besedilu

V tej fazi je v ospredju besedilo. Izčrpnost analize je seveda odvisna od stopnje in vrste šolanja (Krakar Vogel, 2004).

Pri razčlenjevanju besedila spodbujamo razumevanje besed in skladenjsko ter pomensko razumevanje. V prvi vrsti gre za to, ali otroci razumejo smisel oziroma bistvo sporočila (Marentič Požarnik, 1991, v Krakar Vogel, 2004). Za preverjanje razumevanja Bloom svetuje več dejavnosti, npr. obnavljanje, povzemanje, interpretacijo (vzroki – posledice) ter prevajanje iz enega jezikovnega koda v drugega (npr. prevajanje arhaizmov v sodobne besede) (Krakar Vogel, 2004).

»Analiza v literarni teoriji pomeni razčlenjevanje besedilne celote na posamezne sestavine vsebine (prepoznavanje in utemeljevanje posameznih motivov, idej, oznaka posameznih oseb) in oblike, npr. prepoznavanje in utemeljevanje rime, lirskega subjekta, figur v besedilu.« (Krakar Vogel, 2004, str. 94). Nas na primer zanima, kako so prikazani humor, ironija, katere lastnosti imajo književne osebe itd.

Baloh (2019a) trdi, da se je treba o prebranem literarnem delu pogovarjati, pa ne samo o poteku zgodbe, temveč tudi o značaju, čustvih, mišljenju in ravnanju literarnih likov, in to že s predšolskimi otroki.

Poglobljanje literarnoestetskega doživetja

V tej fazi »otroku zastavimo ustvarjalne in poustvarjalne nove naloge.« (Kranjc in Saksida, 2001, str. 104). Npr. dramatizacija besedila, petje pesmice s podobno vsebino, ples idr.

2.2.2 Pripovedovanje

Pripovedovanje v vrtcu vključujemo predvsem med govorne dejavnosti in ga v celoti povezujemo z razumevanjem in izražanjem (Baloh, 2015). Avtorji (Marjanovič Umek idr., 2006, v Baloh, 2019a) umeščajo pripovedovanje med pragmatične zmožnosti. Wells (1986, v Baloh, 2019a) trdi, da je pripovedovanje enakovredno za razvoj pismenosti, kot sta branje in pisanje.

»Pripovedovati pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru. Vsako pripovedovanje zgodbe je strukturirano in vsebuje problem.« (Baloh, 2019a, str. 11). Pripovedovanje je ena izmed temeljnih jezikovnih zmožnosti in vpliva na druge razvojne zmožnosti, npr. na sporazumevanje, reševanje problemov, samopodobo, izražanje čustev itd. (Baloh, 2019a). »Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja sta pomembni tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo.« (Baloh, 2019a, str. 9). Ko otroci pripovedujejo, potrebujejo potrpežljivega poslušalca, ki je lahko odrasli ali sovrstnik (Baloh, 2019a).

Posameznik gradi lastno pripovedovalno shemo na osnovi predhodnih izkušenj (Grosman, 2004, v Baloh, 2019a). Ker v predšolskem obdobju poteka razvoj govora intenzivneje, je v tem trenutku pomembno, da vzgojitelj načrtno razvija otrokovo pripovedovalno shemo. Poleg starosti otrok so za pripovedovanje temeljne tudi okoliščine. Otroci lažje pripovedujejo umetnostno kot neumetnostno besedilo, in to ob vizualni spodbudi (Baloh, 2011). Pomembno je, da otrok večkrat sliši enako besedilo, da se z vzgojiteljem pogovarja o literarnem delu, da vzgojitelj z vprašanji usmeri otroka k razvijanju pripovedovalne sheme in da otrok besedilo doživi v različnih situacijah v povezavi z različnimi vejami umetnosti. Samo na tak način bo otrok razvil lastni pripovedovalni vzorec (Baloh, 2019a), torej na osnovi komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju.

Eden izmed ciljev na jezikovnem področju v Kurikulumu za vrtce (Bahovec idr., 1999) je, da se otrok uči samostojno pripovedovati. Za dosego cilja pa je vloga vzgojitelja predstaviti različne oblike in strategije (npr. skozi igro) za vstop v interakcijo s pripovednim besedilom (Baloh, 2011). Otroci, katerih materni jezik ni v našem primeru slovenščina, razvijajo najprej pripovedovalno shemo v lastnem, maternem jeziku in potem ali zaporedno v slovenščini (oziroma ciljnem jeziku). Vzgojitelj mora otroku ponuditi dovolj časa, da bo razvil pripovedovalno shemo v drugem jeziku. Nuditi mu mora preprosta in prijetna besedila, dejavnosti prek igre, vizualno in zvočno spodbudo ter čim več priložnosti za govorno nastopanje (Baloh, 2011).

2.3 Podporne strategije

Podporne strategije (angl. scaffolding) je metaforični izraz, ki se pogosto uporablja v izobraževanju in poučevanju jezikov za opis usmerjanja, sodelovanja in podpore učitelja (Read, 2006, 2008). Izraz izhaja iz teorije območja bližnjega razvoja Leva Vygotskega (Bratož in Žefran, 2014). Za izhodišče podpornih strategij lahko izhajamo iz Vygotskyjeve trditve, »da kar otrok lahko naredi s pomočjo danes, bo lahko to sam izpeljal jutri.« (Vygotsky, 1978, v Read, 2006, str. 87).

Razvoj govora, mišljenja in zavestnega uravnavanja vedenja poteka pretežno spontano brez neposrednega poučevanja (Vygotsky, 1935/1978, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Za asimilacijo drugih ravni znakovnega sistema pa je potrebno poučevanje. Učitelj ali kompetenten partner skozi učinkovito poučevanje in vzpostavljanje strategij posreduje otroku znanje, do katerega sam ne bi došel. »Če bi bil otrokov um zgolj rezultat njegovih lastnih odkritij in izumov, se ne bi razvil do te mere, kjer se.« (Vygotsky, 1978/1981, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2020, str. 61). Otroci se naučijo zanje prezahtevne vsebine z namerno pomočjo oziroma z vzpostavitvijo zidarskega odra (Marjanovič Umek, 2010; Vygotsky, 1997, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Otroci na tak način delujejo s kompetentnejšim partnerjem na razvojno višji ravni, kot trenutno delujejo sami (Vygotsky, 2010, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Območje bližnjega razvoja je ravno razdalja med dejansko razvojno stopnjo, določeno z neodvisnim reševanjem problemov, in stopnjo potencialnega razvoja, določeno z reševanjem težav pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki (Bratož in Žefran, 2014).

Podporne strategije temeljijo na interaktivni jezikovni podpori, ki jo nudi odrasel (vzgojitelj), da lahko vodi otroke skozi območje bližnjega razvoja (Read, 2006). Na tak način otroci uspešno izvedejo nalogo, ki bi bila brez pomoči zanje prezahtevna. Slovenski izraz za »scaffolding« je zidarski oder. Kot že sam izraz pove, je zidarsko odranje začasno. Enako kot lahko odmaknemo, okrepimo, delno ali popolnoma odstranimo zidarski oder, moramo podporo prilagajati nastalim situacijam in jo popolnoma odvzeti, ko je otrok sposoben delovati kompetentno in samostojno (Read, 2006). Cilj je, da bo otrok v življenju dejavnost obvladal sam, brez pomoči (Maybin, Mercer in Stierer, 1992, v Read, 2006).

Wood, Bruner in Ross (1976, v Read, 2006) so prvi uvedli pojem podpornih strategij. Avtorji navajajo, da je pri podpornih strategijah temeljna motivacija. Poleg tega je vloga učitelja, da poenostavlja naloge (npr. jih porazdeli v razne faze), otroke opominja in usmerja k cilju, poudarja bistvo dejavnosti in tudi dejstvo, da cilj lahko

dosežemo na različne načine. Ob tem mora nenehno nadzirati razpoloženje otrok med izvajanjem naloge in demonstrirati idealiziran pristop za izvedbo dejavnosti.

Echevarria, Vogt in Short (2004, v Bratož in Žefran, 2014) delijo podporne strategije na jezikovne (npr. postavljanje vprašanj), podporne strategije z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov (npr. slikovno gradivo, lutka idr.) in postopkovne podporne strategije (npr. predstavitvi dejavnosti sledi aktivnost in nato samostojno delo otrok).

V nadaljevanju predstavljamo lutko kot primer podporne strategije z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov.

2.4 Lutka kot podporna strategija

Umetnost je v Kurikulu za vrtce (Bahovec idr., 1999) eno izmed šestih področij dejavnosti, kamor sodijo glasbena, plesna, dramska in filmska vzgoja ter likovne dejavnosti. Umetniška področja temeljijo na svobodi izražanja otroka, ustvarjalnosti in izvirnosti. Skozi umetnost otrok komunicira. Izkušnje na področju umetnosti gradijo samozavest otroka in pripomorejo k otrokovemu uravnoteženemu razvoju in duševnemu zdravju (Bahovec idr., 1999).

Majaron (2006, str. 7) trdi, da se umetniška sredstva med seboj prepletajo, čeprav »pri delu v vrtcu, še bolj v osnovni šoli, smo vajeni te vsebine ločevati, kot jih ločeno omenja novi kurikulum, ustrezno zastavljenim ciljem.« Poleg prepletanja umetniških »jezikov« v Kurikulu za vrtce (Bahovec idr., 1999, str. 32) piše, da so »umetniške dejavnosti tudi pomemben in spodbuden del učenja na drugih področjih. Odrasli v okviru umetniških dejavnosti povezuje vsebine s področja narave, družbe, matematike, jezika in gibalnih dejavnosti.«

»Lutkovna umetnost izvira iz davnih ritualov.« (Majaron, 1998, str. 1). Lutkarji »nas prepričujejo, da gledamo parabolično in simbolično življenjsko situacijo skozi stiliziran predmet z nenavadnimi gibi in čudnim glasom.« (Majaron, 1998, str. 1). Animator s prenosom energije v predmet tega oživlja. »Lutkar verjame v čarobno preobrazbo, veruje v moč lutke.« (Majaron, 1998, str. 1). Bistvo lutkovne umetnosti je ravno »oživljanje mrtve snovi.« (Trefalt, 1993, str. 60). Tudi otrok »oživlja« lastno igračo, ji daje dušo. Verjetno ravno zaradi tega lutke otroke očarajo (Majaron, 1998).

Jurkowski (1998, str. 8–9) navaja, da je lutka »tridimenzionalna figura, ki je narejena iz raznovrstnih snovi (lesa, voska, kaširanega papirja, blaga, kovine ...). Namenjena je gledališkim predstavam, v katerih predstavlja človeka ali druga bitja.

Oživlja jo človeška sila s pomočjo vrvic ali palic, če je vodena od zunaj, ali neposredno človeška roka, če je vodena od znotraj. V nekaterih primerih se te metode prekrivajo.«

Baird (1965, v Vogeltnik, 2020, str. 15) definira lutko kot »neživ predmet, ki je narejen z namenom, da ga s premikanjem oživi človek pred občinstvom.«

Majaron in Korošec (2006) navajata, da je lahko lutka vsak predmet, ki oživi, saj najpreprostejše predstave lahko naredimo kar z deli telesa (prsti, komolcem, stopali idr.). »Lutko lahko definiramo kot gledališki, snovni odrski simbol, ki predstavlja dramski lik in je voden posredno ali neposredno od lutkarja.« (Trefalt, 1993, str. 11). Szilágyi (v Trefalt, 1993, str. 11) pa navaja, da »lutko samo kot gibljiv kip, snov, napolnjeno z dušo, lahko uvrščamo med osnovne slike, med simbole.« Tudi Bussell (v Trefalt, 1993) navaja, da je lutka simbol, s katerim igralec ponazori določen lik. Majaron (1998) primerja vero v čarobno preobrazbo, v moč lutke z animizmom, kjer ima vsak predmet svojo dušo.

2.4.1 Lutkovne tehnike

Jurkowski (1998) navaja, da lutkovno tehniko uporabljamo kot osnovo za razločevanje med različnimi vrstami lutk. Trefalt (1993) razlaga, da so lutkovne tehnike povezane z zvrstno obliko besedila (npr. pravljica, groteska idr.), saj so se skupaj razvijale in med seboj oblikovale. »Ustvarjalci morajo, preden izberejo lutkovno tehniko, dobro poznati osnovne značilnosti vsake od njih, njene možnosti in uporabo v lutkovnem gledališču. Paziti morajo, da ne pride do stilne in izvedbene neenotnosti med lutko in tekstom.« (Trefalt, 1993, str. 44).

2.4.1.1 Ročne ali rokavične lutke

Ročna ali rokavična lutka je lutka, ki jo oblečemo na roko oziroma na dlan. Sestavljata jo glava in trup. Glava je običajno nataknjena na kazalec ali na drug oziroma druge prste. Lutkar jo animira s premikanjem prstov, dlani in cele roke. Njene značilnosti so: gibčnost, hitrost in prijemanje oziroma prenašanje rekvizitov. Večkrat se pogovarja z občinstvom (Varl, 1997a).

2.4.1.2 Naprstne lutke

Naprstne lutke sodijo med ročne lutke in si jih nataknejo na prste rok (Vogeltnik, 2020). Ker so majhne, enostavne, preproste za oživljanje, so primerne za igranje s predšolskimi otroki. Izmislele so si jih inuitske mame, ko so se pozimi stiskale v iglujih, saj te lutke ne potrebujejo veliko prostora. Inuitske naprstne lutke so bile sešite iz usnja in so predstavljale različne severne živali. Izdelamo jih lahko tudi iz drugih materialov, na primer iz papirja, filca, volne itd. (Vogeltnik, 2020).

2.4.1.3 Mimične lutke

Mimična lutka ali televizijska lutka muppet je ročna lutka, ki si jo nataknemo na roko in premika usta (Vogelnik, 2020). Ustvaril jo je Jim Henson (1936–1990) za televizijo v Združenih državah Amerike. Oblikoval je mehko lutko iz penaste gume in blaga. Lutka odpira usta in z obrazom lahko dela razne grimase. Izmisлил si je tudi izraz muppet, tako da je združil izraza marionete in puppet (lutka v angleščini). Mimične lutke so s Hensonom zaživele v znani lutkovni televizijski seriji za odrasle Muppet Show (Vogelnik, 2020).

2.4.1.4 Marionete

Marioneto ali lutko na nitkah premikamo od zgoraj z vrvicami. Včasih ima toliko vrvic, da jo vodi več lutkarjev (Vogelnik, 2020). »Lutke na nitkah so tehnično najzahtevnejše med vsemi vrstami lutk. Zelo so podobne osebam in živalim iz narave. So figure v celoti: imajo vse okončine in vse glavne sklepe kot živa bitja.« (Varl, 1995b, str. 4). Nekateri lutkarji trdijo, da je marioneta kraljica med lutkami. Igranje z njo je pravi izziv, saj mora lutka hoditi, plesati, in to neposredno prek vodila in daljših ter krajših vrvic (Varl, 1995b).

2.4.1.5 Namizne lutke

Namizna lutka je lutka, s katero lutkar igra na mizi in jo vodi neposredno z rokami. Lutko lahko predelamo iz kakšne igrace ali pa jo izdelamo sami. V poklicnih lutkovnih gledališčih imajo namizne lutke členjene sklepe in so izdelane enako kot lutke na nitkah, vendar so brez nitk s prilagojenimi držali za roke (Vogelnik, 2020).

2.4.1.6 Ploske lutke

Ploske lutke izhajajo iz senčnih lutk. Ker so dvodimenzionalne (nimajo ne stranske mase ne debeline), jih na odru ne moremo obračati. Iz tega razloga je plosko lutko težko prepričljivo animirati, poleg tega je treba izdelati več različic iste lutke, npr. ko gleda naprej ali z levega profila. Ploska lutka niti ne more igrati z rekviziti. Plosko lutko lahko izdelajo že predšolski otroci ob pomoči učnega kadra. Nastane že, ko papirnato glavo lutke nataknemo na prst ali na količek (Varl, 1997b).

2.4.1.7 Senčne lutke

Senčne lutke so »dvodimenzionalne lutke, ki mečejo sence na dvodimenzionalni oder. Te ploščate lutke izvirajo iz orientalskega tradicionalnega senčnega gledališča, v katerem nastopajoči premika sence po belem prosojnem ekranu.« (Vogelnik, 2020, str. 258).

2.4.1.8 Predmet kot lutka

»Predmet kot lutka je posebne vrste lutka, ki sodi v tako imenovano lutkarsko propedeutiko. Njen osnovni estetski princip je oživljanje predmetov s pomočjo animatorja, ki lutko neposredno drži v roki.« (Trefalt, 1993, str. 60). Lutka je lahko katerikoli predmet, ki oživi, na primer kozarec, ki se spremeni v princa (Trefalt, 1993). Predmet kot lutka predstavlja temelj lutkarstva, saj se v njej skriva bistvo lutkovnosti, in sicer oživljanje mrtve snovi (Trefalt, 1993).

2.4.1.9 Lutka igrača

Lutka igrača je pogosta lutkovna tehnika, namenjena predšolskim otrokom. Uporablja se jo »v terapevtske namene in za uprizoritve s poudarkom na didaktičnost.« (Trefalt, 1993, str. 64). »Igrača, ki jo otroci poznajo iz svojega vsakdana, s pomočjo direktne animacije in prisotnosti lutkarja oživi, postane odrska lutka.« (Trefalt, 1993, str. 64).

2.4.1.10 Telesne lutke

Telesne lutke nosimo pred telesom. Primerne so za otroke, saj se za njo varno skrijejo in dajejo lutki značaj. Gibanje telesne lutke je odvisno od gibanja animatorja. Telesno lutko lahko izdelamo iz preprostega odpadnega papirja velikosti otroka in jo obesimo okoli vratu. Lahko jo naredimo tudi po obrisu telesa in tako otrok vidi samega sebe iz druge perspektive (Korošec, 2002).

2.4.1.11 Bunraku

Bunraku je sodobnejši izraz za džoruri, in sicer japonsko tehniko, ki je nastala v 17. stoletju. »Lutke so bile visoke 3/4 metra in jih je vodil en sam lutkar.« (Trefalt, 1993, str. 65). Pozneje so začeli voditi lutke trije lutkarji, kar velja še danes (Trefalt, 1993). Temeljna je koordinacija vseh treh: »glavni lutkar vodi glavo, telo in desno roko lutke, drugi lutkar vodi levo roko, tretji pa lutkine noge.« (Trefalt, 1993, str. 66). Tehnika bunraku je namenjena predvsem odraslemu občinstvu (Trefalt, 1993).

2.4.1.12 Lutke na palici

Lutka na palici ali javajka (Vogelnik, 2020) je vsak predmet, ki ga nataknemo na lesen količek oziroma palico. Lutko s pomočjo palice animiramo. Zelo je priljubljena pri učnem kadru v vrtcih in osnovnih šolah. Najbolj preproste lutke na palici izdelamo kar iz papirja, lahko uporabimo tudi druge materiale, na primer stiropor, penasto gumo, blago itd. (Varl, 1995a). Javajko vodimo nad paravanom in jo držimo kot palico (Vogelnik, 2020). Varl (1995a) je razdelila lutke na palici v štiri skupine: lutke na palici brez

dodatnih vodil (zelo primerne za predšolske otroke, nimajo ne sklepov ne okončin in lahko nastanejo že iz preproste lesene kuhalnice, na katero zalepimo minimalne dodatke), lutke na palici z živo roko (lutkar z eno roko drži palico in z drugo igra lutkino roko), lutke na palici z vodili (lutke na palici z vodenimi rokami) in lutke na dveh palicah (na primer za živalske like, ki hodijo po vseh štirih) (Varl, 1995a).

Pri diplomski nalogi bomo uporabljali lutke na palici brez dodanih vodil.

2.4.2 Metode dela z lutko

Ločimo šest metod dela z lutko. Te so spontana igra z lutko, priprava prizorov z lutko, pripovedovanje z lutko, pogovarjanje skozi lutko, učenje in poučevanje z lutko, izdelava lutke (Renfro in Hunt 1982, v Majaron in Korošec, 2006).

V nadaljevanju na kratko predstavljamo vsako metodo.

2.4.2.1 Spontana igra z lutko

Pri spontani igri z lutko se otrok ali več otrok spontano in sproščeno pogovarja z lutko, se igra z več lutkami hkrati in spreminja vloge. Do spontane igre lahko pride pri mizi, pred ogledalom, v lutkovnem kotičku ali pa že pri izdelavi lutke, ko je ta še nedokončana (Majaron in Korošec, 2006).

2.4.2.2 Priprava prizorov z lutko

Priprava prizorov z lutko je dejavnost, ko odrasli usmerja otroke k pripravi prizorov z lutko na osnovi zgodbe, poezije idr. brez scenarija in brez na pamet naučenega besedila s končno predstavitvijo pred občinstvom (Majaron in Korošec, 2006). »Ker ni točno določenega scenarija in besedila za učenje na pamet, otroci svobodno prispevajo svoje ideje, dialog in scenarij. Za učitelja je pomembno, da ni pod pritiskom nastopa, tako otroke prepusti lastni ustvarjalnosti.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 128).

2.4.2.3 Pogovarjanje skozi lutko

»Pogovarjanje skozi lutko temelji na socialnem in emocionalnem razvoju otroka.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 129). Ob tem tudi razvija verbalne sposobnosti. Za otroka je pomembno razvijati sposobnost prepoznavanja, razumevanja in izražanja notranjih misli in čustev. Otrok včasih težko neposredno komunicira z odraslimi. In prav lutka je lahko medij, s katerim otrok lažje izrazi svoja čustva. »Otrok se ne počuti odgovornega za besede in dejanja, ki jih naredi lutka, zato bo bolj sproščen.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 129).

2.4.2.4 Izdelava lutke

Otrok pri izdelavi lutke svobodno izdeluje lutko. Najbolj pomembno ni, kakšna lutka nastane, temveč to, da bo otrok lahko vanjo vložil nekaj svojega (Majaron in Korošec, 2006).

Lutke lahko samostojno izdelajo že predšolski otroci. Ob tem razvijajo kreativnost, poustvarjalnost, ročne spretnosti, likovno občutljivost, prepoznavajo različne materiale, spoznavajo raznovrstno orodje itd. (Majaron, 1998). Naučijo se, da lutka komunicira z očmi, da z očmi določimo starost, značaj in razpoloženje lutke (Varl, 1995a). Tudi nos daje lutki značaj. Na primer majhen nos zavihan navzgor predstavlja navihano osebo (Varl, 1995a).

Pomemben cilj za otroke je oživljanje novonastale lutke. Pri tem ima temeljno vlogo vzgojitelj, ki posreduje otrokom »čar animacije«. Postopoma se zabava spremeni v komunikacijo z občinstvom in neverbalna komunikacija v verbalno z vedno bolj bogatim besednim zakladom. Take dejavnosti urijo sodelovanje, skupno delo, krepijo socializacijo in gradijo otrokovo samozavest. Otrok se nauči podrediti svoje ideje skupnemu cilju, ob tem »spoštuje svoje delo, a zna ceniti tudi prispevek svojih vrstnikov.« (Majaron, 1998, str. 3).

2.4.2.5 Učenje in poučevanje z lutko

Pri učenju in poučevanju z lutko vzgojitelj z različnimi lutkovnimi tehnikami na zanimivejši način dosega zastavljene cilje. lutka spodbuja motivacijo za delo, pomnjenje in razumevanje snovi (Majaron in Korošec, 2006). Pri vključevanju lutke v učni načrt mora vzgojitelj predhodno določiti cilje. »Kadar je cilj izobraževanje, lutka postane medij za izražanje razumevanja sveta, literature, narave, socialnih odnosov ...« Otroke najbolj motivira pripravljane predstave. Ob tem mimogrede usvojijo zastavljene cilje. »Vzgojitelju pa je pomembnejši proces, v katerem otroka neprestano spremlja in ga spodbuja.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 103). Poleg ustreznega načrtovanja ciljev je temeljna tudi dobra animacija, kar zahteva dobro pripravo (Ogulin, 2007). »Lutka je idealna povezava didaktičnih smotrov.« (Kovačič, 1981, v Ogulin, 2007, str. 27). Uporabljamo jo lahko kot povezavo med otrokom in učno snovjo (Ogulin, 2007). »Kreativna lutkovna dejavnost je lahko uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikula.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 110). Ko uporabljamo lutko kot učno sredstvo, deluje magično: v razred prinese prijetno vzdušje in motivacijo za delo (Majaron in Korošec, 2006). »Pouk poteka celostno, z zgodbami in lutkami se skuša približati otroku ter zbuditi zanimanje za raziskovanje neposrednega življenjskega okolja.« (Porenta, 2003, str. 173). Otroci na tak način »spoznajo, da je

pridobivanje znanja prijetno, razburljivo in zanimivo, ...» (Porenta, 2003, str. 173). Sodobna pedagogika cilja ravno k temu, da bi postal pouk aktivnejši in zanimivejši (Kovačič, 1981, v Ogulin, 2007). Motivacija je temeljna za uspešnost učne ure. Ogulin (2007, str. 28) trdi, da je »lutka v uvodnem delu učne ure (pri motivaciji) zelo smiselno sredstvo. ... Lutka vodi od uvodnega dela do zaključnega dela, ko pohvali otroke za opravljeno delo in pozornost.« S pomočjo lutke postane tudi najbolj nezanimiva snov prava zabava (Ogulin, 2007). Porenta (2003, str. 173) trdi, da so zgodbe in lutke »uporabljene kot izhodišča za raznolike dejavnosti ter kot stičišča različnih področij šolskega dela.« Zgodbe lahko uporabimo pri poučevanju, zato da naredimo učno snov zanimivejšo (Egan, 1992, v Porenta, 2003). Ravno z domišljijo – z zgodbami »povečamo zanimanje za objektivno znanje.« (Porenta, 2003, str. 175). Iz omenjenega razloga je pomembno, da ima tudi vsaka lutka svojo življenjsko zgodbo. V zgodbo lahko vključimo problemske situacije, v katerih se znajde lutka, in jih lahko razreši samo s pomočjo otrok. Otroci so na tak način motivirani nuditi lutki pomoč (Gobec, 2000, v Porenta, 2003). Izhodišče za načrtovanje dela z zgodbami in lutkami naj bo »učni načrt, ki ga učitelji/vzgojitelji natančno upoštevajo in razčlenijo tako, da pridejo do zgodb, prek katerih otrokom oblikujejo take okoliščine, ki jim omogočajo, da dejavno odkrivajo znanje.« (Gobec, 2000; Egan, 1992, v Porenta, 2003, str. 178).

2.4.2.6 Pripovedovanje z lutko

Pripovedovanje z lutko ni predstava pred občinstvom, temveč neformalni prizor (Korošec, 2006, v Baloh, 2015). Gre za kombinacijo književnosti in lutkovne umetnosti, saj lutke obogatijo literarno doživetje. »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 pridruži še antagonist, je prisoten še en popolnoma drugačen zorni kot. Tak način pripovedovanja je primeren za razvijanje pripovedovalne sheme in s tem posledično tudi pripovedovanja.« (Baloh, 2015, str. 19). Paziti pa moramo, da med lutkami ali med igralci ne pride do dialoga, ki ne razvija pripovedovalne sheme in pripovedovanja (Baloh, 2015). »Pogovor ali dialog je besedilo, v katerem sodelujeta vsaj dve osebi, torej gre za dialoško vrsto besedila, medtem ko je pripoved izrazito monološka vrsta.« (Baloh, 2019a, str. 24). Tudi dramatizacija, igra vlog in socialna igra so dialoškega značaja in posledično s temi dejavnostmi ne razvijamo pripovedovalne sheme (Baloh, 2019a).

2.4.3 Vpliv lutke na predšolskega otroka

»Lutka združuje skoraj vse discipline, pomembne za otrokov razvoj, kot so zaznava, razumevanje, gibanje, govor, sodelovanje z okoljem.« (Majaron, 1998, str. 1). Spodbuja ustvarjalnost, domišljijo in simbolično mišljenje (Majaron, 1998). »Pri nastajanju lutke urimo razne spretnosti in pri igri z njo razvijamo in vzpostavljamo socialne korelacije.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 97). Skozi lutko ima otrok možnost izražati svoja mnenja in čustva ter pokazati svoje sposobnosti. Lutka krepi tudi razvoj pozitivne samopodobe in samozavesti (Majaron in Korošec, 2006). »Lutka je medij, ki pomaga učitelju pri integraciji posameznika v skupino.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 115). Z otroki, ki imajo večje težave, so na primer zadržani, hiperaktivni, imamo običajno tudi težave pri neposredni komunikaciji. To lahko izboljšamo z lutkovno dejavnostjo (Majaron in Korošec, 2006).

2.5 Medpodročne povezave

Medpodročne povezave (v vrtcu) oziroma medpredmetne povezave (v šoli) so eden izmed pomembnih didaktičnih pristopov, ki pripomorejo k boljšemu, trajnejšemu in k bolj uporabnemu znanju (Štemberger, 2007). Marentič Požarnik (2000, v Sicherl Kafol, 2007, str. 112) trdi, »da če znanja ne povezujemo, obstaja nevarnost za raztrgano mrežo znanja in slabše transferne učinke v šoli.«

Medpredmetno povezovanje (oziroma medpodročno v vrtcu) »opredeljujemo kot didaktični pristop oz. učno strategijo, s katero dosegamo določene vzgojno-izobraževalne cilje.« (Hodnik Čadež, 2007, str. 133). »Pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti.« (Sicherl Kafol, 2007, str. 113).

Pri medpredmetnem povezovanju učitelj povezuje učne vsebine in cilje z namenom, da obravnava določeno vsebino čim bolj celostno – iz različnih zornih kotov (Štemberger, 2007). Za dobro izvedbo medpredmetnih oziroma medpodročnih povezav je temeljno ustrezno načrtovanje (Štemberger, 2007). Učitelj oziroma vzgojitelj mora poznati cilje in vsebine različnih predmetov oziroma področij ter natančno vedeti, katere cilje želi izvesti. Pri načrtovanju je treba upoštevati razvojno stopnjo in predznanje otrok (Kovač in Starc, 2002; Sicherl Kafol, 2007, v Štemberger, 2007; Hodnik Čadež, 2007) ter dejstvo, da so si otroci med seboj različni. Prav zaradi tega razloga »je potrebno delo diferencirati ob upoštevanju otrokove individualnosti« (Štemberger, 2007, str. 98) in »posebno skrb nameniti nadarjenim pa tudi otrokom z motnjami v razvoju.« (Kovač in Strel, 2003, v Štemberger, 2007, str. 98). Eden izmed ciljev učitelja oziroma vzgojitelja je tudi uspešnost vsakega otroka in trajnost ter

uporabnost znanja (Štemberger, 2007). Medpredmetne oziroma medpodročne »povezave so lahko tudi spodbudno motivacijsko sredstvo.« (Pangrazi, 2000, v Štemberger, 2007, str. 97; Hodnik Čadež, 2007).

Z medpredmetnimi povezavami (z medpodročnimi v vrtcu) učenci »razvijajo interes in motivacijo za učenje ter poglobljajo razumevanje in uporabo znanja.« (Paulič, 2002, Smith in Johnson, 1993, v Sicherl Kafol, 2007, str. 113). Drake (1998, v Sicherl Kafol, 2007, str. 113) trdi, da »poleg tega dosegajo boljše učne uspehe, kažejo bolj kakovostne medosebne odnose in zavzetost za učenje.« »Ob tem izražajo samozavest, kažejo sodelovanje in spoštovanje, imajo boljši priklic in razumevanje učnega gradiva ter so zmožni povezovati učne spretnosti z različnih predmetnih področij.« (Sicherl Kafol, 2007, str. 113).

3 PRAKTIČNI DEL

3.1 Raziskovalni problem

Dejstvo, da na avtohtonem slovenskem ozemlju v Italiji slovenščina ni uradni jezik, iz okolja pa Slovenci v Italiji nimajo veliko možnosti za učenje slovenskega jezika (Kaučič-Baša, 2004; Bogatec, 2015), vpliva tudi na slovensko šolo, ki ima ključno vlogo pri učenju slovenščine. Izobraževanje v maternem jeziku je temeljno za obstoj in razvoj manjšine (Bogatec, 2015).

Poleg omenjenega imajo šolske in izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom v Italiji pred sabo še dodatni izziv: nekoč so vrtce s slovenskim učnim jezikom v Italiji obiskovali samo otroci slovenskih družin (Klanjscek, 2017), danes jih obiskujejo otroci slovenskih, mešanih in neslovenskih družin (Bogatec, 2015; Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017; Pertot, 2004).

Kot izhodišče raziskave predstavljamo ugotovitve magistrskega dela avtorice Ota (2017), ki ima naslov *Aplikativni vidik komunikacijskega modela na dvojezičnem območju na Tržaškem*. Avtorica trdi, da posebna realnost manjšinskih vrtcev na dvojezičnem območju v Italiji zahteva prilagoditev metodičnega modela vzgojiteljev. Ob tem zagovarja učinkovitost komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in to z diferenciranimi učnimi pristopi, veččutnim učenjem in z uporabo ustvarjalnih učnih materialov. Trdi tudi, da metodični model brez vključitve veččutnega pristopa ne bi bil tako uspešen, ker bi otroci težje razumeli besedilo.

Namen diplomske naloge je proučiti komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, natančneje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Želja je smiselno vključiti lutko kot podporno strategijo v metodični model.

V diplomski nalogi predstavljamo lutko kot primer podporne strategije z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov.

Izhajamo iz trditve, da je področje jezika povezano z drugimi področji Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999; Kranjc in Saksida, 2001; Kranjc, 2003), področje književnosti pa je povezano predvsem z drugimi umetnostmi. Iz tega izhaja medpredmetno povezovanje (oziroma medpodročno v vrtcu).

V diplomski nalogi raziskujemo, katere prilagoditve metodičnega modela so potrebne za specifične potrebe otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ugotavljamo tudi, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje predšolskih otrok v

slovenskih vrtcih na omenjenem področju, in kritično ovrednotimo, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju v Italiji.

Izhajamo iz dejstva, da lutka prinese v razred prijetno vzdušje in motivacijo za delo (Majaron in Korošec, 2006). Sodobna pedagogika se nagiba ravno k temu, da bi pouk postal aktivnejši in zanimivejši (Kovačič, 1981, v Ogulin, 2007).

3.2 Namen raziskave

Namen diplomske naloge je proučiti komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, natančneje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Naša želja je smiselno vključiti lutko kot podporno strategijo v metodični model. V diplomski nalogi raziskujemo, katere prilagoditve metodičnega modela so potrebne za specifične potrebe otrok na tem področju. Ugotavljamo tudi, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje predšolskih otrok v slovenskih vrtcih na omenjenem področju, ter kritično ovrednotimo, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju v Italiji.

3.3 Cilji raziskave

Cilji diplomske naloge so naslednji:

- raziskati, katere prilagoditve komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju so potrebne za specifične potrebe otrok, ki obiskujejo slovenske vrtce na dvojezičnem območju v Italiji;
- ugotoviti, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji;
- kritično ovrednotiti, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

3.4 Raziskovalna vprašanja

Z diplomsko nalogo odgovarjamo na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere prilagoditve komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju so potrebne za specifične potrebe otrok, ki obiskujejo slovenske vrtce na dvojezičnem območju v Italiji?
- Na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji?

- Kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji?

3.5 Opis skupine, v kateri smo izvajali raziskavo

V raziskavo smo vključili 21 otrok, ki obiskujejo vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Večina otrok izhaja iz neslovenskih družin. Raziskovalni vzorec je neslučajnostni in namenski.

Slovenske vrtce v zamejstvu obiskujejo otroci, stari od tri do šest let. Skupine so heterogene. Otroke, ki so stari od tri do štiri leta, bomo imenovali majhni, otroke, ki obiskujejo drugi letnik vrtca, srednji (starost od štiri do pet let) in otroke zadnjega letnika vrtca veliki (starost od pet do šest let).

3.6 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Uporabili smo kvalitativno metodo opazovanja. Opazovanje je potekalo z udeležbo in brez nje. Opazovali smo verbalno in neverbalno izražanje. Ob tem smo si zapisovali morebitne opazke in retrospektivno pisali dnevniške zapise. Pri dejavnostih smo uporabljali fotoaparati. Za potrebe evalvacije smo analizirali tudi prebrano literaturo.

3.7 Načrt raziskave

Raziskovalni del diplomske naloge smo izvajali v vrtcu štiri dni. Vsaka izmed štirih načrtovanih priprav je trajala eno uro, in sicer od 10.45 do 11.45. Takrat sta prisotni obe vzgojiteljici.

Priprave praktičnega dela so bile namenjene otrokom drugega starostnega obdobja, ki obiskujejo vrtec s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Načrtovali smo po slovenskem kurikulumu in uporabljali kvalitativno metodo opazovanja.

V priprave smo natančno zapisali temo, medpodročne povezave, starost otrok, čas in prostor, situacijo učenja, organizacijo in način razdelitve skupine, metode dela, metode dela z lutko, načine opazovanja in spremljanja, utemeljitev izbire slikanice, globalne cilje, operativne cilje, didaktična sredstva ter varnostna priporočila.

Otrokom smo prebrali slikanico po komunikacijskem modelu za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju. Pri izvajanju metodičnega modela smo smiselno vključili metode dela z lutko. S primeri literarnoestetskega doživetja smo želeli z različnimi dejavnostmi in na osnovi prebrane literature odgovarjati na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Izbrali smo slikanico z naslovom Mavrična ribica. Napisal jo je švicarski avtor Marcus Pfister, zgodbo je v slovenščino prevedel Janko Dolinšek. Slikanico smo izbrali,

ker je besedilo preprosto in primerno dolgo za otroke drugega starostnega obdobja. Poleg tega zgodba vsebuje več vzgojnih ciljev, in sicer kaj pomeni biti srečni, kaj pomeni biti dobrosrčen, kako se je treba obnašati do prijateljev. Cilji niso preveč poudarjeni, kar pripomore k uspehu zgodbe. Poleg navedenega je slikanica odlična iztočnica za pogovor z otroki o čustvih.

Slikanica pripoveduje o Mavrični ribici z lesketajočimi se luskami, ki pa ni nič prijazna do drugih. Nekega dne jo Mala modra ribica vpraša, ali ji podari samo eno majceno lusko, a jo Mavrična ribica hladno zavrne. Od takrat so se je vse ribe izogibale in Mavrična ribica je postala najbolj osamljena riba v celotnem morju. Mavrična ribica prosi za pomoč najprej morskorožico, nato Hobotnico modrijanko. Slednja ji svetuje, naj podari vsaki ribi po eno od svojih lesketajočih se lusk. In res, na koncu zgodbe Mavrična ribica sledi nasvetu hobotnice in najde svojo srečo – prijateljstvo.

3.7.1 Načrt prve dejavnosti

Slikanica Mavrična ribica

Tema: sreča.

Starost: drugo starostno obdobje.

Medpodročna povezava: jezik in umetnost.

Čas in prostor: od 10.45 do 11.45 v igralnici.

Situacija učenja: v interakciji.

Organizacija in način razdelitve v skupine:

- pri dejavnostih poglobljanja literarnoestetskega doživetja razdelimo otroke v dve skupini, in sicer majhni (od tri do štiri leta stari otroci) ter srednji in veliki otroci (od štiri do šest let stari otroci);
- vzgojiteljica izvaja dejavnosti literarnoestetskega doživetja najprej z eno skupino, nato z drugo.

Metode dela: pripovedovanje, pogovor, razlaga, demonstracija, lastna aktivnost otrok.

Metodi dela z lutko: pogovarjanje skozi lutko, izdelava lutke.

Načini opazovanja in spremljanja: opazovanje verbalne in neverbalne komunikacije otrok, zapisovanje morebitnih opažanj, uporaba fotoaparata.

Globalna cilja:

- »spodbujanje jezikovne zmožnosti« (Bahovec idr., 1999, str. 19);

- »doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.« (Bahovec idr., 1999, str. 23).

Operativni cilji:

- otrok pozorno posluša vzgojiteljico in sledi navodilom;
- otrok aktivno odgovarja na zastavljena vprašanja;
- otrok se umiri in pripravi na poslušanje;
- otrok »ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok zbira vtise prebrane zgodbe;
- »otrok razvija sposobnost domišljajskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora)« (Bahovec idr., 1999);
- otrok aktivno odgovarja na zastavljena vprašanja;
- »otrok razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu« (Bahovec idr., 1999, str. 23);
- otrok aktivno sodeluje pri izdelovanju lutke na palici;
- otrok se pogovarja skozi lutko.

Didaktična sredstva: slikanica Mavrična ribica, lutka na palici Mavrična ribica, sladoledna palica za vsakega otroka, škarje za vsakega otroka, zeleni in modri kartončki, svinčniki za srednje in velike otroke, lepilo.

Uvodna motivacija

Otroke povabimo, da se posedejo v polkrog v bralni kotiček. V desni roki imamo lutko Mavrične ribice in govorimo skozi lutko. Lutka se otrokom predstavi. Vsakega otroka posebej vpraša, kako se imenuje. Nato vpraša otroke, ali bi radi izvedeli, kako je postala srečna.

Napoved besedila in njegova umestitev

Otrokom pokažemo slikanico in jim povemo, da jim bomo prebrali zgodbo, ki jo je napisal švicarski avtor Marcus Pfister in ima naslov Mavrična ribica. V slovenščino jo je prevedel Janko Dolinšek.

Premor pred poslušanjem

Otroke umirimo in jih pripravimo na poslušanje.

Interpretativno branje

Doživeto preberemo zgodbo otrokom in jim istočasno kažemo ilustracije.

Premor po branju

Po prebrani zgodbi naredimo premor. Mirujemo in opazujemo neverbalno komunikacijo otrok. Takrat otrok uredi svoja doživetja.

Izjava po premoru

Po premoru izrečemo: »Valovi so mi povedali tvojo zgodbo. Poslušaj moj nasvet in našla boš svojo srečo. Vsaki ribi daj po eno svojih lesketajočih se luska. Tako ne boš več najlepša ribica v morju, postala pa boš srečna.« (Pfister, 1993, str. 13).

Izražanje doživetij

Počakamo, ali bo kdo od otrok kaj izrazil. Če se nihče ne oglasi, jih vprašamo, ali želijo kaj povedati.

Ponovno branje književnega besedila

Občuteno preberemo zgodbo otrokom in jim istočasno kažemo ilustracije.

Razčlenjevanje (analiza) besedila/pogovor o besedilu

Po prebrani zgodbi naredimo premor. Nato podamo otrokom vprašanja, povezana z zgodbo. Skozi lutko ustvarimo dialog z otroki in jim postavimo naslednja vprašanja: »Otroci, ali ste izvedeli, kako sem postala srečna? Kaj pa je sreča? Kdaj ste vi srečni?«

Primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja: izdelava lutk na palici

Otroke povabimo k mizi in jih vprašamo, ali bi tudi oni želeli izdelati lutko na palici. Nato predstavimo material in ga razdelimo med otroke. Otroke vodimo korak za korakom pri izdelovanju lutke na palici – ribice. Ob tem demonstriramo. Po potrebi nudimo pomoč.

Refleksija

Zaključimo dejavnosti po skupinah in povabimo vse otroke v krog. Vsakemu otroku izročimo lutko na palici – ribico, ki jo je sam izdelal. Nato govorimo skozi lutko Mavrične ribice v obliki dialoga z ribicami otrok, in sicer izrečemo: »Dober dan ribica. Jaz sem Mavrična ribica in imam zelo rada svoje prijatelje. Ti, kako se imenuješ?«

Pozorno poslušamo vse otroke. Ob tem opazujemo tudi neverbalno komunikacijo.

3.7.2 Načrt druge dejavnosti

Slikanica Mavrična ribica

Tema: časovni potek zgodbe.

Starost: drugo starostno obdobje.

Čas in prostor: od 10.45 do 11.45 v igralnici.

Situacija učenja: v interakciji.

Organizacija in način razdelitve v skupine:

- pri dejavnostih poglobljanja literarnoestetskega doživetja razdelimo otroke v dve skupini, in sicer v skupino majhnih (triletne otroke) ter srednjih in velikih (od štiri- do šestletne otroke).

Metodi dela: pripovedovanje, pogovor.

Načini opazovanja in spremljanja: opazovanje verbalne in neverbalne komunikacije otrok, zapisovanje morebitnih opažanj, uporaba fotoaparata.

Globalni cilj:

- »spodbujanje jezikovne zmožnosti.« (Bahovec idr., 1999, str. 19).

Operativni cilji:

- otrok pozorno posluša vzgojiteljico in sledi navodilom;
- otrok razmisli in odgovarja na vprašanja vzgojiteljice;
- otrok se umiri in pripravi na poslušanje;
- otrok »ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok zbira vtise pripovedovane zgodbe;
- »otrok razvija sposobnost domišljajskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora)« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok aktivno odgovarja na zastavljena vprašanja;
- otrok postavlja slike v pravilno časovno zaporedje;
- otrok pripoveduje zgodbo s pomočjo slik/otrok pozorno posluša pripovedovanje drugega otroka;
- otrok spontano izraža doživetja.

Didaktična sredstva:

- slike vseh scen v slikanici Mavrična ribica (za kamišibaj in za dejavnost);
- kamišibaj;
- lepilni trak.

Uvodna motivacija

Otroke povabimo, da se posedejo v bralni kotiček. Povemo jim, da smo danes prinesli nekaj posebnega. Pokažemo jim kamišibaj in jih vprašamo, ali vedo, kaj je to. V primeru, da nihče ne ve, jih seznanimo, da je to kamišibaj.

Napoved besedila in njegova umestitev

Otrokom povemo, da jim bomo pripovedovali zgodbo Mavrične ribice s kamišibajem. Spomnimo jih, da je slikanico napisal avtor Marcus Pfister, v slovenščino pa jo je prevedel Janko Dolinšek.

Premor pred poslušanjem

Otroke umirimo in jih povabimo, da prisluhnejo zgodbi.

Interpretativno branje

Doživeto, s kamišibajem, pripovedujemo zgodbo otrokom.

Premor po branju

Po pripovedovanju naredimo premor. Mirujemo in opazujemo neverbalno komunikacijo otrok.

Izražanje doživetij

Počakamo, ali bo kdo od otrok kaj izrazil. Če se nihče ne oglasi, jih vprašamo, ali želijo kaj povedati.

Ponovno branje književnega besedila

Otroke seznanimo, da bodo ponovno prisluhnili zgodbi. Otrokom doživeto pripovedujemo zgodbo s kamišibajem.

Primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja: časovni potek zgodbe

Otroke povabimo, da se posedejo okrog mize. Na mizo postavimo risbe različnih scen v slikanici. Otrokom razložimo dejavnost: postavljanje slik v pravilno časovno zaporedje. Nato skupaj z otroki na zid igralnice nalepimo slike v pravilnem dogajalnem sosledju. Na koncu vprašamo otroke, ali bi kdo želel pripovedovati zgodbo o Mavrični ribici drugim otrokom ob slikah. V primeru, da se nihče ne javi, naključno izberemo

otroka, in ga vprašamo, ali bi on prvi pripovedoval. Sledi otrokovo pripovedovanje zgodbe ob slikovnem gradivu.

Refleksija

Na koncu dejavnosti združimo obe skupini otrok in oblikujemo krog. Sledi evalvacija skupaj z otroki. Otroke vprašamo, ali jim je bila dejavnost všeč.

3.7.3 Načrt tretje dejavnosti

Slikanica Mavrična ribica

Tema: pripovedovanje z lutko in s slikovnim gradivom.

Medpodročna povezava: jezik in umetnost.

Starost: drugo starostno obdobje.

Čas in prostor: od 10.45 do 11.45 v igralnici.

Situacija učenja: v interakciji.

Organizacija in način razdelitve v skupine: dejavnost literarnoestetskega doživetja izvedemo samo s srednjimi in velikimi otroki.

Metode dela: pogovor, pripovedovanje, dramatizacija, lastna aktivnost otrok.

Metode dela z lutko: pripovedovanje z lutko.

Načini opazovanja in spremljanja: opazovanje verbalne in neverbalne komunikacije otrok, zapisovanje morebitnih opažanj, uporaba fotoaparata.

Globalna cilja:

- »spodbujanje jezikovne zmožnosti« (Bahovec idr., 1999, str. 19);
- »doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.« (Bahovec idr., 1999, str. 23).

Operativni cilji:

- otrok pozorno posluša vzgojiteljico in sledi navodilom;
- otrok razmisli in odgovarja na vprašanja vzgojiteljice;
- otrok se umiri in pripravi na poslušanje;
- otrok aktivno odgovarja na zastavljena vprašanja;
- otrok »ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje« (Bahovec idr., 1999, str. 20);

- otrok zbira vtise o lutkovni predstavi;
- »otrok razvija sposobnost domišljjskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora)« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok pripoveduje zgodbo s pomočjo različnih lutk in slikovnega gradiva. Otrok pozorno posluša pripovedovanje drugega otroka.

Didaktična sredstva:

- slikanica Mavrična ribica avtorja Marcusa Pfisterja;
- oder (trda pravokotna kartonasta škatla, ki smo jo že vnaprej okrasili z morskimi motivi);
- lutke na palici vseh likov v slikanici, in sicer Mavrična ribica, Mala modra ribica, morska zvezda in Hobotnica modrijanka;
- slike vseh scen v slikanici Mavrična ribica (časovni potek zgodbe).

Uvodna motivacija

Z otroki oblikujemo jutranji krog in se pogovarjamo skozi lutko Mavrične ribice. Lutka ljubljenska otrokom pove, da je zelo vesela, in vsakega otroka posebej vpraša, kako se počuti. Ob tem opazujemo verbalno in neverbalno komunikacijo otrok.

Napoved besedila in njegova umestitev

V rokah držimo lutko na palici Mavrično ribico. Govorimo skozi lutko in povabimo otroke k ogledu lutkovne predstave Mavrična ribica. Otroke spomnimo, da je slikanico napisal avtor Marcus Pfister.

Premor pred poslušanjem

V bralni kotichek smo postavili pogrnjeno mizo z modrim blagom, ki predstavlja morje, in na mizo oder ter lutke na palici.

Otroke umirimo in jih povabimo, naj se usedejo v polkrog in prisluhnejo zgodbi.

Interpretativno branje

Zaigramo lutkovno predstavo Mavrične ribice in pripovedujemo besedilo.

Premor po branju

Po dramatizaciji naredimo čustveni premor. Mirujemo in opazujemo neverbalno komunikacijo otrok.

Izražanje doživetij

Počakamo, ali bo kdo od otrok kaj izrazil. Če se nihče ne oglasi, jih vprašamo, ali želijo kaj povedati.

Ponovno branje književnega besedila

Otrokom ponovno dramatiziramo zgodbo.

Primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja: pripovedovanje zgodbe Mavrična ribica z različnimi lutkami in s slikovnim gradivom (za srednje in velike otroke).

Otrokom razložimo dejavnost: pripovedovanje zgodbe Mavrična ribica z različnimi lutkami in s pomočjo slikovnega gradiva. Otroke vprašamo, kdo bi rad začel pripovedovati s pomočjo lutke Mavrična ribica ali z drugimi lutkami (Mala morska ribica, morska zvezda in Hobotnica modrijanka). V primeru, da se ne nihče javi, naključno vprašamo enega otroka, ali bi prvi pripovedoval. Sledi otrokovo pripovedovanje zgodbe z različnimi lutkami in s slikovnim gradivom.

3.7.4 Načrt četrte dejavnosti

Slikanica Mavrična ribica

Tema: čustva.

Medpodročna povezava: jezik in umetnost.

Starost: drugo starostno obdobje.

Čas in prostor: od 10.45 do 11.45 v igralnici.

Situacija učenja: v interakciji.

Organizacija in način razdelitve v skupine:

- pri dejavnostih poglobljanja literarnoestetskega doživetja razdelimo otroke v dve skupini, in sicer v skupino majhnih (od tri do štiriletni otroci) ter skupino srednjih in velikih otrok (od štiri do šestletni otroci);
- najprej izvajamo dejavnosti literarnoestetskega doživetja z eno skupino in nato še z drugo.

Metode dela: pogovor, pripovedovanje, dramatizacija, lastna aktivnost otrok.

Metode dela z lutko: pripovedovanje z lutko, pogovarjanje skozi lutko, spontana igra z lutko, priprava prizorov z lutko.

Načini opazovanja in spremljanja: opazovanje verbalne in neverbalne komunikacije otrok, poslušanje otrokovega pripovedovanja, zapisovanje morebitnih opažanj, uporaba fotoaparata.

Globalna cilja:

- »spodbujanje jezikovne zmožnosti« (Bahovec idr., 1999, str. 19);
- »doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.« (Bahovec idr., 1999, str. 23).

Operativni cilji:

- otrok pozorno posluša vzgojiteljico in sledi navodilom;
- otrok dramatizira zgodbo oziroma pozorno posluša;
- otrok se umiri in pripravi na poslušanje;
- »otrok ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljjske rabe jezika; spozna moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok zbira vtise o lutkovni predstavi;
- »otrok razvija sposobnost domišljjskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora)« (Bahovec idr., 1999, str. 20);
- otrok aktivno odgovarja na zastavljena vprašanja;
- otrok komunicira z umetniškimi sredstvi (z glasom, materiali idr.) (Bahovec idr., 1999);
- otrok izraža doživetja.

Didaktična sredstva:

- slikanica Mavrična ribica avtorja Marcusa Pfisterja;
- oder (trda pravokotna kartonasta škatla, ki smo jo že vnaprej okrasili z morskimi motivi);
- lutke na palici vseh likov v slikanici, in sicer Mavrična ribica, Mala modra ribica, morska zvezda in Hobotnica modrijanka;
- lutke na palici za čustva: gospod Veselje, gospod Žalost, gospa Jeza, gospod Strah in gospa Umirjenost.

Uvodna motivacija

Že v jutranjih urah postavimo v bralni kotiček oder in poleg položimo lutke, ki nastopajo v zgodbi Mavrična ribica. Otroke skozi jutro vabimo, da pripravljajo prizore z lutkami. Po potrebi nudimo pomoč. Otroke seznanimo tudi z dejstvom, da bodo pozneje, po želji, dramatizirali zgodbo sošolcem.

Napoved besedila in njegova umestitev

Otrokom povemo, da jim bo skupina sošolcev dramatizirala zgodbo Mavrična ribica.

Premor pred poslušanjem

Otroke umirimo in jih povabimo k ogledu lutkovne predstave.

Interpretativno branje

Skupina otrok dramatizira zgodbo Mavrična ribica, drugi pozorno gledajo lutkovno predstavo in poslušajo pripovedovanje zgodbe. Mi opazujemo verbalno in neverbalno komunikacijo otrok in po potrebi nudimo pomoč.

Premor po branju

Po dramatizaciji naredimo premor, mirujemo in opazujemo neverbalno komunikacijo otrok. Otroci zbirajo vtise o lutkovni predstavi.

Izražanje doživetij

Otroci izrazijo svoje občutke o lutkovni predstavi. Če se nihče ne oglasi, jih vprašamo, ali želijo kaj povedati.

Ponovno branje književnega besedila

Zgodbo dramatizira druga skupina otrok. Drugi pozorno gledajo lutkovno predstavo in poslušajo pripovedovanje zgodbe. Mi opazujemo otroke in po potrebi nudimo pomoč.

Premor po branju

Po dramatizaciji naredimo premor. Mirujemo in opazujemo neverbalno komunikacijo otrok.

Izjava po premoru

Otrokom preberemo izjavo iz knjige: »Že grem!, je vesela kot mehurček zaklicala Mavrična ribica in se pridružila svojim prijateljicam.« (Pfister, 1993, str. 24).

Izražanje doživetij

Opazujemo otroke (verbalno in neverbalno komunikacijo) in počakamo, ali bo kdo izmed otrok kaj izrazil. Če se nihče ne oglasi, jih vprašamo, ali želijo kaj povedati.

Pogovor o besedilu

Otrokom postavimo naslednje vprašanje: »Mavrična ribica je bila vesela kot mehurček. Kako pa se lahko še počutimo?«

Sledi pogovor z otroki.

Primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja: prosta igra z lutko – čustva

Govorimo skozi lutko Mavrične ribice, ki otrokom predstavi druge lutke: gospoda Veselje, gospoda Žalost, gospo Jeza, gospoda Strah in gospo Umirjenost.

V levi roki držimo lutko Mavrične ribice, z desno, po potrebi, zamenjujemo lutke za pogovor z otroki.

Nato govorimo skozi razne lutke.

- Gospod Veselje: »Dober dan, dragi otroci. Imenujem se Veselje in sem vedno nasmejan. Rad plešem, pojem, skačem in se igram.«
- Gospod Žalost (govorimo zelo žalostno): »Dragi otroci, res ni dober dan, jaz sem žalosten vsak dan. Nič ni v redu, nič ne gre, samo jočem dlje in dlje.«
- Gospa Jeza (govorimo zelo jezno in glasno): »Res ni nič dober dan, jezna sem vsak dan!«
- Gospod Strah (govorimo preplašeni): »DDDDDobbbbbberrr ddddan ...«
- Mavrična ribica: »Korajžno, korajžno gospod Strah ... Otroci, kar recite gospodu Strahu, naj se ne boji ... Česa pa se bojite, gospod Strah?«
- Gospod Strah: »Vsega se bojim, niti živim ne več ...«
- Gospa Umirjenost (govorimo zelo počasi in umirjeno): »Gospod Strah, kar umiri se, življenje je lepo, dovolj, da se človek tega zave.«
- Mavrična ribica: »Dragi otroci. Zdaj ste spoznali svoje prijatelje. Vzgojiteljica, kaj praviš, lahko ostanejo tukaj z nami? Imamo kak poseben kotiček zanje?«

Počakamo, da otroci odgovorijo lutki Mavrične ribice, in skupaj odločimo, kam bomo postavili lutke čustev.

Nato vprašamo otroke, ali bi kdo želel igrati z lutkami. Sledi prosta igra otrok z lutkami čustev.

Refleksija

Za konec združimo obe skupini in oblikujemo krog. Otrokom postavimo naslednja vprašanja: »Dragi otroci, kako ste se počutili, ko ste igrali z lutko gospoda Straha? Ali pa gospe Jeze? V kateri vlogi ste se počutili najboljše?«

Otroci izrazijo doživetja.

4 IZVEDBA

4.1 Izvedba prve dejavnosti

Prisotnih 18 otrok.

Otroke smo povabili, da se usedejo v polkrog v bralni kotiček. V rokah smo držali lutko na palici – Mavrično ribico, ki se je predstavila otrokom. Lutka je v hipu pritegnila pozornost otrok in prinesla prijetno vzdušje.



Slika 1: Lutka ljubljenska – Mavrična ribica se predstavi otrokom.

Otrokom smo povedali avtorja, naslov in prevajalca slikanice.



Slika 2: Predstavitev slikanice.

Nato smo otroke umirili in jih povabili k poslušanju zgodbe. Slikanico smo interpretativno prebrali. Nekateri (srednji in veliki) otroci so prekinjali branje zaradi

pojasnitve neznanih besed. Po branju smo mirovali in opazovali neverbalno komunikacijo otrok. Sledila je izjava: »Valovi so mi povedali tvojo zgodbo. Poslušaj moj nasvet in našla boš svojo srečo. Vsaki ribi daj po eno svojih lesketajočih se lusk. Tako ne boš več najlepša ribica v morju, postala pa boš srečna.« (Pfister, 1993, str. 13). Eden izmed srednjih otrok je takoj zatem izjavil, da je bila srečna, ker je imela prijatelje. Tudi drugi otroci so dvignili roko in to potrdili.

Nato je drugi srednji otrok izjavil: »Lahko sedaj v italijanščini, zakaj nisem dobro razumel.« Ugotovili smo, da poleg majhnih otrok (vsi iz neslovenskih družin) tudi nekateri srednji neslovenski otroci niso razumeli besedila slikanice, zato sem zgodbo pripovedovala še v italijanskem jeziku s pomočjo slikovnega gradiva slikanice. Na koncu smo ob slikah v slovenščini skupaj ponovili imena likov, ki nastopajo v zgodbi. Ob tem smo pazili, da ne bi mešali jezika, saj bi otroci dobili napačno informacijo, da je mešanje jezikov pravilno (Pertot, 2004).

Pripovedovanju je sledil pogovor o besedilu. Na vprašanje, kaj je sreča, so otroci odgovorili tako:

- »Che hai amici.« (Da imaš prijatelje.)
- »Che aveva fortuna.« (Da je imel srečo.)
- »Zakaj grem v bazen.«
- »Učiteljica, io non sono fortunato, perché non trovo i quadrifogli.«

Ker smo bili zelo pozni (prvi del dejavnosti je trajal 45 minut), smo se odločili, da bomo primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja izvedli s celim oddelkom in ne po skupinah, kot je bilo načrtovano. Pri delu nam je pomagala druga vzgojiteljica. Otroci so bili zelo navdušeni nad dejavnostjo. Aktivno so oblikovali lutke na palici – ribice. Lutke še niti niso imele palice, a se je že začela spontana igra z njimi. V razredu so lutke začele živeti.



Slika 3: Otrok izdeluje lutko na palici.



Slika 4: Lutke na palici, ki so jih izdelali otroci.

Ker je bil že čas za kosilo, smo morali zaključni del izpustiti. Dejavnosti zaključnega dela smo izvedli naslednji dan v jutranjem krogu.

Načrtovana dejavnost je bila predolga za eno uro. Razdelili bi jo lahko na dva dneva. Prvo in drugo interpretativno branje bi izvedli prvi dan, medtem ko bi izvedbo literarnoestetskega doživetja opravili naslednji dan. Kljub temu je bila dejavnost uspešno izvedena, saj smo dosegli zastavljene cilje.

4.2 Izvedba druge dejavnosti

Prisotnih 21 otrok.

Začeli smo z zaključnim delom prve dejavnosti, ki smo ga izkoristili kot uvodno motivacijo za načrtovano pripravo. Z otroki smo se usedli v jutranji krog. Med otroke smo razdelili lutke na palici – ribice, ki so jih izdelali sami. Skozi lutko Mavrične ribice smo v obliki dialoga spraševali ribice otrok, kako se imenujejo. Srednji in veliki otroci so se pogovarjali skozi lutko in se predstavili Mavrični ribici. Lutkam so dali naslednja imena: Saimon, Marko, Minny, Stella, Nemo, Kitty, Lusy, Kitty, Riba, Gigetto, Sara, Plankton. Nekatera imena so se ponavljala. Ko smo manjše otroke skozi lutko Mavrične ribice vprašali, kako se imenujejo, so povedali lastno ime. Samo en otrok je izrekel Topolino.



Slika 5: Jutranji krog z lutkami na palici – ribicami.



Slika 6: Otrok predstavi lastno lutko.

Po končani uvodni motivaciji so otroci v bralnem kotičku oblikovali polkrog. Otrokom smo povedali, da jim bomo pripovedovali zgodbo Mavrična ribica s kamišibajem.

Kratkemu premoru je sledilo pripovedovanje zgodbe s kamišibajem. Otroci so poslušali z zanimanjem. Po pripovedovanju je otrok izrazil: »Lahko še enkrat?« Sledilo je drugo pripovedovanje.



Slika 7: Pripovedovanje s kamišibajem.

Nato smo otroke razdelili v dve skupini. Najprej smo izvedli dejavnost literarnoestetskega doživetja z majhnimi otroki na hodniku. Slike prizorov iz zgodbe o Mavrični ribici smo postavili na tla in otroci so ob naši pomoči postavili slike v pravilno časovno zaporedje. Z dejavnostjo smo ugotovili, da so otroci zgodbo razumeli. Majhni otroci niso samostojno pripovedovali zgodbe, temveč smo jo vsi skupaj obnovili.



Slika 8: Dejavnost literarnoestetskega doživetja z majhnimi otroki.

Sledila je izvedba dejavnosti s srednjimi in velikimi otroki. Otroke smo dodatno naključno razdelili v dve skupini. Vsaka skupina je sedela pri svoji mizi, na katero smo postavili slike prizorov iz zgodbe. Otroci so samostojno postavili slike v pravilno časovno sosledje. Nato smo slike nalepili na zid v pravilnem dogajalnem zaporedju. Ko smo otroke vprašali, ali bi rad kdo drugim pripovedoval zgodbo s slikovnim gradivom, je veliko otrok dvignilo roko. Sledilo je pripovedovanje otrok s slikovnim gradivom.



Slika 9: Srednji in veliki otroci postavljajo slike v pravilno časovno zaporedje.



Slika 10: Otrok pripoveduje zgodbo s slikovnim gradivom.

Ker je bilo že pozno, smo zaključni del dejavnosti izvedli v popoldanskih urah. Z otroki smo evalvirali dejavnost. Večina otrok je bila navdušena nad kamišibajem in nad pripovedovanjem s slikovnim gradivom. Nekateri otroci so izrazili, da jim je bilo pripovedovanje s kamišibajem všeč, a da jim je bilo dolgočasno poslušati druge otroke. En otrok je rekel, da dejavnosti ni maral, ker mu zgodba ni všeč.

Z izvedbo dejavnosti smo bili zadovoljni, čeprav ciljev nismo dosegli v celoti. Na primer postavili smo operativni cilj, da otrok pripoveduje zgodbo s pomočjo slik. Z nekaterimi otroki smo dosegli načrtovani cilj, za druge pa je bil prezahteven. Nekateri

otroci niso želeli pripovedovati. Tudi cilja, da otroci pozorno poslušajo pripovedovanje drugega otroka, nismo dosegli v celoti, saj so se nekateri otroci dolgočasili.

4.3 Izvedba tretje dejavnosti

Prisotnih 21 otrok.

Z otroki smo oblikovali jutranji krog. Mavrična ribica je spraševala otroke, kako se počutijo.



Slika 11: Mavrična ribica sprašuje otroke, kako se počutijo.

Nato smo povabili otroke, naj se usedejo v polkrog. V bralni kotiček smo postavili pogrnjeno mizo in na mizo oder. Sledila je lutkovna predstava Mavrična ribica. Otroci so pazljivo poslušali. Na željo otrok, je sledila ponovna dramatizacija književnega besedila.



Slika 12: Lutkovna predstava Mavrična ribica.

Nato smo izvedli primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja samo s srednjimi in velikimi otroki. Kot cilj smo si postavili dejstvo, da otrok pripoveduje s pomočjo različnih lutk in slikovnega gradiva. Ob tem drugi otroci pozorno poslušajo pripovedovalca. Veliko otrok se je javilo, da bi pripovedovalo. Naključno smo izbrali otroka. Pripovedoval je z lutko Mavrične ribice. Začel je pripovedovanje z: »Nekoč je živila Mavrična ribica ...« Ko smo mu pomagali z dejstvom, da govori lutka, ne on, je otrok začel pripovedovati v prvi osebi in tako uspešno nadaljeval do konca. Prvo pripovedovanje so pozorno poslušali vsi otroci. Tudi drugi pripovedovalci, ki so pripovedovali z lutko Mavrične ribice, so pripovedovali v prvi osebi. Pri pripovedovanju z drugimi lutkami so imeli nekateri otroci težavo, da so začeli pripovedovati po standardu »nekoč je živila Mavrična ribica ...« in potem, ko se je pojavila scena, v kateri je nastopala lutka, so se ustavili ali pa so nadaljevali pripovedovanje v tretji osebi ter pozabili, da imajo lutko v roki. En otrok je z lutko morske zvezde čudovito začel, in sicer: »Dober dan, sem morska zvezda in vam povem pravljico o Mavrični ribici,« ko pa se je pojavila scena, v kateri nastopa morska zvezda, je pripovedoval v tretji osebi in ne v prvi.



Slika 13: Otrok pripoveduje z lutko in s slikovnim gradivom.

Pri načrtovanju dejavnosti smo izhajali iz trditev Korošec (2006, v Baloh, 2015), ki opredeli pripovedovanje z lutko kot neformalni prizor, torej kot nekaj, kar ni predstava pred občinstvom. Gre za kombinacijo književnosti in lutkovne umetnosti, saj lutke obogatijo literarno doživetje. »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 pridruži še antagonist, je prisoten še en popolnoma drugačen zorni kot. Tak način pripovedovanja je primeren za razvijanje pripovedovalne sheme in s tem posledično tudi pripovedovanja.« (Baloh, 2015, str. 19).

Pri načrtovanju smo upoštevali tudi dognanja avtorice Baloh (2015), da je treba paziti, da med lutkami ali med igralci ne pride do dialoga, ki ne razvija pripovedovalne sheme in pripovedovanja.

Za pet- in šestletne otroke je bila dejavnost primerna in smo delno dosegli postavljene cilje. S pripovedovanjem z različnimi lutkami so se otroci vživeli v različne vloge in spoznali zgodbo iz različnih zornih kotov. Na tak način so se identificirali z različnimi književnimi osebami in na drugačne načine doživljali književno dogajanje.

Če primerjamo pripovedovanje otrok samo s slikovnim gradivom in pripovedovanje s slikovnim gradivom ter s pomočjo lutke, smo ugotovili, da je drugo pripovedovanje popolnejše. Z uporabo različnih lutk se otroci vživljajo v različne vloge in iz različnih zornih kotov doživljajo književno dogajanje. Ko pa otroci pripovedujejo samo s slikovnim gradivom, avtomatično prevzamejo vlogo pripovedovalca in pripovedujejo v tretji osebi po naslednjem vzorcu: »Nekoč v davnih časih je živel Mavrična ribica ...«

4.4 Izvedba četrte dejavnosti

Prisotnih 21 otrok.

Zjutraj smo pripravili bralni kotiček. Na mizo smo postavili morsko okrašen oder in poleg lutke na palici, nastopajoče v slikanici Mavrična ribica. V pripravo smo napisali, da bomo otroke vabili k pripravljajanju prizorov z lutko. Te sploh ni bilo treba, saj ko je v razred vstopil prvi otrok, je samostojno začel uprizarjati lutkovno predstavo Mavrične ribice. Drugi so mu sledili. Tisto jutro so v razred vstopili najprej petletni in šestletni otroci, ki so samostojno pripravili stole za gledalce in se med sabo dogovorili, kdo bo igral z lutkami. Nekateri so igrali večkrat. Otroci so se začeli postavljati v dvojice in sta igrala po dva otroka naenkrat. Pozneje so v razred vstopili manjši otroci in so se usedli na stole. Zanimivo je bilo, da so otroci poslušali z velikim zanimanjem (tudi najmanjši). Nestrpno so pričakovali, da zaigrajo lutkovno predstavo sošolcem. Mi smo opazovali, poslušali, si pisali morebitna opažanja in po potrebi nudili pomoč.



Slika 14: Otrok dramatizira zgodbo Mavrične ribice.

Nato smo otrokom razložili, da bomo lahko zaradi časovne stiske danes le dvakrat dramatizirali zgodbo. Veliko otrok je želelo nastopiti in nekateri so se že združili v dvojice. Ob vstopu druge vzgojiteljice v razred je bilo že vse pripravljeno. Lutkarja, ki smo ju naključno izbrali, sta si razdeljevala vloge in občinstvo je nestrpno pričakovalo dramatizacijo. Po napovedi in kratkem premoru je gledališče odprlo zavese. Predstava je trajala tri minute. Sledil je premor in hkrati je veliko otrok dvignilo roko, da bi bili oni na vrsti. Glede na nastalo situacijo smo se odločili, da bo igralo več otrok. Vsaka predstava je trajala približno tri minute. Otroci so igrali v dvojicah. Najprej so igrali samo srednji in veliki otroci, pozneje so se javili tudi majhni otroci. Majhni (neslovenski) otroci niso dramatizirali celotne zgodbe občinstvu, saj bi bilo to zanje prevelik zalogaj.

Že to, da so se spontano javili, je bil zanje velik dosežek. Samostojno so se tudi dogovorili, s kom bodo v dvojici in katero vlogo bodo igrali. Nastala je spontana igra z lutkami. V nadaljevanju smo zapisali nekatere stavke, ki so jih izrazili:

- »Voglio una luska.« (Želim lusko.)
- »Sono due majhne ribice.« (Sta dve majhni ribici.)
- »Morska zvezda, io sto cercando amici.« (Morska zvezda, iščem prijatelje.)
- »Vai a chiedere alla Modrijanka.« (Vprašaj Modrijanko.)



Slika 15: Otroka dramatizirata zgodbo.



Slika 16: Dramatizacija zgodbe v izvedbi otrok.

V pripravi smo načrtovali, da bomo med prvo in drugo dramatizacijo izjavili: »Že grem, je vesela kot mehurček zaklicala Mavrična ribica in se pridružila svojim

prijateljicam.« (Pfister, 1993, str. 24). Glede na nastalo situacijo pa smo izjavo uporabili za uvodno motivacijo primera literarnoestetskega doživetja. Takrat so bili otroci razdeljeni v dve skupini: v skupino majhnih in v skupino srednjih in velikih otrok. Vprašali smo jih tudi, kako se lahko še počutimo. Nato je Mavrična ribica otrokom predstavila goste: gospoda Veselje, gospoda Žalost, gospo Jezo, gospoda Straha in gospo Umirjenost. Sledila je prosta igra z lutkami. Medtem ko se je skupina petih otrok igrala, smo se z drugimi pogovarjali o čustvih. Na koncu smo otroke vprašali, v kateri vlogi so se počutili bolje. Sledijo nekateri odgovori otrok:

- »Veselje.«
- »Sem naredila samo umirjenost in veselje.«
- »Jeza.« (trije otroci)
- »Jeza, ker je smešna.«
- »Vse.«
- »Sem igral z vsemi.«
- »Veselje in umirjenost.«
- »Samo strah. Sem se zabaval.«
- »Jeza, ker rečem: sem jezen, sem jezen.«
- »Umirjenost.« (dva otroka)
- »Strah, zakaj je smešen.«
- »Vse.«



Slika 17: Prosta igra z lutkami čustev.



Slika 18: Otroci se prosto igrajo z lutkami čustev.

Četrta dejavnost je bila uspešna. Postavljene cilje smo skoraj v celoti dosegli. To, da so otroci pozorno poslušali dramatizacijo drugih otrok, je bil velik dosežek.

5 RAZPRAVA IN EVALVACIJA

Z izvedbo praktičnega dela smo bili zadovoljni. Pri izvedbi prve dejavnosti smo se kmalu zavedali, da je izvedba trajala predolgo, zato smo morali tudi druge nekoliko preurediti. Že pri načrtovanju smo poskušali komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju prilagoditi specifičnim potrebam otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Šele v praksi pa nam je bilo jasno, kako preoblikovati metodični model potrebam raziskave primera. Med izvedbo smo se prilagajali nastalim situacijam.

Pri izvedbi prve dejavnosti smo se zavedali, da neslovenski otroci potrebujejo več časa za prvo branje. Pet- in šestletnim otrokom smo pojasnjevali veliko neznanih besed, kar je zahtevalo veliko časa. Pri tej dejavnosti smo tudi ugotovili, da je ena od prilagoditev metodičnega modela za triletno in nekatere štiriletne neslovenske otroke lahko drugo branje oziroma pripovedovanje v njihovem maternem jeziku (seveda, če ga znamo). Za neslovenske pet- in šestletne otroke to ni potrebno, saj so dovolj večji slovenščine, da jim lahko le razložimo neznane besede.

Izdelava lutk je otroke navdušila. Z dejavnostjo potrjujemo dognanja avtorjev Majaron in Korošec (2006), da lutke včasih oživijo že pri izdelavi. Opazili smo, da lutke niso imele še niti oči in palice (izdelovali smo lutke na palici), že so lutke ribice »plavale« po razredu. Otroci so se spontano in sproščeno pogovarjali skozi lutko.

Za uvodno motivacijo druge dejavnosti smo uporabili zaključni del prve priprave, ker ga prejšnjich nismo uspeli izvesti. Z otroki smo oblikovali krog. Vsak otrok je predstavil svojo lutko. V rokah smo držali lutko Mavrične ribice, ki je lutke otrok spraševala, kako se imenujejo. Srednji in veliki otroci so odgovarjali skozi lutko, večina manjših otrok pa je povedala lastno ime.

Uvodni motivaciji je sledilo pripovedovanje zgodbe s kamišibajem, kar je navdušilo otroke in so spontano vprašali, ali naj ponovijo.

V dejavnost literarnoestetskega doživetja smo vključili časovno porazdelitev prizorov iz slikanice. Načrtovali smo na osnovi dejstva, da mora vzgojitelj predstaviti različne oblike in strategije za vstop v interakcijo s pripovednim besedilom (Baloh, 2011). Dejavnost je uspela z vsemi otroki in prek nje smo preverjali, ali so otroci zgodbo razumeli. Sledilo je pripovedovanje zgodbe s slikovnim gradivom. Čeprav nekateri otroci niso pripovedovali, smo z večino srednjih in velikih otrok dosegli cilj Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999, str. 20): »Otrok se uči samostojno

pripovedovati.« Majhni otroci niso samostojno pripovedovali, temveč smo vsi skupaj obnovili zgodbo.

Z izvedbo druge dejavnosti potrjujemo trditev avtorice Baloh (2011), da otroci lažje pripovedujejo ob vizualni spodbudi.

V tretjo dejavnost smo vključili lutkovno predstavo Mavrična ribica. Otroci so bili navdušeni nad dramatizacijo, pozorno so poslušali in na koncu vprašali, ali naj ponovijo. Primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja smo izvajali samo s srednjimi in velikimi otroki. Za cilj dejavnosti smo si postavili dejstvo, da otrok pripoveduje s pomočjo različnih lutk in slikovnega gradiva. Ob tem drugi otroci pozorno poslušajo pripovedovalca.

Poskušali smo odgovarjati na raziskovalno vprašanje, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Slikovno gradivo je otrokom pomagalo tako, da so imeli pred seboj časovni potek zgodbe in naslikane književne like. Z uporabo različnih lutk so se otroci vživeli v različne vloge in doživljali književno dogajanje z različnih vidikov. Ugotovili smo, da če otroci vadijo pripovedovanje na tak način, postane slednje kakovostnejše. Paziti pa moramo, da med lutkami ali med igralci ne pride do dialoga, ki ne razvija pripovedovalne sheme in pripovedovanja (Baloh, 2015).

Uvodna motivacija četrte dejavnosti je bila lutkovna predstava Mavrična ribica, ki so jo izvajali otroci. Otroku sploh ni bilo treba motivirati za dramatizacijo. Samostojno so se razdelili v dvojice, si razdeljevali vloge, določili vrsti red, pripravili stole za gledalce itd. Lutkovni kotiček je zaživel. Vključili so se tudi najmanjši otroci, najprej kot gledalci, pozneje tudi kot lutkarji. Z dejavnostjo potrjujemo trditev avtorice Korošec (2002), da se z lutko tudi plašni otroci upajo komunicirati, ker je lutka zanje ščit. Poleg tega, »ker ni točno določenega scenarija in besedila za učenje na pamet, otroci svobodno prispevajo svoje ideje, dialog in scenarij. Za učitelja je pomembno, da ni pod pritiskom nastopa, tako otroke prepusti lastni ustvarjalnosti.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 128).

Za primer poglobljanja literarnoestetskega doživetja smo razdelili majhne ter srednje in velike otroke. Z otroki smo se najprej pogovarjali o čustvih, nato so prišli na obisk gosti, in sicer lutke na palici: gospod Veselje, gospod Žalost, gospa Jeza, gospod Strah in gospa Umirjenost. Sledila je prosta igra z lutkami.

Pri načrtovanju četrte dejavnosti smo izhajali iz trditve, da se je treba o prebranem literarnem delu pogovarjati, ampak ne samo o poteku zgodbe, temveč tudi o značaju, čustvih, mišljenju in ravnanju literarnih likov, in to že s predšolskimi otroki (Baloh,

2019a). Upoštevali smo tudi dognanje avtoric Kavčič in Fekonja (2020, str. 401), da »razumevanje posameznih čustvenih izrazov otrokom v zgodnjem otroštvu omogoča razmišljanje in pogovor o čustvih, ki jih doživljajo, ter o situacijah, ki so ta čustva izzvale.« Poleg tega avtorji (Berk, 2014; Saarni, Mumme in Campos, 1998; Zupančič, 2016, v Kavčič in Fekonja, 2020, str. 399) menijo, da je »za razvoj čustev samozavedanja pomembno tudi pridobivanje socializacijskih izkušenj, ki otroku omogočajo, da ugotovi, katere situacije izzovejo določeno čustvo pri posameznikih v kulturi, v kateri živi.«

Četrta dejavnost je bila uspešna. Postavljene cilje smo skoraj v celoti dosegli.

Štiri načrtovane dejavnosti smo evalvirali v naslednjih dneh tudi z otroki. Večini otrok so bile dejavnosti všeč, predvsem lutkovna predstava, pripovedovanje z lutko in pogovarjanje skozi lutko. Samo enemu otroku dejavnosti niso bile všeč. Povedal nam je, da ne mara slikanice Mavrična ribica in da ne nastopa rad. Je pa rad sodeloval, ko se je pogovarjal skozi lutko ribice, ki jo je izdelal sam.

Navesti je treba tudi, da je bila ena izmed deklic tako navdušena, da so nam starši posredovali posnetek, ko je doma sama izdelala lutke na palici, ki nastopajo v slikanici, in se spontano igrala z lutkami. Eden izmed dečkov pa nam je v naslednjih dneh v zahvalo podaril Mavrično ribico, ki jo je izdelal iz kartona.

6 SKLEPNE UGOTOVITVE

V teoretičnem delu diplomske naloge smo najprej opisali stanje zamejskih Slovencev v Italiji. Spoznavanje zgodovine Slovencev v Italiji nas je privedlo do današnjih dni in na opis stanja vrtcev in šol s slovenskim učnim jezikom na italijanskem območju.

Dejstvo, da na avtohtonem slovenskem ozemlju v Italiji slovenščina ni uradni jezik, iz okolja pa Slovenci v Italiji nimajo veliko možnosti za učenje slovenskega jezika (Kaučič-Baša, 2004; Bogatec, 2015), vpliva tudi na slovensko šolo, ki ima ključno vlogo pri učenju slovenščine.

Poleg omenjenega imajo šolske in izobraževalne ustanove s slovenskim učnim jezikom v Italiji pred sabo še dodaten izziv, saj so namenjene vsem, ki bi se radi naučili slovenščine, torej ne le zamejskim Slovencem. Kot poudarjajo različne avtorice (Bogatec, 2015; Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017; Pertot, 2004), je posebnost vrtcev s slovenskim učnim jezikom ravno ta, da jih lahko obiskujejo otroci iz različnih jezikovnih okolij, torej tudi tisti otroci, za katere je slovenščina drugi ali tuji jezik (Baloh, 2019b).

Nekoč so slovenske vrtce na dvojezičnem območju v Italiji obiskovali samo otroci enojezičnih družin, danes pa so se okoliščine zelo spremenile (Klanjscek, 2017), kar pomeni nov izziv za vzgojiteljski kader. Avtorice (Pertot, 2004; Bogatec, 2015; Klanjscek, 2017, v Baloh, 2019b, str. 453) poudarjajo, da:

»je naloga slovenskega vrtca v Italiji, predvsem, da se ne sme spremeniti v vrtec, v katerem bi prevladal italijanski jezikovni kod, ampak mora stremeti k temu, da ohrani položaj in poslanstvo manjšinskega vrtca, torej, da ohranja jezikovno in kulturno identiteto slovenske narodne skupnosti, s pomembno vlogo pri usvajanju, razvijanju in ohranjanju manjšinske materinščine in medgeneracijskega prenašanja njene kulturne dediščine.«

Kovačič (2007, v Baloh, 2019b) trdi, da je pouk v večjezičnem okolju premalo učinkovit, ker primanjkuje sistemskega izobraževanja učnega kadra, ki bi nudilo specifične kompetence za poučevanje slovenščine pri večjezičnem pouku. Avtorice (Carli, 2014; Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017) evidentirajo tudi dejstvo, da vrtci s slovenskim učnim jezikom v Italiji nujno potrebujejo prilagojeni kurikulum z ustreznimi smernicami, ki bi upošteval poseben položaj jezika v dvojezičnem območju. Vzgojitelji se poslužujejo prevoda italijanskih Kurikularnih smernic za otroški vrtec in za prvi šolski cikel iz leta 2007 (Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017) in večkrat tudi slovenskega kurikula (Carli, 2014). Italijanske smernice (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola

d'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012), ki veljajo za celotno italijansko državo, pa še niso bile prevedene v slovenščino (Baloh, 2019b; Klanjscek, 2017).

Pri večjezičnem pouku je treba »določiti govorne položaje in izbiro jezika, vezano na posameznega otrokovega sogovorca« (Duhovnik – Antoni, 2007, str. 17), ter postopno ciljno načrtovati usvajanje jezikovnih kompetenc od vodenega dialoga do spontanega govora (Duhovnik – Antoni, 2007). Otrok potrebuje za razvoj govora spodbudno okolje, in sicer mora slišati in uporabiti govor v različnih okoliščinah, ter spodbudo odraslega ter vrstnikov (Baloh, 2011). »Temeljna metoda učenja drugega jezika, ki se v praksi kaže kot najuspešnejša, je igra.« (Baloh, 2011, str. 116).

Skozi diplomsko nalogo smo raziskovali medpodročno povezovanje jezikovnega področja in lutkovne umetnosti. Dejavnosti jezikovnega področja razdelimo v štiri skupine; te so govorna vzgoja, književna vzgoja, predopismenjevanje in knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja (Kranjc, 2003).

V diplomski nalogi smo se osredotočili na pripovedovanje in na književno vzgojo.

Pripovedovanje umeščamo v vrtcu predvsem med govorne dejavnosti (Baloh, 2015) in je ena izmed temeljnih jezikovnih zmožnosti (Baloh, 2019a). Avtorji ga vključujejo med pragmatične zmožnosti (Marjanovič Umek idr., 2006, v Baloh, 2019a). Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja so zelo pomembne izkušnje. Temeljna je vloga vzgojitelja, ki načrtno razvija otrokovo pripovedovalno shemo. Ob tem otrok potrebuje tudi potrpežljivega poslušalca, ki je lahko ravno vzgojitelj ali sovrstnik (Baloh, 2019a). Otroci lažje pripovedujejo umetnostno kot neumetnostno besedilo, in to ob vizualni spodbudi (Baloh, 2011). Temeljno je, da otrok večkrat sliši enako besedilo, da se z vzgojiteljem pogovarja o literarnem delu, da vzgojitelj z vprašanji usmeri otroka k razvijanju pripovedovalne sheme in da otrok besedilo doživi v različnih situacijah v povezavi z raznimi vejami umetnosti. Samo na tak način bo otrok razvil lastni pripovedovalni vzorec (Baloh, 2019a), torej na osnovi komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju.

Metodični model, ki je temelj književne vzgoje (Jamnik, 2003), sloni na poslušanju glasnega branja in na večkratnem branju istega besedila (Jamnik, 2003; Kranjc in Saksida, 2001). Za izhodišče tega metodičnega modela lahko vzamemo naslednjo definicijo: »Sposobnost literarnoestetskega doživetja je spretnost ustvarjalne komunikacije z literarno umetnino.« (Grosman, 1989, v Kordigel, 1994, str. 48). Pri izvajanju komunikacijskega modela sta bistvena predhodno strokovno branje in razumevanje otroškega besedila. Naloga vzgojitelja je predvidevati hipotetično otroško recepcijo in pripraviti strokovno pripravo z razčlenbo besedila ter ob tem določiti cilje,

dejavnosti in izbrati metode poučevanja (Kranjc in Saksida, 2001). Predhodnemu strokovnemu branju sledijo faze komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju. Ob prebiranju različne literature smo ugotovili, da se faze omenjenega modela pri avtorjih razlikujejo. Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti je različica metodičnega sistema zagrebškega metodika Rosandića (Saksida, 1992). Saksida (1992) razlaga, da zaporedje faz ni obvezujoče in da faze lahko prilagodimo okoliščinam. Iz tega razloga so različni avtorji preuredili in nadgradili model na svoj način. Zaradi tega so pri vsakem avtorju faze delno različne. V diplomski nalogi smo povzeli metodični model več avtorjev (Kordigel, 1994; Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001) in sledili naslednjim fazam: uvodna motivacija (Kordigel, 1994; Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001), napoved besedila in njegova umestitev (Krakar Vogel, 2004), premor pred poslušanjem (Kranjc in Saksida, 2001), interpretativno branje (Krakar Vogel, 2004) ali interpretacijsko branje (Kordigel, 1994), premor po branju (Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001) ali čustveni premor (Kordigel, 1994), izjava po premoru (Kordigel, 1994), izražanje doživetij (Krakar Vogel, 2004), ponovno branje književnega besedila (Kranjc in Saksida, 2001), razčlenjevanje (analiza besedila)/pogovor o besedilu (Krakar Vogel, 2004; Kranjc in Saksida, 2001) in poglobljanje literarnoestetskega doživetja (Kranjc in Saksida, 2001; Kordigel, 1994).

Eden izmed ciljev jezikovnega področja v Kurikulumu za vrtce (Bahovec idr., 1999) je, da se otrok uči samostojno pripovedovati. Vloga vzgojitelja, da se cilj doseže, je predstaviti različne oblike in strategije (npr. skozi igro) za vstop v interakcijo s pripovednim besedilom (Baloh, 2011).

Poleg navedenega v novonastalih okoliščinah slovenskega šolstva v Italiji postaja potreba po sodobnejših pedagoških pristopih in razvijanju učinkovitejših didaktičnih pripomočkov (Bogatec, 2015).

V diplomski nalogi predstavljamo lutko kot podporno strategijo. V komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju smo vključili dejavnosti lutkovne umetnosti.

Podporne strategije temeljijo na interaktivni jezikovni podpori, ki jo nudi odrasli (vzgojitelj), da lahko vodi otroke skozi območje bližnjega razvoja (Read, 2006). Ta je razdalja med dejansko razvojno stopnjo, določeno z neodvisnim reševanjem problemov, in stopnjo potencialnega razvoja, določeno z reševanjem težav pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki (Bratož in Žefran, 2014). Otroci na tak način uspešno izvedejo nalogo, ki bi bila brez pomoči zanje prezahtevna

(Read, 2006). Podpora pa je začasna, moramo jo prilagajati nastalim situacijam in jo popolnoma odvzeti, ko je otrok sposoben delovati kompetentno in samostojno (Read, 2006).

Podporne strategije lahko delimo na jezikovne, postopkovne podporne strategije in podporne strategije z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov (Wood idr., 1976, v Read, 2006). Primer podpornih strategij z uporabo različnih didaktičnih pripomočkov je lutka.

Umetniška sredstva se med seboj prepletajo (Majaron, 2006), enako kot so »umetniške dejavnosti pomemben in spodbuden del učenja na drugih področjih.« (Bahovec idr., 1999, str. 32). Izhajali smo iz trditve, da je »kreativna lutkovna dejavnost lahko uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikula.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 110). Lutko lahko uporabljamo kot učno in kot motivacijsko sredstvo (Majaron in Korošec, 2006). Iz tega izhaja medpodročno povezovanje v vrtcu (oziroma medpredmetno v šoli), ki je eden izmed pomembnih didaktičnih pristopov, ki pripomore k boljšemu, trajnejšemu in bolj uporabnemu znanju (Štemberger, 2007) in s katerim »dosegamo določene vzgojno-izobraževalne cilje.« (Hodnik Čadež, 2007, str. 133). »Pomeni horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, vsebin in učnih spretnosti.« (Sicherl Kafol, 2007, str. 113).

Namen diplomske naloge je bil proučiti komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju, natančneje v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Naša želja je bila, smiselno vključiti lutko kot podporno strategijo v metodični model.

Štiri dejavnosti praktičnega dela so bile izvedene v vrtcu s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Oddelek obiskuje 21 otrok. Večina otrok izhaja iz neslovenskih družin. Pri dejavnostih literarnoestetskega doživetja smo otroke razdelili v skupine. Skupinske vaje pripomorejo k temu, da se otrok počuti varnega, sproščenega in da gradi samozavest (Korošec, 2002).

Dejavnosti praktičnega dela smo predhodno načrtovali in si postavili točno določene cilje. S prvo dejavnostjo smo dognali, da je lutka odlična podpora strategija za uvodno motivacijo. Bezjak (1906, v Krakar Vogel, 2004, str. 79) definira uvodno motivacijo kot »ustvarjanje zanimanja in pravega razpoloženja«, kar s pravilno animirano lutko ustrezno dosežemo. Motivacija je temeljna za uspešnost učne ure.

V diplomski nalogi smo raziskovali, katere prilagoditve komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju so potrebne za specifične potrebe otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju v Italiji. Po

prvem branju smo opazili, da triletni in nekateri štiriletni neslovenski otroci niso razumeli zgodbe. Odločili smo se, da bo drugo interpretativno branje v italijanskem jeziku, ki je za večino otrok materni jezik. Tak pristop je pripomogel k temu, da so tudi manjši otroci razumeli književno dogajanje. Ugotovili smo, da je lahko ena od podpornih strategij prilagajanja metodičnega modela za specifične potrebe otrok, ki obiskujejo slovenske vrtce na dvojezičnem območju v Italiji, drugo interpretativno branje v njihovem maternem jeziku, v našem primeru v italijanščini. Ob tem moramo paziti, da ne mešamo jezikov, saj bi otroci dobili napačno informacijo, da je mešanje jezikov pravilno (Pertot, 2004). Za neslovenske pet- in šestletne otroke to ni potrebno, saj so dovolj vešči slovenščine, da jim lahko le razložimo neznane besede.

Iztočnica za načrtovanje druge dejavnosti je bil cilj Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999, str. 20) »Otrok se uči samostojno pripovedovati.« Otroci, katerih materni jezik ni v našem primeru slovenščina, razvijajo najprej pripovedovalno shemo v lastnem maternem jeziku in potem ali zaporedno v slovenščini (oziroma ciljnem jeziku). Vzgojitelj mora otroku ponuditi dovolj časa, da bo razvil pripovedovalno shemo v drugem jeziku. Nuditi mu mora preprosta in prijetna besedila, dejavnosti prek igre, vizualno in zvočno spodbudo ter čim več priložnosti za govorno nastopanje (Baloh, 2011).

Z izvedbo druge dejavnosti potrjujemo trditev avtorice Baloh (2011), da otroci lažje pripovedujejo ob vizualni spodbudi. Slikovno gradivo je otrokom pomagalo tako, da so imeli pred seboj časovni potek zgodbe in naslikane književne like.

S tretjo dejavnostjo smo ugotavljali, na kakšen način lutka spodbuja pripovedovanje predšolskih otrok v vrtcih s slovenskim učnim jezikom. Izhajali smo iz trditve avtorice Baloh (2011), da moramo otroku predstaviti različne oblike in strategije (npr. skozi igro) za vstop v interakcijo s pripovednim besedilom. Korošec (2006, v Baloh, 2015) opredeli pripovedovanje z lutko kot neformalni prizor, torej kot nekaj, kar ni predstava pred občinstvom. Gre za kombinacijo književnosti in lutkovne umetnosti, saj lutke obogatijo literarno doživetje. »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 pridruži še antagonist, je prisoten še en popolnoma drugačen zorni kot. Tak način pripovedovanja je primeren za razvijanje pripovedovalne sheme in s tem posledično tudi pripovedovanja.« (Baloh, 2015, str. 19). Paziti pa moramo, da med lutkami ali med igralci ne pride do dialoga, ki ne razvija pripovedovalne sheme in pripovedovanja (Baloh, 2015). Pri izvedbi praktičnega dela smo ugotovili, da so se otroci z uporabo različnih lutk vživeli v različne vloge in da so doživljali književno dogajanje iz različnih zornih kotov. Ugotovili smo, da je lahko

ustrezno načrtovano pripovedovanje z lutko, ki ne vodi v dialog, primerna podporna strategija za razvijanje pripovedovanja v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Z izvedbo celotnega praktičnega dela smo kritično ovrednotili, kako se kaže lutka kot spodbuda za motiviranje neslovenskih otrok pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Izhajali smo iz trditve, da »lutka zmore vse, česar človek ne.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 114). Poleg tega lutke otroka očarajo (Majaron, 1998) in »otrok lažje vzpostavi kontakt z lutko kot z vzgojiteljico.« (Majaron, 2000, v Korošec, 2002, str. 46). Z lutko je atmosfera bolj sproščena in lutka krepi otrokovo samozavest (Majaron in Korošec, 2006).

S praktičnim delom smo dognali, da je lutka ustrezna podporna strategija za neslovenske otroke pri izražanju v slovenščini v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Lutka predstavlja ščit in zato si upajo komunicirati tudi bolj plašni otroci (Korošec, 2002). Ugotovili smo, da medpodročna povezava jezikovnega področja in lutkovne umetnosti pripomore k učinkovitejši izpeljavi komunikacijskega modela za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Izhajali smo iz trditve, da »kreativna lutkovna dejavnost je lahko uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikula.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 110). Medpodročne povezave so eden izmed pomembnih didaktičnih pristopov, ki bi pripomogli k boljšemu, trajnejšemu in bolj uporabnemu znanju (Štemberger, 2007). Na tak način obravnavamo vsebino čim bolj celostno, iz različnih zornih kotov (Sicherl Kafol, 2007; Štemberger, 2007). Temeljno pa je ustrezno načrtovanje (Štemberger, 2007).

Za načrtovanje četrte dejavnosti smo izhajali iz trditve, da se je treba o prebranem literarnem delu pogovarjati, ampak ne samo o poteku zgodbe, temveč tudi o značaju, čustvih, mišljenju in ravnanju literarnih likov, in to že s predšolskimi otroki (Baloh, 2019a).

Sodobne teorije »poudarjajo, da so čustva osrednji prilagoditveni mehanizmi razvoja vseh vidikov človekove dejavnosti: spoznavnih procesov, temperamenta, socialnega vedenja in telesnega delovanja.« (Campos, 2000; Izard, 1991; Lamb, 1988, v Zupančič, 2020, str. 257). Temeljna so tudi za razvoj samozavedanja in zavestnega nadzora nad izražanjem čustvenih stanj (Zupančič, 2020), saj je za predšolskega otroka ena izmed temeljnih razvojnih nalog ravno »pridobivanje določene stopnje nadzora nad doživljanjem in izražanjem čustev v socialnih situacijah.« (Volling idr., 2002; Wilson in Wilson, 2014, v Kavčič in Fekonja, 2020, str. 404). Cilj je, da otroci postopoma uravnavajo čustva sami (Siegler idr., 2014, v Kavčič in Fekonja, 2020).

Poleg izkušenj (Hughes in Dunn, 2007, v Kavčič in Fekonja, 2020) in temperamenta otroka sta »pomembna dejavnika nadzora nad čustvovanjem spoznavni in govorni razvoj.« (Wilson in Wilson, 2014, v Kavčič in Fekonja, 2020, str. 404). Temeljno nalogo ima pri tem družina, saj »otroci bolje razumejo čustva in pogosteje rabijo besede, povezane s čustvi, če njihovi starši pogosteje poimenujejo čustva, jih pojasnjujejo ter med interakcijo z otrokom izražajo več naklonjenosti in navdušenja, pa tudi če so otroci na starše varno vezani.« (Laible in Song, 2006, v Kavčič in Fekonja, 2020, str. 402). Menimo, da imata pri tem pomembno vlogo tudi vrtec in vzgojitelj. Vedno se moramo spomniti, da se otroci učijo tudi z opazovanjem in posnemanjem (Berk, 2013, v Kavčič in Fekonja, 2020). V razvoju se otrok nauči tudi pravil izražanja čustev, in sicer katere so okoliščine in primerni načini izražanja čustev (kdaj, kje, kako) (Zupančič, 2020).

»V zgodnjem otroštvu otroci doživljajo in izrazijo raznolika temeljna in sestavljena čustva, predvsem pa pogosteje kot prej doživljajo čustva samozavedanja, ki prispevajo k njihovemu moralnemu razvoju.« (Kavčič in Fekonja, 2020, str. 393). Kavčič in Fekonja (2020) v prispevku Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu opisujeta razvoj različnih čustev v predšolskem obdobju. V diplomski nalogi se nismo spuščali v obširno poglavje čustev, ampak smo se osredotočili na otrokovo izražanje čustvenih stanj v pripovednih besedilih. V Kurikulumu za vrtce (Bahovec idr., 1999, str. 20) sta vključena dva pomembna cilja, ki sta »otrok ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje« ter »otrok razvija sposobnost domišljjiskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora).« Na osnovi omenjenih ciljev, da se lahko otrok identificira s književno osebo in ob tem doživlja literarni svet knjižne osebe, mora literarni lik tudi razumeti in se znati izraziti. »Sposobnost pravičnega prepoznavanja in razumevanja čustev drugih ima pomembno vlogo v posameznih socialnih odnosih.« (Siegler idr., 2014, v Kavčič in Fekonja, 2020, str. 401).

Z dejavnostjo literarnoestetskega doživetja četrte dejavnosti smo dognali, da so otroci s prosto igro z lutkami čustev lažje izrazili lastna čustva. lutka kot podpora strategija je lahko odličen didaktični pripomoček, s katerim otroci lažje izrazijo svoja čustva, saj »otrok se ne počuti odgovornega za besede in dejanja, ki jih naredi lutka, zato je bolj sproščen.« (Majaron in Korošec, 2006, str. 129).

Dognali smo, da otrok s prepoznavanjem in doživljanjem čustev lažje identificira s književno osebo in da lažje doživlja književno dogajanje, kar je eden izmed kurikularnih ciljev. Na tak način razvija tudi pripovedovalno shemo.

Med raziskovanjem se nam je zastavilo še nekaj dodatnih raziskovalnih vprašanj, na primer kako otroci dojemajo čustva, če jih vključimo v komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila in uporabljamo lutko kot pripomoček, in kako se otroci identificirajo s čustvi, ki niso lastna izkušnja. Pri iskanju odgovora na omenjeno raziskovalno vprašanje bi lahko v komunikacijski model za sprejemanje književnega besedila v predšolskem obdobju vključili lutko kot podporno strategijo. Poleg tega bi bilo zanimivo izvesti raziskavo z več raziskavami primerov.

7 LITERATURA IN VIRI

- Bahovec, E. D., Bregar-Golobič, K. in Kranjc, S. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Baloh, B. (2011). Otrokovo pripovedovanje zgodbe v predšolskem obdobju v večjezičnem in večkulturnem okolju. V P. Strani (ur.), *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega jezika ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini* (str. 105–121). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.
- Baloh, B. (2015). Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(4), 5–27.
- Baloh, B. (2018). Tujost v jeziku. Pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Otrok in knjiga*, 45(102), 23–32.
- Baloh, B. (2019a). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Baloh, B. (2019b). Kurikularno področje jezik v vrtcih v čezmejnem prostoru v slovenski Istri in na Tržaškem. V T. Hotimir (ur.), *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (str. 448–456). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bogatec, N. (2015). Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji/Education in the Slovene Language in Italy. *Razprave in gradivo*, 74, 5–21.
- Bratož, S. in Žefran, M. (2014). Creativity in routine: developing learners' oral proficiency with T-time. V D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 281–290). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Univerzitetne založba Annales.
- Carli, V. (2014). *Področje jezika v kurikulumu in smernicah za vrtce na dvojezičnem območju v Italiji in v Sloveniji*. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Cotič, J. (ur.). (2002). *Dodatek h kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Domicelj, M. (2003). Vrtec – okolje, ki spodbuja. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 44–48). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Duhovnik – Antoni, A. (2007). "S slovenščino nimam težav." Slovenščina v slovenski šoli v Italiji – prvi/drugi/tuji jezik. V K. Kovačič (ur.), *Šest poučevalnih modelov za*

slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini (str. 14–19). Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini.

Gavrilidis, S. (2011). *Narrazioni interculturali nel nostro mondo multiculturale. Synergies Sud-Est européen*, 3, 161–170.

Haramija, D. (2012). *Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo*. Ljubljana: delovno gradivo za seminar PBZ, 3. februar 2012. Pridobljeno 9.11.2021, http://www.bralnaznacka.si/upload/13292209494f3a4d55b3422_Spodbujanje_jezikovnih_zmo%C5%BEnosti_-_kon%C4%8Dna2.doc

Hodnik Čadež, T. (2007). Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 131–149). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (2012). Pridobljeno 27. 1. 2020, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

Jamnik, T. (2003). Književna vzgoja v vrtcu. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 58–64). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Jurkowski, H. (1998). *Zgodovina evropskega lutkarstva: od svojih začetkov do konca devetnajstega stoletja*. Novo mesto: Kulturno umetniško društvo Klemenčičevi dnevi.

Kaučič-Baša, M. (2004). Ohranjanje slovenščine pri Slovencih na Tržaškem in Goriškem. Nekaj elementov za tezo o vzrokih opuščanja manjšinskih jezikov. *Slovenščina v šoli*, 3(9), 12–29.

Kavčič, T. in Fekonja, U. (2020). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, 2. zvezek (str. 393–412). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Klanjscek, M. (2017). *Smernice za poučevanje jezika kot J1/J2 v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 34–39). Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kordigel, M. (1994). *Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti. 1. del*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kordigel, M. in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Korošec, H. (2002). Neverbalna komunikacija in lutka. V H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Lutka iz vrtca v šolo* (str. 31–54). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kovač, P. (2003). O lepoti, fantaziji in humorju. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 13–14). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kranjc, S. (2003). Jezikovna vzgoja v vrtcu. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 49–52). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kranjc, S. in Saksida, I. (2001). Jezik. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce* (str. 79–106). Maribor: Založba Obzorja.
- Kurikularne smernice za otroški vrtec in za prvi šolski cikel*. (2007). Trst: Deželni šolski urad za FJK – ravnateljstvo.
- Majaron, E. (1998). *Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov*. Pridobljeno 12. 5. 2020, <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-lutke-didakticni-smotri.doc>.
- Majaron, E. (2006). Zakaj glasba, ples, lutke pod isto »streho«? V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe plesa in lutk* (str. 7). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Majaron, E. in Korošec, H. (2006). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe plesa in lutk* (str. 95–140). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 315–330). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2003). Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 22–33). Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2020). Teorije psihičnega razvoja. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, 1. zvezek (str. 31–68). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku. Primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna Založba Annales.
- Ogulin, R. (2007). lutka v šoli. *Vzgojiteljica*, 9(5), 27–29.
- Ota, K. (2017). *Aplikativni vidik komunikacijskega modela na dvojezičnem območju na Tržaškem*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Pertot, S. (2004). Dvojezični otroci v vrtcu med teorijo in zamejsko prakso. *Educa*, 12(5/6), 5–16.
- Pertot, S. (2011). *Dvojezično otroštvo. Navodila za uporabo. L'infanzia bilingue. Istruzioni per l'uso*. Trst: Ciljno začasno združenje »jezik-lingua«.
- Pfister, M. (1993). *Mavrična ribica*. Ljubljana: EPTA.
- Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. *Sodobna pedagogika*, 54(2), 172–188.
- Read, C. (2006). *Scaffolding children's talk and learning*. Pridobljeno 30. 8. 2021, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.7991&rep=rep1&type=pdf>.
- Read, C. (2008). Scaffolding children's learning through story and drama. *IATEFL Young Learner Publication*, 2(8), 6–9.
- Saksida, I. (1992). *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sicherl Kafol, B. (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Slovenska šola v Italiji*. (2020). Pridobljeno 25. 1. 2020, <https://www.zrss.si/mednarodno-sodelovanje/slovenci-izven-meja/zamejsko-solstvo/>

- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Trefalt, U. (1993). *Osnove lutkovne režije*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Varl, B. (1995a). *Lutke na palici*. Šentilj: Založba Aristej.
- Varl, B. (1995b). *Lutke na nitkah*. Šentilj: Založba Aristej.
- Varl, B. (1997a). *Ročne lutke*. Šentilj: Založba Aristej.
- Varl, B. (1997b). *Ploske lutke*. Šentilj: Založba Aristej.
- Vogelnic, E. (2020). *Od lutke do lutke: priročnik o izvoru, pedagoški rabi in ustvarjanju lutk*. Ljubljana: Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti.
- Zupančič, M. (2020). Razvoj čustev in temperament ter osebnost v obdobjih dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija, 1. zvezek* (str. 257–286). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.