

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DARJA PEKOLJ

**LUTKE PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI
ZA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI**

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2014

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DARJA PEKOLJ

**LUTKE PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI
ZA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI**

MAGISTRSKO DELO

Mentor: red. prof. Edvard Majaron

Somentorica: doc. dr. Mojca Lipec Stopar

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

mentorju, red. prof. Edvardu Majaronu,

za ves trud, podporo in usmeritve v magični svet lutk,

somentorici, doc. dr. Mojci Lipec Stopar,

za strokovno pomoč in predloge pri nastajanju magistrskega dela,

ravnateljici in sodelavkam,

ki so me spodbujale na poti do mojega cilja in verjele vame,

mojim domačim,

ki so mi stali ob strani in me spremljali skozi vsa leta študija,

učiteljem dodatne strokovne pomoči,

ki so si vzeli čas in izpolnili anketni vprašalnik,

mojim učencem,

ki ustvarjajo z menoj in mi podarjajo delček sebe na nepozaben način,

prijateljem,

ki polagajo koščke v mozaik mojega življenja.

*"Uspeh ni ključ do sreče. Sreča je ključ do uspeha.
Če imate radi svoje delo, boste uspešni."*

Albert Schweitzer

POVZETEK

Z vključevanjem umetnostnih sredstev v proces vzgoje in izobraževanja se poveča učinkovitost tradicionalnih metod učenja, saj so učenci ob njih bolj odprti, sproščeni in motivirani, posredovanje informacij pa je olajšano, kar je še posebej pomembno za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Eno izmed umetnostnih sredstev so tudi lutke, ki lahko z vključevanjem v proces vzgoje in izobraževanja vplivajo na različna področja otrokovega razvoja, zato lahko zavzamejo pomembno mesto pri izvajanju dodatne strokovne pomoči. Omogočajo doseganje splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja in specifičnih ciljev, ki se določijo v individualiziranem programu za posameznega učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, in sicer na zanimivejši, kreativnejši in manj stresen način. Z njihovim vključevanjem k delu vplivamo na čustveni, spoznavni in socialni razvoj učencev ter jim omogočamo celostni razvoj.

V empiričnem delu smo z raziskavo ugotavljali pogostost in namen rabe lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči ter stališča učiteljev do njihove rabe, poznavanje možnosti dela z lutkami, dejavnike, ki vplivajo na rabo lutk in razloge za redko rabo. Izdelali smo anketni vprašalnik v spletni obliki in ga analizirali s pomočjo programa za statistične obdelave podatkov SPSS, rezultate pa predstavili tabelarično, grafično in opisno. Vzorec oseb je zajemal učitelje dodatne strokovne pomoči iz osnovnih šol po Sloveniji. Rezultate raziskave smo dopolnili s prikazom dela z lutkami ter z doseženimi cilji individualiziranega programa in kurikulumu iz lastnih izkušenj pri izvajanju dodatne strokovne pomoči.

Rezultati raziskave kažejo, da učitelji dodatne strokovne pomoči zavzemajo pozitivna stališča do rabe lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči in poznajo številne možnosti, ki jih lutke pri delu omogočajo, vendar jih redko uporabljajo. Razlog redke rabe je v pomanjkanju znanja in idej za delo z lutkami, preobremenjenost in časovna stiska pri delu. Pri svojem delu najpogosteje uporabljajo ročne lutke, igrače ter prstne lutke, kot metodo dela pa pripovedovanje z lutkami in komunikacijo preko njih. Najpogosteje jih uporabljajo pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, pogostost njihove rabe pa je povezana z izvajanjem raznolikih dejavnosti ter metod in oblik dela. Lutke ocenjujejo kot primerne predvsem za pomoč pri izražanju misli in čustev učencev, spodbujanje domišljije ter razvijanje govora in komunikacije. Učitelji dodatne strokovne pomoči so se pripravljani usposabljeni za delo z lutkami, saj predlagajo seminarje, delavnice in izobraževanja o možnostih dela z lutkami, predstavitev primerov dobrih praks na šolah in v študijskih skupinah, izdajo priročnika in odprtje spletne strani o delu z lutkami v pedagoškem procesu ter strokovno pomoč izvajalcem DSP pri izvajanju svojega dela. Predlagajo uvedbo obveznega predmeta med študijem in izdelavo didaktičnega kovčka z različnimi lutkami. S predstavitvijo področja rabe lutk znotraj programa dodatne strokovne pomoči smo osvetlili dejavnike, ki vplivajo na rabo lutk in s tem predlagali smernice za njihovo pogostejšo rabo med učitelji dodatne strokovne pomoči.

Temeljni prispevek dela je bogatenje metod pri delu z otroki s specifičnimi učnimi težavami pri izvajanju programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter s tem bogatenje kurikulumu osnovne šole.

Ključne besede: lutke pri izvajanju dodatne strokovne pomoči, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dodatna strokovna pomoč

ABSTRACT

Artistic teaching tools included in the process of education increase the efficiency of traditional learning methods. They help pupils to be more open, relaxed and motivated. They enable presenting information easier, which is especially important for pupils with learning difficulties. Puppets present one such tool. By including them in the educational process, puppets can affect different areas of a child's development and can play an important role in additional expert pedagogical support. They help achieve general and specific objectives in the process of education set out individually for each pupil with learning difficulties, since they offer a more creative, more interesting and less stressful style of learning. Puppets can affect the emotional, cognitive and social development of pupils and enable their integrated development as well.

In the empirical part of the thesis, the frequency and the aim of the use of puppets in additional expert pedagogical support were researched as well as teachers' opinions on the use of puppets, their acquaintance with their use, factors affecting their use and reasons for not using them very often. An internet survey was conducted and analysed with the help of a programme for statistical analysis SPSS. The results are presented in tabular form, in graphs and descriptively. The sample of persons participating comprises special education teachers in Slovenian primary schools. Besides the results of the research, the thesis also presents the activities that included puppets as well as the objectives of the curriculum and of individualised programmes achieved by them on the basis of personal experiences in additional expert pedagogical support.

Research findings show that special education teachers generally welcome the use of puppets in additional expert pedagogical support but do not use them frequently, usually because of lack of knowledge and ideas on the one hand and work overload and time shortage on the other. The puppets they mostly use at their work are hand puppets and puppets as toys, and as a learning method, they mostly use storytelling and communication through the puppet as the media. They mostly use them with children with specific learning difficulties in the first and second triad (age of pupils: from 6 to 11 years), and the frequency of their use is closely connected to various activities, methods and forms of work. They assess puppets as especially useful tool at helping pupils express their thoughts and feelings, at encouraging their imagination, and speech and communication development. Special education teachers are willing to participate at training courses on the use of puppets since they suggest seminars, workshops and trainings on various possibilities of the use of puppets, presentations of best practices in schools and study groups, publishing of the manual and opening of the Internet site on the use of puppets in the educational process, and professional help to special education teachers at their work. They also suggest introducing puppets as a compulsory university subject, and creating of didactic suitcase with various puppets. The presentation of the use of puppets in the programme of additional expert pedagogical support highlights the factors that affect the frequency of the use of puppets and at the same time suggests the guidelines for more frequent use by special education teachers.

The fundamental contribution of this thesis relates to enrichment of the working methods in additional expert pedagogical support for children with specific learning difficulties and consequently the enrichment of the curriculum in primary schools.

Key words: puppets in additional expert pedagogical support, pupils with learning difficulties in different fields of learning, additional expert pedagogical support

KAZALO VSEBINE

KAZALO TABEL
KAZALO GRAFOV
KAZALO SLIK

I UVOD..... 1

II TEORETIČNI DEL 4

1 KAJ JE LUTKA..... 4

1.1 Značilnosti lutk..... 4

1.2 Moč lutk in njihova oživitvev 5

1.3 Komu so lutke namenjene 6

2 LUTKE SKOZI ZGODOVINO TER NJIHOV PRIHOD V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE PRI NAS..... 7

2.1 Nastanek in pomen lutk..... 7

2.2 Lutkarstvo in prihod lutk v vzgojo in izobraževanje na Slovenskem 8

3 TERAPEVTSKE MOŽNOSTI LUTK 10

3.1 Vloga lutk v terapiji..... 10

3.2 Lutke kot terapevtsko sredstvo..... 13

4 POMEN IGRE Z LUTKAMI 15

4.1 Opredelitev in pomen otroške igre 15

4.2 Vrste otroške igre 17

4.2.1 Funkcijska igra 18

4.2.2 Konstrukcijska igra 19

4.2.3 Dojemalna igra 19

4.2.4 Igra s pravili 19

4.2.5 Ustvarjalne igre 20

4.2.6 Simbolna igra 20

4.2.6.1 Razvojni vidiki simbolne igre 21

4.2.6.2 Sociodramska igra 22

4.3 Igra z lutkami kot oblika simbolne igre 22

4.4 Igra z lutkami kot metoda učenja 24

5 LUTKE V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA 25

5.1 Lutke v konceptih vzgoje in izobraževanja..... 25

5.2 Vključevanje lutk v kurikulum..... 26

5.2.1 UNIMA 29

5.3 Lutke v kreativni dramski vzgoji kot možnost kulturno-umetnostne vzgoje..... 30

5.3.1 Kreativna dramska vzgoja 32

5.3.2 Drama v vzgoji 32

5.3.3 Kreativna drama 33

5.4 Cilji vzgoje in izobraževanja s pomočjo lutk	34
5.4.1 Vpliv lutk na učenčev čustveni razvoj	34
5.4.1.1 Možnost izražanja čustev	34
5.4.1.2 Razvijanje empatije	35
5.4.2 Vpliv lutk na učenčev socialni razvoj	35
5.4.2.1 Spodbujanje moralnega razvoja in učenje socialnih veščin	35
5.4.2.2 Razvijanje samopodobe in krepitev samozavesti	37
5.4.3 Vpliv lutk na učenčev spoznavni razvoj	38
5.4.3.1 Pomen lutk za možgansko aktivnost	38
5.4.3.2 Intelektualni razvoj	38
5.4.3.3 Spodbujanje ustvarjalnosti	39
5.4.3.4 Razvijanje domišljije	40
5.4.3.5 Razločevanje med fantazijo in realnostjo	39
5.4.3.6 Spodbujanje govornega razvoja in neverbalne komunikacije	41
6 LUTKE PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI	43
6.1 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dodatna strokovna pomoč in individualiziran program	43
6.2 Vloga izvajalca dodatne strokovne pomoči pri vzgoji in izobraževanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	47
6.2.1 Izvajalec dodatne strokovne pomoči v procesu dela z lutko	48
6.2.2 Predpostavke za kvalitetno izvajanje DSP	51
6.2.3 Didaktična načela za kvalitetno izvajanje DSP	53
6.3 Vrste lutk in njihove možnosti pri premagovanju učenčevih primanjkljajev	59
6.3.1 Prstne in naprstne lutke	59
6.3.3 Predmeti kot lutke in lutke igrače	60
6.3.4 Marionete	61
6.3.5 Dlančne lutke	61
6.3.6 Lutke na kolenih, stopalih in na trebuhu	61
6.3.7 Telesne lutke	62
6.3.8 Lutke na palici	62
6.3.9 Lutke iz tehnike origami	63
6.3.10 Senčne lutke	63
6.3.11 Ploske lutke	64
6.3.12 Mimične lutke	64
6.3.13 Javajke	65
6.4 Kakšne naj bodo lutke	65
6.4.1 Izdelava lutk	65
6.4.2 Strukturiranost lutk	66
6.4.3 Govor lutk	66
6.4.4 Animacija lutk	67
6.4.5 Lutkovne predstave	67
6.5 Metode dela z lutkami	68
6.5.1 Igra z lutko ("Playing with puppets")	68
6.5.2 Ustvarjanje prizorov z lutko ("Puppetizing")	68
6.5.4 Pogovarjanje skozi lutko ("Puppetalking")	70
6.5.5 Učenje in poučevanje z lutko ("Puppeteaching")	70
6.5.6 Izdelovanje lutke ("Puppetmaking")	70

6.6 Vključevanje lutk v doseganje ciljev individualiziranega programa	71
6.6.1 Razvijanje koordinacije gibov telesa.....	71
6.6.2 Razvijanje fine motorike in grafomotorike	71
6.6.3 Razvijanje simetričnega gibanja.....	72
6.6.4 Razvijanje orientacije.....	73
6.6.5 lutka kot motivacija pri delu	73
6.6.6 Pomoč in motivacija pri usvajanju učnih vsebin na predmetnih področjih	74
6.7 Obstoječe raziskave o pomenu lutk v vzgojno-izobraževalnem procesu.....	76
 III EMPIRIČNI DEL.....	79
 7 RABA LUTK PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI – RAZISKAVA MED UČITELJI DODATNE STROKOVNE POMOČI.....	79
7.1 Opredelitev problema in ciljev raziskave	79
7.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema	79
7.1.2 Cilji raziskave.....	80
7.1.3 Raziskovalna vprašanja	80
7.1.4 Raziskovalne hipoteze	81
7.2 Opis raziskovalne metodologije	82
7.2.1 Vzorec oseb	82
7.2.2 Merski inštrumentarij	85
7.2.3 Merske karakteristike	86
7.2.4 Postopek zbiranja podatkov	87
7.2.5 Postopek obdelave podatkov	88
7.2.6 Opis spremenljivk	88
7.3 Rezultati raziskave in interpretacija	89
7.4 Primer lastne prakse dela z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči	139
7.4.1 Evalvacija o delu z lutkami iz lastnih izkušenj pri izvajanju DSP.....	175
7.4.2 Analiza dela z lutkami pri izvajanju DSP	179
 8 ZAKLJUČEK	182
 9 LITERATURA IN VIRI	190
9.1 Viri iz svetovnega spleta	197
 10 PRILOGE	198

KAZALO TABEL

Tabela 1: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP po spolu	82
Tabela 2: Pogostost rabe lutk učiteljev DSP pri svojem delu	89
Tabela 3: Povprečne ocene pogostosti rabe lutk glede na izobrazbo	92
Tabela 4: Povprečne ocene pogostosti rabe lutk glede na število let izvajanja DSP	94
Tabela 5: Stališča učiteljev DSP do rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa.....	96
Tabela 6: Ocene stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa.....	97
Tabela 7: Ocene učiteljev DSP glede strinjanja s trditvami.....	102
Tabela 8: Povprečne ocene kreativnosti glede na pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP	104
Tabela 9: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti znotraj ur DSP.....	107
Tabela 10: Izvajanje dejavnosti znotraj ur DSP glede na pogostost rabe lutk	108
Tabela 11: Prikaz odgovorov na vprašanje odprtega tipa o možnostih rabe lutk pri izvajanju DSP.....	110
Tabela 12: Prikaz odgovorov o rabi lutk pri izvajanju DSP	111
Tabela 13: Ocene učiteljev o primernosti rabe lutk za izvajanje dejavnosti pri DSP	113
Tabela 14: Pogostost rabe lutk za doseganje dejavnosti pri izvajanju DSP.....	116
Tabela 15: Korelacijska matrika med ocenami primernosti rabe lutk za posamezne dejavnosti in dejansko rabo lutk za izvajanje teh dejavnosti.....	118
Tabela 16: Odgovori učiteljev DSP o razpoložljivosti lutk na njihovi šoli	122
Tabela 17: Strinjanje s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.....	125
Tabela 18: Kontingenčna tabela strinjanja s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke, glede na pogostost rabe lutk v prvem in drugem obdobju.....	126
Tabela 19: Kontingenčna tabela za strinjanje s trditvijo glede na pogostost rabe lutk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju	127
Tabela 20: Strinjanje s trditvami, s pomočjo katerih odkrivamo vzroke za pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP	129
Tabela 21: Razlogi, ki vplivajo na pogostost rabe lutk	132
Tabela 22: Prikaz odgovorov o poznavanju pomena rabe lutk pri pedagoškem delu.....	134
Tabela 23: Predlogi učiteljev DSP za pogostejšo rabo lutk pri delu	136

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na izobrazbo	83
Graf 2: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na število let izvajanja DSP ...	84
Graf 3: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na število let od zadnjega formalnega ali neformalnega izobraževanja	85
Graf 4: Pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP glede na izobrazbo učiteljev DSP	91
Graf 5: Pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP glede na število let izvajanja DSP	93
Graf 6: Stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa glede na izobrazbo	98
Graf 7: Stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa glede na število let izvajanja DSP	100
Graf 8: Mnenja o primernosti rabe lutk in dejanska raba lutk za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa.....	117
Graf 9: Nadaljevanje grafa ocen o primernosti rabe lutk in dejanske rabe lutk za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa.....	117
Graf 10: Prikaz pogostosti rabe lutke glede na metode dela z lutkami	119
Graf 11: Pogostost rabe lutk glede na njihovo vrsto	121
Graf 12: Pogostost rabe lutk po vzgojno-izobraževalnih obdobjih.....	124

KAZALO SLIK

Slika 1: Učenje je lahko z lutkami zabavnejše	143
Slika 2: V veselje po idejo za pisanje spisa	144
Slika 3: Klepetavček.....	145
Slika 4: Telesna lutka Lili	150
Slika 5: Pogovor preko lutk omili čustveno stisko.....	152
Slika 6: Lutke pri učenju kombinatorike.....	155
Slika 7: Večje ali manjše?	156
Slika 8: Prijatelj Kljun.....	159
Slika 9: Učenje socialnih veščin.....	164
Slika 10: Učenje angleškega jezika z medsebojnim sodelovanjem preko lutk	166
Slika 11: Čustven trenutek z lutko	166
Slika 12: Igra z naprstnimi lutkami	170
Slika 13: Lutke pri skupinskem delu.....	173
Slika 14: Enostavne lutke za dramsko uprizarjanje	174

I UVOD

Za uvod v delo bomo predstavili odlomek iz predstave *Učenec Jure, ujet v svoj svet*, s katerim se prične igra o učencu s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki jo učiteljem in učencem predstavlja gledališka skupina Osnovne šole Preserje pri Radomljah pod vodstvom svetovalne službe.

»Jure se je rodil na lep pomladni dan ob treh popoldne. Starša sta komaj dočkala svojega prvorojenca, da ga vzameta v naročje in ga privijeta k sebi. Pridno je jedel in spal. S svojimi nasmehi je kmalu razsvetljeval vso okolico. Shodil je že pri enajstih mesecih in ni minilo dolgo, ko je želel imeti odgovore na vsak svoj »Zakaj?«. Ni še bil star dve leti, ko je znal povedati že marsikaj; poimenovati 12 barv, povedati pravljico o Rdeči kapici, splezati na visoko lestev, pritrditi vijak, se spoprijateljiti z neznanci na morju, narisati sonce. Tudi sam je bil zares pravo sonce, v ponos staršem in v veselje vsem, ki bo bili v njegovi družbi.

Nastopila je šola. Ah, saj prvi razred je še samo igranje. Hmm, za nekatere mogoče res. Šole se je veselil in prve tedne je s torbo na rami ponosno stopal v to veliko hišo znanja. Dokler ... dokler ni začel dobivati sporočila, naj se umiri in zbere, naj sedi pri miru. Naj vleče ravne črte in ne vijug, naj natančneje izrezuje in barva. Zelo se je trudil, a ni šlo drugače. Ko so se začeli učiti črke, se je zanj začelo pravo garanje. Vsaka zvita po svoje, vsaka obrnjena v svojo smer, nekatere velike in druge male, a isti glas, b podoben d-ju, k podoben g-ju, p podoben b-ju ... Kljub trudu je pri pisanju vedno naredil veliko napak, pri branju pa je po zatikanju pogosto sestavljal kar svoje besede, kar je bilo v veliko zabavo njegovim sošolcem.

Iskrice v njegovih očeh so izginile, ljubeznivi starši so postali zaskrbljeni in na obrazu marsikaterega sošolca je zaznal posmeh. Zaradi nepopolnega zapisa in zatikajočega branja se je le s težavo učil, kar se je v višjih razredih še stopnjevalo. Pravo prijateljstvo je komaj še poznal in prej nasmejan, igriv in radoveden otrok je postal osamljen, zaskrbljen, izgubljen in pogosto tarča posmeha.

Po pregledih strokovnjakov je dobil list, na katerem je pisalo, da ima primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Postal je otrok s posebnimi potrebami.»

Podobnih zgodb, kot je Juretova, je veliko. Delež učencev, ki so prepoznani kot učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, dosega približno 20 odstotkov vseh šoloobveznih otrok. Najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami so otroci z učnimi težavami. Med njimi je okoli 10 odstotkov otrok, ki imajo eno od oblik specifičnih učnih težav. Specifične učne težave so raznovrstne in dosegaajo različno stopnjo težavnosti. Razvrščamo jih na kontinuum od lažjih in zmernih do težjih in težkih težav. Učence, ki imajo izrazite specifične učne težave, torej težje in težke, uvrščamo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ti učenci pridobijo možnost dodatne strokovne pomoči, saj imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Tudi v našem delu se nanašamo na učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami, zato jih bomo v nadaljevanju opredeljevali kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Pomembno je, da učiteljem dodatne strokovne pomoči njihovi primanjkljaji, ovire oziroma motnje predstavljajo izziv pri delu in ne težav ter da pri delu z njimi vzpostavijo odnos, ki zagotavlja varno okolje in sproščeno vzdušje. Učitelji dodatne strokovne pomoči morajo pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja slediti njihovim primanjkljajem, oviram oziroma motnjam, prav tako pa tudi njihovim potrebam, željam in interesom. Pri delu morajo biti prilagodljivi in vanj vnašati različne oblike in metode dela. Pomembno je, da pri izvajanju dodatne strokovne pomoči uporabljajo multisenzoren pristop, kar pomeni učenje po več senzornih poteh, ki ga lahko dosežejo z vključevanjem umetnostnih sredstev.

Med slednje uvrščamo tudi lutke, ki že dolgo niso samo sredstvo za pripravo predstav, ampak tudi dobra pomoč učiteljem pri poučevanju ter učencem pri učenju, saj vplivajo na čustveni, socialni in spoznavni razvoj ter so odlično motivacijsko sredstvo pri odpravljanju primanjkljajev, ovir in motenj.

Lutke omogočajo tudi posredno komunikacijo med učiteljem in učencem, saj je neposredna komunikacija za otroke pogosto težka, lutka pa postane med njima posrednik, vmesni člen, celo ščit in avtoriteta, ki jo izbere učenec sam.

S pomočjo lutk lahko učitelji dodatne strokovne pomoči pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja sledijo in dosegajo različne cilje individualiziranega programa in kurikularne cilje, kot so učni cilji, razvijanje koordinacije gibov telesa, spretnosti branja in pisanja, govornega razvoja, besednega in nebesednega izražanja, domišljije, slušnega procesiranja, izražanje čustev in učenje socialnih veščin. Lutke so tudi odlično motivacijsko sredstvo, in to ne samo pri mlajših učencih, pritegnejo lahko tudi starejše, čeprav potreba po igri z leti upada.

Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči je pomembno, da se skušajo učitelji čim bolj približati učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in jim omogočiti pot, po kateri z lastnimi sposobnostmi in ob podpori čim bolj uspešno dosegajo cilje individualiziranega programa in kurikuluma. Uporabijo lahko različne metode in oblike dela, katere bodo izbrali, pa je odvisno od njihovega znanja in interesov na eni strani ter upoštevanja potreb, želja in interesov učencev na drugi strani; ena izmed možnosti so lutke, ki učence s svojo močjo popeljejo na pot uspeha.

V teoretičnem delu bomo predstavili prihod lutk v proces vzgoje in izobraževanja, njihovo vlogo v terapiji, vrste in lastnosti lutk ter njihove možnosti znotraj procesa vzgoje in izobraževanja. Prikazali bomo rezultate raziskave o pogostosti rabe lutk med učitelji dodatne strokovne pomoči, njihova stališča o rabi lutk pri omenjenem delu, dejavnike, ki vplivajo na rabo, ter predloge, s katerimi bi lahko zagotovili pogostejšo rabo lutk pri izvajanju omenjene pomoči. Predstavili bomo lastne izkušnje o delu z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ugotovitve, ki se nanašajo na delo z njimi.

II TEORETIČNI DEL

1 KAJ JE LUTKA

»Lutka zmore vse,

česar človek ne.«

Korošec (2005, str. 39)

1.1 Značilnosti lutk

Lutka je umetno izdelana figura, ki večinoma predstavlja osebo ali žival v okviru različnih predstavitev. Lutka ni le igralec, ampak predvsem umetniški predmet. Paleta lutkovnih figur je izjemno široka, saj obsega vse materiale in stile, katerih se je umetnost lahko poslužila tekom stoletij (Grazioli, 2009, str. 456–461).

Cvetko (2010, str. 64–65) lutko opredeli kot metaforo, ki v sebi združuje prvine stvarnega in nestvarnega sveta. S svojo subjektivnostjo vpliva na otrokovo čutenje in čustva, krepi njegove socialne veščine in mu z izkušnjami v igri pomaga skozi svet. Ob lutki lahko zori in raste, doživlja nove izkušnje ali podoživlja stare in tako pridobiva na psihičnem, mentalnem, emocionalnem in kognitivnem področju.

Trefalt (1993, str. 11) lutko opredeli kot model za absolutno abstraktnost, ustvarjeno s strani človeka. Definira jo kot gledališki, snovni in odrski simbol, ki predstavlja dramski lik in ga vodi človek. D. Szilagyi pojasnjuje lutko kot gibljiv kip, napolnjen z dušo, J. Bussell pa pravi, da je lutka simbol, ki ga uporablja igralec za ponazoritev nekega lika. J. Mukarovsky lutko opredeli kot nekaj, kar stoji na mestu nečesa drugega in na to drugo namiguje. Avtor še pojasnjuje, da ima vsaka lutka svojo gesto, torej neko kretnjo, gib, s katero želi animator nekaj sporočiti. Simbolna gesta predstavlja simbolno okrajšavo neke misli, na primer gesta pokornosti, pokončnosti, pozdrava. Psihološka gesta izraža duševno stanje, likovna gesta ima predvsem vizualno funkcijo, poudarjalna pa poudari določene misli, izražene skozi besedo. Geste jim dodeljuje lutkar, ki se odloča, kaj dela, zakaj dela in kako to dela. Lutka ima tudi

glas, ki ji ga podeli animator, z njim in gestami pa mora nadomestiti tudi mimiko lutke (prav tam, str. 41).

Lutka ima lahko svoj prepoznaven glas ali gibanje, zna peti, si izmišljati nove besede, izraze za neznane dogodke. Pojavlja se tudi v pedagoškem prostoru, saj zna pripovedovati zgodbe in posredovati veliko novega znanja na enostavnejši način. Govori lahko v narečju ali žargonu, kar je bližje učenčevemu govoru. Učenca lahko spomni na nalogo, ki jo je pozabil, in mu pomaga pri njenem izdelovanju, lahko mu razloži novo snov ali ga spomni na staro, lahko ga potolaži in mu vlije upanje za delo (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 82).

1.2 Moč lutk in njihova oživitev

»Predmet, oblikovan s človekovo voljo, dobi nov simbolični pomen, postane novo bitje, osebek, metafora. Kako? S prenosom lutkarjeve energije v predmet, ki ga oživlja s svojim pogledom in rokami. Lutkar verjame v čarobno preobrazbo, veruje v moč lutke.«

(Majaron, 2000, str. 33)

Ni predmeta, ki ga ne bi bilo mogoče oživeti in mu dati simbolični pomen, za to potrebuje le našo energijo in domišljijo. Otrokova fantazija nima meja, zato lahko res vsak predmet okoli njega dobi simbolem pomen. Z njim sporoči nekaj intimnega, izkustvenega ali podzavednega (Korošec, 2003, str. 196).

Kulturologi, antropologi, umetniki in psihoanalitiki najdejo sorodnost današnjih lutk v davnih obredih in ritualih. Nekdaj je človek brezpogojno verjel kipcem, malim predmetom, amuletom, da imajo posebno moč, s katero so v življenja priklicali prednike, nadnaravna in izmišljena bitja. Lutke imajo še danes posebno moč, saj pritegnejo tako otroke kot odrasle. Imajo energijo, ki je ne vidimo, jo pa čutimo. »Po znanstveni plati morda nesprejemljivo, po človeški pa še kako.« (Korošec, 2005, str. 35)

Lutka je sama po sebi neživa, zaživi pa v trenutku, ko ji posvetimo vso našo pozornost – s pogledom, gesto in glasom. S tem svojo energijo usmerimo vanjo in skozi jo razvijemo komunikacijo. Posebno močna je pri neverbalnih oblikah komunikacije, kar je še posebej pomembno pri mlajših in tistih, ki niso vešč verbalne komunikacije (Korošec, 2006 b, str.

97). Bastašić (1990, str. 8) še doda, da je osnovna karakteristika gesta, obstaja pa le v odnosu z nekom drugim. Oživljanje lutk ima močen simbolni pomen, saj upodabljajo nova bitja, s katerimi otrok sporoči del intimnega, izkustvenega ali podzvestnega (Korošec, 2003, str. 191).

Lutka je pomembna pri vseh fazah rabe, od njene izdelave do animacije. Pri nastajanju lutke otrok uri razne spretnosti, pri igri z njo pa vzpostavlja socialne korelacije. Ko otroci sami ustvarijo svojo lutko, to vpliva na rast njihove samopodobe, saj pod njihovimi rokami nastaja novo bitje, ki mu bodo sami vdahnili življenje. Moč lutke pogosto predstavlja motivacijo za osvajanje raznih spretnosti in znanj, možnost za izražanje čustev, odkriva in razvija pa tudi divergentno mišljenje, ki je pomemben element kreativnosti (Majaron, Korošec, 2006, str. 97).

Lahko rečemo, da imajo igrače in lutke dušo v otrokovi domišljiji in jih morda ravno zato tako pritegnejo. Od tod izvira tudi njihova moč (Majaron, 2000, str. 33).

1.3 Komu so lutke namenjene

Lutke so namenjene vsem – mladim in starim, četudi najpogosteje menimo, da so namenjene predvsem najmlajšim in je tudi največ raziskanega in napisanega o njihovem pomenu ravno v povezavi z otroki. Pa ni vedno tako. Kobolt idr. (2008, str. 142) posebej opredeljujejo rabo lutk pri mladostnikih. Pravijo, da so lutke posebej primerne za delo z otroki, vendar pa nič manj za delo z mladostniki. Mladostnik namreč ni več otrok, vendar tudi odrasel še ni, obenem pa je oboje. Igra z lutko ga vrača v otroštvo in lutka kot metafora mu omogoča varen prostor za posredovanje skritih misli, dvomov, želja in strahov v zvezi z odraslostjo. Človek mora v obdobju mladostništva urediti vprašanje jaz in svet, zato intenzivno spoznava oboje. Nekatera vprašanja si ob ustrezni motivaciji in pravilnem vodstvu lahko zastavi tudi z lutko.

2 LUTKE SKOZI ZGODOVINO TER NJIHOV PRIHOD V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE PRI NAS

2.1 Nastanek in pomen lutk

V davnih časih so ljudje verjeli, da imajo drevesa, kamni, oblaki in živali posebno duhovno moč, lastno dušo – animo. To verovanje je bilo temelj prve človeške religije, imenovane animizem. Iz naravnih materialov so začeli izdelovati figurice, ki so postale idoli ali fetiši, pozneje pa figure za obredne in magične namene. Verjeli so, da so lutke obdarjene s skritimi močmi, s katerimi so sposobne varovati človeka pred slabimi silami. Večina starodavnih lutk nima nosu, ust in oči, saj so verjeli, da se zli duhovi ne morejo naseliti v figuro, ki nima človeške podobe. Izdelovali so jih iz različnih materialov. Prve lutke so bile torej namenjene v ritualne namene, skozi zgodovino pa se je pokazal in izoblikoval tudi njihov gledališki karakter. Na tem mestu se njihov razvoj ni končal, saj so se razvijale vse do terapevtskega, razvojnega in umetnostnega pomena (Jurkovski, 2007, str. 25–49).

Obstajajo še različne druge teorije o nastanku lutk, a Majaron (2000, str. 33) povzame, da lutkovna umetnost izvira iz davnih ritualov, vsi obredi pa so neke vrste komunikacija med ljudmi samimi in energijo, ki je ne obvladujemo, ampak čutimo. Komunikacija se odvija z gibi, glasom in vizualno podobo, pa naj bo to kostum, maska ali oblikovan predmet. Predmet, ki mu da človek svojo voljo, dobi nov simbolni pomen. Postane novo bitje – s prenosom lutkarjeve energije v predmet, ki ga oživlja s svojim telesom in pogledom. Lutke so se obdržale v ritualih, tudi v lutkovnem gledališču so obdržale svoje magične sposobnosti, v vsakdanjem življenju so obdržale svoje mesto v igri pri otrocih, v pedagoškem procesu pa podpirajo proces vzgoje in izobraževanja.

2.2 Lutkarstvo in prihod lutk v vzgojo in izobraževanje na Slovenskem

Oče slovenskega lutkarstva je **Milan Klemenčič**, ki je leta 1910 javnosti predstavil svoje domače Malo marionetno gledališče. Menil je, da mladina ne v mestih in ne na vasi nima primerne zabave. Gledališče je zanj predstavljalo pomembno kulturno institucijo, ki bi moralo svoje prispevke nameniti tudi otrokom; ti imajo namreč pravlјice še posebej radi – marionetne predstave bi bile zanje darilo, oni pa gledališču najhvaležnejši gledalci. Pomen lutkovnega gledališča za otroke je videl tudi v vzgojnem smislu; poudaril je, da so igrače za otroke zelo privlačne, blizu jim je tudi ponavljanje in posnemanje. Lutkovno gledališče bi tako zanje predstavljalo velik pomen, saj bi se otroci ob njem srečali z vsemi vejami umetnosti, od likovne do literarne in glasbene. Menil je, da mora biti umetnost za otroke kakovostna. V svoji ideji je bil zelo napreden, saj v tistem času še niso mislili na umetnost za otroke in se tudi niso posebej menili za njeno kakovost (Verdel, 1987, str. 12–40).

Med obema vojnama je v Sloveniji doživelo razcvet sokolsko lutkarstvo. Eden pomembnejših lutkarjev iz okvira sokolskega gledališča je **Silvester Košutnik**, učitelj z dušo in srcem, ki je že v takratnem času odklanjal telesno kazen in se boril za motivacijo učencev preko ekskurzij, pohodništva in lutkarstva. Njegova glavna zadolžitev pri Sokolu je bila delo z mladino. Da bi mladini, ki jo je pritegnil k redni telovadbi, tudi nekaj nudil, je ustanovil lutkovni oder in mladinsko lutkarsko sekcijo. Oder je pozneje postavil povsod, kjer je bilo to možno; kot učitelj začetnik je namreč krožil po različnih šolah v različnih krajih. Ko je prišel v šolo, v kateri so bili otroci precej nezainteresirani za delo, jih je motiviral z ročno lutko in tako je pričel z uvajanjem lutke v proces vzgoje in izobraževanja (Košutnik, b.l.).

Na začetku so bile predstave medij, ki privablja otroke, kmalu pa sta Gašperček in njegov naslednik Jurček začela otrokom pripovedovati o tem, kakšne koristi imajo, če so člani Sokola, in s tem so začeli krepiti narodno zavest. Lutke so uporabljali tudi za podajanje moralnih kategorij, na primer za dobro in zlo. Vodilo takratnih lutkarjev je bilo vzgajati z lutkami in ne lutk. Ko so začeli pripravljati besedila za Jurčka, so skušali zanje postaviti tudi didaktične smernice. Gledališče je dobilo povezovalno, osamosvojitveno in narodnostno

nalogo. Veliko ime sokolskega lutkarstva je tudi **Lojze Lavrič**, ki je bil leta 1944 glavni pobudnik ustanovitve Partizanskega lutkovnega gledališča (Verdel, 1987, str. 51–65).

Značilnost prvega obdobja slovenske lutkovne zgodovine je bila prevlada marionet. Šele leta 1934 je etnolog dr. **Niko Kuret** uveljavil oder ročnih lutk in vpeljal Pavliho kot naslednika iz nemščine prevzetega Gašperčka. V nasprotju z ostalimi gledališči ni imel pomislekov glede vloge lutke – smisel iger je videl v zabavi in ne v moralni vzgoji gledalcev, zagovarjal pa je, da lutka postane del vzgojnega procesa doma in v šoli. Leto pozneje je pričel delati na radiu, kjer je redno oddajal lutkovne igre za otroke. Pripravil je tudi osnutke za glavo ročnih lutk in jih dal v serijsko izdelavo, saj je želel, da bi lutka prišla v vsak dom. Uprizarjati je pričel socialne igre, s katerimi je skušal vzpostaviti pravičnejši družbeni red. Menil je, da je igra ročnih lutk pomembna zato, ker predstavlja zabavo za otroke, saj je z lutko lahko posnemati in razvijati lastne ustvarjalne zmožnosti, pa tudi zato, ker se lahko igraje in v igri naučijo maternega jezika (Verdel, 1987, str. 66–70).

Danes so raznovrstne lutkovne predstave zelo priljubljene, lutka pa je pridobila tudi izjemen didaktični pomen. Skupaj z razvojem terapije z lutko in vlogo lutkovnega gledališča je lutka v javnosti postajala pomembnejša. Danes služi v gledališču, terapiji ter vzgoji in izobraževanju, kreativna lutkovna dejavnost pa je postala ena izmed uspešnih metod učenja in poučevanja na vseh področjih kurikulumu. Lutka nam lahko veliko doprinese k pouku, vzgojne učinke pa lahko z njo dosežejo tudi starši s preprosto domačo uporabo. Kljub njenim učinkom pri nas v učno-vzgojni proces še nismo začeli uvajati gledališke pedagogike, kamor sodi tudi lutkarstvo, kot so to storili v sosednji Hrvaški in v Angliji, vendar kurikulum za devetletko postavlja učitelje pred nalogo, kako uporabiti dramske in gledališke tehnike v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vsekakor lutka postaja ena izmed pomembnih metod vzgoje in izobraževanja (Bezeljak Glazer, v Golub, 2003, str. 3).

3 TERAPEVTSKE MOŽNOSTI LUTK

3.1 Vloga lutk v terapiji

Maske in figure so imele terapevtsko vlogo že v starih kulturah, v 20. stoletju pa je prišlo do ponovnega odkritja lutk in lutkovne igre v procesu individualne in skupinske terapije. Jacob Levy Moreno je v dvajsetih letih 20. stoletja pričel s tako imenovano psihodramo, saj je opazil, da je otroška igra sredstvo, s katerim otrok izraža svoje notranje dogajanje. Hkrati je zaznal, da nekateri otroci težko izražajo sami sebe, zato je začel v igro uvajati lutke (Guada, 2001, str. 7–8). Otroci lahko svojo osebnost, karakteristike in obnašanje prenesejo na lutko ali/in se preko nje izražajo. Lutka lahko v trenutku postane tisto, kar otrok želi in potrebuje, kar še posebej velja za lutke z nedodelanim profilom, ob kateri ima otroška domišljija še bolj odprto pot.

Terapijo z lutkami obravnavajo različne psihološke in terapevtske teorije ter koncepti. Kot metodo dela jo uporabljajo v umetniški terapiji, otroški psihoanalizi, družinski terapiji, gestalt terapiji. Vse imajo skupno spoznanje, da je igra najpomembnejša pri diagnozi in terapiji otrok (prav tam, str. 15).

Znano je, da igra odpravlja negativna čustva, zato je terapija z lutko lahko tako učinkovita; pri njej se menjavajo in dopolnjujejo tako verbalne kot telesne dejavnosti. Lutke imajo zato še posebej pomembno mesto pri terapiji z otroki, saj z njimi otroci lažje izrazijo svoje notranje življenje, predvsem v primeru duševnih stisk in psihičnih motenj. Lahko jih uporablja tako otrok kot terapevt, igra pa dobi terapevtski pomen takrat, ko pomaga otrokom olajšati in izraziti napetosti in čustva. V terapiji postanejo vmesni člen med otrokom in terapevtom, kar otroku omogoča svobodnejše izražanje, saj s svojo privlačnostjo same vabijo otroka, da se ukvarja z njimi. Lutka kot terapevtsko sredstvo je po velikosti manjša od otroka. Otrok ji pripoveduje o sebi in svojih dogodkih, z njo pleše, poje in jo ljubkuje, lahko pa se tako vživi v vlogo lutke, da se z njo identificira in vanjo projicira svoje težave. Tako lutka postane odraz njegovih čustev, misli, želja, doživljanj iz realnega sveta in razmišljanj iz namišljenega sveta. Preko igre otrok hitreje in lažje pozabi na boleča doživetja, nadomesti izgubljeno varnost, pridobi nove izkušnje, se začne zavedati svojih čustev in se jih nauči zadovoljiti v skladu z

realnostjo (Paškvan, 2010). Guada (2001, str. 8) pri izražanju preko lutke še posebej izpostavi otroke s posebnimi potrebami, ki imajo težave z jezikovnim izražanjem. Skozi njihovo igro z lutkami in iz njihovih risb lahko izvemo veliko več, kot so sami sposobni izraziti.

O terapevtskem delu z lutkami veliko piše Zlatko Bastašić, zagrebški psihoterapevt. Pri svojem terapevtskem delu se osredotoča na otrokov razvoj in na krize, ki nastajajo ob tem, pri razreševanju pa jim pomaga ravno s pomočjo lutk. Lutka lahko postane simbol, preko katerega otrok sporoča svoje želje, strahove in konflikte, pri lutkovni predstavi pa v like projicira svoja čustva in se na ta način razbremeni, saj si lažje razloži stvari, ki se dogajajo okoli njega. V terapevtskih situacijah je najpomembnejše spontano izražanje ob lutki, saj takrat pridejo na plan zavrte agresivne težnje, potlačene potrebe po nežnosti, pozornosti in pripadnosti ter po veselju in humorju. Kljub velikemu pomenu lutk pa vseeno ne smemo pozabiti na skupinsko igro otrok, preko katere se otroci učijo socializacijskih spretnosti in reševanja konfliktov, poleg tega pa omogoča še emocionalni in kognitivni razvoj (Bastašić, 1990, str. 36–41).

Bastašić poudarja, da je potrebno na začetku terapije otroku pustiti dovolj svobode, saj se vsi otroci niso vedno pripravljeni igrati z lutkami. Priprava na igro z lutkami lahko traja precej časa, tudi do enega leta. Vsaka terapija se začne, ko otrok vstopi v terapevtovo sobo. Prav lutke v prostoru lahko omilijo otrokov strah pred novo in neznano situacijo in osebo. Bastašić otroka že na prvem srečanju seznani z lutkami, mu pokaže, kako se jih animira, nato pa se preko lutk seznani z otrokovo družino. Otrok si po navadi izbere eno od lutk in z njo zaigra neko zgodbo ali dogodek, ki ga je doživel. Dolžina in kompleksnost zgodbe ter besedni zaklad, ki jih otrok pri tem uporabi, so različni – odvisni so od otrokove starosti, zrelosti, izkušenj in temperamenta. Preko otrokove igre terapevt odkriva njegove kognitivne in kreativne sposobnosti, ki pomembno prispevajo k oblikovanju diagnostike (prav tam, str. 36–41).

Terapija preko igre zahteva različne igrače, s katerimi lahko otrok razpolaga v terapevtskem procesu, terapevt pa se ob otrokovi igri odloča, ali pri igri bolj sodeluje ali pa jo opazuje in interpretira. V prvih srečanjih z otrokom je terapevt v večji meri opazovalec, če pa opazi, da otrok nima ideje za igro ali zgodbo, mu pri tem pomaga. Terapija traja toliko časa, da terapevt preko situacij, ki jih otrok ustvarja, uvidi otrokov problem, vendar dileme lahko še vedno ostajajo. Cilj vsake terapije je otrokova boljša prilagodljivost na vsakdanje življenje, za kar je

še vedno nujno potreben interdisciplinarni pristop; če ima otrok na primer govorno jezikovne motnje, je nujno potrebna tudi logopedska obravnava itd. (prav tam, str. 36-41)

Spoznavanje otrokove osebnosti preko igre je sicer zelo zapleteno. Najbolj znana postopka, s katerima preučujejo otrokov svet preko igre, sta sceno-test avtorja G. van Staabsa in svet-test, ki sta ga izpopolnila avtorja Ch. Bühler in G. Kelly. Sceno-test sestavlja večje število lutk iz otrokovega življenja in članov njegove družine, zraven pa so še figurice različnih živali, gradivo za postavljanje hiš, pohištvo, prometna sredstva in podobno. Terapevt z otrokom najprej opravi anamnezo o otroku in okoliščinah, ki so povzročile njegovo sedanje stanje. Nato mu ponudi lutke, s katerimi se prosto igra. Terapevt ga pri tem opazuje in sprašuje o pomenu prizora, preko katerega sklepa o razmerju otroka do oseb v njegovem okolju. Svet-test pa otroku ponuja 160 lutk, in sicer osebe, živali in stvari iz vsakdanjega življenja. Terapevt tudi tu otroku ponudi lutke za svobodno igro, po desetih minutah pa ga vpraša, kaj počne. Odgovore si zapiše, na koncu igre pa nariše tisto, kar je otrok izdelal. Tako sklepa o strukturi in dinamiki otrokove osebnosti z vnaprej pripravljenimi standardiziranimi testi (Bognar, 1987, str. 15).

Obstajata dva načina terapije preko igre, in sicer usmerjeno zdravljenje in pasivni postopek. Usmerjeno zdravljenje sta zasnovali Freudova hči Anna Freud in njegova učenka Melanie Klein. Terapevt skozi igro krepi otrokov "jaz" z ustvarjanjem razmer, v katerih otrok živi. Med igro otroku razlaga pomen simbolov in ga s tem vodi k zavedanju. Pasivni postopek pa otroku omogoča svobodno igranje in otroku s tem omogoča, da se igra igro svojih težav. Za terapijo otroka največkrat potrebuje tudi delo s staršema, ker sta pogosto tudi sama povezana z otrokovimi težavami (prav tam, str. 15).

3.2 Lutke kot terapevtsko sredstvo

Lutke so v terapiji pomembne zato, ker so predmet, ki jim karakter določi otrok sam. Preko igre z lutkami otrok razkriva svoje notranje dogajanje in način življenja, terapevt pa ga ob tem posluša in opazuje ter mu daje vso svobodo, da vodi igro sam. Preko igre se otrok sooča s problemi in konflikti in, ko jih je sposoben rešiti v igri, ima dobre možnosti za njihovo reševanje tudi v vsakdanjem življenju (Guada, 2001, str. 135).

Lutke so primerne za vsakogar, ki je sposoben domišljajske igre. Pa vendar Guada (2001, str. 109) spregovori o primerni starosti otrok. Pri osemnajstih mesecih so otroci že sposobni domišljajske igre, zato lahko lutke uporabimo že pri njih, čeprav se z lutko najpogosteje igra še vsakodnevne aktivnosti, kot so hranjenje, spanje, igra. Do tretjega leta starosti lahko otrok lutki pripiše čustva in z njo odigra aktivnosti, ki jih počne sam – lahko joka, se smeji. Do četrtega leta otrok v lutko prenese vedno bolj kompleksna čustva in zgodbe, zato terapevti predlagajo lutko po četrtem letu starosti. Vživljanje v lutko in domišljaja skozi igro pa z leti upada, zato nekateri terapevti zagovarjajo, da je uporaba lutk v terapevtske namene najboljša nekje do desetega leta starosti.

Terapevt mora biti pri igri z lutko pozoren na simboliko, ki jo otrok sporoča preko nje, saj lahko isti lik za vsakega otroka predstavlja nekaj drugega, saj vsak izhaja iz lastnih izkušenj in občutenj. Terapevt se mora tako tudi vživeti v vlogo, ki mu jo otrok dodeli. Če mu dodeli na primer lik vile in želi, da je slaba, mora tak lik tudi odigrati, četudi je njena prvotna lastnost drugačna (prav tam, str. 94).

Bastašić je v terapiji z otroki uporabljal naslednje lutke (Bastašić, 1990, str. 11):

- moške in ženske lutke različne starosti in velikosti,
- lutke, ki simbolizirajo slabe osebe (čarovnice, smrt, duh, Drakula),
- like iz pravljic (kralj, kraljica, princ, princesa, zmaj, gusar),
- osebe v uniformi (vojak, kavboj, zdravnik, policist),
- živali,
- lutke animatorje – nekoliko večje lutke, ki lahko premikajo usta in roke,
- lutke za sproščanje agresije.

Z lutkami, ki prikazujejo otrokov vsakdanji in resnični svet, lahko otrok bolj pristno prikaže svoje notranje dogajanje. Lutke, ki predstavljajo negativne osebe, mu omogočajo, da se preko njih sooči z določenimi strahovi. Pravljične lutke omogočajo mešanje realnosti, risank in pravljič. Lutke živali se delijo na domače in divje, otroku pa omogočajo projekcijo libidnih in agresivnih dejavnosti. Lutke z nakazanimi spolnimi značilnostmi lajšajo različne pogovore, na primer o rojstvu. Mimične lutke so posebej pomembne za otroke z govornimi težavami, saj lahko odpirajo usta. Zanimiva je tudi vloga uniformiranih lutk – zdravnik je člen za iskanje odnosa med otrokom in terapevtom, ker hkrati plaši in rešuje (prav tam, str. 11–12). Različne lutke odigrajo različne vloge, in sicer zaščitnika, namestnika, identifikatorja, lahko pa so tudi sredstva za obvladovanje agresije. Vloga zaščitnika pomeni, da v lutko projicira lastnosti, ki jih sam nima ali si jih želi, vloga namestnika pomeni, da je lutka v vlogi nekoga iz otrokovega resničnega ali domišljjskega sveta, vloga identifikatorja pa pomeni, da se otrok poistoveti z nekom ali nečim. Pomembne so tudi lutke, preko katerih lahko otroci sproščajo svojo agresijo, včasih pa jo pripišejo tudi ostalim, sicer neagresivnim likom (Guada, 2001, str. 9).

O pomenu lutk na terapevtskem področju se lahko dodatno prepričamo tudi iz številnih izkušenj po svetu. Leta 1978 je bilo v Parizu na pobudo Madeleine Lions ustanovljeno združenje Marionnettes et Therapie (Lutke in terapija) s široko mrežo podružnic v Bolgariji, na Japonskem, v Braziliji, v Italiji, na Portugalskem in v Quebecu. Združenje organizira izobraževanja in specifična usposabljanja pri delu z lutkami v zdravstvu, in sicer pri zdravljenju psihomotoričnih motenj, v logopediji, pri socializaciji in ponovnem vključevanju v družbo (pri odvisnikih, zapornikih itd.), kot tudi na vseh drugih področjih, kjer lahko njihovo delovanje pripomore k boljšemu počutju posameznika. V nekaterih državah se tovrstno izobraževanje približuje psihoanalizi, v drugih je glavni cilj zgolj funkcionalno zdravljenje in vključitev oseb s posebnimi potrebami v družbo. Izkazalo se je, da je pri delavnicah z lutkami neprecenljivega pomena sama izdelava lutk, saj pripomore k iskanju identitete, prav tako pa tudi spodbuja radovednost in pripomore k medsebojnemu prepoznavanju udeležencev tudi zunaj delavnic. Lutke se uporabljajo tudi pri delavnicah z gibalno oviranimi, zato je prav gibanje v središču igre z lutkami. V ZDA se lutk poslužujejo v bolnišničnem okolju pri razlaganju kroničnih bolezni (diabetes, astma) ali pred bližajočim se kirurškim posegom. S tem lahko otrok izrazi svojo stisko, strah in upanje po ozdravitvi (Eruli in Lions, 2009, str. 647–650). V Angliji, v Južnoafriški republiki in Mehiki vključujejo gledališče lutk v zaporniško okolje, v Južnoafriški republiki lutke uporabljajo tudi v

izobraževalne namene o AIDSU. Lutka se oddaljuje od realnosti in omogoča ublažitev besa, agresivnosti in poravnavo računov z družbo. Pogosto jo uporabljajo tudi v izobraževalne namene, na primer pri opozarjanju otrok na nevarnosti vsakdanjega življenja ali v preventivne namene za boljše razumevanje dnevnih rutin pri vzdrževanju osebne higiene (umivanje rok, stopal, zob, obisk zobozdravnika). V Indiji se tega načina poslužujejo za opozarjanje na obvezno prekuhavanje vode pred uporabo (prav tam, str. 647-650).

Povzamemo lahko, da nam lutke pomagajo v najširšem pomenu terapije in pedagogike. Terapevt, učitelj ali poklicni lutkar imajo poleg zabavnega vidika dela z lutko na razpolago vedno tudi terapevtski ali poučni vidik, saj lahko z lutko v roki dosežejo pomembno podporno vlogo – zato jo je dobro vključevati tudi v proces vzgoje in izobraževanja, saj z njeno pomočjo sledimo in dosegamo številne vzgojno-izobraževalne cilje in cilje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami.

4 POMEN IGRE Z LUTKAMI

4.1 Opredelitev in pomen otroške igre

Psihološke teorije bistvo igre opredeljujejo v dominantnosti sredstev nad ciljem, zmanjševanju tveganja pred neuspehom, začasni odsotnosti frustracij, nudenju svobode in prostovoljni udeležbi (Horvat, Magajna, 1989, str. 88).

Človek nenehno spreminja stvarnost in jo prilagaja svojim potrebam, pri tem pa spreminja tudi sebe. Za otroka je takšna dejavnost igra, ki je sestavljena iz različnih dejavnosti. Preko igre otrok spozna svet okoli sebe in razvija samega sebe. Igra se spreminja – starejši kot je otrok, bolj raznovrstna in bogatejša je. Če bi na otrokove aktivnosti gledali samo kot na zabavo, bi naredili veliko napako. Skozi igro namreč razvijajo svoja čutila, uporabljajo svoje telo, usklajujejo vid z gibi, pridobivajo nadzor nad svojim telesom, krepijo mišice in živčevje ter pridobivajo nove spretnosti. V igri preizkušajo različne vloge in se soočajo z neprijetnimi občutki. Dojemajo stališča drugih, spoznavajo svet in pravila v njem ter razvijajo spretnosti reševanja problemov. Na podlagi izkušenj ustvarjajo nove pojme, se učijo mišljenja ter ustvarjajo in razvijajo govor (Papalia, Olds, Feldman, 2003, str. 265).

Igro lahko opredeljujemo kot dejavnost, ki jo otrok izvaja zaradi lastnega zadovoljstva. Igra predstavlja otrokov kognitivni, socialni, emocionalni in gibalni razvoj. Je dialog med domišljijo in realnostjo, med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo, med logiko in absurdnostjo ter med varnostjo in tveganjem (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 2–3). Otrok ob igri napreduje, zato jo je Vigotsky poimenoval kar vodilna aktivnost ali glavni dejavnik otrokovega razvoja. Otrok se igra, ne da bi se zavedal motivov svoje aktivnosti, igra pa ga zaposli bolj kot realno življenje (Horvat, Magajna, 1989, str. 96). Tudi Aristotel je že pisal o igri, ki jo je opredeljeval kot prekinitev dela in kot neke vrste zdravilo, ob katerem se sprosti duša. Z razmerjem med igro in delom se je ukvarjal tudi Karl Marx, ki je pokazal nove poglede na delo (Bognar, 1987, str. 8).

Pri igri je bistvenega pomena igra sama. Otroci jo spreminjajo in se je vedno znova lotevajo. Na ta način vadijo spretnosti, ki se jih pod zunanjo prisilo ne bi lotili. Ob igri nastane na ravni doživljanja tako imenovani doživljajski tok, ki je za otroka prijeten, zato ohranja svojo dejavnost. Doživljajski tok predstavlja jedro notranje motivacije, zato se otrok ob igri zlije z okoljem (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 8).

Pri preučevanju otrokove igre je pomembno pozornost nameniti tudi predmetom, igračam, do katerih ustvarja svoj odnos. Pri igri predmet ni več tisto, kar v resnici je. V otrokovih dejanjih je očitna usmerjenost na predmete, s približevanjem adolescenci pa se pretežni del njegovih dejanj odvija v obliki predstav in mišljenja, predmeti pa niso več nujno prisotni (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 6). Pri igri prihaja do oblikovanja drugačne stvarnosti, kot jo otroci doživljajo v vsakdanjem življenju, igralni kontekst dobi prednost pred stvarnim. Otrok namreč preseže stvarnost in oblikuje kontekst, ki ustreza njegovim trenutnim potrebam in ciljem. Tudi Vigotsky (1971, v Ivon, 2010, str. 18) je raziskoval, kako pomembni so simboli, ki jih otroci ustvarijo v igri – če na primer bomboni v njihovi igri predstavljajo strup, jih bodo kot take tudi smatrali in jih ne bodo pojedli.

Preko igre se izraža napredek otrokovega razvoja. V igri dobijo otroci s strani odraslih največjo mero svobode, saj lahko samostojno izvajajo aktivnosti, izražajo ustvarjalnost in preizkušajo svoje sposobnosti. Če igra omogoča, da se modeli obnašanja preoblikujejo in nastajajo novi, lahko zaključimo, da igra vpliva na razvoj otrokovih psihičnih sposobnosti (Duran, 2001, str. 165, v Ivon, 2010, str. 21).

Oprelitev pojma igre je kompleksna, saj je tudi sama aktivnost taka. Kljub številnim raziskavam igre ta še ni v celoti raziskana, mnogo znanstvenih raziskovanj si je o njej celo v nasprotju. Psihološka opredelitev izpostavi že omenjeno notranjo motivacijo in pomen v njej sami; sociološka opredelitev pa jo opredeljuje kot svobodno, ločeno, nejasno, neproduktivno, nepredpisano in fiktivno aktivnost (Horvat, Magajna, 1989, str. 87–88).

Vse razlage igre bi lahko strnili z opredelitvijo Brucea (2002, v Ivon, 2010, str. 14), ki pravi, da je igra dejavnost brez produkta in za katero ni potrebna dodatna zunanja spodbuda. Predstavlja alternativni svet, ki predpostavlja »kot da«, kar zahteva in razvija otrokovo domišljijo in inovativnost. Omogoča domišljajske izkušnje pred realnimi (različni boji, manipulacije, doživetja in spoznanja) in lahko poteka kot partnerska igra ali v skupini, v kateri se udeleženci učijo drug od drugega. Povezuje vse, kar se otrok nauči, kar je doživel in kar poteka v njegovi domišljiji.

4.2 Vrste otroške igre

Igra se kljub splošnim značilnostim s starostjo in razvojem spreminja. Klasifikacija otroške igre se od avtorja do avtorja razlikuje, v Sloveniji pa je najbolj znana klasifikacija, ki jo je izdelal Toličič (1961, v Marjanovič Umek, 2001 str. 33; Horvat, Magajna, 1989, str. 163). Otroško igro deli na funkcijsko igro, ki vključuje tipanje, prijemanje, metanje, tek, vtikanje, vzpenjanje – preizkušanje senzomotornih shem na predmetih; domišljajsko igro, ki vključuje simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog; dojemalno igro, pri kateri gre za dejavnosti, kot so poslušanje pravljič, glasbe, opazovanje, posnemanje, gledanje televizije in branje; ter ustvarjalno igro, ki vključuje risanje, pisanje, petje, pripovedovanje, oblikovanje in gradnjo.

Smilansky (1968, v Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 33–34) opredeljuje še konstrukcijsko igro, pri kateri otrok uporablja predmete ali materiale, da z njimi nekaj ustvari ali zgradi, otrok si je določene stvari sposoben predstavljati; ter dramsko igro, za katero je značilno pretvarjanje in igra vlog, otroke pa spodbuja k različnim aktivnostim, tako gibalnim kot miselnim, iskanju novih povezav, ustvarjalnosti, socialni občutljivosti in kompetentnosti (dramsko igro v skupini avtorica opredeli kot sociodramsko igro); in igre s pravili, preko katerih otrok prepozna, sprejme in se podredi vnaprej določenim pravilom.

V nadaljevanju predstavljamo najpogostejše navedene vrste otroške igre.

4.2.1 Funkcijska igra

Funkcijska igra je najpreprostejša oblika igre in prevladuje v prvem letu otrokove starosti, pojavi pa se v tretjem in četrtem mesecu, ko se prične otrok igrati z lastnim telesom, na primer s svojimi prsti (Horvat, Magajna, 1989, str. 96). Pozneje vključuje ponavljajoče mišične gibe, kot so kotaljenje in odbijanje žoge, tek, skakanje, metanje in ciljanje (Papalia, Olds, Feldman, 2003, str. 265). V funkcijski igri otrok preizkuša zaznavno-gibalne sheme, kar mu daje občutek zadovoljstva. Gre za igro z novimi gibalnimi, čutnimi in zaznavnimi funkcijami. Piaget jo poimenuje zaznavnogibalna in raziskovalna igra. V zaznavnogibalni igri preko zaznav spoznava svet okoli sebe, v gibalni pa razvija mišičevje in okostje, gibalne spretnosti, koordinacijo in sprošča energijo (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 35–36).

Otrok pri tej igri tudi neposredno manipulira s predmeti – prijemanje, izpuščanje, ogledovanje, igranje z ropotuljicami, tolčenje predmeta ob predmet, dajanje predmetov v usta itd. Ob koncu prvega leta se začnejo razvijati že prve socialne igre, kot so skrivanje za zaslonom, iskanje predmeta, posnemanje gibov ter ponavljanje besed in aktivnosti odraslega (Horvat, Magajna, 1989, str. 97).

Posebno obliko te igre predstavlja igranje z lastnim govornim aparatom in proizvajanje različnih glasov. Glasovne igre so pomembne za razvoj govora, hkrati pa tudi priložnost za vzpostavljanje komunikacije z otrokom (Horvat, Magajna, 1989, str. 97).

4.2.2 Konstrukcijska igra

Prehod od funkcijske h konstrukcijski igri pomeni napredek od manipulacije k formulaciji. Pri konstrukcijski igri otrok uporablja predmete in materiale, da nekaj naredijo, torej igrače že uporablja z določenim namenom (Papalia, Olds, Feldman, 2003, str. 265). Pri tej igri otrok povezuje, sestavlja, postavlja, gnete in preoblikuje, s tem pa ustvarja novo konstrukcijo. Piaget jo opisuje kot akomodacijsko in na pol poti med igro in imitacijo. Prva konstrukcijska igra se pojavi že ob koncu prvega leta, z leti pa je vse pogostejša in je odraz otrokovih spoznavnih in gibalnih sposobnosti, zlasti fine motorike in koordinacije roka-oko. Pri konstrukcijski igri otrok najprej poizkuša, nato pa vedno bolj spoznava načine povezovanja, razporejanja in kombiniranja.

4.2.3 Dojemalna igra

Toličič (1961, v Marjanovič Umek, Zupančič, str. 37) dojemalno igro opredeli kot poslušanje, opazovanje in posnemanje. Otrok pri dojemalni igri poimenuje, kar vidi, in opisuje, kar dela. Pri igri sledi navodilom in upošteva pravila, verbalizira pa tudi svoje pobude. Zametki dojemalne igre se kažejo že pri šestih mesecih otrokove starosti, pogostejša pa je v drugi polovici prvega leta in v predšolskem obdobju. Dojemalna igra kaže na razvoj mišljenja, komunikacije in socialnega razvoja (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 37).

4.2.4 Igra s pravili

Igra s pravili se začne pojavljati od drugega leta dalje. Najpogostejša je med osnovnošolskimi otroki, mladostniki in odraslimi. Otrok sodeluje pri igrah, ki že obstajajo, in oblikuje nove. Povezujemo jo lahko s sodelovanjem, slučajnostnimi igrami, tekmovalnostjo in spretnostjo (prav tam, str. 42).

De Vries (1998, v Ivon, 2010, str. 19) trdi, da igre s pravili pomembno vplivajo na intelektualni razvoj otroka, ker omogočajo razlago in izkušnjo logičnega mišljenja. Upoštevanje pravil v domišljjski situaciji otrokom pomaga, da znajo tudi v življenju načrtovati in uravnavati svoje vedenje, uresničevati svoje cilje in upoštevati pravila. Igre s pravili so na nek način učenje socializacije, ki je del vsakdanjega življenja otroka.

4.2.5 Ustvarjalne igre

Horvat in Magajna (1989, str. 221) dodata še ustvarjalno igro, ki narašča z vpadanjem domišljajske igre in ki postopno prehaja v prave oblike dela. Pri tem se vzpostavlja prehod od igre k učenju in delu.

4.2.6 Simbolna igra

Imenujemo jo tudi igra pretvarjanja, dramska, igra "kot da", igra vlog ali domišljajska igra. Pojavi se med prvim in drugim letom otrokove starosti, najbolj pa je značilna za otroke v starosti dveh do šestih let. »V simbolni igri se odraža preplet kognitivnih, sociokognitivnih, socialnih, jezikovnih in kulturoloških pogledov na otrokov razvoj, ki zahteva poznavanje določenih sposobnosti in spretnosti, ki sooblikujejo razvojno stopnjo simbolne igre.« (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 39) Pri otrocih, starih leto in pol, govorimo o neposredni imitaciji, saj otrok ponavlja dejavnosti, ki jih je opazil v okolju. Neposredna imitacija predstavlja prehod k simbolni igri. Razvojno višja raven je odložena imitacija, ko otrok po določenem času ponovi dejavnosti, ki jih je videl v okolici (Korošec, b.l.).

Simbolna igra je odvisna od razvoja mišljenja in socialnih spretnosti, hkrati pa tudi sama vpliva na razvoj mišljenja in socialnih spretnosti. Omogoča razreševanje konfliktov, ki jih otrok doživlja v vsakdanjem življenju. Najvišja raven simbolne igre je igra vlog oziroma sociodramska igra, ki je še posebej pomembna za razvoj otrokovega socialnega in čustvenega razvoja (Horvat, Magajna, 1989, str. 165). Otrok lažje sprejme in se prilagodi pravilom v igri vlog kot v realnem življenju. Otrok je simbolne igre sposoben šele, ko je zmožen razumeti pogojnost znaka in obvladati egocentrizem, kar pomeni, da mora sprejeti neka pravila in jih pri igri upoštevati. Poteka od igre s konkretnimi predmeti do igre vlog (Korošec, b.l.). Vključuje namišljene ljudi ali situacije (Papalia, Olds, Feldman, 2003, str. 266). Otrok v igri predstavlja neko dejanje, predmet ali osebo iz realnega ali domišljajskega sveta in razvija sposobnost, da zavzame stališče drugega. Uporablja tudi simbolne transformacije, kar pomeni, da predmeti dobijo nov pomen (Marjanovič Umek, Zupančič, 2001, str. 69–74).

Igrače, ki jih otroci vključujejo v simbolno igro, so lahko bolj ali manj strukturirane ter bolj ali manj realistične. Stopnja strukturiranosti igrače pomeni stopnjo njene določenosti in izdelanosti. Bolj kot je igrača strukturirana, pogostejše jo bo otrok uporabil na vnaprej določen

način kot pa nizko strukturirano. Četudi je igrača visoko strukturirana, kot je na primer dojenček, in jo otrok nahrani, pa od otroka v simbolni igri še vedno zahteva visoko stopnjo domišljije (prav tam, str. 96).

Piaget (1990, v Korošec, b.l.) razlaga, da je simbolna igra otrokova vodilna dejavnost v predšolskem obdobju in vrhunec otroške igre. Je posledica otrokovega prilagajanja fizičnemu okolju ter pravilom in interesom odraslih. Od vseh prejšnjih iger se loči po fikciji.

4.2.6.1 Razvojni vidiki simbolne igre

Prve oblike simbolne igre so vezane na otrokovo telo, zato jih poimenujemo avtosimbolne igre. Pozneje se igralne dejavnosti začnejo usmerjati navzven, predvsem na predmete. V razvoju dejavnosti s predmeti je mogoče slediti dvema vrstama prenašanja. Otrok lahko prenaša določene aktivnosti na druge pogoje, na primer češe ali hrani medvedka, ali pa isto dejavnost izvaja s predmetno zamenjavo, ko na primer medvedka češe s paličico, ki predstavlja glavnika. Lahko bi rekli, da pri razvojni igri prihaja do sosledja, ki prehaja od predmetnosti k predstavnosti predmetov in dogodkov. Otroci z razvojem uporabljajo višje oblike simbolne transformacije, te pa postajajo vedno kompleksnejše (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, 1996, str. 420–421).

Preko simbolne igre otrok razvija svoje kognitivne in socialne spretnosti. Zanj so pomembni pretvarjanje, decentriranje in fleksibilnost mišljenja, odmik od realnega k predstavam, zmožnost razumevanja in pogovarjanja, zmožnost razumevanja drugih itd. (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, 1999, str. 37).

V simbolni igri prihaja do pomembnih sprememb, in sicer od igre brez vsebine do igre, ki ima lahko po več epizod. Vsebino otrok črpa najprej iz osebnega življenja in okolice, pozneje pa že iz zgodb, slik ali družabnega življenja. Vsebina igre je tako močno povezana z otrokovimi izkušnjami (Korošec, b.l.). S starostjo se simbolna igra spreminja, saj je v njej vedno več predstavne transformacije (odsotne predmete zamenjajo geste in besede), igre vlog in strukturiranih dejavnosti, ki potekajo v daljših časovnih enotah (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, 1996, str. 426).

4.2.6.2 Sociodramska igra

Sociodramska igra je najvišja stopnja simbolne igre in poteka med vsaj dvema udeležencema. Otrok pri igri posnema svet, ki ga opazuje in razume na svoj način. Z besedami in dejanji posnema in predstavlja neko osebo, ustvarja situacije, dejavnosti ali daje predmetom posebne značilnosti.

Pri sociodramski igri sta pomembna tako realizem kot domišljija. Ko otrok igra, želi posnemati svet. V igro vstopi element domišljije, s katero preseže realnost v času in prostoru. Pri igri vlog je pomembna tudi neverbalna komunikacija. Otrok nam lahko z neverbalnimi sredstvi sporoči vsebino in pomen svoje igre.

V vrtcu oziroma šoli je razvoj simbolne igre odvisen tudi od vzgojiteljeve oziroma učiteljeve osebnosti in zainteresiranosti. Pomembno je, da damo otroku dovolj časa, da se razvije simbolna igra. Pravo mero, s katero se sme učitelj vključiti v igro, je težko določiti. Če ima učitelj ob sebi enega učenca, lahko sam odigra vlogo. Tako bo učenec lahko razvil simbolno igro. Če dela z več učenci, lahko sodeluje z nasveti in komentarji, prav tako lahko odigra z njimi eno od vlog. Takšne oblike spodbud povečajo kompleksnost in količino fantazije sociodramske igre. Vključevanje učitelja v igro ne sme prerasti v poseganje njihovega načina mišljenja in igre, pač pa samo spodbujanje in zaupanje v njihovo igro (Korošec, b.l.). Najbolj pomembno pri vsem je, da učitelj učencem skozi igralne dejavnosti pomaga spoznavati in razumevati svet in ga razumeti na njihov način. Otroško igro je potrebno negovati in ji dati svoj prostor.

4.3 Igra z lutkami kot oblika simbolne igre

Skozi simbolno igro se torej razvijajo najrazličnejši psihični procesi, zato ima tudi igra z lutkami velik pomen za otrokov razvoj. Preko njih se otroci preizkušajo spontano, prostovoljno in brez občutka neuspeha. Lutke otrokom omogočajo boljši stik z okoljem, saj lahko preko njih izražajo nekatere svoje težave. Pri tovrstni igri z lutkami gre predvsem za otrokovo simbolno, domišljijsko igro v manjših skupinah. V procesu simbolne in lutkovne igre (ko otrok igra igro vlog »kot da«) gre za ustvarjanje fiktivne situacije, ki otroku pomaga, da se oddalji od konkretne situacije (Duran, 1988, v Korošec, b.l.)

Preko igre z lutkami kot oblike simbolne igre otrok razvija naslednje prvine (Korošec, b.l.):

- premagovanje egocentrizma – prevzemanje vlog od otroka zahteva ločevanje lastnega videnja in mišljenja od drugih;
- razvijanje in razumevanje nekaterih višjih emocij – preko igre otrok pridobiva empatijo in razvija lastne višje emocije;
- oddaljevanje od trenutne situacije – s prenosom dejavnosti na verbalno raven se otrok oddalji od trenutne situacije, za razumevanje o poteku igre pa mora vzpostaviti komunikacijo z ostalimi udeleženci igre;
- krožni odnos med govornim in kognitivnim razvojem – ves čas se vzpostavlja povezava med govorom in mišljenjem;
- avtonomija simbolnih sredstev – spreminja se prvotni pomen predmetov;
- sprejemanje spolnih vlog in kulturnih navad – na igro vplivajo socialne situacije in družbene norme, preko igre pa otrok sprejema tudi različne spolne vloge.

Ko se otrok spontano igra z lutkami, je njegov glavni cilj zadovoljitev želje in potrebe po igri. Ko se otrok prične igrati, mu je pomembno dati prostor in čas; v igro se lahko vključimo in ji dodamo vlogo ali pa z idejami o poteku ali rešitvah vplivamo na obstoj obstoječe igre. Tako igra postane sociodramska. Manning in Sharp (1977, v Korošec, b.l.) sta vključevala vpliv vključitve odrasle osebe v igro in ugotovila, da katerakoli igra z vključitvijo odraslega pridobi na kvaliteti.

Ravno zaradi spontane igre bi bilo nujno, da bi imela vsaka učilnica na razredni stopnji lutkovni kotiček, v katerem bi se lahko otroci igrali simbolne "kot da" igre. Pomembno je namreč, da imajo otroci dostop do igrač in lutk, saj z njimi najhitreje razvijejo simbolno, sociodramsko igro z vrstniki. Dobro je, da imajo učenci na razpolago kupljene in že izdelane lutke, pomembno pa je, da razpolagajo tudi z nestrukturiranim materialom, s katerim ustvarijo lastno lutko po svoji podobi (Korošec, 2003, str. 191). Če so lutke le na polici in namenjene samo učiteljevemu delu z njimi, ostajajo mrtve. Poleg razvijanja simbolne igre lutke s svojimi možnostmi omogočajo tudi uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja.

4.4 Igra z lutkami kot metoda učenja

Vse prepogosto menimo, da je igra nekaj, kar je značilno le za predšolskega otroka, učenje pa značilna oblika za šolarja. Zavedati se moramo, da ima duševni razvoj svojo pot, ki se ne prilagaja otrokovemu vstopu v šolo, zato je zmotno misliti, da se otrok z vstopom v šolo preneha igrati ali še huje, da se nima pravice igrati. Šolski otrok se še vedno igra, zato mu igro moramo dovoliti in ga k njej celo spodbujati.

Učenju skozi igro so dajali velik pomen že različni misleci v preteklosti. Platon, Locke in Komensky so ji pripisovali velik pomen, ko so dokazovali, da je učenje uspešno le takrat, ko poteka v sproščenem vzdušju in za otroka ni prisila. Locke pravi, da gre pri učenju preko igre za vprašanje časti, zaupanja, učenja in zabave. Kljub ugotovitvam mislecev je nekdanj veljalo, da sta si igra in učenje nasprotujoči si dejavnosti, vendar je to velika zmota.

Igra je učenje in je osnova ustvarjalnosti, izhodišče prijetnih izkušenj, sproščenosti in ena najučinkovitejših metod učenja. Je ena od osnovnih otrokovih potreb, ustvarjanje pa najvišja človekova potreba, katere zadovoljitev mu omogoča samouresničevanje. Ob igri je otrok sproščen, v njej lahko prisluhne tako sebi kot okolju, zato je še kako pomembna pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Kljub otrokovemu priходу v šolo igra še vedno zavzema pomemben del njegovega življenja, zato je dobro pustiti učenčevo igrivost in jo izkoristiti za učenje in pridobivanje spretnosti.

Krajnc (2010, str. 131) pripisuje igri v procesu učenja za otroka različne pomene: ob igri razvija čutila in pridobiva nove zaznave in predstave, bogati in razvija domišljijo, primerja, raziskuje, sklepa, rešuje probleme, razvija mišljenje in pridobiva sposobnost opazovanja, pridobiva izkustva o predmetih in spoznava njihove lastnosti, dojema kvalitativne in kvantitativne lastnosti preko opazovanja predmetov, vnašanjem v usta, opazovanjem, razstavljanjem, sestavljanjem ter ob njej spoznava dogajanje v okolju.

Horvat in Magajna (1989, str. 220) pomen igre kot metode učenja potrdira še z rezultati sovjetskih psihologov, ki so pokazali, da obstaja veliko vzgojnih in učnih vsebin, ki bi jih otroci usvojili preko igre bolj spontano, uspešneje in hitreje. Zato je igra z lutko tako pomembna vzgojna metoda in oblika izobraževalnega dela.

5 LUTKE V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

5.1 Lutke v konceptih vzgoje in izobraževanja

Obstajajo različni koncepti, ki so in še vedno pomembno vplivajo na kvaliteto in širino vzgoje in izobraževanja ter tako na razvoj različnih metod in oblik dela ne samo z učenci s posebnimi potrebami, pač pa z vsemi učenci. Nekateri izmed njih omenjajo pri doseganju vzgojnih in učnih ciljev tudi lutke.

Rudolf Steiner je po 1. svetovni vojni ustanovil Valdorfsko šolo, v kateri je zagovarjal duhovno razumevanje človeka ter celostni pristop k razumevanju njegovega življenja. Poseben pomen za otrokov razvoj je pripisoval igračam in lutkam, saj je menil, da spodbujajo otrokovo domišljijo. Poseben pomen je pripisoval tudi njihovi izdelavi iz naravnih materialov, izdelovali pa so si jih učenci sami (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 56–57).

Maria Montessori, zdravnica in filozofinja, je leta 1907 prevzela vodenje vrtca v revnem delu Rima. Na voljo je imela le malo pisarniškega materiala, ki ga je preoblikovala za delo z otroki z motnjami v duševnem razvoju. Ob delu je spoznala, da lahko otrok razvije notranje potenciale, če ga obdaja spodbudno okolje, ki mu omogoča samostojnost, svobodno izbiro dejavnosti in red. V takem okolju so otroci postali delavni, zbrani, vljudni in so se naučili brati, računati in pisati že v predšolskem obdobju. Uvajala je svobodo, s katero je želela otrokom omogočiti, da svobodno izbirajo materiale na policah, socialne odnose ter kraj in čas dela. Njeno vodilo je bilo, naj otrok vse, kar lahko naredi sam, tudi naredi, pomagamo pa mu, če je to res potrebno. Lutk implicitno ne omenja, vendar jih je imela vedno na razpolago med ostalim materialom za delo z otroki (prav tam, str. 58–59).

Utemeljitelj pedagogike Reggio Emilia je Loris Malaguzzi, ki je ustanovil center za otroke z učnimi težavami. V središče je postavljal otroka in razvoj njegovih zmožnosti ter poudarjal razvoj in uporabo vseh čutil. Na prvo mesto je postavljал ustvarjalnost in otrokove specifične potrebe. Poudarjal je spodbujanje otrokovih različnih oblik izražanja (gibanje, mimiko, barvo, risbo, ritem, glasbo, govor) in njegove interese. Pri delu ni togo sledil vzgojno-izobraževalnemu načrtu, temveč ga je ustvarjal sproti glede na otrokove potrebe. Pri svojem

delu je uporabljal tudi lutke, saj je menil, da pri otrocih spodbujajo socialni in čustveni razvoj, domišljijo, govor, fino motoriko, glasbene sposobnosti, občutek za ritem in telesno izražanje (prav tam, str. 60–61).

Koncept Korak za korakom je razvil Georgu Soros in sloni na dognanjih, da se otrok najbolje razvija, če prihaja motivacija za učenje iz njega samega. Učitelj naj bi prepoznal individualne želje in potrebe vsakega posameznika in ga spodbujal k lastni kreativnosti. Spodbujal naj bi ga h kritičnemu mišljenju, reševanju problemov, ustvarjalnosti, domišljiji in iznajdljivosti. V svojem naboru metod in oblik dela naj bi razpolagal tudi z lutkami, saj predstavljajo možnost motivacije in zadovoljevanje različnih potreb vsakega posameznika (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 69).

Lahko bi trdili, da vključevanje lutke v proces vzgoje in izobraževanja nenačrtno poveže vse omenjene koncepte, ki vplivajo na današnjo vzgojo in izobraževanje, saj upoštevajo učenčev interes in potrebe. Prav tako pa vsi koncepti zagovarjajo kreativen pristop k vzgoji in izobraževanju, zaradi česar je lutka pridobila svojevrsten pomen v šolskem procesu.

5.2 Vključevanje lutk v kurikulum

Z lutkami se v procesu vzgoje in izobraževanja otroci srečajo z vstopom v vrtec. V vzgojiteljevih rokah lahko pomagajo premagati ločitveni strah in postanejo močnejša avtoriteta kot vzgojitelj sam, zato jim lahko otroci zaupajo nespornost in težave, preko njih vzpostavljajo simbolno komunikacijo z okoljem ter omogočajo čustveno reakcijo, ki je pogosto neodvisna od besed. Ta proces naj bi se nadaljeval tudi v osnovni šoli, saj tako otroci učenja ne bi čutili kot stresno nalogo, temveč kot igro z določenim ciljem (Majaron, str. 5, v Korošec, Majaron, 2002). V realnosti pa je z vstopom v šolo igre vse manj, pa četudi je novi kurikulum naravnano k otroku in njegovemu doživljanju sveta ter izkustvenemu učenju. Z načrtovanjem in vključevanjem lutk kot didaktičnega pripomočka za doseganje ciljev je lahko domišljajska igra učiteljev in učenčev vsakdan (Korošec, b.l.).

Z zakonom o osnovnošolskem izobraževanju (Uradni list RS, št. 81/06) je določeno, katera znanja in sposobnosti morajo razviti in doseči učenci. Ti so pogoj za napredovanje. Zavedati pa se moramo, da vsega znanja in sposobnosti učenci ne morejo razviti pri rednem pouku, niti jih prikazati. Šole zato učencem omogočajo različne interesne dejavnosti, pri katerih lahko dodatno oblikujejo svojo osebnost in razvijajo interese, znotraj pouka pa se lahko učitelji poslužujejo ustvarjalnih metod dela, s katerimi učence tako spodbudijo kot pri njih pridobijo veliko več kot samo intelekt: posebna doživetja, čustvovanje, razvijanje domišljije, spontano izražanje in razvijanje domišljije, kar omogočajo tudi lutke, zato jih je dobro čim večkrat ponuditi učencem (Golub, 2003, str. 5–6). Lutke, gledališče in ples pogosto ostajajo le v izbirnih vsebinah, četudi ima poučevanje z umetnostjo pomembne rezultate in posega na vsa področja otrokovega razvoja.

Lutke lahko pomagajo pri uresničevanju kurikularnega procesa – pomagajo lahko pri pridobivanju znanja, saj lahko berejo, pišejo, računajo, se pogovarjajo in učijo. Preko njihove izdelave in animacije lahko učenci razvijajo svoje spretnosti in izražajo kreativnost, preko uprizorjanja različnih prizorov pa lahko preko lutk vnašamo tudi vzgojne elemente, predvsem socializacijske. Pomembno je zavedanje, da se učenci ne učijo samo ob poslušanju in sedenju ob knjigi, temveč pridobivajo nova znanja tudi preko izkustva, ter da ne marajo suhoparnega ponavljanja in utrjevanja snovi, kar pa lahko dobro premostijo lutke. Ob njih se lahko prosto izražajo in lahko delajo napake, do izraza pa pride njihovo celo telo in ne samo intelekt. Učencem preko lutk dopustimo njihov lastni način učenja, upoštevamo njihovo individualnost in ustvarjalnost ter spodbujamo njihovo domišljijo. V šoli poteka tudi močan proces sekundarne socializacije, ki vse bolj temelji na komunikaciji in ne več na medsebojni identifikaciji učitelja in učenca, lutka pa je lahko odličen medij komunikacije med učiteljem in učencem, še posebej pri introvertiranih in manj uspešnih učencih (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 69 in 83).

Korošec (2005, str. 35) poudari, da je lutka odličen medij za komunikacijo med učiteljem in učencem ter med učenci samimi, z njeno pomočjo se izboljšujejo in poglobljajo tudi medosebni odnosi v razredu. Je močno simbolno sredstvo, zato otroku ponuja možnost izražanja čustev, sproščanja konfliktov in lastnega videnja sveta. Učitelju pomagajo pri doseganju kurikularnih ciljev in razumevanju otrok. Nudijo široke možnosti vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki so del sodobnega učnega načrta (Korošec, 2006 b, str. 110):

- spodbujanje kreativnega izražanja,
- stimuliranje in povečanje domišljije,
- razvijanje spontanega besednega izražanja,
- izboljšanje govora in izgovorjave,
- razvijanje spretnosti branja in pisanja,
- pridobivanje občutka za vrednotenje literature,
- razvijanje sodelovanja,
- razvijanje občutka za čas in prostor,
- spodbujanje občutka lastne vrednosti,
- razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva,
- sproščanje strahov, agresije in frustracij na sprejemljiv način,
- razvijanje socialno-interakcijskih spretnosti,
- pridobivanje sposobnosti za reševanje problemov,
- izboljšanje fine motorike,
- opazovanje sveta z vsemi čutili,
- vrednotenje dela.

Kroflič (1999, str. 11) še poudari, da novejša pojmovanja učenja poudarjajo pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega mišljenja, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja in samopotrjevanja. Teži k holističnemu pristopu, povezuje vzhodno modrost in zahodno znanost, dopolnjuje logično z intuitivnim mišljenjem in povezuje telesno z duševnim. Z vključevanjem lutk v proces vzgoje in izobraževanja povezujemo telesno z duševnim in uresničujemo naslednje značilnosti pouka kot procesa (prav tam, str. 12): doživljanja, gibanja, spoznavanja; aktiviranja telesnih, čustvenih, razumskih, duhovnih zmožnosti učenca; razvijanja ustvarjalnega, problemskega, inovativnega učenja; oblikovanja ustvarjalnih stališč; besedne in nebesedne komunikacije, enosmerne in dvosmerne, dialoške vzgoje, empatije, senzibilizacije; razvijanja kooperativnega učenja, timskega dela; zadovoljevanja osnovnih duševnih potreb po moči, zabavi, svobodi, ljubezni; zadovoljevanja potreb po igri; ter proces učenja skozi igro.

Cilji rabe lutke in povezave z učnim načrtom so lahko zelo različni. Ciljev med seboj ne moremo popolnoma ločiti, saj z lutko hkrati vplivamo na kognitivni, socialni in čustveni razvoj otroka. Ni dovolj, da se učitelj zaveda, da se ob lutkah vsi samo dobro počutijo, ampak je pomemben tudi namen, za katerega se lutka uporablja. Učitelj mora zastaviti načrt za delo,

pri tem pa dopuščati sebi in učencem kreativnost in improvizacijo. Cilji ustvarjanja z lutko, povezani z učnim načrtom, so lahko sledeči (Korošec, 2006 b, str. 111):

- poustvarjanje zgodbe iz literature za razumevanje in potek zgodbe, oseb in teme,
- ustvarjanje nove zgodbe, ki se veže na otrokove izkušnje ali domišljijo,
- razlaganje vsebine različnih predmetnih in socialnih področij,
- sporočanje čustev in socialne interakcije ter omogočanje otrokom, da spregovorijo skozi lutko, njihov drugi jaz.

Pomembno je, da učitelj verjame v lutko, pozna vsaj osnove dela z njo in jo uporablja s pravo mero v različnih oblikah ter ob različnih priložnostih znotraj procesa vzgoje in izobraževanja. Poznati mora pomen lutk kot metafore, z uporabo lutke pa bo postal »drugi«, saj bo posrednik med njim in učencem. Lutka učencu omogoči, da postane enakovreden sogovornik, s čimer vnese tudi sproščeno vzdušje v vzgojnem procesu. Učenci se ob lutki hitreje opogumijo in prevzamejo dejavno vlogo, s tem pa se tudi hitreje učijo, saj postanejo neposredni udeleženci učnega procesa (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 82).

Ob uporabi lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko govorimo o celostnem pojmovanju učenja, saj poleg učenja in poučevanja vključuje še sprostitev, gibanje, igro, vizualizacijo, ustvarjalnost, spodbuja levo in desno možgansko hemisfero, učenci pa z lutko razvijajo tudi komunikacijske sposobnosti in odnos do učitelja oziroma do ostalih vrstnikov (Kroflič, 1999, str. 225).

5.2.1 UNIMA

Če želimo, da bo delo z lutko kakovostno doprineslo k doseganju kurikularnih ciljev, je dobro, da imamo poleg veselja za delo z lutkami tudi nekaj osnov o strokovnem delu z lutkami, pri čemer ima pomembno vlogo UNIMA. UNIMA je nevladna organizacija in najstarejša gledališka organizacije na svetu, ustanovljena leta 1929 v Pragi. Združuje lutkovne umetnike in ljubitelje lutkarstva iz 92 držav celega sveta, ki prispevajo k razvoju umetnosti lutkarstva. Poleg lutkovnega ljubiteljstva jih združujejo tudi vrednote miru in razumevanja med narodi, ne glede na raso, politično ali versko prepričanje ter kulturno raznolikost. Delujejo v skladu s spoštovanjem temeljnih človekovih pravic, kot so določene v deklaraciji Združenih narodov. UNIMA ima svoje sekcije po vsem svetu, tudi v Sloveniji. UNIMA

Slovenija promovira slovensko lutkarstvo in lutkarje doma in v tujini, posvečajo pa se tudi izobraževanju amaterskih lutkarjev v Sloveniji, izhajanju literature o lutkarstvu v tiskani obliki in na spletu ter vsakoletnemu praznovanju svetovnega dneva lutk.

Pri mednarodni lutkovni organizaciji UNIMA deluje Komisija za lutko v vzgoji (Education development and therapy commission), katere vodilo je, da ima vsak otrok pravico do lutk, učitelji in vzgojitelji pa pravico do znanja, kako lutke uporabljati. UNIMA zato širi lutkovno umetnost, organizira in sponzorira kongrese, konference, razstave in festivale na temo lutk, svojim članom nudi oporo pri poklicnem ustvarjanju, spodbuja in izvaja strokovna izobraževanja o delu z lutkami, izvaja raziskave s področja lutkarstva, ohranja tradicijo lutkovne umetnosti in si prizadeva, da bi bile lutke sredstvo za etično vzgojo (UNIMA, 2014).

5.3 Lutke v kreativni dramski vzgoji kot možnost kulturno-umetnostne vzgoje

Dialog med kulturo ter vzgojo in izobraževanjem je zelo velikega pomena, zato postajata kulturna in umetnostna vzgoja vedno bolj pomembni temi v evropskih in svetovnih krogih na področju izobraževanja in kulture. Na Unescovi svetovni konferenci o umetnostni vzgoji je nastal pomemben dokument Smernice za kulturno-umetnostno vzgojo, ki poudarja in pojasnjuje njeno vlogo pri izboljševanju procesa vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji izpostavljata pomen kulturne vzgoje Nacionalna programa za kulturo iz let 2004–2007 in 2008–2011, temeljna dokumenta slovenske kulturne politike, ki kažeta na skrb za sistematično kulturno vzgojo. Na Unescovih Smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo so bile v Sloveniji pripravljene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja, eno od prednostnih področij tega dokumenta pa je vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, poznavanje različnih področij kulture in s tem povezano spodbujanje ustvarjalnosti in kulturne dejavnosti.

Bistvo sodobne kulturno-umetnostne vzgoje je prepletanje različnih šolskih predmetov in področij kulture, kar prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika, sooblikuje njegovo estetsko občutljivost, kulturno zavest in izražanje ter spodbuja vseživljenjsko učenje, pomaga spoznavati kulturo lastnega naroda in graditi zavest o

pripadnosti tej kulturi. Kulturno-umetnostna vzgoja prispeva k razvoju posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oziroma kulture, spodbuja njegovo domišljijo, ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost, tolerantnost, razvijanje teh veščin in zmožnosti pa omogoča osebno rast, spodbuja različne načine mišljenja ter predstavlja osnovo za družbo, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti. Kulturno-umetnostna vzgoja omogoča učencem spoznavanje različnih področij kulture, kot so glasbena umetnost, likovna umetnost, gledališče, ples, film, bralna kultura in kulturna dediščina, ter jih navaja na vrednotenje kulture in umetnosti in razvija njihovo zmožnost kritičnega presojanja. Pri tem je pomembno, da se vzgojitelji in učitelji vseh predmetov povezujejo med seboj in kulturno-umetnostno vzgojo načrtno vključujejo v dejavnosti (Kulturno-umetnostna vzgoja, 2011, str. 7–10).

Pomemben del kulturno-umetnostne vzgoje, ki postaja vse pomembnejši, predstavljajo tudi lutke, saj prispevajo k celostnemu razvoju tako posameznika kot družbe. Priročnik Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj predstavi različne možnosti uporabe lutk znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, kot so ogledi predstav in spoznavanja gledališča, priprave dramatizacij pri obravnavi učne snovi ter lutko kot učiteljevo pomočnico za motivacijo, ko učitelj otroke nagovori z lutko ali z njo zaigra neformalni, improvizirani prizor; priročnik predstavi še gledališki klub in gledališki krožek (prav tam, str. 114).

Največjo vlogo pri zagotavljanju kulturno-umetnostne vzgoje imajo zagotovo učitelji, za katere je pomembno, da se zavedajo prednosti dodajanja umetnostnih sredstev k pouku, saj le tako omogočajo še doživljanje notranjega sveta, kar je izjemnega pomena za celostni razvoj otrok. Z vpeljevanjem kulturno-umetnostnih sredstev, pa naj bo to glasba, ples, gledališče ali lutke, učitelji zagotavljajo aktivnost učencev, frontalni pouk pa stopa vedno bolj v ozadje. Pomembno je tudi, da so učitelji odprti za nova spoznanja in da se tudi naprej izobražujejo, saj imajo tako več možnosti, da pridejo v stik z novimi predlogi za delo, ki ga opravljajo.

Vzgoja in izobraževanje brez umetniškega ustvarjanja sta osiromašena doživljanja notranjega sveta in zreducirana na suho objektivno znanost, zato je pomembno, da se predmetna področja povezujejo z umetnostjo, saj umetniške dejavnosti niso več privilegij talentiranih učencev, ampak prednost, pomoč in pravica za vse učence (Fontana, v Korošec, 2006 b, str. 110). Storilnostno naravnana šola, ki v večji meri stremi k rezultatom, ovira ustvarjalno mišljenje otrok, pogosto pa tudi loči med igro in delom. »Kreativna lutkovna dejavnost je lahko uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikulumu. Ne le, da je

uspešna, temveč je nujna v sodobnem šolstvu, ki poleg znanja želi tudi ustvarjalne, sproščene otroke, polne domislic in sposobnosti za reševanje problemov.« (Korošec, 2006 b, str. 110). Tudi Renfro (1982, str. 15) poudarja, da se z vključevanjem gledališča, lutke, giba in glasbe močno poveča učinkovitost tradicionalnih metod poučevanja.

5.3.1 Kreativna dramska vzgoja

Kreativna dramska vzgoja pomeni pristop h gledališkim dejavnostim, ki zavrača tradicijo profesionalnega načina dela v gledališču pri delu z otroki. Učenje besedila, gledaliških vsebin, postavljanje in igranje predstave je drugotnega pomena ali se celo izključuje. Pomemben je proces, znotraj katerega se odvijajo dramske dejavnosti. Iz omenjenega izhodišča so se razvile številne dramske dejavnosti z otroki, najbolj razširjene imenujemo drama v vzgoji (Drama in Education, DIE) in kreativna drama (Creative Drama). Obe temeljita na procesu, katerega cilj je vsestranski razvoj. Četudi je nastop postranskega pomena, je za otroke še vedno pomemben, saj ob njem razvijajo kriterije in kritičnost za oblikovanje predstave ter dobivajo pomembne potrditve (Korošec, 2007, str. 112–113).

Za razvoj kreativne dramske vzgoje je pomembna Winifred Ward, v drugi polovici 20. stoletja pa je kreativna dramska vzgoja doživela v angleško govorečih področjih pravi razcvet. Postala je enakovreden predmet in del kurikularnih ciljev, največkrat pa jo izvajajo za to usposobljeni učitelji in vzgojitelji. Pri nas je še vedno prepuščena navdušenim posameznikom, ki imajo osnovno strokovno znanje iz izobraževanj (Korošec, 2007, str. 112).

5.3.2 Drama v vzgoji

Izhodišče drame v vzgoji ni na besedilu, to je včasih le izhodišče, vendar ga otroci skozi proces kreativno preoblikujejo. Cilj je ustvariti izkušnje, skozi katere otroci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo alternativne možnosti za reakcije in dogodke. Otroci eksperimentirajo v situacijah »kot da« in se z igro distancirajo od realnosti. Srečajo se z nekim problemom, temo iz kurikuluma; dialog, ki ga ustvarijo, pa je odvisen od okoliščin, v katerih skupina dela, od improvizacije in domišljije posameznika in skupine. Delo poteka v skupini, prisotna pa je diskusija, ki na nek način prekinja otrokovo kreativnost, saj od njega neprestano zahteva, da reflektira, kaj se je zgodilo (Korošec, 2007, str. 113).

5.3.3 Kreativna drama

Kreativna drama je lahko način za učenje, sredstvo za izražanje, terapevtska tehnika, socializacijska aktivnost ali preprosto uporaba umetnostnih izrazil. Glavni namen kreativne drame je spodbujati osebni razvoj in pospešiti učenje sodelujočih, ne pa razvijanje bodočih igralcev. V kreativni drami je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, poezijo, originalno idejo in glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed, izrazni ples), improvizacije in igre vlog, ki imajo začetek, zaplet in zaključek. Dejavnosti se odvijajo z lutkami, maskami ali živo igro. S kreativno dramo lahko učimo umetnost gledališča in/ali motiviramo in razširimo učenje na drugih področjih (Korošec, 2007, str. 114–115).

Povzamemo lahko, da gre za različne dejavnosti z lutkami, s katerimi vplivamo na različna področja otrokovega razvoja in za doseganje kurikularnih ciljev, razen tistih dejavnosti, katerih namen je ciljno usmerjen k ustvarjanju uprizoritev. Korošec (2007, str. 115) izpostavi, zakaj je pomembno, da poznamo temeljna izhodišča omenjenih pristopov – ker je v delo z lutko dobro vnesti značilnosti enega in drugega načina kreativne dramske vzgoje in tako doseči cilje na različnih področjih otrokovega razvoja. Dobro je, da v igro vključimo kurikularne cilje in tako otrokom omogočimo, da kreativno soustvarjajo proces pridobivanja informacij in usvajanja znanja. Vse omenjene stvari veliko učiteljev dobro izvajajo intuitivno, vendar je dobro poznati tudi osnovno teoretično znanje.

Renfro (1982, str. 15) pojasnjuje, da se z vključevanjem umetniških dejavnosti, kot so gledališče, lutke, glasba in gibanje, poveča učinkovitost tradicionalnih metod poučevanja in otrokova samozavest. Otrok je preko umetnostnih dejavnosti bolj sproščen in se lahko poleg verbalnega izraža tudi na neverbalen način, ker pa je pri pouku še vedno v ospredju verbalna komunikacija, je prav kreativna dramska vzgoja možnost za vzpostavitev razmerja med besedno in nebesedno komunikacijo.

5.4 Cilji vzgoje in izobraževanja s pomočjo lutk

*»Ko vsi vedo, da nečesa ni možno narediti,
pride nekdo, ki tega ne ve, in to stori.«*

Albert Einstein

Ob vstopu v šolo se morajo učenci navaditi na novo okolje, nova pravila in urnike ter na nove ljudi. Pri vseh dejavnostih so jim lahko v pomoč lutke, ki jih učitelj uporabi in s tem omogoči preusmeritev otrokove pozornosti in svoje avtoritete nanje. Lutke imajo širok vpliv na učenčev čustveni, socialni in spoznavni razvoj in delujejo tudi, ko se tega ne zavedamo. Če jih učitelj v procesu vzgoje in izobraževanja uporablja, pridobi motivacijo za delo in vznemirjenje. Predvsem mlajši učenci potrebujejo večjo mero svobodnega mišljenja za razvoj potencialov, skupine pa dovolj svobode za razvijanje idej. Lutke otroke pritegnejo in navdušijo, zato je tudi sporočanje in posredovanje informacij olajšano, hkrati pa jih čustveno prevzamejo in tako postanejo njihovi zaupniki in zavezniki. Učitelj se mora ob tem zavedati, da je učenec ustvarjalec in ne igralec ter da šteje proces in ne končni rezultat (Gobec, v Porenta, 2003, str. 183).

5.4.1 Vpliv lutk na učenčev čustveni razvoj

5.4.1.1 Možnost izražanja čustev

Otroci so čustvena bitja, njihova čustva in vedenjski vzorci pa so odvisni od njihove razvojne stopnje, temperamenta in razpoloženja. Vse, kar zmoti njihovo rutino, lahko hitro pripelje do zmede v njihovem svetu. Izjemnega pomena je, da otroci razvijajo sposobnost razumevanja ter izražanja misli in občutkov in prav lutke so idealno sredstvo za bogatenje in senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega razvoja.

Uporabimo lahko metodo pogovora z lutko, saj jih potrebujemo le nekaj, poleg tega rabimo še miren prostor. Takšna metoda ima več možnosti za uspeh kot neposreden pogovor, saj je med učiteljem in učencem posredi lutka (Hunt, Renfro, 1982, str. 121). Učenec pa lahko z njo odigra zgodbo ali prizor iz svojega notranjega sveta in tako izrazi svoja čustva ter se osvobodi notranjih konfliktov. Z njo lahko odigra tudi zgodbo, ki jo je lutka prinesla s sabo in s tem

razvija razumevanje stvari iz različnih zornih kotov, kar je pogoj za čustveno inteligenco in razvoj empatije (Korošec, 2003, str. 200). Tudi Bastašić (1990, str. 35) poudari, da lutke omogočajo igre, ki povezujejo podzvestno in zavestno, preko katerih lahko učenci izživijo notranje konflikte.

Učitelj vsekakor ni terapevt, je pa vseeno pomembno, da je pozoren in občutljiv na prizore, ki jih učenci igrajo z lutkami; preko iger z njimi lahko učenci sporočajo svoje želje, potrebe, strahove in konflikte, vanje projicirajo svoja čustva in odnose ter se tako razbremenijo oziroma si lažje razložijo stvari, ki se dogajajo okoli njih (Korošec, 2003, str. 200).

5.4.1.2 Razvijanje empatije

Z empatijo ali vživljanjem opisujemo sposobnost razumevanja čustev nekoga drugega. Pri igri z lutko otrok prevzema različne vloge, s tem pa se vživlja v vlogo druge osebe in skuša situacijo razumeti in rešiti z njenega vidika. Tako se uči reševanja konfliktov in uri medosebne odnose, sprejema občutke drugih in preigrava alternativne možnosti situacij neke osebe. Različni avtorji (Gordon, 1993, Bratanić, 1991, Brajša, Vučetić, 1990, Bastašić, 1990, v Korošec, 2006 b, str. 120) predlagajo za reševanje medosebnih odnosov prav igre vlog, saj se otrok tako vživi v neko situacijo iz realnega ali izmišljenega življenja in prevzame vloge. Poudariti je še potrebno, da se otrok pogosto lažje vživi v situacijo, če jo odigra z lutko in ne sam, saj se preko nje ne izpostavlja sam, pač pa se vživi v lik, ki ga prikazuje.

5.4.2 Vpliv lutk na učenčev socialni razvoj

5.4.2.1 Spodbujanje moralnega razvoja in učenje socialnih veščin

Preko igre z lutkami lahko učenci uprizarjajo prizore, preko katerih se učijo moralnih vrednot in razvijajo socialne veščine, s tem pa se razvija njihova osebnost, um in ustvarjalnost. To dosežejo preko ustvarjanja lastnih prizorov oziroma preko podoživljanja lastnih izkušenj, ki jim spreminjajo načine reševanja.

Če poteka igra z drugimi, se med njimi razvija solidarnost in medsebojna pomoč. V kreativni lutkovni dejavnosti v skupini so sprejeti tudi sicer socialno izključeni otroci. Otroci ob lutkah namreč uživajo in se sprostijo, zato so tudi bolj pripravljeni na dialog, učenje socialnih veščin

pa je ob tem olajšano. Omogočeno jim je izkustveno učenje pozitivnih medsebojnih odnosov in nenasilnega reševanja konfliktov.

Učenec s pogledom svoj ego preseli v lutko. S tem pozornost gledalca preusmeri od egocentrične osi, torej njega samega, na predmet, ki je izven te osi, in tako sebe postavi v drugi plan gledalčeve pozornosti. Z omenjenim zavedanjem lahko dosežemo dvoje: zadržanim otrokom omogočimo sodelovanje, "pomembnim" pa odvzamemo nekaj njihove "važnosti", saj mora v ospredje stopiti lutka in ne njen animator. Ob tem se spreminja še zorni kot gledanja: »Kaj vidi moja roka – lutka?«, kar vodi k zavestnemu obvladovanju in oblikovanju gibanja ter hkrati k postopnemu prehodu iz egocentrične v socialno fazo otrokovega razvoja (Korošec, 2006 b, str. 98–99).

Zavedati se moramo, da je moralna vzgoja pomembna pri mlajših učencih, še posebej pa pri učencih, pri katerih se kažejo odstopanja v socialnem vedenju oziroma katerim so se poleg specifičnih učnih težav razvile še čustvene ali vedenjske motnje. Bistvo moralne vzgoje ni v prenašanju uveljavljenih družbenih norm na otroka, ampak v podpori tistih osebnostnih potencialov, ki učencu omogočajo vedno višje moralno razsojanje.

Osnovni cilji moralne vzgoje so (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 137):

- razvoj kognitivnih sposobnosti in lastnosti učenca, ki omogočajo nastanek avtonomne, odgovorne in strpne osebnosti,
- zagotavljanje pogojev življenja in učenja, ki prispevajo k optimalnemu razvoju učenčevih osebnih sposobnosti ter upoštevajo temeljne učenčeve pravice in potrebe,
- spodbujanje moralnega čuta.

Skladno z razvojem moralnih vrednot poteka tudi razvijanje socialnih veščin, saj s sprejemanjem morale učenci pridobivajo tudi na socialnih izkušnjah, pa četudi v umetno ustvarjenih situacijah, kot so igre vlog ali prizori z lutko. Z njihovo pomočjo lahko učenci bolje spoznajo sami sebe, svoje potrebe in čustva ter tako izboljšajo komunikacijo s samim seboj in z drugimi.

Igra prizorov z lutkami omogoča boljše sprejemanje drugih, strpnost, spoštovanje občutkov in vedenja drugih. Socialne igre z lutkami doprinesejo tudi učitelju, saj mu omogočijo, da z učencem vzpostavi bolj neposreden stik in s tem vživljanje (prav tam, str. 137).

5.4.2.2 Razvijanje samopodobe in krepitev samozavesti

Pri razvijanju učenčeve pozitivne samopodobe in krepitvi samozavesti ima lahko pomembno vlogo tudi lutka. Otrok, ki sodeluje v kreativni lutkovni dejavnosti ali če sam izdela lutko, s katero si pomaga na primer pri šolskih obveznostih, bo kmalu ugotovil, da je njegov izdelek veliko vreden. Pri tem ima v šoli pomembno vlogo učitelj, ki učencu daje informacijo, da je prav in dobro tisto, kar je sam sposoben narediti, torej lutka po njegovi domišljiji izpod njegovih rok. Tako učenci pridobivajo na samozavesti in pozitivni samopodobi. Za otrokov razvoj pozitivne samopodobe je namreč pomembno njegovo spoštovanje, razumevanje in tolerantnost. Ko otrok vidi, da so njegove ideje, občutki in dela sprejeti in spoštovani, bo lažje razvil tudi samopodobo, preko kreativnega ustvarjanja z lutko pa bo pridobil na samozaupanju tudi na drugih področjih.

Izdelava lastne lutke je izjemnega pomena tudi za učence, ki imajo težave s fino motoriko, saj jim občutek, da so sami naredili lutko, pripomore k samozavesti (Korošec, 2006 b, str. 114). Pogostejše se srečujejo s težavami tihi, hiperaktivni in osamljeni učenci ter učenci, ki imajo učne težave. Vsak od njih potrebuje posebno spodbudo in pomoč, direktna komunikacija pa je pri tem pogosto neustrezna, saj se učenec lahko še bolj umakne in le s težavo najde potrditev za lastno uspešnost. Igra in komunikacija preko lutke lahko pomaga prebroditi tudi takšne težave in tako tudi ti otroci lahko razvijajo pozitivno samopodobo (Korošec, 2006 a, str. 35).

5.4.3 Vpliv lutk na učenčev spoznavni razvoj

5.4.3.1 Pomen lutk za možgansko aktivnost

V preteklosti so pri izobraževanju dajali največji poudarek golemu znanju, vendar se je sočasno ob vse večjem razumevanju delovanja človeških možganov spreminjal tudi pogled na učni načrt in metode poučevanja, ki naj bi razvijale predvsem levo možgansko polovico in ob tem zanemarjale desno, kar pomeni, da učenec ne more razvijati talentov, ki se lahko razvijejo ob sodelovanju obeh možganskih hemisfer. Sočasna uporaba leve in desne možganske hemisfere dviguje učinkovitost funkcij naših možganov. Zato je pomembno, da učitelj ustvarja okolje, ki je pestro, bogato z informacijami in različnim materialom in v največji meri aktivira večji del možganov, pouk pa izvaja na način, ki spodbuja domišljijo, kreativnost in raziskovanje. Uporaba lutke v procesu vzgoje in izobraževanja je tako ena izmed možnosti aktiviranja delovanja obeh možganskih hemisfer, kot so na primer reševanje nalog z različnimi barvami, učenje skozi glasbo, pripovedovanje zgodb, uporaba slikovnega materiala itd., saj vse to spodbuja tudi čustva, ki pomembno vplivajo na zapomnitev snovi (Dhority, 1993, str. 18–21).

5.4.3.2 Intelektualni razvoj

Howard Gardner (1993) je s svojo teorijo o več inteligencah obogatil tudi pogled na področja otrokovih aktivnosti. Tako bi lahko rekli, da otrok, ki pri svojem delu, pa naj bo to igra ali šolsko delo, uporablja lutko, pri tem potrebuje in razvija več inteligenc:

- **Jezikovno:** jezikovna inteligenca je sposobnost uporabe besed v pisni in ustni obliki. Gre za obvladovanje glasoslovja, skladnje, semantike in pragmatike, pomembna pa je tudi občutljivost za pomen in razporeditev besed ter različne funkcije jezika.
- **Telesno-gibalno:** telesno-gibalna inteligenca je sposobnost izražanja z gesto, mimiko in gibanjem in se kaže v spretni uporabi lastnega telesa, uporabi orodij in uporabi v umetniških dejavnostih. Za to inteligenco je značilna uporaba telesa na različne in spretno načine ter spretno ravnanje s predmeti. Obe prvini sta prisotni pri igri ali rabi lutke, saj je animacija lutke vezana na obvladovanje posameznih delov telesa, gibanje lutke pa se povezuje z gibanjem celega telesa.

- Osebnost: Gardner loči dve osebni inteligenci; ena se obrača k razvoju notranjih vidikov osebe, druga pa navzven, k drugim. Pri prvi je pomembna zmožnost razlikovanja med čustvi in njihovim poimenovanju ter usmerjanje vedenja, pri drugi pa ima pomembno vlogo zmožnost opazovanja in razlikovanja med drugimi posamezniki, še posebej njihovimi razpoloženji, značaji, emocijami in namerami.
- Pogosto tudi glasbeno.

Vse omenjene prvine so prisotne pri igri z lutko, saj je njena animacija odvisna od gibanja posameznih delov telesa in s tem gibanja lutke, lutkinega besednega in nebesednega izražanja ter njenega doživljanja v nasprotju z doživljanjem morebitnih ostalih likov.

Koroščeva (2006, str. 37) je strnila različne raziskave, ki izhajajo iz Gardnerjeve teorije inteligentnosti, in ugotovila, da z dramsko-lutkovno dejavnostjo razvijamo otrokove posamezne inteligence, talente in sposobnosti. Preko lutk otrok spoznava svoje telo in svoja čustva, ki jih v igri z lutkami tudi lažje razume. Z vživljanjem v situacije drugih oseb lažje razume tudi njih, z motivacijo rešuje zastavljene probleme, si odkrito hitreje zapomni in lažje usvaja kurikularne cilje.

5.4.3.3 Spodbujanje ustvarjalnosti

Ljudje nismo le um, ampak tudi telo, zato je pomemben celovit pristop v procesu vzgoje in izobraževanja, ki omogoča tudi razvijanje ustvarjalnosti (Kroflič, 1999, str. 16). Učenci preko animacije lutk razvijajo ustvarjalnost, ob kateri se oblikuje tudi njihova identiteta. Pri ustvarjalnosti so nekateri otroci bolj nagnjeni k opazovanju in posnemanju stvarnosti, drugi se bolj nagibajo k lastni domišljiji. Velika priložnost pri vzgoji in izobraževanju, v katerega vnašamo ustvarjanje, pa naj bo to plesno, likovno, dramsko, je v tem, da otrokom odpre možnost doživetja, obravnavanja in sprejemanja sveta skozi čustveno inteligenco, kar vpliva na njihov osebnostni razvoj. Učenec preko lutke oblikuje nadomestni svet, ki je včasih posnetek resničnega, včasih pa je povsem njegov, domišljjski in vedno takšen, kot ga vidi on (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 9). Lutka v vzgoji in izobraževanju predstavlja velik izziv, saj sprošča asociacije, omogoča razvijanje domišljije in novih idej ter ustvarja sproščenost in ugodje ob ustvarjalnem reševanju problemov (Korošec, 2006 a, str. 36). Kroflič (1999, str. 49) poudari, da je možnost izražanja preko različnih vrst ustvarjalnosti še posebej pomembna za kulturno prikrajšane in zavrte otroke, otroke s primanjkljaji v

zaznavanju, za tiste z učnimi težavami in motnjami v duševnem razvoju, torej za vse tiste, ki jim iz različnih razlogov manjka predstavljenost.

Z ustvarjalnostjo izražamo svojo notranjost navzven. Ustvarjamo nov svet, v katerem svobodno eksperimentiramo, improviziramo, raziskujemo na igriv način, reflektiramo, razčlenjujemo. Učimo se odkrivati tisto, kar že imamo v sebi, in vzpostavljamo stik s samim seboj. Preprosta lutka v učiteljevih rokah učenca spodbudi k lastni ustvarjalnosti in tudi k izdelavi lastne lutke (Korošec, 2003, str. 191). Pomembno je še poudariti, da igra z lutko ni izziv samo za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ampak tudi za starejše, saj preko nje sproščajo asociacije, razvijajo ideje in se ob njih počutijo sproščene. Najstniki prav preko lutke lažje spregovorijo o tabu temah, kot so spolnost, droge, alkohol ipd. (prav tam, str. 121–122)

5.4.3.4 Razvijanje domišljije

Z domišljijo se lahko prestavimo v drug svet in dogajanje, postanemo lahko druge osebe. Že Einstein je rekel, da je domišljija pomembnejša od znanja. Je začetek na poti h kreativnosti, a je žal velikokrat zapostavljena. Vse bolj prihajajo v ospredje informacije, ki pa so postale že lahko dosegljive. Preko lutk damo učencem možnost, da bodo znali informacije, ki jih pridobivajo, uporabiti in razvijati na kreativen način. Z razvojem domišljije zlasti mlajšim učencem dopuščamo lastno pot in osmislimo njihovo delo, ki postane zanimivejše.

Praper (1992, str. 179, po Korošec, 2006 a, str. 35) izpostavi, da je problem današnjega časa tudi pogosto mnenje, da je fantazija neproduktivna. Po drugi strani pa preko medijev institucionaliziramo domišljijo in jo "že pripravljeno" ponujamo otrokom, ki postanejo pasivni opazovalci in ne več izvor in akterji. Mnogi otroci se v svoji vnemi, kako posnemati odrasle, pričnejo celo sramovati svoje domišljije, še preden se je ta vzcvetela. Lahko ostanejo aktivni, ambiciozni, vendar so izgubili izvornost in ustvarjalnost.

Če želimo delovati kreativno, moramo nujno stopiti onstran meja tukaj in zdaj, pravi Korošec (2006 b, str. 112). Šolski sistem zahteva od učencev veliko faktografskega znanja, ki jim pogosto predstavlja pritisk in ga ne uvidijo. Majaron (2002 b, str. 5) pravi, da bo mlad človek, ki bo deležen lutkovnega kreativnega procesa, v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo domislic in asociacij, dojemal bo sklope in povezave v življenju, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih ter znal svoje ideje vključevati in se povezati z drugimi.

5.4.3.5 Razločevanje med fantazijo in realnostjo

Skozi dramske oziroma domišljjske igre z lutkami učenci postopoma ločijo domišljjski svet od realnega, saj z njimi odigrajo tisto, kar so videli, slišali ali doživeli ter z verbalno ali neverbalno komunikacijo izrazijo notranje konflikte. Zagovorniki realnosti sicer menijo, da obstaja nevarnost, da bi otroci pomešali fantazijo od realnosti, vendar po teoriji simbolne igre otrok natančno loči, kdaj je situacija domišljjska in kdaj realna in tako ni bojazni za mešanje dejstev. Ravno skozi domišljjsko igro otrok prepozna omejitve, ki mu jih postavlja realnost (Korošec, 2006 a, str. 35).

5.4.3.6 Spodbujanje govornega razvoja in neverbalne komunikacije

Govor je v človekovem življenju zelo pomemben, saj z njim vzpostavimo komunikacijo z okolico. Ko otrok v roke prime lutko, jo želi prav hitro oživeti in z njo spregovoriti. Ko ji da glas, ji da tudi življenje. Otrok bo ob govoru lutke preizkušal različne vokalne sposobnosti, od visokega do nizkega glasu, od glasnega do tihega, od resnega do smešnega itd. Nobena druga dejavnost ne ponuja tako bogatih možnosti za govorni razvoj (Hunt, Renfro, 1982, str. 20).

Osnovno izhodišče uporabe lutke v razredu je prav komunikacija in sporočanje z njo. In prav komunikacija preko lutke prinese nove kvalitete v medsebojne odnose. Lutka namreč otroke pritegne, navduši, zato se lahko z njo sproščeno pogovarjajo. Sprejmejo jo za živega člana in jo vključijo v svoje dejavnosti. Ob lutki se ne sprostijo samo učenci, ampak tudi učitelj, saj začuti sproščeno vzdušje v razredu, kar pripomore tudi k lažjemu šolskemu delu (Korošec, 2006 b, str. 109).

- Neverbalna komunikacija in lutke

Tako v šoli kot v vsakdanjem življenju si pošiljamo sporočila z besedami pa tudi brez njih. Govorimo o besedni in nebesedni komunikaciji. In prav slednja je še posebej pomembna, saj vsako izgovorjeno besedo spremlja množica neverbalnih znakov, ki dajejo besedi smisel in moč vplivanja (Brajša, 1993, str. 27, po Korošec, 2002, str. 35). K neverbalni komunikaciji tako spada vsa komunikacija, pri kateri ne uporabljamo govora oziroma besed. Najpogostejša in najpomembnejša vrsta neverbalnega sporočanja je govorica telesa. Gre za vsa sporočila, ki jih posredujemo preko različnih gibov telesa, od obrazne mimike do drže telesa (Korošec, 2002, str. 34).

Vsak otrok je v vsakdanji komunikaciji izpostavljen, kar lahko nekaterim predstavlja veliko oviro, predvsem otrokom z nizko sposobnostjo govornega izražanja, z nizko intelektualno sposobnostjo ali čustvenimi težavami, zato je pomembno, da najdemo sredstvo, ki mu to olajša. Prav neverbalni vidik igre z lutko ga lahko spodbudi, da se opogumi za komuniciranje, saj za sporočanje preko lutke ni nujno potreben govor. Kaj lutka vidi, sliši, dela, vse to nam lahko pokaže le z gibanjem; lahko pa doda tudi glasove ali besede. Igra z lutko bo v otroku gotovo spodbudila fantazijo in mu tako pomagala tudi pri pripovedovanju. Tudi igre v lutkovnem kotičku lahko spodbudijo k eksperimentiranju z glasovi in besedami, tako se postopoma boljša izgovorjava in bogati besedni zaklad (Korošec, 2006 b, str. 109, 118–119).

- Posredna komunikacija s pomočjo lutke

Ko učenec svojo energijo usmeri v lutko in preko nje spregovori, vzpostavi komunikacijo, ki je manj ogrožajoča, kot je običajna komunikacija iz oči v oči. Lutka je še posebej močna pri neverbalnih oblikah komunikacije, saj so zaradi jasne stilizacije (vizualne, glasovne in gibalne) njene spodbude in sugestije razvidne kljub slabšemu razumevanju besedišča. To je še posebej pomembno pri učencih, ki niso vešč verbalne komunikacije, saj so večinoma zelo senzibilni in težko pristanejo na običajne oblike komunikacije (Korošec, 2006 b, str. 97).

Korošec (2006 b, str. 119) predstavi otroke z govornimi težavami in nizko verbalno sposobnostjo, ki se zaradi svojih težav težko vključujejo v komunikacijo z učiteljem ali učenci. Rezultati dela z lutko so presenetljivi tudi pri njih; učenec, ki se težko znajde v govornih situacijah in nerad govori, je ob igri z lutko samostojno ustvarjal besedilo in dosegel

učne cilje. Tudi učenec z govorno napako se je spontano vključil v igro in njegova napaka je bila skoraj neopazna. Povzame še ugotovitve Milde Bredikyte (2000), ki je ugotovila, da predstavljanje pravljič z lutko spodbuja otrokovo verbalno ustvarjalnost, saj otroke spodbuja k spontani gledališki igri, kar vpliva na razvoj besedne kreativnosti in ustvarjanja zgodb. Tudi Renfro (1979, str. 136) poudari pomen lutk za govorni razvoj otrok z govornimi težavami, saj prav lutke prispevajo k izboljšanju govora in izgovorjavi otrok.

Učenec lahko preko lutke tudi izkazuje svoje znanje, saj tisto, kar zna, pove lutka in ne on – torej tudi če se zmoti, je situacija za učenca lažja, saj se je zmotila lutka in ne on.

6 LUTKE PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI

6.1 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dodatna strokovna pomoč in individualiziran program

Otroci s posebnimi potrebami so po 11. členu Zakona o osnovni šoli (UL RS, št. 81/06) in 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (UL RS, št. 58/11 - ZUOPP-1) otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Učenci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami so učenci s povprečno ali nadpovprečno splošno inteligentnostjo, ki imajo nekatere blažje ali izrazitejša učna ali vedenjska težava oziroma motnje in kažejo neskladje v dosežkih ter neharmoničen vzorec dosežkov. Motnje so nevrofiziološkega izvora in se lahko kažejo na različnih področjih zaznave, konceptualizacije govora, spomina, kontrole impulzov in kontrole motoričnih odzivov, zato pogosto potrebujejo drugačne zmožnosti in pristope od tipičnih situacij šolskega izkazovanja znanja (Magajna, 2002, str. 15). Specifične učne težave označujejo (Koncept dela, 2008, str. 11):

- specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (na primer specifične motnje pri aritmetiki),
- specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri matematiki (diskalkulija), pisanju (disgrafija), načrtovanju in izvajanju dejavnosti (dispraksija), na področju socialnih veščin in AD(H)D (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo).

Pri teh učencih so pogosto prisotni šibka in kratkotrajna pozornost, dobri in slabi dnevi pri šolskem delu, miselna neurejenost, težave pri pomnjenju snovi, težave pri opravljanju obveznosti, slabša predstavljalnost, nizek energetski potencial ter slabše razvite gibalne sposobnosti. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so motnja, ki je navzven skrita, zato ti učenci pogosto dobijo neprimerne oznake, kot so lenuhi. V svoje delo lahko vložijo veliko truda, vendar jim brez strokovne pomoči težko uspe. Pomembno je, da te otroke čim prej odkrijemo, da jim lahko nudimo potrebno pomoč.

V vzgojno-izobraževalne ustanove se vključujejo vsi otroci s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (UL RS, 58/2011) opredeljuje sedem vrst programov za njihovo vzgojo in izobraževanje, med katerimi je tudi vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v katere Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami usmerijo tiste učence, za katere presodijo, da bodo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo dosegali vsaj minimalne standarde znanja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 7. členu določa, da se otrokom s posebnimi potrebami v prilagojenih programih z dodatno strokovno pomočjo glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev prilagodi organizacija pouka, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka in zagotovi dodatna strokovna pomoč. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, kot svetovalna storitev ali učna pomoč, učencu pa po odločbi pripada do 5 ur tedensko. Najpogosteje poteka kot individualna oblika dela, lahko tudi v paru in manjših skupinah.

Dodatna strokovna pomoč omogoča, da se učencu posvetimo na način, za katerega ocenimo, da mu bo najbližji in ki se je že izkazal za učinkovitega, pri tem pa še vedno ohranja fleksibilnost. Vsak učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ima svoje lastnosti,

želje in potrebe in ravno pri tej obliki dela se mu delo najlažje prilagodi. Pomembno je, da jim omogočamo celostno učenje, kar pomeni, da informacije sprejemajo preko različnih čutil. Pri tem nam lahko pomaga lutka, saj spodbuja čustveno doživljanje in tako razmišljanje spreminja v nova znanja. Osvajanje novega znanja, zapolnjevanje vrzeli in odpravljanje težav tako postane manj stresno in bolj kreativno, s čimer spodbudimo učenčev sprejem informacij in doživljanje izkušenj po več poteh. Delo je v tej učni obliki tudi najlažje individualizirati in tako omogočiti učenčev osebni tempo, ki pogosto zaostaja za ostalimi v razredu. Učenec ima na tak način več možnosti za potrditev in uspeh ter uresničitev svojih interesov in zmožnosti. Dodatna strokovna pomoč lahko poteka tudi v paru ali manjši skupini, ko presodimo, da učenci potrebujejo podobno pomoč in so sposobni določene mere prilagajanja in dela v paru oziroma skupini. Delo v paru ali skupini je smiselno zaradi medsebojne pomoči in sodelovanja pri izvedbi dela (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 77).

Predvsem za mlajše učence, pri katerih je zaznati razvojne primanjkljaje, je pomembno, da poteka osvajanje novega znanja preko igre in izkustvenega dela. Pri tem ne mislimo na igro kot spontano dejavnost, temveč predvsem na igro vlog in didaktične igre, saj so pri tem učenci lahko ustvarjalni in aktivni. Z igro jih tudi lažje motiviramo, saj upoštevamo njihove interese. Tudi čustveni odnos do učenja preko igre je bolj pozitiven kot do frontalne oblike, naučene vsebine pa si lažje zapomnijo, saj so jih izkusili in doživeli. Predvsem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj imata izkustveno učenje in igra prednost, pa naj gre za posredovanje novih znanj, poglobljanje že obstoječega, pomnjenje, razvijanje pozornosti ali motoričnih spretnosti. S pomočjo lutk lahko razvijamo najrazličnejše cilje tako kurikulumu kot cilje individualiziranega programa za posameznega učenca.

Iz odločbe učenca s posebnimi potrebami sta razvidna izvajalec dodatne strokovne pomoči ter način izvajanja, podrobneje pa se način izvajanja dodatne strokovne pomoči opredeli z individualiziranim programom (v nadaljevanju IP). Bela knjiga (2011, str. 295) opredeljuje IP kot načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega učenca s posebnimi potrebami in kot osnovno vodilo učiteljev in staršev pri zadovoljevanju njegovih potreb. Za šolske otroke je cilj IP opredeliti predvsem prilagoditve poučevanja. Te so izražene v ciljih, skladnih z dosežki na učnem področju in z ravno prilagojenega vedenja. Da bi te cilje dosegli, mora IP obsegati:

- oblike dela pri posameznih predmetnih področjih,
- prehajanje med programi,
- napredovanje,
- časovno opredelitev pouka,
- začetno oziroma izhodiščno raven otrokovega funkcioniranja (razvojne dosežke, učne dosežke, prilagojeno vedenje) ter temu prilagojene cilje; ti so lahko razvijanje fine in grobe motorike, grafomotorike, slušne in vidne percepcije, ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja, pozornosti in koncentracije, orientacije (na sebi, na listu, količinska, prostorska, časovna), pomnjenja, mišljenja in govora, branja, pisanja, računanja, ustvarjalnosti, organizacije, samostojnosti in natančnosti pri delu, socialnih kompetenc oziroma katerega koli področja, na katerem ima otrok težave ali posebne potrebe,
- način izvajanja dodatne strokovne pomoči.

Individualizacija dela glede na učenčeve potrebe poteka tudi v skladu z navodili Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Učitelji se morajo ustrezno usposablјati, saj tako pridobivajo znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami ter znanje za uporabo različnih metod in pristopov, ki se povezujejo z učenčevim individualiziranim programom (Priporočeni dejavniki za inkluzivno ocenjevanje).

Pri izvajanju individualiziranega programa moramo upoštevati vsa področja otrokovega razvoja: kognitivno, socialno, čustveno in fizično; v vsa ta področja lahko vključimo lutke. Lutke združujejo skoraj vsa področja, pomembna za otrokov razvoj, kot so zaznavanje, razumevanje, gibanje, govor, sodelovanje z okoljem, spodbujajo otrokovo domišljijo in ustvarjalnost. Učenci lahko lutke izdelajo sami, s tem pa razvijajo ročne spretnosti, likovno občutljivost, prepoznavajo in obdelujejo različne materiale, spoznavajo orodja in njihovo uporabo. Učenec skupaj z lutkami razvija jezik, prešteva, usvaja novo snov, uri komunikacijo, razvija motoriko, vidno in slušno pozornost, ob izdelovanju lutk uri fino motoriko, izboljšuje pozornost in koncentracijo, izraža kreativnost, razvija domišljijo, z lutkami se uči, jim zaupa, izraža čustva, z njimi uri socialne veščine in razvija samopodobo.

6.2 Vloga izvajalca dodatne strokovne pomoči pri vzgoji in izobraževanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Izvajalec dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) je del svetovalne službe, v okviru katere opravlja svetovanje, ureja dokumentacijo za pridobitev in morebitne spremembe odločbe za učence s posebnimi potrebami, s strokovnim timom pripravlja individualizirane programe za omenjene učence, izvaja neposredno delo z njimi in spremlja njihov napredek, ob tem pa vseskozi sodeluje z učitelji teh otrok, njihovimi starši, potrebnimi zunanjimi institucijami in vodstvom šole.

Svetovalni delavec se lahko vključuje v vse stopnje petstopenjskega modela nudenja učne pomoči, zagotovo pa od druge stopnje naprej. Ko učitelj zazna, da ima učenec težave ali posebne potrebe za doseganje učnega uspeha, mu na prvi stopnji pomoči skuša pomagati tako pri pouku kot pri dopolnilnem pouku, priključi pa se lahko tudi učitelj oddelka podaljšanega bivanja. Učitelj individualizira in diferencira učne zahteve, domače in šolske naloge, način pridobivanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, časovne prilagoditve, pripomočke za delo itd. Če je pomoč oziroma individualizacija uspešna in učenec napreduje, ostane na tej stopnji, sicer pa se na drugi stopnji priključi svetovalni delavec, ki skuša raziskati in opredeliti učenčeve težave, pri tem pa poleg učitelja sodeluje tudi z učencem in njegovimi starši. Svetovalni delavec svetuje učencu, učiteljem in staršem, organizira dodatno individualno ali skupinsko pomoč, ki jo izvajajo specialni in rehabilitacijski pedagogi, učitelji ali svetovalni delavci in prične voditi učenčevo osebno mapo. Če se težave kljub vsej pomoči še naprej nadaljujejo, se na četrti stopnji poišče mnenje in pomoč zunanje specializirane ustanove, šele potem je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenec pridobi odločbo, ki mu omogoča še dodatne potrebne prilagoditve in še več pomoči (Koncept dela, 2008, str. 36–39).

Izvajalec DSP kot del svetovalne službe glede napredka učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ves čas sodeluje z učitelji ter jim svetuje o postopkih dela in metodičnih prilagoditvah zanj. Seznanja jih tudi o prilagoditvah, ki posameznemu učencu pripadajo po odločbi. Sodeluje s starši, jim posreduje informacije o funkcioniranju njihovega otroka in nudi nasvete za učinkovitejše domače delo, seveda pa tudi sam pridobiva pomembne informacije o otroku, ki mu jih posredujejo starši. Vodstvo šole obvešča o pridobivanju odločb ter o poteku dela s posameznim otrokom s težavami. Obravnava otroka poteka timsko, kar pomeni, da učenčev napredek spremljajo in evalvirajo učenčev napredek svetovalni delavec, razrednik in vsi učitelji, ki učenca poučujejo, ter njegovi starši, nikakor pa ne smemo pozabiti na aktivno udeležbo, želje, potrebe in interese učenca samega na vseh stopnjah pomoči.

6.2.1 Izvajalec dodatne strokovne pomoči v procesu dela z lutko

Izvajalec DSP je glede na njegovo strokovnost in potrebe učenca določen z odločbo o usmeritvi, ki jo pridobi učenec s posebnimi potrebami. Najpogosteje gre za specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, socialnega pedagoga ali učitelja predmetnega področja. Izvajalec DSP lahko cilje individualiziranega programa dosega z različnimi metodami in tehnikami dela, kar lahko na kreativen in prilagodljiv način doseže tudi z uporabo lutk. Z vključevanjem umetniških vsebin in sodobnimi učnimi pristopi učencem namreč omogoča sproščeno vzdušje, učne vsebine predstavi na kreativen način, odpravljanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj pa postane bolj zanimivo. »Igra z lutkami učitelju pomaga pri vzpostavljanju stika z učenci in njihova medsebojna komunikacija se izboljša« (Korošec, 2006 b, str. 109).

Pri delu z otroki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se moramo vedno zavedati, da so kljub povprečnemu izgledu in morebiti povsem neizstopajočim vedenjem v vsakdanjem življenju to še vedno otroci s posebnimi potrebami. Dejstvo, da je učenec pridobil odločbo, nam pove, da so lahko prisotne različne učne težave, pogosto tudi v socializaciji v šoli in zunaj nje. Težave se lahko odražajo kot motnje branja, pisanja ali računanja, težave pri pravopisu, razumevanju kompleksnih navodil in matematičnih besedilnih nalog, načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti in ne nazadnje kot težave na področju socialnih veščin (Grah, 2012, str. 7). Zaradi svojih posebnosti morajo v šolsko delo velikokrat vložiti več truda kot ostali učenci brez težav. Pogosto se soočajo tudi s stisko svojih staršev, ki se lahko odraža kot pretirana skrb za otroka in pomoč, ali pa se vdajo svoji nemoči zaradi pogosto nerealne

želje po uspehu svojega otroka. Ti učenci so pogosto tudi pri igri s svojimi vrstniki manj spretni, med vrstniki pa hitro veljajo za »drugačne«.

Izvajalec DSP mora za uspeh in napredek učenca skrbno izdelati pripravo za delo, a mora imeti ob tem razvito tudi visoko mero fleksibilnosti, saj lahko le tako sproti prilagaja delo učenčevim potrebam in željam ter zahtevam šolskega dela. Pri delu mora temeljiti na prepoznavanju učenčevega predznanja, pripravljenosti in sposobnosti za učenje, učenčevih interesov, zmožnosti in potreb. Do vsakega učenca mora razviti korekten odnos in izvajati proces diferenciacije in individualizacije, ki sta procesa pristopanja k poučevanju in učenju učencev z različnimi zmožnostmi. Pomembno je, da učitelj DSP učencu najprej zagotovi občutek sprejetosti in varnosti; vendar je lahko učitelj avtoriteta, zaradi katere učenec le s težavo vzpostavi odnos z njim. Pri tem mu lahko pomaga lutka, saj lahko otroka bolj pritegne kot odrasel, četudi oživi šele, ko jo animira učitelj. Učenčevo zaupanje v lutko učitelju omogoča, da preko nje vzpostavi komunikacijo z učencem. Preko lutke se učitelj učencu približa in pridobi njegovo zaupanje, saj kar naenkrat postane kot pravljicar, ustvarjalec nečesa prijetnega. Učenci ga vidijo kot osebo, ki prinaša veselje in zadovoljstvo, zato ga vzamejo za svojega in si z njim delijo žalost in veselje (Majaron, Korošec, 2006, str. 108). V naslednjem koraku lahko učitelj lutko vključi še v nadaljnji proces dela, ko izdelujeta lutke, jih oživljata in preko njih usvajata novo znanje ter premagujeta primanjkljaje, ovire oziroma motnje. Lutke, njihovo ustvarjanje in animacija ju povežejo na poseben način, saj lutke v njunih dlaneh oživijo in pričnejo sodelovati pri urah DSP, kar okrepi odnos med njima, delo postane bolj zanimivo, učenje pa celostno.

Majaron (2000, str. 35) poudarja, kako je pomembno, da učitelj verjame v moč lutk in da jih uporablja pogosto, vendar s pravo mero in v različnih oblikah ob različnih priložnostih, kajti le tako ohranja kontinuiteto posebnega načina razmišljanja. Preko lutkovne aktivnosti lahko učitelj izvaja cilje IP, hkrati pa tudi odkriva posebne talente in močna področja, ki jih je pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja še bolj pomembno odkriti in razvijati. Uporaba lutk od učitelja zahteva poznavanje oblikovalskega postopka, primerne otrokovi starosti, in psihologije, saj le tako lahko oceni, koga bo delo z lutko sprostil in kdo se ji bo moral na nek način podrediti. Ob tem je negotovost, da lutke ne bodo znali animirati, odveč. Učenci bodo pomagali sami in celo vodili animacijo.

Pri delu z lutko je pomembno tudi to, da ne zahteva posebnega prostora, odra in rekvizitov. Potrebujemo le čas in učiteljevo prizadevnost. Korošec (2006 b, str. 126–127), Hunt in Renfro (1982, str. 23) izpostavijo prednosti, ki jih delo z lutko doprinese učitelju:

- Učitelju omogoča lažje razumevanje učenca in njegovega vedenja. V igri z lutko učenci pogosto spregovorijo o svojih strahovih, težavah, konfliktih in prav učiteljeva senzibilnost in empatija lahko prineseta spoznanje in razumevanje otroka. To posledično olajša in spodbudi učenčev razvoj, samopodobo in kreativnost.
- Učenci doživijo učitelja v drugi luči. Učitelj z lutko v roki se učencem približa in lahko spremeni odnos. Učenca lahko preko lutke spozna v drugačni luči, prav tako pa tudi učenec njega. Z igro in komunikacijo v medsebojne odnose vneseta sproščenost in vznemirjenje. Tudi njegova avtoriteta se prenese na lutko.
- Učiteljeva odločitev med tradicionalnimi učnimi metodami ali kreativnim pristopom z lutko bo vnesla kreativen učni proces in omogočila ustvarjalnost učencev, prav tako pa preko lutke prebudi lastno kreativnost.
- Delo z lutko nudi alternativne učne izkušnje. Spoznavanje in usvajanje nove snovi je gotovo bolj zabavno ob lutki. Če ima učenec lutko, ki se zmoti in ne ve vsega, jo lahko o marsičem podučijo, prav tako ona njega. Tudi razvoj fine motorike poteka ob trganju, lepljenju, barvanju na zabavnejši način. Lutka predstavlja dobro priložnost za popestritev učnih metod.
- Delo z lutko omogoča zabavno in prijetno vzdušje. Lutka lahko učenca pripelje do kurikularnih ciljev sproščeno, z veliko delovne vneme in želje po ustvarjanju.

6.2.2 Predpostavke za kvalitetno izvajanje DSP

Dobri učitelji morajo imeti za uspešno delo z učenci razvite primerne osebnostne lastnosti in empatijo ter sposobnost vplivanja, ki jih uporabljajo skupaj s premišljenimi metodami dela.

- Osebnostne lastnosti učitelja

Avtorici New in Edwards (1985, po Ivon, 2010, str. 69) opredeljujeta učitelja kot otrokovega partnerja v procesu učenja ter osebo, ki omogoča razvoj konstruktivnega kurikulum, spodbuja otrokovo razmišljanje in reševanje problemov, skrbi za otroke in jim zagotavlja občutek pripadnosti. Kneževič (2002, str. 126) opredeljuje učitelja kot človeka s tremi komponentami, in sicer kot uslužbenca, ki je zavezan upoštevati šolske pravne akte in zakonodajo, kot strokovnjaka s področja dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami in kot človeka, ki ima dovolj topline za delo z učenci, zna presoјati, razumeti, spodbujati in postavljati meje.

Izvajalci DSP morajo biti pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja še toliko bolj senzibilni in fleksibilni, svoje delo morajo sproti prilagajati, graditi na odnosu in iskati načine, kako učencu prilagoditi delo za doseganje zastavljenih ciljev.

- Odnos in empatija

Medosebni odnos je temelj za sodelovanje med učiteljem in učencem. Odnos se pogosto vzpostavi brez načrtnega dela, če pa se ne, je to predvsem učiteljeva naloga, da skuša delovati pozitivno in optimistično, uporablja povezovalne navade ter išče dialog z učencem. Učitelj se mora zavedati, da so mladi ljudje občutljivi za dogajanje v šoli, kar še toliko bolj velja za učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami (Skalar, 1996, str. 33).

Pomemben del odnosa je empatija. Empatija učitelja zavzema v procesu vzgoje in izobraževanja pomembno mesto, saj mu pomaga, da bolje spozna učenca, odkrije njegove interese in potrebe ter tako poišče primeren pristop za delo z njim. Brajša (1994, v Ivon, 2010, str. 76) izpostavi, da je bolj pomemben pristen odnos med učiteljem in učencem, način izražanja in neverbalna komunikacija kot pa sama verbalna komunikacija, kot je to pogosto v praksi, četudi je tudi ta velikega pomena. Empatični učitelj bo v interakciji z učenci izkazoval

spoštovanje do njihovih občutkov ter jih spodbujal pri izražanju čustev, komunikaciji in doseganju družbeno sprejemljivega vedenja. S pomočjo lutke bo učitelj lažje vzpostavil verbalno in neverbalno komunikacijo, saj nudi možnosti za drugačen pristop učencu z manj direktivnim vodenjem in posredno komunikacijo. Pomembno je, da lutka učenca pokliče po imenu, ga posluša, sprejema njegove premolke in opazuje neverbalno komunikacijo.

- Poslušanje in prepoznavanje nebesedne komunikacije

Sporočila pošiljamo z besedami in brez njih. Vsako izgovorjeno besedo spremljamo z množico neverbalnih znakov, ki dajo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja (Brajša 1993, str. 27). Neverbalna sporočila spremljajo in dopolnjujejo izgovorjeno, z njimi pa sporočamo svoja čustvena stanja, razpoloženja, pričakovanja in predstavljamo sebe drugim. Šele neverbalno daje izgovorjeni vsebini svoj smisel in pomen. Neverbalna sredstva komuniciranja so vedenje telesa – drža, usmerjenost in gibi telesa pri sedenju, stoji, pri hoji in ležanju, mimika – lic, čela, obrvi, ust, brade, očesni stik – pogled, zenice, očesne mišice, govor – ritem, hitrost, jasnost, melodija, smeh, jakost in barva glasu, artikulacija, glasovi brez verbalne vsebine, gestikulacija – velike in majhne kretnje, govorica rok, dotik, urejenost, vedenje v prostoru – območje telesne razdalje, zunanji kontekst – zunanje okoliščine med komuniciranjem (prav tam, str. 31–32).

Sporočanje zajema tudi poslušanje, zato bi morala znati poslušati oba, tako učitelj kot učenec. Gre za dejavnost, pri kateri je učiteljeva stopnja aktivnosti odvisna od večje ali manjše osebne zavzetosti in odgovornosti, stopnje empatije in želje po poslušanju (Kneževič, 2002, str. 129). Učiteljevo pozorno poslušanje in spremljanje učenca je znak njegovega spoštovanja in upoštevanja. Le s pozornim poslušanjem in opazovanjem lahko zazna želje, razpoloženja, namene in potrebe učenca. Če učitelj DSP meni, da je učenec v stiski, a o njej ne spregovori, lahko posluša govorico njegove neverbalne komunikacije. Nato lahko učencu ponudi lutko, mogoče spregovori preko nje, lahko pa učitelj preko animacije lutke učencu postavlja vprašanja, na katera ji učenec odgovarja. Učenec lahko v lutko usmeri tako pozitivna kot negativna čustva; pozitivna čustva vodijo k bogatejši in uspešnejši komunikaciji, negativna pa zapirajo pot in s tem možnost približevanja učencu.

- Učiteljev vzgojni stil

Pomembno je, da učitelj zavzema vzgojni stil, ki je dvosmeren. Učitelj vodi vzgojno-izobraževalni proces, učenci pa se vanj vključujejo glede na svoje sposobnosti, želje in potrebe in sooblikujejo proces. Pri delu z lutko je komunikacija dvosmerna, učitelj pri podajanju snovi učence vabi k sodelovanju in skupaj z njimi išče pot do vzgojno-izobraževalnega cilja (Kneževič, 2002, str. 130).

6.2.3 Didaktična načela za kvalitetno izvajanje DSP

Poleg predpostavk, ki zagotavljajo kvalitetno izvajanje učno-vzgojnega procesa, je za izvajanje DSP pomembno tudi upoštevanje didaktičnih načel. Gre za smernice praktičnega ravnanja pri pouku, ki učitelja spodbujajo k profesionalnemu delu, ustvarjalnosti in fleksibilnosti. Kljub temu da izhajajo iz pedagoških in drugih znanstvenih zakonitosti in spoznanj, sami po sebi niso zakoni, pač pa smernice učnega procesa, a četudi niso trdno opredeljene, so še vedno nujne za zagotavljanje kvalitete vzgoje in izobraževanja (Strmčnik, 2001, str. 291-292).

Didaktična načela so "živa", saj se spreminjajo glede na učne koncepte posameznega obdobja (Blažič idr., 2003, str. 170). Izražena so v posplošenem jeziku, zato je za njihovo poglobljeno razumevanje potreben analitični pristop in poznavanje teoretičnih spoznanj, na katerih so grajena (Strmčnik, 2001, str. 293). Potrebno jih je smiselno prilagajati, pri čemer moramo nujno upoštevati starost učencev, njihove sposobnosti in predznanja, pri izvajanju DSP pa tudi njihove primanjkljaje, ovire oziroma motnje. Med seboj so povezana, saj izhajajo iz učne stvarnosti, ta pa je večplastna in kompleksna; neupoštevanje njihove povezanosti bi ogrozilo njihovo kakovost, lastnosti in veljavnost (prav tam, str. 299).

- Didaktično načelo učne aktivnosti in učenčevega razvoja

Načelo opozarja na dejstvo, da učna vsebina in učni proces vedno ne vključujeta učenčeve učne pripravljenosti in interesov, pač pa jih je pogosto potrebno šele vzpostaviti in jih vzdrževati, motivirati. Brez motivacije namreč ni aktivnosti, a tudi brez ustvarjalne aktivnosti ni zanesljive motivacije (Strmčnik, 2001, str. 307). Blažič idr. (2003, str. 176) opozarjajo na pomen doseganja treh vrst učne aktivnosti, in sicer gibalno, čustveno-doživljajsko in intelektualno.

Omenjeno didaktično načelo ima z vidika naše teme velik pomen, saj je za vse učence, ne samo za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pomembno doseganje vseh treh omenjenih vrst učne aktivnosti, kajti njihovo doseganje vodi do učenčevega celostnega razvoja v procesu vzgoje in izobraževanja.

Da bi učitelj DSP zagotovil načelo aktivnosti, mora najprej ustvariti pogoje, v katerih se bo učenec dobro počutil. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so pogosto neuspešni, zato se lahko počutijo nelagodno, so žalostni, razočarani ali čutijo lastno nemoč, zato so še težje duševno in telesno dejavni, kar jim onemogoča usvajanje tudi tistega znanja, ki jim sicer ne bi povzročalo težav. Izvajalec DSP mora imeti veliko razumevanja, vlagati mora trud za doseganje dobrega medosebnega in sodelovalnega odnosa.

Pri izvajanju DSP je nujno iskati interdisciplinarni način dela z učencem, saj le-ta spodbudi njegovo telesno, duševno in umsko aktivnost, ki ob prepletanju pomembno prispeva k aktivnemu procesu celostnega učenja. Poleg omenjenega pristopa pa je pomembno upoštevati tudi dejstvo, da si učenec hitreje in lažje zapomni tisto, kar ga zanima, zato naj bi izvajalec DSP izhajal tudi iz učenčevega zanimanja in potreb ter hkrati skušal na različne načine pridobiti njegovo pozornost.

Pri ustvarjanju dobrih pogojev za delo, razvijanju medsebojnega odnosa, aktiviranju in motiviranju učencev lahko učitelj DSP uporabi tudi lutko. Ta, predvsem pri mlajših učencih, že sama po sebi pritegne pozornost in tako motivira. Učenec preko lutkovne dejavnosti prejema spoznanja in pridobiva izkušnje na drugačen način. lutka v učenčevih rokah učenca gibalno aktivira, hkrati pa spodbudi tudi čustveno in intelektualno aktivnost. Pravo vrednost

imajo namreč le tista spoznanja, do katerih pride učenec z lastno dejavnostjo, kar je še toliko bolj pomembno za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

- Didaktično načelo nazornosti in abstraktnosti

Nazornost je didaktično sredstvo, ki učencem pomaga, da lažje razumejo in utrjujejo abstraktnejše vsebine. Obstaja namreč veliko učnih tem, ki jih ni možno čutno ponazoriti, zato zahtevajo pojmovno učenje. V ta namen učitelji pri svojem delu iščejo različne načine poučevanja, od nazornega pripovedovanja do posrednega in neposrednega prikazovanja (Strmčnik, 2001, str. 328).

Nazornost omogočajo ponazorila. To so lahko naravni predmeti, pojavi in procesi, ki predstavljajo stvarna ponazorila. Če stvarna ponazorila niso na voljo ali so le-ta prevelika, premajhna, preveč kompleksna, uporabimo ikonična ponazorila. Ta predstavljajo vse, kar imitira stvarnost: slikovna in grafična gradiva, projekcije, makete in modeli. Posredni stik s stvarnostjo pa omogočajo simbolna ponazorila, med katere uvrščamo tudi jezik. Z govorom ubesedimo red in povezave, pomen in smiselnost, oblikujemo pojme itd. (prav tam, str. 336-338).

Doseganje didaktičnega načela nazornosti lahko omogoča tudi lutka, saj preko svoje pojavnosti in gibanja omogoča doseganje stvarne nazornosti, preko govora pa simbolno. Učenec jo gleda ali animira, posluša, z njeno pomočjo primerja, razporeja, sprejema navodila ter usvaja spretnosti ali znanja. Dejavnosti z lutko lahko dopolnimo še z dodatnimi vizualnimi ponazorili, kot so slike, makete, plakati, igrače; z avdiovizualnimi sredstvi, kot so radio, video, televizija, splet; ter z avditivnimi sredstvi, kot so glasbila in glasba, kar pomeni, da lahko omogočajo vse od čutnega do pojmovnega učenja.

- Didaktično načelo strukturiranosti in sistematičnosti pouka

Strukturiranost pouka pomeni učiti se, kako so stvari med seboj povezane. Celote namreč ni mogoče razumeti, če ni jasna njena struktura, zato tudi učencem znanja ni mogoče podati v celostni obliki, pač pa ga je potrebno "razstaviti in spet povezati". Učenje tako predstavlja odkrivanje struktur ter prestrukturiranje že obstoječih subjektivnih struktur znanja, pojmov, idej in vrednot. Da bi bile objektivne strukture učnih vsebin prenesene v kognitivne strukture

učencev in da učenje ne bi potekalo nepovezano, je nujno sistematiziranje kot namerno urejanje zgradbe in delov znanja, kar prispeva k preglednejšemu in lažje razumljivemu znanju.

Ob izvajanju omenjenega didaktičnega načela je potrebno upoštevati tudi razvojno stopnjo in osebne značilnosti učenca (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 102). Ravno učenci s posebnimi potrebami zaradi svojih izrazitih specifičnih učnih težav hitreje zaostanejo za ostalimi vrstniki, saj jim vrzeli na določenem področju onemogočajo usvajanje znanja s predpostavljenim tempom. Zato je pomembno, da izvajalec DSP prepozna učenčeve primanjkljaje, če je potrebno, vsebino razdeli na manjše dele in mu jo posreduje na njemu prilagojen način, v njemu prilagojenem obsegu in v njegovem tempu. Tako omogoča postopno doseganje zastavljenih kurikularnih ciljev in ciljev individualiziranega programa.

- Didaktično načelo racionalnosti in ekonomičnosti

Pojma se povezujeta, vendar se pomensko ne pokrivata. Načelo ekonomičnosti učitelja spodbuja, da pri svojem delu porabi čim manj časa, sredstev in moči, vendar na način, da s tem ne okrne izobraževalne in vzgojne vrednosti dela (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 104). Racionalnost pa pomeni na znanstveni podlagi zasnovano stalno izboljševanje vzgojno-izobraževalnih procesov, katerih namen je optimalni razvoj učencev (Blažič idr., 2003, str. 204).

Zavedati se moramo, da ima vsak učenec lastni razvoj, ki terja optimalni čas, ki ga ni mogoče skrajševati brez škode, zato lahko zaključimo, da ima racionalizacija učnega časa omejene možnosti. Ker včasih ne onemogoča upoštevanja individualnega napredka učenca, lahko v učnem procesu izgubljajo tako šibkejši učenci, če pouk poteka prehitro, kot zmožnejši, če pouk zanje poteka prepočasi. Primerno je optimalno obremenjevanje učencev, saj je trud ključ njihovega razvoja.

K izpolnjevanju omenjenega načela lahko pri izvajanju DSP pripomore lutka. Gre za relativno poceni in dostopno sredstvo, ki v učni proces vnaša spremembe, te pa lahko vodijo h kvalitetnejšemu delu ter spodbudijo in skrajšajo učni proces učenca, saj se lahko izkaže kot dober motivator.

- Didaktično načelo problemsko usmerjenega pouka

Sodobna šola naj bi učencem omogočila ustvarjalno mišljenje, doživljanje, vrednotenje in ravnanje, kar dosega s problemsko usmerjenim poukom kot najvišjo obliko poučevanja in učenja. Z njim mladim omogoča konkretne, problemsko vzgojne primere, ob katerih razsojajo, jih primerjajo z lastnim vrednostnim sistemom, nazori in prepričanju. Učitelj problemske situacije vključuje v pouk, pri tem pa ima različne možnosti. Najlažja je, če najde in razkrije rešitvena načela, učenci pa mu sledijo; najtežje pa je ravno nasprotna, česar je zmožno že manj učencev (Blažič idr., 2003, str. 211).

Pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je pomembno, da se ne usmerjamo le na odpravljanje njihovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj, pač pa jim zagotavljamo možnost ustvarjalnega mišljenja kot problemsko usmerjenega pouka. Zmotno je prepričanje, da ti učenci niso sposobni reševati zahtevnejših problemov, velikokrat lahko namreč presenetijo ravno z zmožnostjo reševanja kompleksnejšega problema, medtem ko lažjega morda ne uspejo. Prav tako njihove vrzeli v znanju niso vselej pogoj za reševanje problemskih situacij, kajti razvili so lahko različne svojevrstne načine reševanja problemov.

- Didaktično načelo učne diferenciacije in individualizacije

Gre za povezana pojma, ki ju pogosto razumemo v sinonimnem pomenu. Diferenciacija pomeni razvrščanje učencev po njihovih določenih razlikah v manjše učne skupine, v katerih so izpostavljeni relativno enakim učnim zahtevnostim in postopkom. Pri individualizaciji pa gre za upoštevanje in zadovoljevanje individualne učne in druge razlike ne le skupine, pač pa vsakega posameznika, kar od učitelja zahteva, da odkriva in upošteva individualne učne in vzgojne posebnosti, potrebe, želje in interese posameznega učenca (Strmčnik, 2001, str. 377).

Sposobnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko pomembno odstopajo od povprečnih sposobnosti njihovih vrstnikov. Pomembno je, da izvajalec DSP spoštuje in upošteva individualne zmožnosti in posebnosti vsakega izmed njih, kar učitelj v razredu dosega težje zaradi dela še z drugimi učenci v razredu na eni strani ter posebnih potreb učencev na drugi. Pri uri DSP so učenci sami ali v manjši skupini, zato učitelj DSP lažje individualizira delo glede na njihove sposobnosti in potrebe ter glede na kurikularne cilje in cilje individualiziranega programa. Učitelj DSP ima različne možnosti, s katerimi

prilagaja načine in metode dela, vključi pa lahko tudi delo z lutko in tako učenca ali skupino učencev spodbuja k lastni dejavnosti na drugačen način.

- Didaktično načelo življenjskosti šole in pouka oziroma povezanost teorije in prakse

Za življenjskost pouka in šole je pomembno smiselno povezovanje teorije in prakse. V današnjem času je povezovanje teorije in prakse utemeljeno večstransko: družba od šole zahteva, da mlade usposobi za njihovo praktično delovanje v osebnem in socialnem življenju; psihologija dokazuje, da je praktično delovanje učencev pogoj za njihov razvoj in, da povezovanje učne vsebine s prakso učence motivira; didaktika pa dokazuje, da si učenci učno vsebino lažje zapomnijo preko njihovega povezovanja s prakso. Upoštevanje didaktičnega načela učencem omogoča, da spoznajo tudi zgodovinski izvor posameznih učnih vsebin ter se seznanjajo s sodobnimi, aktualnimi temami, kar je spodbudno za njihovo znanje, razgledanost in vsesplošni razvoj. Pomembno je, da načelu sledi tudi izvajalec DSP ter učenca spodbuja k praktičnemu delovanju, saj izkušnja pomembno prispeva k hitrejši in trajnejši zapomnitvi snovi.

- Didaktično načelo pozitivne usmerjenosti

Na koncu dodamo še didaktično načelo pozitivne usmerjenosti. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja imajo lahko vrzeli na enem ali več področjih, zato so lahko hitro neuspešni. Pomembno je, da izvajalec DSP učencem zaupa in izhaja iz njihovih močnih področij, saj jim tako omogoča razvijanje pozitivne samopodobe o sebi in o učnem uspehu (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 100). Omenjeno načelo lahko dosega s pomočjo lutk, saj učenje kljub usvajanju znanj in spretnosti še vedno vsebuje tudi elemente igre, ki je bila učencu kot otroku še nedavno najljubša in najpomembnejša dejavnost. Na tem mestu je potrebno še poudariti, da pozitivna usmerjenost in uporaba lutke ne pomenita izključevanja zahtev, temveč vključuje načelnost in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev na kreativen in manj stresen način.

6.3 Vrste lutk in njihove možnosti pri premagovanju učenčevih primanjkljajev

Otroci radi delajo z lutkami, četudi so pri tem nekateri bolj, drugi manj pogumni. Običajno se tudi bolj zaprti in sramežljivi otroci ob lutki sprostijo in pokažejo ne samo svoje vrline, temveč preko lutke spregovorijo o sebi in svojemu doživljanju, o katerem se sicer težko odprejo. Lutke so raznovrstne, vendar otrok vsako od njih doživlja drugače, saj se od lutke do lutke spreminjajo tudi tehnike njene uporabe. Doživljanje različnih tehnik lutke lahko spodbudi razna področja in dejavnosti pri vseh učencih. Lutke učence preusmerijo na občutenje posameznih delov telesa in sklopov mišic, ki jih preko njih postopoma obvladujejo ter vzpostavljajo kontrolo nad lastnim telesom in pridobivajo občutek za gibanje.

6.3.1 Prstne in naprstne lutke

Prstna igra, v kateri so prsti lutke, dlan pa oder predstavlja najpreprostejše lutkovno gledališče. Prsti na rokah lahko v trenutku postanejo lutke z njihovim gibanjem, ki predstavlja animacijo lutk; na prste lahko narišemo tudi obraze. To so prstne lutke. Če nanje natakemo glavice, tulce, žogice, prste rokavic, dobimo naprstne lutke. Izdelamo jih lahko tudi tako, da rokavicam prišijemo in prilepimo dodatke, ali pa nanje preprosto pritrdimo glavice z ježki. Zaviršek (2007, str. 47) izpostavi, da so dodatki, ki jih dodajamo prstnim lutkam, izrednega pomena, saj imajo sicer vse enaka telesa. Premisliti moramo tudi o profilu lika, saj so nekateri bolj prepoznavni od spredaj (na primer učiteljica) in nekateri od strani (na primer učenec s torbo na hrbtu ali veverica s košatim repom).

Zaradi svoje preprostosti so posebej primerne za učence v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Z animacijo prstnih in naprstnih lutk učenci razvijajo fino motoriko, ob uporabi obeh rok simetrično gibanje, njihova animacija pa spodbuja tudi povezavo med očesom in gibom (Majaron, 2002 a, str. 60).

6.3.2 Ročne lutke

Ročne lutke so se pojavile že v 17. stoletju in so vse do danes ene izmed pomembnejših igráč za domišljijško in ustvarjalno igro. Z lutko na roki se otrok poistoveti z različnimi osebami in živalmi, večji otroci pa se preko nje vživijo v različne vloge in tako izražajo svoje želje, skrbi, stiske in veselje.

Ročne lutke imajo za osnovo človeško roko, zato lahko prijemajo stvari okoli sebe. Glava je natakljena na enega od prstov, preostali prsti z dlanjo in podlaktom pa služijo za telo in roke. Animiramo jih s premikanjem prstov, dlani in cele roke. Lahko imajo energične in hitre gibe, saj so gibljive in dinamične (Golub, 2003, str. 10). Ne smejo biti večje od otrokove roke, če želimo, da bo ob njihovi animaciji užival in iskal nove možnosti gibanja (Majaron, Korošec, 2006, str. 101).

V modernem lutkarstvu 20. stoletja so se z ročnimi lutkami pokazale izjemne možnosti v uprizarjanju preprostih iger in vzgojno didaktičnih tem. V šolah in vrtcih so doživele razcvet, saj so lahko intimne in se lahko z njimi približamo otroku (Trefalt, 1993, str. 49–53).

Ročna lutka je učenčev partner ali celo njegov nadrejeni, saj je običajno nad njim. Kot sredstvo sporočanja ali posrednik med učiteljem in učencem je lahko učinkovita pri introvertiranih, tihih ter socialno in komunikacijsko šibkejših učencih. Pomembna je za razvijanje fine motorike, saj prsti pogosto dobijo samostojne naloge.

6.3.3 Predmeti kot lutke in lutke igrače

Lutka predmet je kateri koli predmet, ki ga oživimo. Sprva so to deli telesa, pozneje predmeti iz okolja in prave igrače. Čar predmeta nastane v trenutku, ko se spremeni v nekaj drugega (Trefalt, 1993, str. 60). Njihova prednost je v tem, da so vse okoli nas, le iznajdljivi in kreativni moramo biti.

Lutka igrača je igrača, ki jo otroci poznajo iz svojega vsakdana in oživi z animacijo. Ker je igrača intimen otroški partner, je primerna v terapevtske namene in za uprizoritve s poudarkom na didaktičnosti (Trefalt, 1993, str. 64). Primerne so za učence vseh starosti, saj le vzamemo v roke predmet ali igračo in igra se lahko prične (Golub, 2003, str. 16).

Igrača, ki jo animiramo na mizi, spodbuja sodelovanje, zaščito in pomoč, tako kot ročna lutka pa je lahko še posebej učinkovita pri introvertiranih, tihih ter socialno in komunikacijsko šibkejših učencih (Majaron, 2002 a, str. 60).

6.3.4 Marionete

Marionete so lutke, ki so vodene od zgoraj in so lahko na nitkah ali žicah. Lahko so brez nog, za dogajanje na zemlji pa imajo lahko preproste noge. Zaradi navezanosti na nitke ali žice so njihovi gibi mehki, včasih nekoliko nekoordinirani in počasni. Marionete predstavljajo projekcijo sveta, kakor ga doživlja njihov animator, ter vzpostavljajo odnos odgovornosti in soodvisnosti. Marionete imajo otroci radi, saj jih čutijo kot projekcijo odnosa odraslih do njih (Majaron, 2002 a, str. 60).

Marionete sodijo med zahtevnejše lutke, a če jih poenostavimo, lahko z njimi upravljajo vsi učenci. Pri animaciji s potezanjem raznih vrvic učenci razvijajo nenavadno gibanje, spoznavajo svoj mehanizem gibanja, začutijo pomen težišča v telesu, obvladajo fino motoriko in koordinacijo gibanja celega telesa (Korošec, Majaron, 2006, str. 100).

6.3.5 Dlančne lutke

Dlančne lutke so ene najbolj preprostih lutk, saj jih predstavlja kar poslikana dlan oziroma hrbtna stran dlani, preostali del roke pa lahko predstavlja njihovo telo (Zorec, 2007, str. 87). Kljub svoji preprostosti dosežejo svoj namen – spregledajo, spregovorijo, se premikajo, lahko pišejo, berejo in računajo. Primerne so za vse učence.

6.3.6 Lutke na kolenih, stopalih in na trebuhu

Preproste lutke lahko dobimo s poslikavo katerega koli dela telesa. Ob risanju po lastnem telesu učenci razvijajo stik s telesom, domišljijo in ročne spretnosti, ob gibanju oziroma animiranju lutk pa razvijajo gibalne sposobnosti. Spoznavajo tudi simbolno semiotične znake, kot sta na primer dve pikici za oči ali polkrog za usta.

Lutke na kolenih in stopalih krepijo občutek za ravnotežje in posebne obrate kolen, kolkov in gležnjev. Zlasti lutke na stopalih in nartu so gibalno zahtevnejše, saj zahtevajo ustrezno lego

celega telesa. Lutke, narisane na trebuh, zahtevajo obvladovanje trebušnih mišic, gibanja v kolkih, križu in pasu, zato lahko pomagajo pri razvijanju grobe motorike in občutkih gibanja celotnega telesa, spremeni se tudi težišče gibanja (Majaron, 2002 a, str. 60).

Glavni cilj uporabe teh lutk je razvijanje motorike in premikanje osi tega iz učenčevega celotnega telesa na posamezni del telesa. Pomembna je že tudi sama izdelava teh lutk, saj risanje po telesu zahteva domišljijo in motorične spretnosti ter interakcijo med učenci ali učencem in učiteljem (Majaron, Korošec, 2006, str. 99).

6.3.7 Telesne lutke

Telesne lutke so najpogostejše iz papirja, ki se nosijo pred telesom, kar učencem omogoči(a), da se skrijejo za njih. Njihovo gibanje je odvisno od gibanja otrokovega telesa, kar ga spodbuja, da eksperimentira z različnimi načini neverbalnega sporočanja. Animira jo s svojimi gibi in kljub temu, da lahko predstavlja samega sebe, še vedno ostaja skrit za lutko in tako ostaja bolj sproščen. Učenec se preko njih lahko vživi v čustva lika, ki ga predstavlja lutka, s čimer se razbremeni lastnih napetosti. Prispevajo k obvladovanju prostora in premagovanju strahu pred nastopom (Korošec, 2002, str. 49).

6.3.8 Lutke na palici

Tako izdelava kot animacija lutk na palici sta zelo preprosti. Izdelamo jih lahko iz različnih materialov ali pa na palico preprosto nataknemo predmet, zato so še posebej primerne za učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki jih s svojo domišljijo uspešno ustvarjajo. Tudi s samo poslikavo kuhalnice lahko dobimo dovolj izrazno lutko na palici, ki doseže svoj namen brez ostalih dodatkov. Lutke na kuhalnici se od lutk na palici razlikujejo le toliko, da se pri njih vidi obraz in so pomembne za koordiniranje gibov, ko se lutke pogovarjajo med seboj (Zorec, 2007, str. 6–14).

Primerne so za razvijanje gibov rok ter koordinacije roka-oko, učinkovite so lahko pri tihih, introvertiranih ter socialno in komunikacijsko šibkejših učencih, saj preko njih sporočajo svoje misli in čustva, odigrajo prizore iz življenja in razrešujejo stiske.

6.3.9 Lutke iz tehnike origami

Preproste lutke lahko učenci izdelajo tudi iz starodavne umetniške tehnike origami. Zanje je značilno, da je izdelek načeloma narejen iz enega kosa papirja, ki ga oblikujemo s prepogibanjem. Lutko lahko predstavlja že izdelek sam, lahko pa ga pritrdimo na palico ali kak drug predmet (Zorec, 2007, str. 14). Velikost lutke določamo z velikostjo papirja, ki ga gubamo.

Izdelane lutke so preproste za animacijo, zato so primerne za učence vseh starosti, medtem ko je izdelava tehnike origami lahko precej zapletena, zato je izdelava lutke pri zahtevnejšem gubanju primerna za učence iz drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter za učence, ki imajo dobro razvito fino motoriko ter predstavljivost. Če zgubamo lutke, ki odpirajo usta, so te še posebej primerne za razvijanje fine motorike.

6.3.10 Senčne lutke

Senčne lutke so posebne lutke, ki jih gledalci ne vidijo neposredno, temveč vidijo le njihove sence. Lutke so samo silhuete, predstava pa je igra senc, ki jih svetloba izza odra projicira na ozadje (Zorec, 2007, str. 26). Kljub enostavnosti omogočajo številne zanimive svetlobne učinke. Če jih izdelamo iz neprosojnih materialov, vidimo le njihove temne sence, odsotnost barv pa lahko nadomestimo z vzorci na lutkah; lutke na pobarvani ali barvni foliji omogočajo projekcijo vseh barv. Togost senčnih lutk lahko zmanjšamo z gibljivimi deli, pri ljudeh največkrat s sklepi rok in nog, pri živalih pa pogosto z gibljivostjo njihovega značilnega dela telesa (prav tam, str. 30).

Igra senčnih lutk je preprosta, prav tako njihova izdelava, saj jih izrežemo kar iz papirja, kartona ali pobarvane folije. V razredu lahko senčno gledališče odigramo preprosto s pomočjo grafoskopa. Ker senčne lutke delujejo kot nekaj izmišljenega, pravljičnega in neoprijemljivega, so lahko izvrstne za razvijanje domišljjskega sveta (Majaron, 2002 a, str. 60). Primerne so za vse učence, saj z njihovo izdelavo pridobivajo na fini motoriki, z njihovo animacijo pa razvijajo občutek za prostor (Majaron, Korošec, 2006, str. 100).

6.3.11 Ploske lutke

Ploske lutke so predhodniki senčnih lutk. Ko umaknemo platno, na katerem smo opazovali sence, se pred nami pojavijo ploske lutke. Ker imajo samo dve dimenziji, višino in širino, se na odru ne morejo obračati (Varl, 1997, str. 4). Zaviršek (2007, str. 32) izpostavi, da moramo pred izdelavo ploske lutke razmisliti, v katerem pogledu bo lutka bolj izrazna – od spredaj ali od strani. Izdelamo jih lahko iz različnih materialov, na primer iz lepenke ali papirnatega krožnika. Slednji je zelo primeren za izdelavo obraza preproste lutke, saj lahko dobro izkoristimo globinski učinek njegove izbočene oblike (prav tam, str. 62).

Ploske lutke so zelo preproste, tudi njihova izdelava je preprosta, zato so posebej primerne za učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, pa tudi za otroke, ki motorično niso zelo spretni. Pomembne so za razvoj likovne občutljivosti in prostorske orientacije. Učenec preko njih prenese risbo v gibanje, spozna izrazitost profilov in se seznani s pojmom spredaj-zadaj (Majaron, 2000, str. 34).

6.3.12 Mimične lutke

Mimične jih poimenujemo zaradi mimičnih sposobnosti, kar sicer ni značilno za lutke (Trefalt, 1993, str. 59). Mimične lutke lahko izdelamo na različne načine, najbolj preproste so iz blaga, nogavic ali papirnatih vrečk. Te so posebej primerne za mlajše učence, saj jih preprosto nataknejo na roke in z njimi spregovorijo (Zorec, 2007, str. 68). Gibanje palca predstavlja spodnjo čeljust, gibanje ostalih štirih prstov oziroma prstanca in mezinca pa njena usta (Majaron, Korošec, 2006, str. 101).

Pri igranju s to vrsto lutk se razvija obvladovanje zapestja in komolcev, utrjujejo pa se tudi mišice in gibi dlani, zato lahko pomembno prispevajo k razvijanju grafomotorike in fine motorike (Majaron, Korošec, 2006, str. 101).

6.3.13 Javajke

V Evropo so prišle iz otoka Java. Vodene so od spodaj navzgor, iz osnovnih javajk pa so se razvile tudi javajke, ki jih lutkar nosi na glavi in se premika kot lutkarjeva glava, v rokah pa drži šipki za vodenje rok. Javajka po svojih sposobnostih predstavlja najpopolnejši posnetek človeškega gibanja in njegove izraznosti. Združuje princip gibčnosti, kar je značilno za ročne lutke, in princip mehkih in melanholičnih gibov marionet (Trefalt, 1993, str. 53).

Za izdelavo so precej zahtevne, tudi njihovo animiranje je naporno. Primerne so za učence iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ko imajo že nekaj izkušenj z drugimi lutkami, ter učence, ki imajo dobro razvito motoriko.

6.4 Kakšne naj bodo lutke

6.4.1 Izdelava lutk

Otroci so že v predšolskem obdobju sposobni iz nestrukturiranih materialov narediti nove predmete, igrače, lutke, simbole, ki jim pomagajo pri predstavljanju intimnega in stvarnega sveta (Korošec, 2003, str. 198). Narediti lutko je pravo ustvarjalno dejanje. Narediti lutko pomeni narisati jo, izrezati dele telesa, jo sestaviti, navezati na nitke ali jo natakniti na palico. In potem z njo odigrati – vdihniti ji življenje, takšno, kot si ga želimo (Varl, 1998, str. 9).

Obstajajo različni načini in tehnike izdelave lutk. Uporabimo lahko vsakdanje materiale in orodja, ki jih najdemo v razredu ali doma. Za dejavnosti z lutko ne potrebujemo veliko sredstev, saj so preproste, lastno izdelane lutke lahko enako učinkovite kot lepo dodelane kupljene lutke, velikokrat pa tudi še bolj – v njih je namreč izražena učenčeva kreativnost in njegovo videnje določenega lika. Učenec bo svojo lutko tudi bolje poznal in cenil (Golub, 2003, str. 9). Za izdelavo lutk lahko uporabimo odpadno embalažo, kuhalnice, penaste krpe, žičke, filc, volno, papir, palčke, kroglice, gumbe, nogavice, rokavice, tulce, krpe blaga, male cvetlične lončke, gumice, vrvce. Za igranje dramskih prizorov so zelo uporabna tudi različna oblačila in obutev. Korošec (2003, str. 198) še poudarja, da je treba otrokom ponuditi tudi manj realistične predmete, ki jih spreminjajo s svojo domišljijo in kreativnostjo.

Če želimo izdelati lutkovno predstavo, je lahko oder že šolska miza, doma pa metla, podprta z dvema stoloma in prekrita s temno odejo. Vse ostalo bo pričarala otroška domišljija, pa naj bo to kraj ali čas dogajanja ali pa značilnost lutke in njena zgodba.

Majaron in Korošec (2006, str. 97) še poudarita, da ni toliko pomembno, da je lutka izdelana do potankosti, pač pa da jo je sposoben narediti vsak. Ob tem se izkaže v obvladovanju motorike, izraža svojo kreativnost, skozi ustvarjeno lutko vzpostavlja komunikacijo in na simbolni način pogosto razrešuje svoje probleme. Tudi Renfro (1982, str. 24) poudari, da ni toliko pomemben izgled lutke, temveč otrokovo zaupanje vanjo.

6.4.2 Strukturiranost lutk

Bolj kot so lutke strukturirane in vnaprej določene, bolj jih bo učenec v svoji igri uporabljal na običajen način. Bolj strukturirane lutke potrebujejo predšolski otroci zaradi skromnejše predstavljivosti, predstavljivost šolskih otrok pa omogoča igro z nestrukturiranim materialom za odprt in fleksibilen kontekst igre.

Šolski otrok, ki dobro obvlada fino motoriko, bo sposoben iz nestrukturiranih materialov izdelati nove predmete, lutke. Če mu ponudimo manj realistične predmete, pa jih bo z domišljijo spreminjal in dopolnjeval. Koščku lesa lahko doda ali nariše elemente, prav tako vsakdanjim predmetom, kot so na primer copati, rokavice ali kamni. Za izdelavo lutke so primerna tudi stara oblačila, pogosto pa služijo k spodbujanju dramske igre, saj lahko otrok s kosom oblačila v trenutku postane nekdo drug in se umakne od konkretne situacije k fiktivni (Majaron, Korošec, 2006, str. 107).

6.4.3 Govor lutk

Otrok ob lutki najprej sprejema neverbalno komunikacijo, nato pa postopoma začne bogatiti tudi svoje govorno izražanje. Govor lutk mora biti razumljiv in jasen, saj običajno ne odpirajo ust. Glas lutk se navadno spreminja z velikostjo in spolom lutke – male lutke in lutke ženskega spola imajo po navadi višji glas kot velike lutke in lutke moškega spola (Golub, 2003, str. 9). Ni pa to nujno, saj lahko otrok lutki posodi kar svoj glas ali ga oblikuje tako, da ustreza liku, ki ga predstavlja preko lutke.

6.4.4 Animacija lutk

Beseda animacija izvira iz besede *anima* – duša, *animirati* pa tako pomeni dati dušo, življenje nekemu predmetu.

Igra otrok je najpomembnejše opravilo, ob katerem razvijajo gibanje. Tudi animacija lutk lahko predstavlja zabavo in igro ter tako otroke spodbuja h gibanju, in sicer različne tehnike spodbujajo razne dejavnosti, s katerimi aktivirajo posamezne dele telesa in mišic ter tako pridobivajo občutek za gibanje. Za pedagoga je pomembno dejstvo, da animacija lutke od lutkarja zahteva, da svoj ego s pogledom, dotikom in gibom preseli v lutko. S tem tudi pozornost gledalcev preusmeri na lutko. Ko lutko animirajo učenci, ni tolik pomembno, da obvladajo pravila animacije, dobro pa je, da mu jih posredujemo. Animacija otrok je še posebej pomembna iz dveh vidikov: zadržanim omogoči sodelovanje, "pomembnim" pa vzame nekaj njihove "važnosti", saj v ospredje stopi lutka in ne oni sami (Majaron, Korošec, 2006, str. 98–99).

6.4.5 Lutkovne predstave

Lutkovne predstave so stranski produkt kreativne lutkovne dejavnosti. Vsebina lutkovnih predstav je lahko prikaz zgodbe iz vsakdanjega življenja ali notranjega doživljanja učencev, s čimer se učijo socialnih veščin in se vživljajo v druge osebe in situacije, z vsebino pa lahko predstavijo tudi učno snov, ki so jo že osvojili ali pa jo še bodo in je uvod vanjo.

Pomembno je, da ločimo med lutkovnim gledališčem in lutkovnimi dejavnostmi kot obliko kreativne drame, ki ni namenjena pripravi popolne predstave, ampak rasti in razvoju učenca – lutkarja (Korošec, 2006 b, str. 103).

6.5 Metode dela z lutkami

»Lutka nas očara samo takrat, ko brezpogojno verjamemo vanjo, v njeno moč.«

Edi Majaron

Pri svojem delu lahko izvajalec DSP uporabi različne metode dela in lutka lahko vskoči v vsako izmed njih. Kreativne lutkovne dejavnosti nam omogočajo različne načine uporabe lutk pri vzgoji in izobraževanju. Renfro in Hunt (1982, str. 19) izpostavita šest različnih tehnik oziroma vrst dejavnosti z lutko, ki se lahko odvijejo v razredu ali pri izvajanju DSP.

6.5.1 Igra z lutko ("Playing with puppets")

Gre za preprosto simbolno igro, ki jo razvijejo učenci v interakciji z lutko brez posredovanja učitelja. Lahko gre za igro in pogovarjanje učenca z lutko, za interakcijo dveh učencev z lutko v roki ali malo predstavo z več lutkami. Majaron in Korošec (2006 b, str. 127) kot zanimivost še dodata, da se spontana igra zgodi tudi ob načrtovani lutkovni dejavnosti in tudi že med samo izdelavo lutke.

6.5.2 Ustvarjanje prizorov z lutko ("Puppetizing")

Gre za vzporednico kreativne drame, kjer učitelj usmerja k spontanemu pripravljanju prizorov z lutko na osnovi zgodbe, pesmi ali glasbe. Učenci za prizore ne potrebujejo odra ali občinstva, saj igrajo drug drugemu. Korošec (2006 b, str. 128) še doda, da niso omejeni z odrom, ampak se svobodno gibljejo po prostoru in raziskujejo gibanje svojega telesa v odnosu do lutke. Večje lutke zahtevajo večji igralni prostor, za prstne pa je primeren manjši. Tudi določenega scenarija in besedila ni, zato učenci samostojno prispevajo svoje ideje, dialoge in scenarije. Učitelj učencem prepusti ustvarjalnost, svoje nastope pa lahko predstavijo sošolcem, vrstnikom. Priprava scenarija pozitivno vpliva tako na posameznikovo samopodobo kot na celotno skupino.

6.5.3 Pripovedovanje z lutko ("Puppetelling")

Lutka v rokah učitelja omogoča možnost za kreativno interpretacijo, saj preko lutke učenci doživijo drug zorni kot zgodbe. Gre za pripovedovanje učitelja z lutko za popestritev in vizualizacijo zgodbe, učenje pesmi, predstavitev poezije ali posredovanje snovi (Korošec, 2006 b, str. 128). Med učenci in lutko se med pripovedovanjem vzpostavi dialog, ki ga med branjem in pripovedovanjem ni. Vživijo se v lutkovne junake, jih sprašujejo in spodbujajo in like tako doživijo globlje.

Pripovedovanje z lutko bi lahko opredeliti tudi kot gledališki dialog z lutko, ki spodbuja učenčevo kreativno izražanje. Korošec (2003, str. 201–202) predstavi rezultate raziskave Milde Bredikyte iz leta 2002. Omenjena metoda je sinteza sociodramske igre, igre z lutko in raziskovanja kulturne vloge pravljič. Metoda temelji na kreativni gledališki igri, s katero se otroke spodbuja k dialogu ob lutkovni uprizoritvi pravljičice in k razpravi o tej pravljičici ter jih spodbuja k svobodni izbiri nadaljnjih aktivnosti. V raziskavi so sodelovali otroci, stari med 3 in 7 let. Vzgojitelj je otrokom predstavil pravljičico na tri načine:

- z glasnim branjem, kazanjem slik in petjem pesmi,
- s pripovedjo ob slikah in petju,
- z igranjem pravljičice z lutkami,
- preko predstavitve v obliki dialoga, ko vzgojitelj in otroci skupaj pripovedujejo pravljičico in se pogovarjajo o najpomembnejših dogodkih in vedenju likov.

Ugotovila je, da je ob predstavitvi pravljičice z lutko ali z dialogom vključevanje in sodelovanje otrok intenzivnejše. Ob gledanju igre z lutko se otroci lažje identificirajo s karakterji, preko dialoga pa lahko povejo svoje mnenje. Ob spremljanju pravljičice z lutko so otroci bolj aktivno sodelovali pri predstavitvi, več so spraševali, komentirali, peli in tudi sami igrali. Metoda ustvarja možnost za kreativno izražanje otrok, jih spodbuja k samostojnosti in spontani gledališki igri.

6.5.4 Pogovarjanje skozi lutko ("Puppetalking")

Gre za pogovor med lutko in učencem. Ko skozi lutko spregovori učitelj, učenec nekoliko pozabi nanj in svojo pozornost preusmeri na lutko. Njej bo učenec pogosto povedal lažje in več, saj mu predstavlja ščit, v neposredni komunikaciji pa se je zaupati odraslemu nekaterim težko. Ko skozi njo spregovori učenec, se počuti manj izpostavljenega in neodgovornega za besede in dejanja, ki jih posreduje lutki. Komunikacija preko nje pomaga razvijati učenčeve verbalne sposobnosti, zato se bo učenec v večkratni igri z lutko lažje izražal in lažje razumel sebe (Korošec, 2006 b, str. 129).

6.5.5 Učenje in poučevanje z lutko ("Puppeteaching")

Učenje in poučevanje s pomočjo lutk lahko bogati doseganje kurikularnih ciljev, spodbuja večjo motivacijo za delo ter s tem pomnjenje in razumevanje učne snovi, saj učitelj z lutkami posreduje informacije na vznemirljiv in doživet način, učenci pa se učijo celostno (Korošec, 2006 b, str. 129).

Ta metoda je ena najpomembnejših pri vzgoji in izobraževanju. Učitelj pripoveduje učne vsebine glede na učni načrt in pri tem pazi, da govori slovnično pravilno. Tudi lutka pripoveduje učiteljeve vsebine, vendar se lahko sprosti do mere, da uporablja pogovorni jezik, vsebino pa poenostavi. Učitelj želi preko lutke zbuditi učenčevo zanimanje za poslušanje, zato mora govoriti doživeto, s poudarki in premori ter spreminjati glas (Retuznik Bozovičar, Krajnc, 2010, str. 90).

6.5.6 Izdelovanje lutke ("Puppetmaking")

Izdelava lutke omogoča učencu projekcijo čustev, misli in želja. Pomembno je, da učencu pri izdelovanju lutke pustimo svobodo; tako jo bo oblikoval po svojih predstavah in ji oblikoval karakter po svoje. Pri tem je pomembna učiteljeva senzibilnost, da uskladi zahteve po izdelavi lutke glede na njegove sposobnosti in hkrati upošteva njegovo kreativnost. Če učenec verjame v lutko, ki jo je naredil, smo dolžni sprejeti njegovo kreacijo. Ob izdelavi lutke bo uril tudi fino motoriko, koordinacijo roka-oko, spoznaval različne materiale in kar je najpomembnejše, cenil jo bo bolj kot katero koli drugo lutko in z njo vzpostavil odnos (Korošec, 2006 b, str. 130).

6.6 Vključevanje lutk v doseganje ciljev individualiziranega programa

S pomočjo lutk lahko dosegamo kurikularne cilje, znotraj dodatne strokovne pomoči pa nam omogočajo tudi doseganje najrazličnejših ciljev individualiziranega programa.

6.6.1 Razvijanje koordinacije gibov telesa

Koordinacija gibov telesa je eno izmed pomembnih področij otrokovega razvoja. Bolj kot je otrok pri gibanju suveren, bolj samostojen postaja in si podreja prostor. Otroci, ki imajo dispraksijo, razvojno koordinacijsko motnjo, ali pa imajo le pridružene posebnosti na področju gibanja, so pri gibalnih aktivnostih manj uspešni kot njihovi vrstniki, zato potrebujejo dodatno motivacijo, ob kateri ne bodo čutili izziva tekmovalnosti, temveč kreativnost, ki jih bo pripeljala do uspehov in pozitivne samopodobe.

Za motivacijo pri gibalnih aktivnostih lahko uporabimo lutke, saj otroka skoraj vedno pritegnejo. Ko učenec s telesom ali delom telesa animira lutko, mora s tem obvladovati koordinacijo gibov določenega dela telesa. Različne lutkovne dejavnosti spodbudijo različne učinke in prav vsaka izmed njih od učenca zahteva svojevrstno obvladovanje določenega dela telesa in mišic ali pa kar usklajevanje gibanja celotnega telesa. Učenca preusmerja na občutenje posameznih delov telesa in sklopov mišic, ki jih preko lutke postopoma obvladuje in vzpostavlja kreativno kontrolo nad lastnim telesom (Majaron, Korošec, 2006, str. 98–100).

6.6.2 Razvijanje fine motorike in grafomotorike

Motorika prstov se razvija vzporedno s potrebami po finejših gibih in tudi najpozneje dozori, zato se obravnava ločeno od splošne motorike. Pri fini motoriki gre za izvajanje natančnih gibov rok, ki zahtevajo koordinacijo oči in rok ter sodelovanje malih mišic, pomembnih za razvoj tako fine motorike kot grafomotorike (Papalia, Olds in Feldman, 2003, str. 212). Fina motorika se razvija počasi, in sicer od začetnih poskusov otroka, da prijema in uporablja manjše predmete, do pravilne drže svinčnika in vedno večje kompetentnosti pri pisanju.

Razvijanje fine motorike lahko otroci dosegajo predvsem pri animiranju ročne lutke. Prsti pri tem dobijo samostojne naloge, eden ali dva nosita glavo, dva pa predstavljata lutkine roke.

Lutka ne sme biti večja od otrokove roke, kajti le tako bo učenec lahko ob njeni animaciji užival in iskal različne možnosti njenega gibanja, kot so prikloni, prenašanje, poskoki, zasuki, ples ipd. (Majaron, Korošec, 2006, str. 101)

K fini motoriki lahko doprinese že sama izdelava lutke. Risanje, rezanje, lepljenje, šivanje, vtikanje niti, vezenje obleke in zapenjanje gumbov predstavljajo možnost izražanja svoje kreativnosti in izdelavo lastne lutke, prav tako pa še kako pomemben razvoj fine motorike. Lutka lahko učenca tudi samo motivira pri opravljanju dejavnosti za razvijanje fine motorike.

Z razvojem fine motorike je povezan tudi razvoj grafomotorike, ki je pomembna za razvoj pisave. Razlog za morebitno manj razvito fino motoriko pri učencih so slabše motorične spretnosti, neskladnost različnih mišičnih skupin in koordinacije roka-okó. Za razvijanje grafomotorike obstajajo različne dejavnosti, kot so risanje vijug, raznovrstnih oblik, vaje pisanja, sproščanja zapestja in prstov; osmislimo jih lahko z vključevanjem lutk, ki spodbudijo motivacijo in s tem pripravljenost za izvajanje omenjenih vaj.

6.6.3 Razvijanje simetričnega gibanja

Z animacijo prstnih lutk lahko učenca spodbudimo k razvijanju simetričnega gibanja. Ko se na primer levi kazalec ogleduje v zrcalu, ki ga predstavlja in posnema desni kazalec, otrok obvladuje simetrično gibanje. Če ista kazalca zaplešeta, mora otrok obvladovati vzporedno gibanje. Podobne prizore lahko uprizori tudi z več prsti, celo roko ali nogo (Majaron, Korošec, 2006, str. 99). Lutka lahko spodbuja tudi pri opazovanju simetrije pri predmetih in v naravi, na človeškem telesu in obrazu, z njeno pomočjo izdeluje simetrične slike, prerisuje polovico slike simetrično na drugo stran simetrále, opazuje, kaj se zgodi s predmeti pri gibanju, če jih pogledamo v zrcalo itd.

6.6.4 Razvijanje orientacije

S pomočjo lutk lahko pri učencu razvijamo orientacijo na telesu, listu, v prostoru in času. Orientacija na telesu je pogoj za orientacijo v prostoru, orientacija na listu pa pomembno prispeva k oblikovanosti pisnih izdelkov in razporeditvi na listu.

Orientacijo na telesu lahko učenec razvija s pomočjo telesne lutke, saj je njeno gibanje odvisno od gibanja učenca, ki se giblje na mestu ali v prostoru. Gibanju lahko dodamo še različna navodila, ki jih učenec izvaja preko lutke, in ga pri tem usmerjamo. Lutke pa lahko vključimo tudi k osvajanju orientacije v prostoru, ko na primer z njenim premikanjem po prostoru učenec spoznava razmerja pod, nad, poleg, med, za, na, levo, desno, naprej, nazaj, kar lahko prenese tudi k orientaciji na listu. Časovno orientacijo lahko z njeno pomočjo dosegamo preko pripovedovanja zgodb in pogovarjanja, postavljanja zgodb v preteklost in prihodnost, iskanjem zaporedja dogajanja itd.

6.6.5 Lutka kot motivacija pri delu

Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo pogosto manjši obseg pozornosti in koncentracije, zato jih moramo učiti, da se pri delu osredotočijo na določene podatke, moteče dejavnike pa izključujejo. Pogosto imajo težave z usmeritvijo pozornosti v trenutku, ko se to od njih zahteva in z izključevanjem motečih dejavnikov. Težko začnejo z delom in ostanejo pri njem dovolj dolgo, da ga opravijo.

Z lutkami lahko učence motiviramo pri razvijanju **pozornosti in koncentraciji**. Že sama vključitev lutk k razlagi snovi lahko pritegne učenčevo pozornost, saj postane potek dela zanimivejši in bližje igri, učenec pa pridobi tudi dodatne načine oblikovanja predstav in večjo dinamiko v procesu učenja. Tudi ko učenci izkazujejo svoje znanje, jim je lahko pri tem v pomoč lutka – lahko mu pomaga na učiteljevi roki in mu postavlja podvprašanja ali mu daje namige, s svojim vključevanjem v proces dela vzgoje in izobraževanja pa lahko prav na vseh predmetnih področjih pridobiva učenčevo pozornost, s tem pa se njegova pozornost posredno prenese tudi na dejavnost, ki ji je lutka v pomoč. Lutka lahko učencu pomaga tudi pri koncentraciji, ko ga usmerja k delu, spodbuja in mu priskoči na pomoč, ko učitelj presodi, da je ta potrebna.

Z lutko lahko razvijamo tudi **vizualno diskriminacijo**, in sicer z različnimi dejavnostmi, ki spodbujajo ločevanje simbolov med seboj. Učenci lahko med seboj primerjajo dve na videz zelo podobni lutki in iščejo razlike med njima, lahko pa lutki dodajamo ali odvezujemo stvari, učenec pa ugotavlja, kaj se je na njej spremenilo.

Z lutko lahko učence motiviramo tudi pri urjenju **slušnega procesiranja**. Gre za proces, pri katerem možgani sprejemajo in interpretirajo zvoke iz okolja. Učenci imajo lahko težave pri zaznavanju in razlikovanju med zvoki v besedi, na primer težave pri prepoznavanju začetnega ali končnega glasu v besedi ter pri spajanju ali razčlenjevanju glasov v besedah. Težave imajo lahko tudi v prepoznavanju glasov iz okolja in izpolnjevanju slušnih navodil. S pomočjo lutke se lahko učenec igra besedne igre, na primer išče prvi in zadnji glas v besedi, ugiba besede, ki se začnejo ali končajo na določen glas, s ploskanjem prešteva zloge besed, pleše ob glasbi in izvaja ritmične vaje. Lutka lahko učencu predvaja različne glasove iz okolja, učenec pa jih ugiba, ali pa mu posreduje navodila, ki jih ta izpolnjuje.

Lutke lahko vključimo tudi k razvijanju **organizacijskih spretnosti**. Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo pogosto težave pri organizaciji dela, zato je pomembno, da jim pomagamo razvijati to področje. Težave se lahko kažejo pri osebni urejenosti, časovni organizaciji dela, miselni organiziranosti, miselnih strategijah in organizaciji pri šolskem delu. Pomoč pri organizaciji je lahko precej suhoparna, če pa jo popestrimo z lutko, lahko postane bolj zanimiva. Lutka lahko učenca motivira k organizaciji šolske torbe, urejenosti zapiskov, zvezkov in pripomočkov, pomaga mu lahko pripraviti časovni okvir za dejavnosti v popoldanskem času, kamor vključita tako šolsko delo kot prosti čas. Preko lutke učitelj z učencem pripravi seznam nalog, ki jih z njeno pomočjo spremlja in mu svetuje pri njihovem izboljšanju.

6.6.6 Pomoč in motivacija pri usvajanju učnih vsebin na predmetnih področjih

Raba lutk pri pouku in pri izvajanju DSP je lahko na eni strani v pomoč učiteljem pri razumevanju učenčevega razmišljanja in čustev, na drugi strani pa predstavljajo možnost za hitrejšo doseganje ciljev učnega načrta (Korošec, 2007, str. 123). Lutke se lahko namreč vključijo na prav vsa predmetna področja, saj se lahko izkažejo kot odlično motivacijsko sredstvo, sredstvo za podajanje novih vsebin, preverjanje znanja, spodbujanje domišljije, sproščanje itd.

Lutke so lahko uporabne pri opismenjevanju, ko se črke spremenijo v lutke, ki plešejo, pojejo, ustvarjajo itd. Črke lahko nastopajo v lastni zgodbi, kjer ima vsaka svojo lastnost, na primer a zeha, o se čudi, s sika. Tudi obnavljanje prebranega besedila je zabavnejše, če pri tem pomaga lutka kot usmerjevalec ali kot eden izmed nastopajočih v besedilu, kar spremeni zorni kot pogleda dogodkov. Tudi pesmice si je lažje zapomniti s pomočjo lutke, če ta učencu prišepne ali z njim igra.

Opismenjevanje lahko povežemo tudi z drugimi predmetnimi področji – z glasbeno vzgojo, kjer črke plešejo, spoznavajo inštrumente; z matematiko, kjer črke razvrščajo po barvi, velikosti, preštevajo in oblikujejo nove like; pri spoznavanju okolja, kjer spoznavajo predmete, pojave, kraje na isto začetno ali končno črko itd. (Majaron, 2006, str. 38, Korošec, 2007, str. 123).

Lutke lahko pomagajo pri računanju, in sicer pri predstavljivosti, razvrščanju, preštevanju, delitvah ipd. Pri računanju do 10 pomagajo prstne lutke, pri spoznavanju likov lutke, sestavljene iz različnih likov, lutke gosenice pomagajo pri računanju z dolžinami. Usta ročne lutke, ki je le večja števila, pomaga pri osvajanju razmerja več in manj (Majaron, 2006, str. 39).

Pri spoznavanju okolja lahko motivira radovedna lutka, ki jo vse okoli zanima in zato s spraševanjem nenehno pridobiva podatke, ki jih posreduje učencem. Učence lahko spodbudi tudi k preprosti gledališki igri, v kateri ponovijo vse pridobljeno znanje, ali pa jih ponovno sprašuje o že podanih informacijah (Majaron, 2006, str. 39). Pri učenju geografije lahko lutke pomagajo z oblikovanjem zemljevida, igranjem vlog oseb iz različnih pokrajin, držav ali celin (Korošec, 2007, str. 124).

Pri tujem jeziku lahko lutka odigra tujca, ki se znajde v razredu, vendar ne zna slovenskega jezika. Učenci ji tako pomagajo pri usvajanju slovenskih besed, hkrati pa širijo nabor besed iz tujega jezika.

Lutke lahko sodelujejo pri urah športne vzgoje, če učenci z njimi izvajajo določeno aktivnost in jih spodbujajo pri plezanju, skakanju, teku ... Lutke lahko pokažejo različne vaje, ki jih učenci izvajajo po navodilih, lahko pa gibe in vaje določajo tudi sami in jih posredujejo lutki (Majaron, 2006, str. 39).

S pomočjo lutk lahko učenci usvajajo notno črtovje in note: črtovje je lahko lutkovni oder, note pa lutke polovinke, četrtinke, pavze. Lutke lahko pojejo pesmi, zaigrajo življenje skladateljev, igrajo na inštrumente ali odigrajo glasbene pravljice in otroške opere (Majaron, 2006, str. 39).

Ure likovne vzgoje lahko izkoristimo za izdelovanje lutk, pri čemer učenci usvajajo pojme, profil, značaj ali karakter, levo, desno, spodaj, zgoraj, pomen in lastnost barv in karakterizacijo obraza (na primer dve pikice sta oči, polkrog usta). Če se izdelovanje lutk poveže s tehnično vzgojo, lahko učenec spoznava naravne in umetne materiale, orodja in postopke obdelave.

6.7 Obstoječe raziskave o pomenu lutk v vzgojno-izobraževalnem procesu

Zapisi o pomenu rabe lutk v vzgojno-izobraževalnem procesu obstajajo že dolgo, šele v zadnjih letih pa prihaja do evalvacij o njihovih možnostih in učinkovitosti skozi različne raziskave. Do nedavnega so namreč izhajale le knjige in priročniki o izdelavi in rabi lutk, niso pa se z njimi ukvarjali iz znanstvenega vidika.

Do raziskav v Sloveniji še vedno najpogosteje prihaja med študenti pri opravljanju diplomskega ali magistrskega dela, pravih znanstvenih raziskav pa še vedno nimamo. Njihove ugotovitve vseeno predstavljajo velik doprinos metodiki pedagoškega dela z učenci z in brez posebnih potreb, saj predstavljajo najrazličnejše dosežke s pomočjo rabe lutk. Porenta (2003) je med slovenskimi šolami ugotavljala zmožnost sprejemanja imaginarnih oseb (lutk). Ugotovila je, da so lutke v vzgojno-izobraževalno delo prinesle motivacijo za delo, ustvarjalnost in samousmerjevalno učenje. Skrt (2005) je raziskovala doseganje ciljev s pomočjo lutke pri pouku matematike. Ugotovila je, da so bili učenci pri pouku bolj vedoželjni, povečali sta se motivacija za delo in pozornost. Budja (2010) je v raziskavi med predšolskimi otroki ugotovila, da so lutke odlično motivacijsko sredstvo za razvoj verbalne in neverbalne komunikacije, Jurič (2011) pa, da so idealno didaktično sredstvo za bogatenje besednega zaklada. Martinjak (2011) in Žvan (2010) sta ugotovili, da njihova raba pozitivno vpliva na čustveni, socialni in spoznavni razvoj otrok. Belšak (2011) je v svojem delu

predstavila doprinos rabe lutke pri individualni obravnavi otrok s posebnimi potrebami, saj vpliva na vedenjsko področje otrok, na pozornost, vztrajnost in željo po dokončanju aktivnosti. Mačkova (2011) se je v svoji raziskavi dotaknila pogostosti rabe lutk med učitelji razrednega pouka in ugotovila, da je lutka malo v rabi, četudi jo ocenjujejo kot primerno sredstvo za doseganje učnih ciljev. Pogostost rabe lutk sta ugotavljali tudi Koroščeva (2004), ki je prav tako ugotovila, da so lutke med vzgojitelji in učitelji malo v rabi, čeprav zavzemajo pozitivna stališča do njihove rabe, in Letonja, ki je ugotovila, da vzgojiteljice pri delu z otroki redko uporabljajo lutke kljub pripisovanju velikega pomena lutkam za otrokov razvoj. Kolenčeva (2010) je v raziskavi na vzorcu učiteljev ugotovila, da so ti naklonjeni uporabi umetnostnih sredstev pri pouku, vendar jih uporabljajo predvsem v nižjih razredih.

Na svetovni ravni raziskave spodbuja tudi že omenjena organizacija UNIMA, ki si je za enega izmed ciljev svojega delovanja zastavila tudi spremljanje dela z lutkami, njihovo raziskovanje in objavljane rezultatov raziskav, s katerimi širijo znanja in predstavljajo možnosti dela z lutkami. Razširjene so ugotovitve Bredikyte (2000), ki je v raziskavi med otroki ugotovila, da predstavljanje pravljič z lutko spodbuja njihovo verbalno ustvarjalnost, spodbuja k spontani gledališki igri, vpliva na razvoj besedne kreativnosti in ustvarjanju zgodb. Ivon (2005) je v svoji raziskavi ugotovila, da pogostejša uporaba lutk v vzgojno-izobraževalnem delu povečuje pojav prosocialnega vedenja in zmanjšuje agresivno vedenje, Renfro (1982) pa, da se z vključevanjem umetnostnih sredstev v proces vzgoje in izobraževanja poveča učinkovitost tradicionalnih metod učenja, učenci pa so ob njih bolj odprti, sproščeni, motivirani. Tudi posredovanje informacij je olajšano. O pomenu rabe lutk je pisal tudi pedagog Dhority (1992), ki je s pomočjo lutke poučeval nemški jezik. »Lutka po navadi zelo hitro nudi novo možnost za razvoj spontanega vzdušja fantazije, da zavlada napeto vzdušje »happeninga«. Lutka namreč predstavlja imaginarno osebo, ki lahko odigra vlogo v sproščeni komunikaciji. Ugotovil je, da je lutka zelo dragocena pri poučevanju, saj spodbuja domišljijo tako pri učitelju kot pri učencih in je odlična motivacija za delo. O'Toole (2006) povzema študijo umetnosti in izobraževanja, ki je pokazala, da umetnostno bogato šolanje povečuje pismenost za petindvajset odstotkov, poudarek na glasbi in vizualnih umetnostih pa zvišuje sposobnost računanja za šest odstotkov. Ida Hamre (2008) pa je raziskovala pomen izobraževanja na področju gledališke animacije. Izvedla je pluralno študijo primera v osmih različnih izobraževalnih institucijah – od vrtca, osnovne šole, srednje šole in univerze. Z rezultati študije je ugotovila, da je lutkovno gledališče nujen del izobraževanja učiteljev na vseh smereh študija. Ugotovila je, da se različne oblike gledališča dobro povezujejo z učenjem in

poučevanjem. Če učitelj pri svojem delu uporablja gledališče, bolj sodeluje z otroki in jih tudi bolje spozna. Avtorica ugotavlja, da je nujno potrebna sistemska rešitev za organiziranje izobraževanja učiteljev s tega področja (v Korošec, 2004, str. 91). Laughlin (1998) je v študiji primere raziskovala vpliv lutk na bralne sposobnosti. Ugotovila je, da je deček, ki je imel težave v fonetiki in slušnem zaznavanju s pomočjo lutk in lutkovne predstave spremenil odnos do šole, preko izdelave lutk in priprav na igro pa je napredoval in izboljšal bralne sposobnosti ter po nekaj mesecih pričel izdelovati tudi domače naloge.

Iz omenjenih raziskav lahko potrdimo, da imajo lutke širok aspekt delovanja in pomemben vpliv za vzgojno-izobraževalno delo.

<i>III EMPIRIČNI DEL</i>

7 RABA LUTK PRI IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI – RAZISKAVA MED UČITELJI DODATNE STROKOVNE POMOČI (v nadaljevanju DSP)

7.1 Opredelitev problema in ciljev raziskave

7.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Lutke so medij, s katerimi lahko učitelj DSP pri delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri izvajanju DSP dosega kurikularne cilje in cilje individualiziranega programa. Tako tuje kot domače raziskave in izkušnje kažejo na številne vrednosti rabe lutk pri delu z učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu, vendar težko govorimo o modelu rabe lutk pri delu, ampak le o smernicah.

Iz literature in raziskav o možnosti rabe lutk izvemo o njihovih številnih učinkih, zato nas zanima, zakaj niso lutke med učitelji DSP ter tudi na splošno med učitelji pogostejše uporabljene. Z njimi lahko namreč učencu na zabaven način predstavimo in ponazorimo učno snov, učenec tako sprejema informacije po vidni in slušni poti, z lutkami lahko motiviramo, jim skupaj z učencem naredimo družbo z izdelavo drugih lutk, tako pa razvijamo fino motoriko, večamo učenčevo pozornost in koncentracijo. Učenec z lutkami v roki usklajuje gibe rok, nog, vsega telesa, razvija povezavo oko-roka, jim zaupa svoje misli, izpove čustva, z njimi odigra različne prizore iz življenja, se z njimi igra in razvija svojo kreativnost. Lutke so lahko učiteljevo učno, vzgojno in terapevtsko sredstvo, a iz izkušenj in poznavanja dela ostalih učiteljev DSP ter branja različne literature ugotavljamo, da so kljub svojim številnim možnostim malo v rabi.

7.1.2 Cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako pogosto učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo lutke, ali je raba lutk povezana z njihovo izobrazbo, številom let delovne dobe, kreativnostjo, različnimi dejavnostmi, ki jih izvajajo, in izpopolnjevanjem znanja. Želeli smo tudi ugotoviti, za katere namene jih uporabljajo, kakšna stališča imajo do njihove rabe pri svojem delu ter kako poznajo možnosti lutk. Poiskati smo želeli dejavnike, ki vplivajo na bolj ali manj pogosto rabo lutk pri učiteljih DSP.

7.1.3 Raziskovalna vprašanja

Glede na zastavljene cilje raziskovanja smo zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako pogosto učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo lutke?
- Ali obstajajo razlike v pogostosti rabe lutk pri izvajanju DSP glede na izobrazbo in število let izvajanja DSP?
- Kakšno stališče zavzemajo učitelji DSP do rabe lutk pri DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa?
- Ali obstaja povezava med izvajanjem raznolikih metod dela in pogostostjo rabe lutk učiteljev DSP?
- Ali obstaja povezava med izvedbo različnih aktivnosti znotraj izvajanja DSP in pogostostjo rabe lutk?
- Za razvijanje katerih učenčevih področij so po mnenju učiteljev DSP lutke najbolj primerne?
- Katero metodo dela z lutkami pri svojem delu učitelji DSP uporabljajo najpogosteje?
- Katere vrste lutk učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo najpogosteje?
- Pri katerih učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja učitelji DSP uporabijo lutke najpogosteje?
- Kateri dejavniki vplivajo na pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP?
- Kako dobro poznajo možnosti lutk v procesu vzgoje in izobraževanja?

7.1.4 Raziskovalne hipoteze

Glede na raziskovalna vprašanja smo postavili naslednje raziskovalne hipoteze:

- H1: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri svojem delu redko uporablja lutke.
- H2: Obstajajo razlike v pogostosti rabe lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči glede na izobrazbo in število let izvajanja dodatne strokovne pomoči učiteljev.
- H3: Učitelji dodatne strokovne pomoči zavzemajo pozitivno stališče do rabe lutk pri dodatni strokovni pomoči za doseganje ciljev individualiziranega programa.
- H4: Obstaja povezava med izvajanjem raznolikih metod dela in pogostostjo rabe lutk učiteljev dodatne strokovne pomoči.
- H5: Obstaja povezava med izvedbo različnih dejavnosti znotraj ur dodatne strokovne pomoči in pogostostjo rabe lutk.
- H6: Po mnenju učiteljev dodatne strokovne pomoči je delo z lutkami najbolj primerno za razvijanje ustvarjalnosti in spodbujanje motivacije pri delu.
- H7: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri delu z lutkami najpogosteje uporablja metodo pripovedovanja.
- H8: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri delu z lutkami najpogosteje uporablja kot lutke igrače.
- H9: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči delo z lutkami pogosteje uporablja pri učencih prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.
- H10: Obstaja več razlogov za redko uporabo lutk učiteljev dodatne strokovne pomoči, kot so premajhna usposobljenost za delo z lutko, pomanjkanje interesa za lutkovno umetnost in pomanjkanje časa za uvajanje umetnostnih sredstev k uram dodatne strokovne pomoči.

7.2 Opis raziskovalne metodologije

V raziskavi smo uporabili deskriptivno, kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja in kvantitativni raziskovalni pristop.

7.2.1 Vzorec oseb

V kvantitativno raziskavo, ki smo jo izvedli v šolskem letu 2013/2014, je zajet slučajnostni, namenski vzorec 297 učiteljev, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah po Sloveniji. V spletno raziskavo so bili povabljeni učitelji DSP ne glede na izobrazbo, spol in starost iz šol po Sloveniji, ki v skladu z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami izvajajo program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Obdelali smo anketne vprašalnike, na katere je odgovorilo vseh 297 učiteljev.

a) Struktura zajetih v raziskavo glede na spol

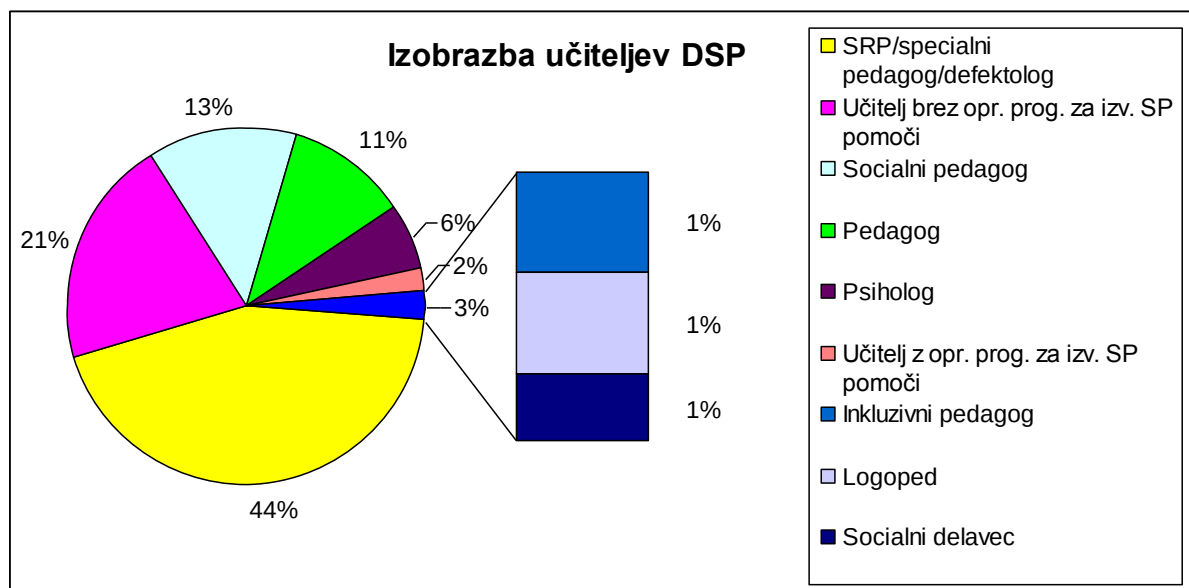
Tabela 1: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP po spolu

Spol	Število	Odstotki
Moški	9	3
Ženske	288	97
Skupaj	297	100

Iz strukture vzorca vidimo, da so zajete učiteljice DSP predstavljale pretežno predstavnice ženskega spola, kar je odraz zaposlenega kadra v vzgoji in izobraževanju, ki ga predstavljajo pretežno predstavnice ženskega spola.

b) Struktura zajetih v raziskavo glede na izobrazbo

Graf 1: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na izobrazbo

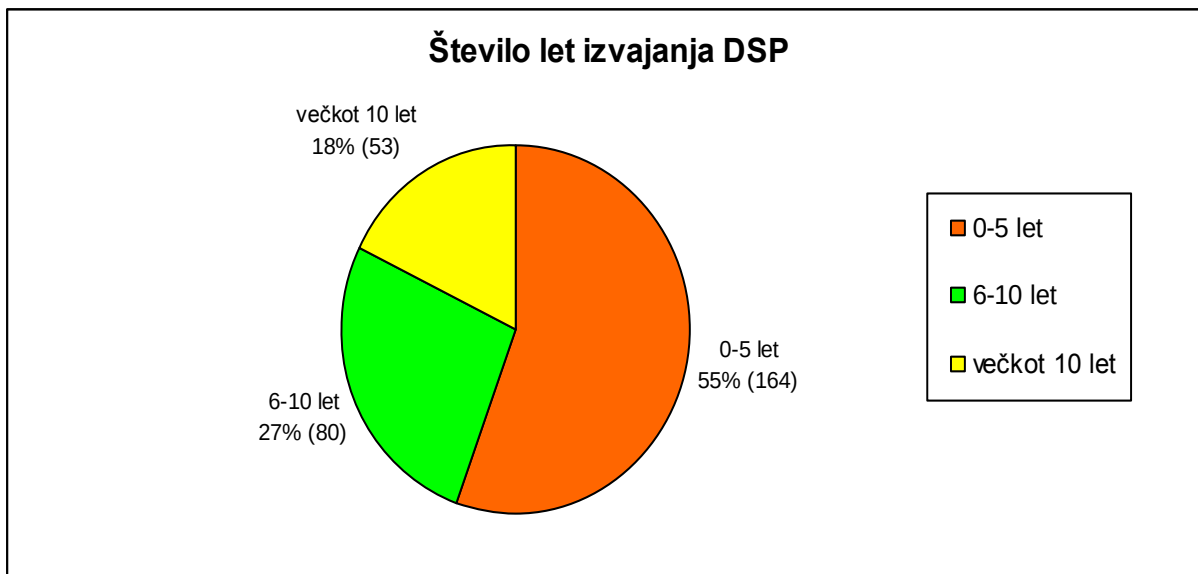


Glede na izobrazbo je sodelovalo največ specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, specialnih pedagogov oziroma defektologov (v nadaljevanju bomo za njih uporabljali nov naziv, in sicer specialni in rehabilitacijski pedagogi), sledijo učitelji brez opravljenega programa za izvajanje specialno-pedagoške pomoči, socialni pedagogi, psihologi, učitelji z opravljenim programom za izvajanje specialno-pedagoške pomoči ter inkluzivni pedagogi, logopedi in socialni delavci.

Zaradi majhne številčnosti določenih skupin glede na izobrazbo smo jih morali v namen ugotavljanja razlik in povezav med posameznimi skupinami v nadaljevanju združiti. Glede na izobrazbo učiteljev DSP smo jih združili v štiri skupine, in sicer učitelje ne glede na to, ali imajo opravljen program za izvajanje specialno-pedagoške pomoči; inkluzivne pedagoge, ki so bili le trije, smo pridružili socialnim pedagogom; logopede, ki so bili ravno tako trije, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom; pedagoge, psihologe in socialne delavce pa smo združili v eno skupino.

c) Struktura zajetih v raziskavo glede na število let izvajanja DSP

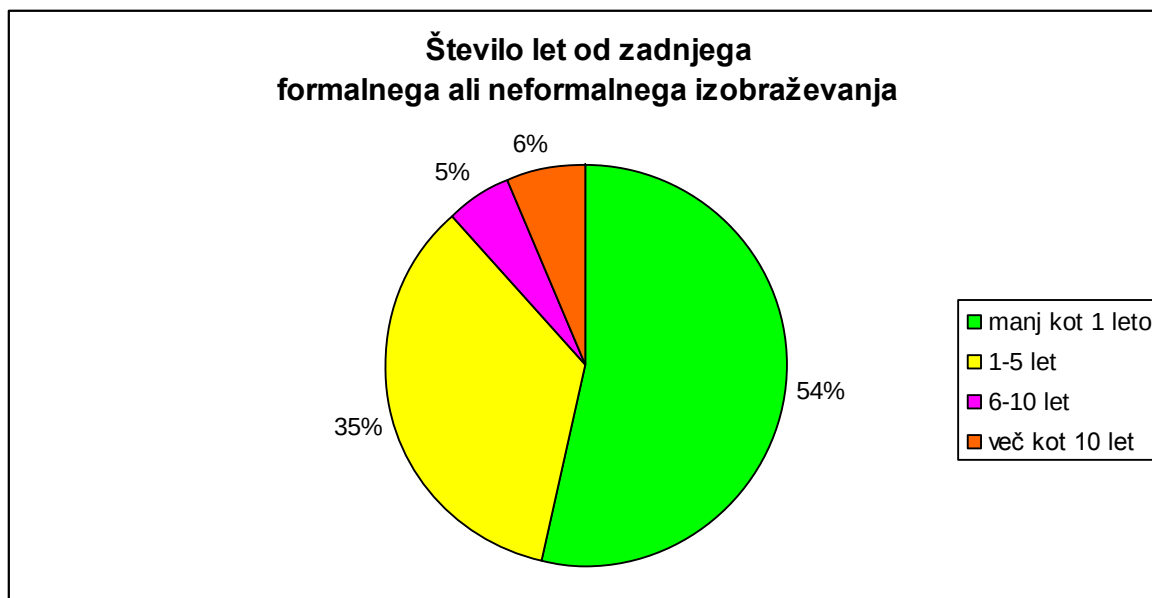
Graf 2: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na število let izvajanja DSP



Več kot polovica anketiranih učiteljev dodatno strokovno pomoč izvajajo do 5 let, sledijo učitelji DSP, ki delo izvajajo 6 do 10 let, ter učitelji, ki delo izvajajo več kot 10 let. Iz omenjene statistike lahko sklepamo, da so učitelji DSP, ki to delo opravljajo manj časa, bolj odzivni pri sodelovanju v anketnih vprašalnikih. Res je tudi, da število učencev s posebnimi potrebami v osnovnih šolah od sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2002 narašča, čemur lahko pripišemo tudi večje zaposlovanje specialnih pedagogov oziroma izvajalcev dodatne strokovne pomoči v zadnjih letih.

d) Struktura zajetih v raziskavo glede na število let od zadnjega formalnega ali neformalnega izobraževanja

Graf 3: Struktura v raziskavo vključenih učiteljev DSP glede na število let od zadnjega formalnega ali neformalnega izobraževanja



Med vključenimi v raziskavo je pri več kot polovici učiteljev DSP preteklo manj kot eno leto od njihovega kakršnega koli formalnega ali neformalnega izobraževanja. Sledijo učitelji DSP, pri katerih je preteklo do 5 let, ter tisti, pri katerih je preteklo 6 do 10 let oziroma več.

7.2.2 Merski inštrumentarij

V kvantitativni raziskavi smo za preverjanje hipotez oblikovali anketni vprašalnik v spletni obliki, ki vsebuje ocenjevalne lestvice Likertovega tipa, trditve, strukturirana in odprta vprašanja. Vprašanja so zajemala pogostost rabe lutk pri delu, oceno stališč in primernosti rabe lutk za doseganje različnih ciljev individualiziranega programa, oceno kreativnosti, aktivnosti z lutkami znotraj ur DSP, poznavanje lutk, uporabo metod in vrste lutk. Odprta vprašanja so spraševala po predlogih dejavnosti z lutkami in dejavnostih, ki so jih nazadnje sami izvajali, o razlogih za redko rabo lutk in predlogih za njihovo pogostejšo rabo. Na koncu smo postavili še vprašanja o spolu, smeri izobrazbe, številu let delovne dobe učiteljev DSP in številu let od njihovega zadnjega formalnega ali neformalnega izobraževanja.

7.2.3 Merske karakteristike

a) Objektivnost

Objektivnost smo zagotovili z jasno postavljenimi vprašanji in jasno opredeljenimi odgovori na vprašanja in z nepristranskim vrednotenjem odgovorov.

b) Veljavnost

Veljavnost smo zagotovili s pomočjo ocene štirih strokovnjakov, praktično pa smo jo preizkusili tudi na pilotskem vzorcu.

c) Občutljivost

Občutljivost smo zagotavljali z dobro izdelanimi odgovori na vprašanja ter z možnostjo odprtega tipa odgovorov.

d) Zanesljivost

Zanesljivost smo zagotavljali z natančno izdelanim kriterijem vrednotenja odgovorov, preverili pa smo jo tudi s Cronbachovim koeficientom α . Pogoj za Cronbachov koeficient α je intervalna lestvica; ker jih je v našem primeru več, smo koeficient izračunali za vsako posebej.

Tabela: Primernost dejavnosti z lutkami za doseganje različnih ciljev individualiziranega programa – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,886	18

Tabela: Pogostost rabe lutk za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,977	17

Tabela: Strinjanje s trditvami o kreativnosti – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,765	11

Tabela: Metode dela z lutkami, ki jih pri svojem delu uporabljajo učitelji DSP – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,878	6

Tabela: Vrste lutk, ki jih pri svojem delu uporabljajo učitelji DSP – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,846	6

Tabela: Strinjanje učiteljev DSP s trditvami o lutkah in njihovi rabi – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,777	22

Tabela: Poznavanje možnosti lutk pri delu – test zanesljivosti

Cronbachov koeficient α	N
,740	11

Najbolj stroga merila za preverjanje zanesljivosti Cronbachovega koeficienta α določajo njegovo vrednost enako ali večjo od 0,80 (Klemenčič, 2005). Iz naših testov zanesljivosti vidimo, da se gibljejo v bližini ali celo nad to vrednostjo, kar pomeni, da so lestvice zanesljive.

7.2.4 Postopek zbiranja podatkov

Izdelali smo anketni vprašalnik v spletni obliki, in sicer s pomočjo orodja za izdelavo spletnih anket EnKlikAnketa (1KA). Na spletu je bil objavljen 4. 9. 2013, zaključili pa smo ga 20. 2. 2014. Spletni naslov ankete smo poslali na elektronske naslove slovenskih osnovnih šol in jih prosili, da povezavo pošljejo učiteljem, ki izvajajo DSP. Udeležence v raziskavi smo nagovorili z uvodnim besedilom, v katerem smo predstavili namen raziskovanja. Zagotovili smo jim anonimnost in uporabo rezultatov zgolj v raziskovalne namene.

7.2.5 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo programa za statistično obdelavo podatkov SPSS.

Uporabili smo:

- teste analiz razlik, in sicer opisno statistiko za atributivne spremenljivke (računanje števila pogostosti frekvenc ter odstotnih in veljavnih frekvenc) in numerične spremenljivke (aritmetično sredino, standardni odklon, najnižjo in najvišjo vrednost spremenljivke). Za primerjavo aritmetičnih sredin več skupin smo uporabili ANOVO, za primerjavo empiričnih ter teoretičnih frekvenc spremenljivk pa χ^2 -test;
- za analize povezanosti smo uporabili χ^2 -test za ugotavljanje povezav med spremenljivkami ter Pearsonov korelacijski koeficient r za ugotavljanje povezanosti numeričnih spremenljivk.

Rezultate smo predstavili opisno, s tabelami in grafi, kot kriterij statistične pomembnosti povezav in razlik pa smo upoštevali stopnjo tveganja $p \leq 0,05$.

7.2.6 Opis spremenljivk

a) Neodvisne spremenljivke:

- spol,
- izobrazba učiteljev DSP,
- število let izvajanja DSP.

b) Odvisne spremenljivke:

- pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP,
- pripisovanje pomena primernosti metode dela z lutkami za doseganje ciljev individualiziranega programa,
- mnenje o primernosti rabe lutk za doseganje različnih ciljev individualiziranega programa,
- izvajanje raznolikih metod dela in različnih dejavnosti pri izvajanju DSP,
- pogostost rabe lutk za doseganje različnih ciljev individualiziranega programa,
- pogostost rabe lutk pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja po vzgojno-izobraževalnih obdobjih,

- pripisovanje pomena trditvam, ki se navezujejo na kreativnost,
- metode dela z lutkami pri izvajanju DSP,
- vrste lutk pri izvajanju DSP,
- prepoznavanje pridobitve znanja o delu z lutkami,
- prepoznavanje pomena trditvam, povezanih z lutkami in njihovo rabo pri delu,
- poznavanje možnosti dela z lutkami pri izvajanju DSP,
- dejavnosti in cilji, za katere bi in za katere so učitelji DSP uporabili lutke pri svojem delu,
- prepoznavanje dejavnikov, ki vplivajo na rabo lutk pri izvajanju DSP.

7.3 Rezultati raziskave in interpretacija

H1: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri svojem delu redko uporablja lutke.

Učitelje DSP smo na začetku vprašalnika vprašali, kako pogosto pri svojem delu uporabljajo lutke. Njihovi odgovori so predstavljeni v spodnji tabeli.

Tabela 2: Pogostost rabe lutk učiteljev DSP pri svojem delu

<i>Pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP</i>			
	Št. odgovorov	Odstotki	Skupaj (%)
Dnevno	4	1,3	1,3
Tedensko	14	4,7	6,1
Mesečno	18	6,1	12,1
Nekajkrat letno	124	41,8	53,9
Nikoli	137	46,1	100,0
Skupaj	297	100	

Iz pridobljenih rezultatov lahko razberemo, da nekaj več kot polovica učiteljev DSP pri svojem delu vsaj nekajkrat letno uporabi lutke, hkrati pa razberemo tudi, da jih preostali, torej le nekaj manj od polovice vprašanih, lutk pri svojem delu ne uporablja nikoli.

Učitelji imajo na razpolago različne metode in oblike dela, med katere uvrščamo tudi delo z lutko. Žal je ta metoda le redko uporabljena, kar potrjujejo tako rezultati naše raziskave kot

rezultati raziskav, omenjeni v prvem delu (Korošec, 2004, Maček, 2001, Kolenc, 2010, Letonja, 2014), kljub temu, da vse avtorice izpostavijo pozitivne vidike rabe lutk, ki so jih potrdile v raziskavah.

Hipotezo, ki pravi, da večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri svojem delu redko uporablja lutke, **potrdimo**.

Ivon (2010, str. 37) povzema pomembne ugotovitve o vključevanju lutk v proces vzgoje in izobraževanja, saj pravi, da omogočajo različne možnosti za kreativen pedagoški pristop. Obstajajo številne metode in oblike dela in lutke so lahko med njimi na zelo pomembnem mestu, saj hkrati predstavljajo vizualni, čutni in zvočni objekt, ki zbuja otrokovo zanimanje za okolje, nove informacije, učitelja in vrstnike. Možnosti, ki nam jih lutke omogočajo pri delu, smo udeležencem v raziskavi v nadaljevanju tudi opisali, kateri pa so dejanski vzroki za redko rabo lutk pri njihovem delu, bomo raziskali in predstavili v nadaljnji obdelavi podatkov.

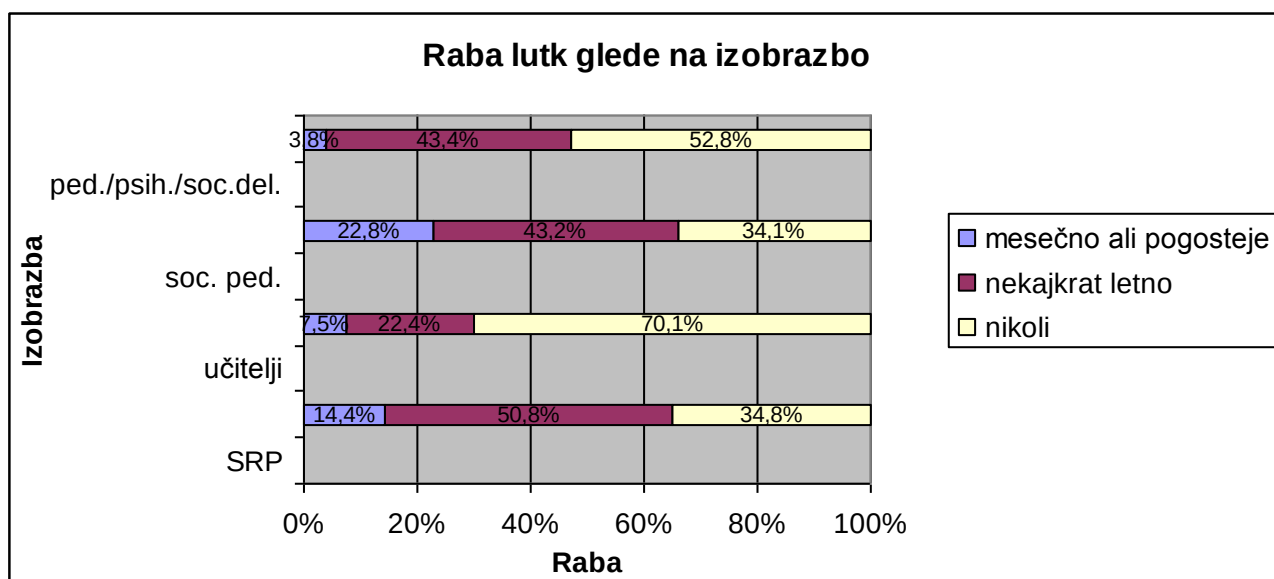
H2: Obstajajo razlike v pogostosti rabe lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči glede na izobrazbo in število let izvajanja dodatne strokovne pomoči učiteljev.

Želeli smo ugotoviti, ali obstajajo razlike med pogostostjo rabe lutk pri izvajanju DSP glede na izobrazbo in število let delovne dobe učiteljev DSP.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke o pogostosti rabe lutk glede na izobrazbo

Na vprašanje o izobrazbi in pogostosti rabe lutk je odgovorilo 296 anketiranih učiteljev DSP.

Graf 4: Pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP glede na izobrazbo učiteljev DSP



Iz prikaza rezultatov vzorca v grafu 4 razberemo, da lutke pri svojem delu najpogosteje uporabljajo socialni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, le da jih socialni pedagogi uporabljajo mesečno ali pogosteje v večji meri kot specialni in rehabilitacijski pedagogi. Največji delež tistih, ki lutk ne uporabljajo nikoli, je med učitelji, najmanjši pa med socialnimi pedagogi.

b) Analiza povezav med spremenljivkami o pogostosti rabe lutk glede na izobrazbo

Želeli smo preveriti, ali lahko pridobljene rezultate posplošimo iz vzorca na populacijo učiteljev DSP. V ta namen smo odgovore o pogostosti rabe lutk pretvorili v število dni; število dni smo pretvorili glede na število šolskih dni brez počitnic, v številu smo upoštevali tudi manjše število dni pouka devetošolcev. Odgovor »dnevno« smo pretvorili v število dni 167, »tedensko« v 33, »mesečno ali pogosteje« v 9, »nekajkrat letno« v 3 in »nikoli« v 0. Nato smo pripravili izračun, s katerim smo želeli preveriti, ali se aritmetične sredine v pogostosti rabe lutk glede na izobrazbo učiteljev DSP med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Tabela 3: Povprečne ocene pogostosti rabe lutk glede na izobrazbo

	N	Mean	SD
SRP	132	7,50	25,351
Učitelji	67	4,06	20,690
Soc.ped.	44	6,07	10,117
Ped/psih./soc.del.	53	2,55	6,265
Skupaj	296	5,62	20,171

Iz tabele 3 razberemo, da imajo najvišjo povprečno oceno rabe lutk pri izvajanju DSP glede na število dni v šolskem letu specialni in rehabilitacijski pedagogi, sledijo pa jim socialni pedagogi, kar smo lahko razbrali tudi iz grafa 4.

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	df2	P
1,965	3	292	0,119

Tabela: ANOVA

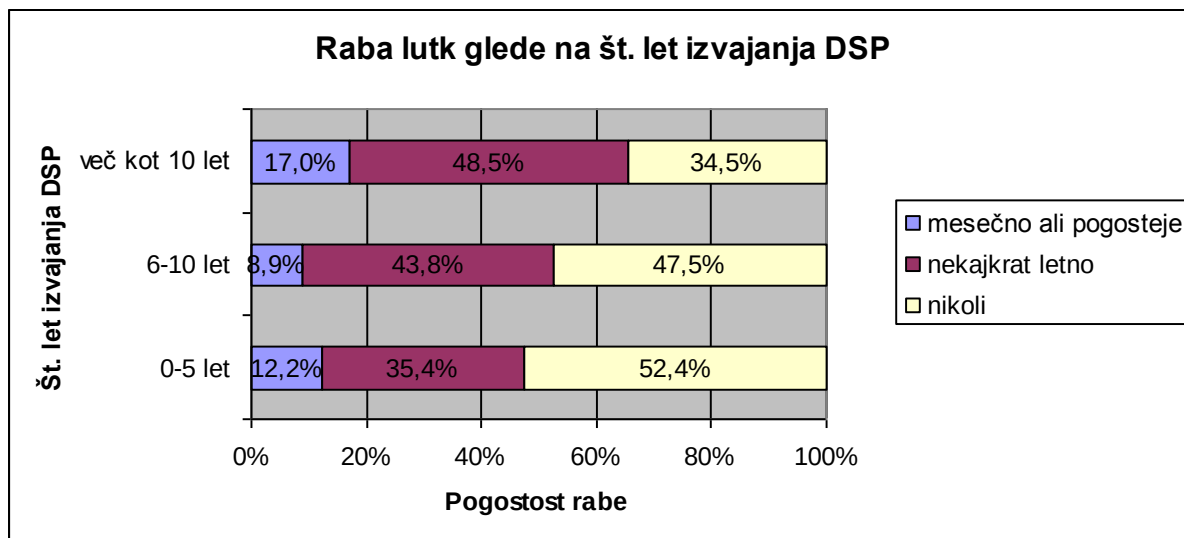
	Vsota kvadratov	df	F	P
Med skupinami	1138,933	3	0,932	0,425
Znotraj skupin	118882,689	292		
Skupaj	120021,622	295		

Levenov test homogenosti varianc pokaže, da podatki zadovoljijo kriterij homogenosti varianc med podvzorci ($p > 0,05$). Analiza variance ANOVA, ki pokaže pomembnost razlik med skupinami, pove, da se variance med skupinami statistično pomembno ne razlikujejo, saj je stopnja tveganja $p > 0,05$.

Pregled rezultatov vzorca sicer pokaže, da specialni pedagogi ter socialni in rehabilitacijski pedagogi lutke pri svojem delu uporabljajo razmeroma pogosteje, a razlike v pogostosti rabe v primerjavi z ostalimi skupinami niso statistično pomembne. Razlog temu so lahko prevelike razlike v velikosti skupin ali pa so razlike v pogostosti rabe res tako majhne, da niso statistično pomembne.

d) Opisna statistika za atributivne spremenljivke o pogostosti rabe lutk glede na število let izvajanja DSP

Graf 5: Pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP glede na število let izvajanja DSP



Iz grafa 5 lahko razberemo, da lutke pri izvajanju DSP najpogosteje vsaj enkrat mesečno uporabljajo tisti učitelji DSP, ki to delo opravljajo več kot 10 let. Prav tako ti učitelji DSP lutke najpogosteje uporabijo vsaj nekajkrat letno, zasedajo pa tudi najmanjši delež tistih, ki lutk pri svojem delu ne uporabljajo nikoli. V pogostosti rabe lutk sledijo učitelji DSP, ki delo opravljajo 6 do 10 let, in učitelji, ki delo opravljajo do 5 let. Iz tabele lahko še razberemo, da najredkeje lutke pri delu uporabljajo tisti učitelji DSP, ki delo opravljajo do 5 let. Iz rezultatov vzorca razberemo, da lutke pri svojem delu pogosteje uporabljajo tisti učitelji DSP, ki to delo opravljajo dalj časa, če pa so razlike tudi statistično pomembne, smo preverili z analizo variance ANOVA.

e) Analiza povezav med spremenljivkami o pogostosti rabe lutk glede na število let izvajanja DSP

V namen raziskave smo tudi tu odgovore o pogostosti rabe lutk pretvorili v število dni, torej »dnevno« smo pretvorili v število dni 167, »tedensko« v 33, »mesečno ali pogosteje« v 9, »nekajkrat letno« v 3 in »nikoli« v 0. Nato smo pripravili izračun, s katerim smo želeli preveriti, ali se aritmetične sredine v pogostosti rabe lutk glede na število let izvajanja DSP med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Tabela 4: Povprečne ocene pogostosti rabe lutk glede na število let izvajanja DSP

Št. let izvajanja DSP	N	Mean	SD
0–5 let	164	4,15	14,482
6–10 let	80	4,98	19,400
Več kot 10 let	53	9,06	22,278
Skupaj	297	5,60	20,139

Tudi izračun povprečnih ocen o pogostosti rabe lutk v dnevih glede na število let izvajanja DSP pokaže, da pogostost rabe lutk narašča s številom let izvajanja DSP. Učitelji, ki DSP izvajajo več kot 10 let, v povprečju lutke uporabijo devetkrat letno, ostali petkrat oziroma štirikrat.

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	df2	p
6,006	2	294	0,332

Tabela: ANOVA

	Vsota kvadratov	df	F	P
Med skupinami	1955,850	2	2,435	0,089
Znotraj skupin	118097,268	294		
Skupaj	120053,118	296		

Levenov test pokaže, da podatki zagotavljajo kriterij homogenosti varianc med podvzorci, saj je $p > 0,05$. Izračun analize variance ANOVA pove, da se variance med skupinami statistično pomembno ne razlikujejo, saj je stopnja tveganja $p > 0,05$.

Hipotezo, ki pravi, da obstajajo razlike v pogostosti rabe lutk pri izvajanju DSP glede na izobrazbo in število let izvajanja DSP, **zavrnamo**.

Pri prebiranju obstoječih raziskav nismo zasledili nobene, ki bi rabo lutke povezovala s številom let izvajanja DSP, našli pa smo tri, ki so pogostost rabe lutk povezale s starostjo učiteljev oziroma vzgojiteljev. Koroščeva (2004) je ugotovila, da starost učiteljev in vzgojiteljev ne vpliva na zavzemanje stališč o primernosti rabe lutk, kaže pa se tendenca, da zavzemajo mlajši vzgojitelji oziroma učitelji bolj pozitivna stališča do rabe lutk kot starejši. Letonja (2014) je ugotovila, da starost vzgojiteljev v vrtcu ne vpliva na razlike v mnenju o

pomembnosti lutk za razvoj otrok, prav tako sta ugotovili Mencingar in Kuzmič (2011), da starost vzgojiteljev ne vpliva na razlike v zavedanju o pozitivnem vplivu rabe lutk na otrokov razvoj pri vodenih dejavnostih. V naši raziskavi smo odkrili, da učitelji, ki DSP izvajajo dalj časa, pri svojem delu pogosteje uporabljajo lutke, vendar nismo uspeli dokazati statistično pomembnih razlik med skupinami glede na število let izvajanja DSP. Kljub temu menimo, da je lahko nakazan trend o pogostosti rabe lutk odraz interesa in znanja o delu z lutkami učiteljev, ki DSP izvajajo dalj časa; lahko pa učitelje, ki DSP izvajajo krajši čas, predstavlja pretežno mlajša generacija, ki pri svojem delu uporablja široko paleto nabora novih oblik in metod dela, zaradi katerih odstotek dela z lutko izgubi na vrednosti. V nadaljevanju bomo v hipotezi H10 spoznali podrobnejše vzroke za redko rabo lutk.

Vpliv izobrazbe na rabo lutk je raziskovala tudi Koroščeva (2004), sicer ne neposredno na pogostost njihove rabe, pač pa na stališča o primernosti lutk kot metodi za doseganje kurikularnih ciljev. Naklonjenost lutkam je raziskovala med vzgojiteljicami, učiteljicami v osemletki, učiteljicami v devetletki in študentkami. Ugotovila je, da ima delovno mesto delni vpliv na njihova stališča. Lutkovnim dejavnostim kot metodi za doseganje kurikularnih ciljev so bile najmanj naklonjene učiteljice osemletne osnovne šole, saj so bile mnjenja, da tovrstno delo zahteva veliko časa in energije. Najbolj pozitivno stališče pa so imele študentke in vzgojiteljice. Študentke in vzgojiteljice so bile deležne izobraževanja v času študija, kjer so se izobrazile o vplivu lutk na različna področja otrokovega razvoja, dejavnosti pa so preizkusile tudi v praksi. Tudi v naši raziskavi smo ugotovili, da je največji delež tistih, ki lutk ne uporabljajo, med učitelji DSP, ki so po izobrazbi učitelji, vendar razlike v primerjavi z ostalimi skupinami niso statistično pomembne.

Povzamemo lahko, da se v obeh raziskavah, tako naši kot v raziskavi Koroščeve, kaže tendenca, da so do lutk najbolj "zadržani" učitelji, glede na našo raziskavo pa so jim najbolj naklonjeni socialni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi; gre za pedagoške delavce, usposobljene za delo z osebami s posebnimi potrebami. Tekom študija so se srečali z najrazličnejšimi metodami in oblikami dela, ki jih morajo nenehno vključevati v svoje delo in preizkušati nove, saj se morajo nenehno prilagajati in pri delu upoštevati (posebne) potrebe, interese in želje posameznikov. Mogoče je to razlog, da se je v vzorcu izkazal trend, da lutke pri svojem delu uporabljajo nekoliko pogosteje kot ostali, res pa je tudi, da so ti pedagoški delavci tudi najbolj usposobljeni za izvajanje dodatne strokovne pomoči. Tako kot socialni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi morajo raznovrstne možnosti pri svojem

delu iskati tudi ostali učitelji z drugo izobrazbo in kljub temu, da po lutki kdaj posežejo, je njena raba še vedno redka.

H3: Učitelji dodatne strokovne pomoči zavzemajo pozitivno stališče do uporabe lutk pri dodatni strokovni pomoči za doseganje ciljev individualiziranega programa.

Sodelujoče učitelje DSP smo vprašali, kakšno stališče zavzemajo do trditve, da je uporaba lutk pri izvajanju DSP primerna metoda za doseganje ciljev individualiziranega programa. V tabeli so predstavljeni njihovi odgovori.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Na zastavljeno vprašanje so odgovorili vsi udeleženci raziskave.

Tabela 5: Stališča učiteljev DSP do rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa

<i>Uporaba lutk pri izvajanju DSP je primerna metoda za doseganje ciljev individualiziranega programa.</i>		
	Št. odgovorov	Odstotki
Sploh se ne strinjam	1	0,3 %
Se ne strinjam	6	2,0 %
Delno se strinjam	109	36,7 %
Se strinjam	140	47,1 %
Popolnoma se strinjam	41	13,8 %
Skupaj	297	100 %

Iz tabele 5 razberemo, da se kar 60,9 % učiteljev DSP strinja ali popolnoma strinja s trditvijo, da so lutke primerne za doseganje ciljev individualiziranega programa pri izvajanju DSP. Z omenjeno trditvijo se ne strinja 2,3 % vseh anketiranih učiteljev (7 oseb), delno pa se s trditvijo strinja 36,7 % anketirancev.

Tabela 6: Ocene stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa

	N	Min	Max	Mean	SD
Stališče	297	1	5	3,72	0,73

Iz tabele 6 razberemo, da je povprečna ocena (na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam« in 5 pomeni »popolnoma se strinjam«) strinjanja s trditvijo, da so lutke primerna metoda za doseganje ciljev individualiziranega programa pri izvajanju DSP 3,72, kar kaže na visoko stopnjo strinjanja s trditvijo.

Pričakovali smo, da učitelji DSP zavzemajo pozitivno stališče do rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa, kar lahko z raziskavo potrdimo, s tem pa **potrdimo tudi hipotezo H3.**

Stališča usmerjajo in delujejo tudi na dejanja vsakega posameznika, kar pomeni, da vzrok za redko rabo lutk ni v zavzemanju negativnega stališča o njihovi rabi pri izvajanju DSP. Zavzemanje pozitivnega stališča ob redki rabi lutk lahko nakazuje na različne vzroke, kot so nepoznavanje dela z lutkami in njihovega doprinosa k delu, uporaba drugih metod in oblik dela, pomanjkanje časa za uvajanje umetniških vsebin v delo itd., natančneje pa nam bo vzroke v nadaljevanju prikazala hipoteza H10.

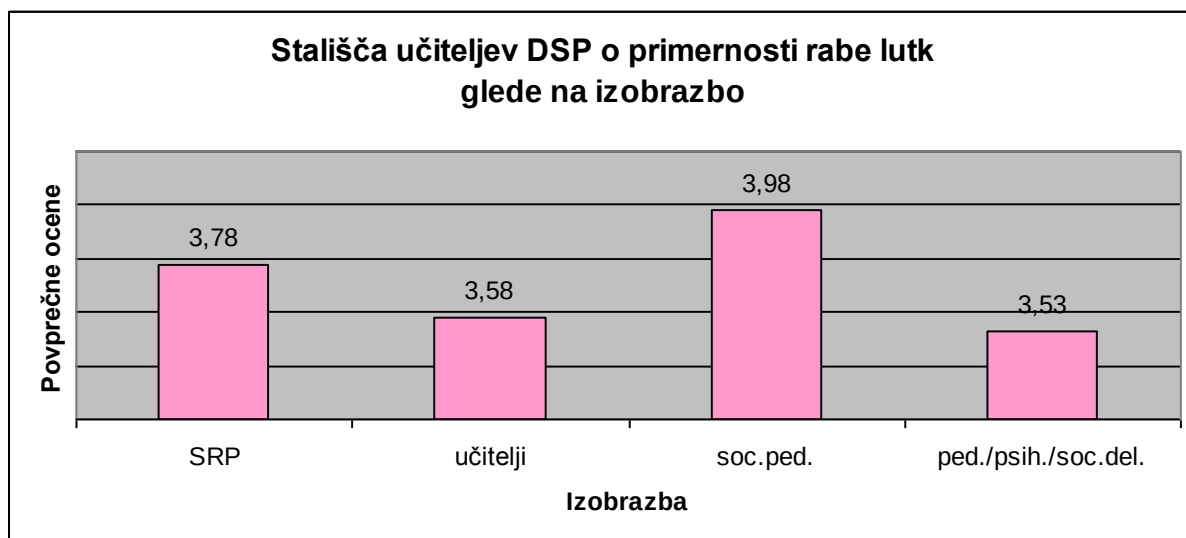
Pomembno je zavedanje, da so lutke iz vidika izobraževanja večplastne, saj vplivajo na čustveni, socialni in spoznavni razvoj. Omogočajo vključevanje umetniških vsebin in sodobne učne pristope, ki doprinesejo k sproščenemu vzdušju, omogočijo podajanje in usvajanje učnih vsebin na kreativen način, odpravljanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj pa postane bolj zanimivo (Korošec, 2006 b, str. 109). Majaron (2000, str. 35) poudarja, kako je pomembno, da učitelji verjamejo v moč lutk. Preko lutkovne aktivnosti lahko učitelj izvaja cilje IP in odkrivajo učenčeve sposobnosti. Res pa je, da uporaba lutk od učitelja zahteva poznavanje psihologije in oblikovalskega postopka, primerne otrokovi starosti, saj le tako lahko oceni, koga bo delo z lutko sprostilo in kdo se ji bo moral podrediti.

Morebiti bo naš vprašalnik vendarle spodbudil koga izmed sodelujočih v raziskavi, da bo pri svojem delu pogosteje segel po lutki, saj so njihova stališča o rabi lutk pozitivna, v nadaljevanju vprašalnika pa jim tudi predstavimo možnosti in doprinose dela z lutkami pri izvajanju DSP.

b) Analiza razlik med spremenljivkami

Znotraj hipoteze smo raziskali še, ali obstajajo statistično pomembne razlike v stopnji strinjanja s trditvijo glede na izobrazbo in število let izvajanja DSP.

Graf 6: Stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa glede na izobrazbo



Iz grafa 6 razberemo, da se ocena strinjanja s stališčem na petstopenjski lestvici (kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam« in 5 »popolnoma se strinjam«) pri vseh skupinah ne glede na izobrazbo giblje malo pod 4, kar prikazuje visoko stopnjo strinjanja z omenjeno trditvijo ne glede na izobrazbo. Nekoliko višjo oceno glede na ostale skupine imajo socialni pedagogi.

Pripravili smo izračun, s katerimi smo preverili, ali se aritmetične sredine ocen učiteljev DSP glede na izobrazbo med seboj statistično pomembno razlikujejo.

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	df2	p
1,620085	3	292	0,184

Tabela: ANOVA

	Vsota kvadratov	df	F	p
Med skupinami	6,614	3	4,205	0,006
Znotraj skupin	153,112	292		
Skupaj	159,726	295		

Tabela: Post Hoc test z upoštevanjem Bonferronijevega popravka

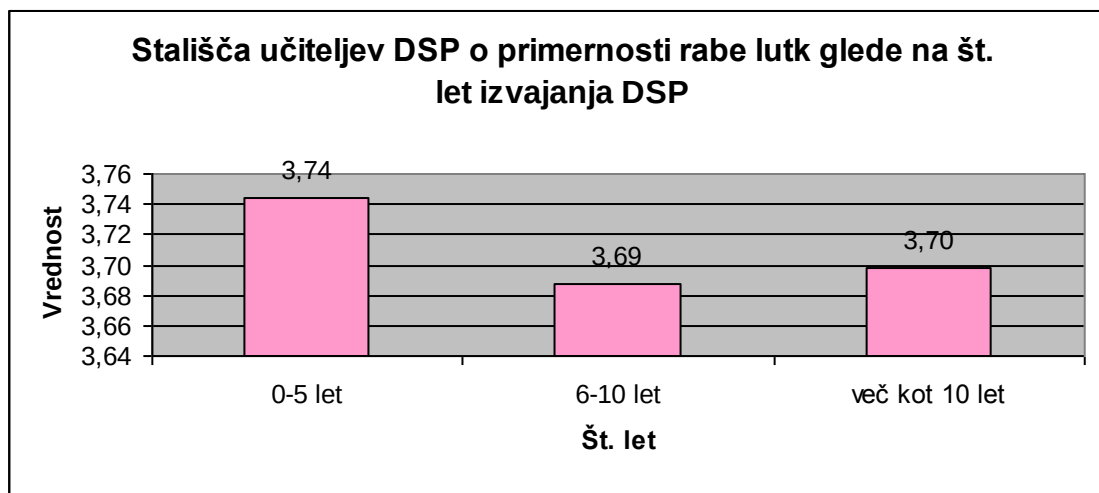
Parne primerjave					
Bonferronijev test					
Izobrazba	Izobrazba	Razlika med aritmetičnimi sredinami	p	95% interval zaupanja	
				Zgornja meja	Spodnja meja
SRP	učitelji	0,198	0,414	-0,090	0,487
	soc.ped.	-0,197	0,715	-0,532	0,138
	ped./psih./soc.del.	0,252	0,199	-0,061	0,565
Učitelji	SRP	-0,198	0,414	-0,487	0,090
	soc.ped.	-,395(*)	0,031	-0,768	-0,022
	ped./psih./soc.del.	0,054	1,000	-0,300	0,407
Soc. ped.	SRP	0,197	0,715	-0,138	0,532
	učitelji	,395(*)	0,031	0,022	0,768
	ped./psih./soc.del.	,449(*)	0,015	0,057	0,841
Ped./psih./soc.del.	SRP	-0,252	0,199	-0,565	0,061
	učitelji	-0,054	1,000	-0,407	0,300
	soc.ped.	-,449(*)	0,015	-0,841	-0,057

Izračun Levenovega testa ($p > 0,05$) pokaže, da podatki zadovoljijo kriterij homogenosti varianc med podvzorci. Analize variance ANOVA pove, da se variance med skupinami statistično pomembno razlikujejo ($p < 0,01$). Post Hoc test z upoštevanjem Bonferronijevega popravka pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinama socialnih pedagogov in učiteljev ter skupinama učiteljev in pedagogov, psihologov in socialnih delavcev.

Učitelji DSP, ki so po izobrazbi socialni pedagogi, zavzemajo statistično pomembno večjo naklonjenost rabi lutk pri izvajanju DSP glede na skupino učiteljev in pedagogov, psihologov in socialnih delavcev. Med skupinami specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, učiteljev ter pedagogov, psihologov in socialnih delavcev ni statistično pomembnih razlik pri zavzemanju stališča o pozitivni rabi lutk pri izvajanju DSP.

Morebiti je razlog v zavzemanju bolj pozitivnega stališča do rabe lutk pri izvajanju DSP socialnih pedagogov v tem, da so se tekom študija pri enem izmed obveznih predmetov srečali z dramo v vzgoji in kreativno dramo, kjer so se dotaknili tudi dela z lutkami. Mogoče so jim alternativne pedagoške oblike dela nekoliko bližje, lahko pa gre le za večjo naklonjenost rabi lutk pri izvajanju DSP. Socialni pedagogi so pri svojem delu usmerjeni bolj v čustvene in vedenjske motnje, le delno tudi v učno pomoč, bolj iz suportivnega vidika, kar lahko vpliva na širši vpogled na različna področja dela s posameznikom, kamor lahko vključimo delo z lutko, kar lahko vpliva tudi na večjo naklonjenost stališču o delu z lutkami.

Graf 7: Stališča učiteljev DSP o primernosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa glede na število let izvajanja DSP



Iz grafa 7 razberemo, da se povprečna ocena strinjanja s stališčem o primernosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa med skupinami učiteljev DSP ne glede na število let izvajanja DSP bistveno ne razlikujejo; gibljejo se malo pod 4, kar nakazuje visoko stopnjo strinjanja s trditvijo.

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	Df2	p
0,582528	2	294	0,559

Tabela: ANOVA

	Vsota kvadratov	Df	F	P
Med skupinami	0,204	2	0,187	0,829
Znotraj skupin	159,601	294		
Skupaj	159,805	296		

Levenov test homogenosti varianc pokaže, da podatki zadovoljijo kriterij homogenosti varianc ($p > 0,05$). Analiza variance ANOVA pokaže, da med skupinami učiteljev DSP glede na število let izvajanja DSP ne obstajajo statistično pomembne razlike v zavzemanju stališča o primernosti rabe lutk za izvajanje DSP ($p > 0,05$).

Število let izvajanja DSP ne vpliva na stopnjo strinjanja s stališčem o primernosti rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa, kljub temu, da so rezultati vzorca pri prejšnji hipotezi nakazali, da število let nekoliko vpliva na pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP; nekoliko pa rezultati nakazujejo vpliv izobrazbe.

Tudi pri prebiranju raziskav drugih avtorjev smo ugotovili, da večina udeležencev ali izvajalcev praktičnih dejavnosti zavzema pozitivno stališče o rabi lutk v vzgojno-izobraževalnem procesu. To je v svoji raziskavi potrdila Koroščeva (2004), ki je ugotovila tudi, da starost učiteljev oziroma vzgojiteljev ne vpliva na oblikovanje stališč o rabi lutk, medtem ko smo mi ugotovili, da na oblikovanje stališč ne vpliva niti število let izvajanja DSP, pač pa izobrazba. Prav tako o zavzemanju pozitivnega stališča do rabe lutk prikazujeta raziskavi Mačkove (2011) in Kolenčeve (2011).

Na tem mestu bi izpostavili še izobrazbo učiteljev DSP. Dodatno strokovno pomoč namreč izvajajo izvajalci DSP, ki so del svetovalne službe, izvajajo pa jo lahko tudi učitelji iz svojega predmetnega področja (Koncept dela, 2008, str. 36–39). Učitelji predmetnega področja so se tekom študija kot pedagoški delavci srečali z didaktiko in metodiko poučevanja, če pa njihov študij predmeta ni bil pedagoške smeri, so se srečali z bistveno manj možnostmi poučevanja ter spoznali manj možnosti metod in oblik dela. Morebiti je med učitelji v vzorcu delež takih,

poleg tega pa se predmetni učitelji pri svojem delu srečujejo predvsem z učenci iz drugega in tretjega obdobja, kjer gotovo že manj posegajo po umetnostnih sredstvih za doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja; prav tako s starostjo potreba po igri vpada, zaradi česar so v praksi lutke v razredu prisotne le med mlajšimi učenci in učitelji, ki jim je delo z lutkami blizu.

H4: Obstaja povezava med izvajanjem raznolikih metod dela in pogostostjo rabe lutk učiteljev dodatne strokovne pomoči.

Želeli smo preveriti, ali je izvajanje raznolikih metod dela in prilagajanje dejavnosti posameznemu učencu povezano s pogostostjo rabe lutk. Slednje smo raziskovali s pomočjo trditev, ki zajemajo različna področja, ki nakazujejo k raznolikosti izvajanja dela in njihovi kreativnosti pri delu.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Tabela 7: Ocene učiteljev DSP glede strinjanja s trditvami

	N	Min	Max	Mean	SD
Pri svojem delu uporabljam različne metode dela in iščem nove načine dela.	296	3	5	4,40	0,57
Za svoje delo redno pripravljam in prilagajam učna gradiva in pripomočke.	294	1	5	4,20	0,72
Znotraj ur DSP izvajam različne dejavnosti.	293	1	5	4,28	0,72
Pri svojem delu uporabljam umetnostna sredstva (na primer glasba, ples, gledališče, ročna dela).	295	1	5	3,38	1,04
Pri svojem delu uporabljam preverjene oblike dela.	297	2	5	3,81	0,65
Pri svojem delu spremljam in upoštevam učenčeve potrebe in interese.	296	1	5	4,56	0,60
Trudim se, da so ure DSP zanimive.	295	1	5	4,43	0,64
Učencem so naše ure DSP zabavne.	292	1	5	3,82	0,82
Pri svojem delu sem kreativen.	289	2	5	3,99	0,69
V izvenslužbenem času se ukvarjam z vsaj enim umetnostnim sredstvom.	292	1	5	3,52	1,22
Usvajanje učne snovi in odpravljanje učenčevih primanjkljajev nista glavna cilja pri izvajanju DSP.	294	1	5	3,80	0,97
Skupaj	277				

Tabela 7 prikazuje povprečne ocene odgovorov učiteljev DSP glede na posamezne trditve, in sicer na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam« in 5 »popolnoma se strinjam«. Iz števila odgovorov razberemo, da 20 sodelujočih ni odgovorilo na vprašanja. Povprečje ocen je precej visoko, saj se giblje med 3,38 in 4,56, na podlagi česar lahko sklepamo, da učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo različne metode in oblike dela, izvajajo različne dejavnosti ter se trudijo, da so ure DSP zanimive in zabavne.

Na podlagi pridobljenih rezultatov ugotovimo, da ima najnižjo povprečno oceno trditev, da učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo umetnostna sredstva. Povprečna ocena je še vedno precej visoka, saj znaša 3,38, je pa na tem mestu zaskrbljujoče dejstvo, da ima trditev najnižji odgovor 1, (tako je odgovorilo 3,7 % vseh sodelujočih), kar pomeni, da ta delež učiteljev DSP pri svojem delu ne uporablja umetnostnih sredstev, ki pa se vedno bolj uveljavljajo zaradi svojega pomena v procesu vzgoje in izobraževanja. Najvišjo povprečno oceno 4,56 ima trditev, da učitelji DSP pri svojem delu spremljajo in upoštevajo učenčeve potrebe in interese, kar je še toliko bolj pomembno za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Čeprav učitelji DSP ocenjujejo, da pri delu spremljajo in upoštevajo potrebe in interese učencev, pa se na tem mestu pojavi dvom, kajti brez uvajanja umetnostnih sredstev le težko zagotovijo zadovoljevanje učenčevih potreb po ustvarjalnosti in izražanju na neverbalni način, kar omogoča celovit razvoj vsakega posameznika.

Sodobna šola želi poleg znanja otrok v njih spodbuditi tudi ustvarjalnost, sproščenost, domiselnost in sposobnost za reševanje problemov. Prav kreativna lutkovna dejavnost je lahko uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikulumu. Koroščeva (2006 b, str. 110) še poudari, da storilnostno naravnana šola pogosto loči med igro in delom, zato ovira ustvarjalno mišljenje otrok, vzgoja in izobraževanje brez umetniškega ustvarjanja pa ne omogočata polnega doživljanja notranjega sveta. Tudi raziskave o rabi lutk v razredu so potrdile pomembnost uporabe različnih metod dela in vpeljevanja umetnostnih sredstev (Bredikyte, 2000, Korošec, 2004, Porenta, 2003), saj je prav vsaka izpostavila pomembne pridobitve z njihovo rabo na različnih področjih otrokovega razvoja. Pomembno je, da vsi učitelji, ne samo učitelji DSP, pri svojem delu iščejo raznolike metode dela ter vanj vključujejo umetnostna sredstva, saj se z vključevanjem gledališča, lutk, gibanja in glasbe močno poveča učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa (Renfro, 1982, str. 15).

- Ugotavljali smo, ali tisti učitelji DSP, ki pri svojem delu pogosteje uporabljajo lutke, dosegajo višje rezultate pri trditvah.

Tabela 8: Povprečne ocene kreativnosti glede na pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP

	N	Mean	SD
Dnevno	4	4,68	0,32
Tedensko	10	4,16	0,43
Mesečno	16	4,38	0,29
Nekajkrat letno	117	4,08	0,43
Nikoli	131	3,94	0,49
Skupaj	278	4,04	0,47

Iz tabele 8 razberemo, da učitelji DSP, ki pri svojem delu pogosteje uporabljajo lutke, dosegajo višje rezultate pri odgovorih, na podlagi katerih sklepamo na bolj raznoliko izvajanje dejavnosti, metod in oblik dela, prilagajanje dela posameznemu učencu in kreativnost pri delu.

b) Analiza razlik in povezav med spremenljivkami

Pri primerjavi skupin opazimo, da so največje razlike med ocenami skupine učiteljev DSP, ki lutk pri svojem delu ne uporabljajo nikoli (3,94), in tistimi, ki jih uporabljajo dnevno (4,68). Preverili smo, ali se razlike v odgovorih med skupinami učiteljev DSP statistično pomembno razlikujejo glede na pogostost rabe lutk pri njihovem delu.

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	df2	p
1,545813	4	273	0,189

Tabela: ANOVA

	Vsota kvadratov	df	F	P
Med skupinami	5,236	4	6,403	0,000
Znotraj skupin	55,811	273		
Skupaj	61,047	277		

Tabela: Post Hoc test z upoštevanjem Bonferronijevega popravka

Pogostost rabe lutk	Pogostost rabe lutk	Razlika med aritmetičnimi sredinami	p	95% interval zaupanja	
				Zgornja meja	Spodnja meja
Dnevno	Tedensko	0,515	0,55	-0,242	1,272
	Mesečno	0,294	1,00	-0,422	1,009
	Nekajkrat letno	0,596	0,10	-0,054	1,247
	Nikoli	0,739(*)	0,01	0,090	1,389
Tedensko	Dnevno	-0,515	0,55	-1,272	0,242
	Mesečno	-0,221	1,00	-0,737	0,295
	Nekajkrat letno	0,081	1,00	-0,340	0,503
	Nikoli	0,225	1,00	-0,195	0,645
Mesečno	Dnevno	-0,294	1,00	-1,009	0,422
	Tedensko	0,221	1,00	-0,295	0,737
	Nekajkrat letno	0,303	0,13	-0,038	0,644
	Nikoli	0,446(*)	0,00	0,107	0,785
Nekajkrat letno	Dnevno	-0,596	0,10	-1,247	0,054
	Tedensko	-0,081	1,00	-0,503	0,340
	Mesečno	-0,303	0,13	-0,644	0,038
	Nikoli	0,144	0,13	-0,019	0,306
Nikoli	Dnevno	-0,739(*)	0,01	-1,389	-0,090
	Tedensko	-0,225	1,00	-0,645	0,195
	Mesečno	-0,446(*)	0,00	-0,785	-0,107
	Nekajkrat letno	-0,144	0,13	-0,306	0,019

Test homogenosti varianc pokaže, da so zagotovljeni pogoji za izvedbo ANOVE ($p > 0,05$). Analiza variance ANOVA s $p < 0,05$ pokaže statistično pomembnost razlik med skupinami. S Post Hoc testom in upoštevanjem Bonferronijevega popravka ugotovimo, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami učiteljev DSP, ki lutk pri svojem delu nikoli ne uporabljajo in skupino učiteljev DSP, ki lutke pri svojem delu uporabljajo dnevno oziroma mesečno, saj dosegajo slednji pomembno višje rezultate.

Povzamemo lahko, da učitelji DSP, ki lutke pri svojem delu uporabljajo dnevno ali mesečno, izvajajo pomembno več raznolikih metod dela pri izvajanju dodatne strokovne pomoči.

- Ugotavljali smo, koliko je pogostost rabe lutk učiteljev DSP povezana z izvajanjem raznolikih dejavnosti, metod in oblik dela ter kreativnostjo pri izvajanju DSP.

Tabela: Pearsonov korelacijski koeficient med spremenljivkama pogostost rabe lutk in oceno kreativnosti

		Ocena kreativnosti
Pogostost rabe lutk	Pearson r	0,266
	p	0,000
	N	278

Iz tabele razberemo vrednost Pearsonovega korelacijskega koeficienta r , ki znaša 0,266, kar se nagiba k srednje močni stopnji povezanosti spremenljivk. Povezava je statistično pomembna, saj je $p < 0,01$.

Dokazali smo, da je pogostost rabe lutk povezana z izvajanjem raznolikih metod dela in kreativnostjo pri izvajanju DSP, zato hipotezo H4 **potrdimo**.

H5: Obstaja povezava med izvedbo različnih dejavnosti znotraj ur dodatne strokovne pomoči in pogostostjo rabe lutk.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Učitelje DSP smo vprašali, kako pogosto izvajajo različne dejavnosti za doseganje ciljev individualiziranega programa znotraj ur DSP preko lutk ter jim dali možnost odgovora »te dejavnosti ne izvajam« oziroma »jo izvajam«, in sicer z lutkami: »nikoli«, »nekajkrat letno«, »nekajkrat mesečno«, »tedensko« ali »dnevno«. Kako pogosto izvajajo posamezno od naštetih dejavnosti s pomočjo lutk, prikazuje tabela 14 pri hipotezi H6.

Želeli smo ugotoviti, kako pogosto izvajajo posamezno izmed naštetih dejavnosti ne glede na to, ali jih dosegajo z lutkami ali brez, zato smo odgovore razdelili v skupini »izvajajo« in »ne izvajajo«.

Tabela 9: Pogostost izvajanja posameznih dejavnosti znotraj ur DSP

Dejavnosti	Izvajajo		Ne izvajajo	
	št. odg.	odstotki	št. odg.	odstotki
Spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)	162	54,5	135	45,5
Spodbujanje pozornosti in koncentracije	161	54,2	136	45,8
Spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja	161	54,2	136	45,8
Spodbujanje domišljije	160	53,9	137	46,1
Doseganje kurikularnih ciljev	155	52,2	142	47,8
Pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja	150	50,5	147	49,5
Razvijanje občutka za prostor in čas	154	51,9	143	48,1
Razvijanje fine motorike in grafomotorike	154	51,9	143	48,1
Razvijanje simetričnega gibanja	152	51,2	145	48,8
Razvijanje govora in komunikacije	160	53,9	137	46,1
Razvijanje pozitivne samopodobe	160	53,9	137	46,1
Izražanje čustev in misli	162	54,5	135	45,5
Razvijanje besedne in nebesedne komunikacije	164	55,2	133	44,8
Izvajanje sprostitvenih iger	160	53,9	137	46,1
Izvajanje didaktičnih iger	158	53,2	139	46,8
Spodbujanje simbolne igre	156	52,5	141	47,5

Iz tabele 9 razberemo, da vse našete dejavnosti izvaja nekaj več kot polovica vseh sodelujočih (na vsa vprašanja so odgovorili vsi sodelujoči), v največji meri pa izvajajo razvijanje besedne in nebesedne komunikacije ter spodbujajo izražanje čustev in misli.

Imeli so tudi možnost odprtega vprašanja »drugo«, na katerega je odgovorilo 6 sodelujočih. Dopisali so, da izvajajo še:

- igrano terapijo,
- medsebojno spoznavanje,
- predstavitev,
- razvijanje predstav o številih,
- usvajanje strategij računanja,
- učenje nastopanja pred občinstvom.

Ugotavljali smo, koliko dejavnosti izvajajo učitelji DSP glede na pogostost rabe lutk.

Tabela 10: Izvajanje dejavnosti znotraj ur DSP glede na pogostost rabe lutk

	Št. odg.	Mean	Min	Max	SD
Mesečno ali pogosteje	36	16,33	1,00	17,00	2,67
Nekajkrat letno	124	16,28	2,00	17,00	2,01
Nikoli	137	0,59	0,00	17,00	3,06
Skupaj	297	9,05	0,00	17,00	8,27

Iz razpredelnice 10 razberemo, da učitelji DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke mesečno ali pogosteje oziroma nekajkrat letno, v povprečju izvajajo 16 dejavnosti znotraj ur DSP; tisti, ki lutk ne uporabljajo, pa 1. Izvedli smo še analizo variance ANOVA, da smo ugotovili, ali so razlike med skupinami tudi statistično pomembno različne.

b) Analiza razlik med spremenljivkami

Tabela: Test homogenosti varianc

Levenov test	df1	df2	p
0,027	2	294	0,974

Tabela: ANOVA

	Vsota kvadratov	df	F	p
Med skupinami	18198,012	2	1320,239	,000
Znotraj skupin	2026,230	294		
Skupaj	20224,242	296		

Tabela: Post Hoc test z upoštevanjem Bonferronijevega popravka

Pogostost rabe lutk	Raba lutk	Razlika med aritmetičnimi sredinami	p	95% interval zaupanja	
				Spodnja meja	Zgornja meja
Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	0,051	1,000	-1,146	1,248
	Nikoli	15,742*	,000	14,558	16,926
Nekajkrat letno	Mesečno ali pogosteje	-0,0511	1,000	-1,248	1,146
	Nikoli	15,691*	,000	14,908	16,475
Nikoli	Mesečno ali pogosteje	-15,742*	,000	-16,926	-14,558
	Nekajkrat letno	-15,691*	,000	-16,474	-14,907

Levenov test pokaže, da podatki zagotovijo kriterij homogenosti varianc med podvzorci ($p > 0,05$). Rezultat analize variance ANOVA pokaže, da se variance med skupinami statistično pomembno razlikujejo ($p < 0,01$). Post Hoc test z upoštevanjem Bonferronijevega popravka pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupino učiteljev DSP, ki pri svojem delu nikoli ne uporabljajo lutk, in skupinama učiteljev DSP, ki lutke uporabijo nekajkrat letno oziroma mesečno ali pogosteje. Med ostalimi skupinami ni statistično pomembnih razlik.

Potrdili smo, da obstaja povezava med izvedbo različnih dejavnosti znotraj ur DSP in pogostostjo rabe lutk, in sicer učitelji DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, pri izvajanju DSP izvajajo pomembno več dejavnosti oziroma ciljev za doseganje individualiziranega programa. Hipotezo H5 **potrdimo**.

- Za boljši vpogled v delo z lutko smo anketirancem postavili še vprašanje odprtega tipa, in sicer smo jih prosili, naj naštejejo tri dejavnosti, pri katerih menijo, da bi lahko uporabili lutko, ter tri, pri katerih so nazadnje uporabili lutko.

Odgovore na vprašanja smo glede na sorodnost vsebine strnili v sklope, prikazujemo jih po številčnosti.

Tabela 11: Prikaz odgovorov na vprašanje odprtega tipa o možnostih rabe lutk pri izvajanju DSP

<i>Za katere dejavnosti ali cilje bi uporabili lutke?</i>	<i>Št. odgovorov</i>
Razvijanje komunikacije, razvijanje govora, spodbujanje besednega izražanja in širjenje besednega zaklada	109
Igra vlog in učenje socialnih veščin	84
Branje, pisanje, računanje (od tega petkrat usvajanje poštevanke)	78
Izražanje čustev, čustvenih stisk, učenje izražanja čustev na socialno sprejemljiv način	76
Vzpostavitev stika z učencem, pogovor z njim, graditev odnosa in sodelovanje	51
Razvijanje pozitivne samopodobe	39
Spodbujanje domišljije, ustvarjalnosti	33
Razvijanje grobe in fine motorike, telesne sheme ter orientacije v prostoru	27
Obnova zgodbe in dramatizacija	25
Sprostitev učenca, razbremenitev med izkazovanjem znanja	22
Ohranjanje in spodbujanje pozornosti	16
Simbolna in didaktična igra	12
Govorni nastop z lutko	12
Razlaga snovi	11
Utrjevanje snovi	9
Spodbujanje verbalnega in neverbalnega izražanja	8
Lutkovna predstava	3
Organizacija dela	2
Petje preko lutke	2

Tabela 12: Prikaz odgovorov o rabi lutk pri izvajanju DSP

<i>Za katere dejavnosti ali cilje ste nazadnje uporabili lutke?</i>	<i>Št. odgovorov</i>
Motiviranje učencev, pridobivanje in ohranjanje pozornosti pri poučevanju	53
Razvijanje stika, komunikacije in odnosa z učencem preko lutke	43
Izražanje čustev	31
Razvijanje govora	27
Učenje socialnih veščin	23
Igra vlog, vživljanje v druge	17
Igra in sprostitev	17
Razvijanje orientacije na telesu in v prostoru	9
Branje lutki ali preko lutke	9
Utrjevanje in učenje s pomočjo lutke	8
Razvijanje pozitivne samopodobe	8
Dramatizacija	8
Razvijanje grafičnega, grobe in fine motorike	7
Spremljanje in obnova pravljice	6
Spodbujanje domišljije	5
Govorni nastop s pomočjo lutke	5
Računanje (poštevanka, daljica, premica)	4
Širjenje besednega zaklada	3
Sprostitev	3
Preverjanje domačega dela	1

Iz števila odgovorov na prvo in drugo vprašanje opazimo, da je na prvo vprašanje odgovorilo kar 283 sodelujočih (nanj ni odgovorilo le 14 anketirancev), njihovi odgovori pa so bili številni, saj jih je večina napisala po tri ali več dejavnosti oziroma cilje, za katere bi lahko uporabili lutke. Na drugo vprašanje je odgovorilo le 150 sodelujočih (kar pomeni, da jih ni odgovorilo 147), pa tudi njihovi odgovori so bili manj številčni in manj raznoliki.

Številni odgovori o možnostih rabe lutk pri izvajanju dejavnosti DSP kažejo na visoko stopnjo zavedanja o možnosti vključevanja lutk v njihovo delo, četudi se je izkazalo, da jih pri svojem delu le redko uporabljajo, kot enega izmed glavnih razlogov pa bomo v nadaljevanju spoznali, da so navedli pomanjkanje znanja in idej. Glede na našete ideje, s katerimi so se dotaknili širokega področja dejavnosti pri izvajanju dodatne strokovne pomoči, sklepamo, da razlog redke rabe lutk v resnici ni pomanjkanje idej; kateri so razlogi, bomo ugotovili pozneje. Iz pregleda odgovorov vidimo, da so pri naštetih dejavnostih, ki so jih že izvajali z

lutkami, pokrili manjše področje rabe lutk kot pri odgovorih, kjer so naštevati možnosti rabe lutk. Kot možnosti, ki pa jih v praksi niso uporabili, ali pa jih le niso našteali, so napisali še spodbujanje verbalnega in neverbalnega izražanja, izvedba lutkovne predstave, pomoč pri organizaciji dela in petje preko lutke.

Iz ugotovitev lastne raziskave ter iz literature lahko povzamemo, da dajejo lutke številne možnosti za izvedbo raznolikih dejavnosti pri izvajanju DSP, s tem pa omogočajo razvijanje otrokovega čustvenega, socialnega in spoznavnega razvoja. Tudi številne druge tako domače kot tuje raziskave, so potrdile raznolike možnosti dela z lutkami. Renfro (1982) je v svoji raziskavi ugotovila, da se z vključevanjem umetnostnih sredstev poveča učinkovitost tradicionalnih metod učenja. Skrtova (2005) je raziskovala doseganje ciljev pri pouku matematike s pomočjo lutk in ugotovila, da so bili cilji hitreje doseženi, saj so bili učenci vedoželjni, povečala sta se njihova motivacija za delo in pozornost. Tudi Dhority (1992) je raziskoval pomen lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu, in sicer pri učenju nemškega jezika. Ugotovil je, da spodbuja domišljijo pri učitelju in pri učencih in je dobro motivacijsko sredstvo. O'Toole (2006) pa je ugotovil, da umetnostno bogato šolanje povečuje pismenost in sposobnost računanja. Lutke lahko pomembno prispevajo k razvoju verbalne in neverbalne komunikacije ter so pomembno didaktično sredstvo za bogatenje besednega zaklada (Budja, 2010, Jurič, 2011). Bredikyte (2000) na podlagi raziskave med otroki izpostavi pomen predstavljanja pravljic preko lutk, saj le to spodbudi njihovo besedno ustvarjalnost, ustvarjanje zgodb in spontano gledališko igro. Žvan (2010) in Martinjak (2011) pa sta ugotovili, da delo z lutkami pozitivno vpliva na čustveni, spoznavni in socialni razvoj učencev. Ivon (2005) je z uporabo lutk v raziskavi ugotovila, da se s pogostejšo uporabo lutk v vzgojno-izobraževalnem delu povečuje prosocialno in zmanjšuje agresivno vedenje. Hamre (2004) je v raziskavi o rabi lutk v razredu ugotovila, da so otroci, ki so bili deležni lutkovne dejavnosti, ustvarjalnejši v oblikovanju nenavadnih likov in pripravi prizorov. Tudi Porenta (2003) je v svoji raziskavi ugotovila, da je bilo ob pogovarjanju otrok v projektnem delu z lutko med njimi veliko usklajevanja mnenj, oblikovanja pravil in držanja dogovorov.

Tudi iz lastnih izkušenj pri izvajanju DSP z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko govorimo o številnih možnostih o delu z lutkami. Z njihovo pomočjo smo uspešno razvijali koordinacijo gibov telesa, saj smo z njimi razvijali telesno shemo, simetrično in vzporedno gibanje, fino motoriko in grafomotoriko. Razvijali smo slušno procesiranje, pisanje, branje, domišljijo, spodbujali besedno izražanje in govorni razvoj. Z

lutkami smo pri učencih spodbujali izražanje čustev in izvajali učenje socialnih veščin, izkazale pa so se tudi kot odlično motivacijsko sredstvo pri usvajanju učnih vsebin. Natančnejše opise omenjenih dejavnosti bomo podrobneje opisali v nadaljevanju našega dela.

H6: Po mnenju učiteljev dodatne strokovne pomoči je delo z lutkami najbolj primerno za razvijanje ustvarjalnosti in spodbujanje motivacije pri delu.

Sodelujočim smo navedli različne dejavnosti oziroma cilje, ki jim lahko sledijo znotraj izvajanja DSP, ter ji prosili, da ocenijo, kako primerne se jim zdijo lutke za njihovo izvedbo. S tem smo želeli preveriti, koliko se učitelji DSP zavedajo pomembnosti rabe lutk pri njihovem delu.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Tabela 13: Ocene učiteljev o primernosti rabe lutk za izvajanje dejavnosti pri DSP

	N	Mean	Min	Max	SD
Izražanje čustev in misli	295	3,66	2	4	,514
Spodbujanje domišljije	293	3,63	1	4	,579
Razvijanje govora in komunikacije	295	3,60	1	4	,561
Razvijanje besedne in nebesedne komunikacije	294	3,54	1	4	,626
Izvajanje sprostitev in iger	294	3,47	1	4	,627
Spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja	295	3,43	1	4	,655
Pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja	293	3,39	1	4	,661
Razvijanje pozitivne samopodobe	295	3,39	1	4	,639
Vzpostavljanje odnosa med učiteljem in učencem	293	3,37	1	4	,684
Spodbujanje simbolne igre	294	3,35	1	4	,643
Spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi,	294	3,23	1	4	,734

branju, pisanju, računanju)					
Spodbujanje pozornosti in koncentracije	292	3,14	1	4	,779
Izvajanje didaktičnih iger	294	3,11	1	4	,707
Razvijanje telesne sheme in koordinacije gibov	294	2,89	1	4	,782
Razvijanje simetričnega gibanja	293	2,86	1	4	,829
Razvijanje fine motorike in grafomotorike	294	2,72	1	4	,840
Razvijanje občutka za prostor in čas	295	2,63	1	4	,766
Doseganje kurikularnih ciljev	294	2,61	1	4	,691
Skupaj	295				

Tabela 13 prikazuje ocene primernosti rabe lutk za doseganje različnih dejavnosti znotraj izvajanja DSP, kjer 1 pomeni »niso primerne«, 2 »delno primerne«, 3 »primerne« in 4 »zelo primerne«. Razberemo lahko, da se povprečne ocene gibljejo med 2,61 in 3,66, kar kaže na relativno visoko stopnjo strinjanja o primernosti rabe lutk za izvajanje različnih dejavnosti znotraj DSP.

Najvišjo oceno primernosti rabe lutk ima pomoč pri izražanju misli in čustev učencev, tesno sledijo spodbujanje domišljije, razvijanje govora in komunikacije ter razvijanje besedne in nebesedne komunikacije. Najnižjo povprečno oceno o primernosti rabe lutk so dodelili doseganju kurikularnih ciljev.

Zanimivo je dejstvo, da so razen pri izražanju misli in čustev pri vseh ostalih dejavnostih vsaj enkrat označili, da lutke za njihovo doseganje niso primerne. Če ocene o primernosti rabe lutk pri izvajanju DSP povežemo s tretjo hipotezo, s katero smo raziskovali stališča do rabe lutk pri izvajanju DSP, opazimo, da učitelji sicer zavzemajo pozitivno stališče do rabe lutk pri izvajanju DSP, da pa se jim vendarle ne zdijo primerne za izvajanje vseh dejavnosti znotraj ur DSP enako, še najmanj pa za doseganju kurikularnih ciljev.

Študij literature in ugotovitve različnih strokovnjakov pa dajejo velik poudarek prav temu področju, saj doseganje učnih in vzgojnih ciljev preko lutke omogoča različne možnosti za kreativen pedagoški pristop, ki omogoča neposredne izkušnje, doživljanje in ustvarjalno mišljenje. Lutke lahko vključimo k pridobivanju znanja na vseh predmetnih področjih, saj lahko berejo, pišejo, računajo, se pogovarjajo, gibljejo in pojejo. Z njihovo pomočjo se lahko skrajša čas učenja in poveča pomnjenje, proces vzgoje in izobraževanja pa steče na prijeten in doživet način (Ivon, 2010, str. 37, Retuzik Bozovičar, Kranjc, 2010, str. 69–83). Raba lutke pri pouku omogoča vzpostavljanje večsmerne komunikacije, pomaga pri usvajanju, razumevanju in izkazovanju znanja, spodbuja kreativnost, kar je zelo pomembno tudi za razvoj učenčeve pozitivne samopodobe (Majaron, 2006, str. 38).

Kljub temu, da dejavnosti spodbujanje motivacije pri delu ter razvijanje ustvarjalnosti pri delu nista v samem vrhu ocen primernosti rabe lutk za izvajanje DSP, pa njuni povprečni oceni še vedno dosegata precej visoko povprečje, in sicer 3,23 in 3,43, povprečje vseh ocen pa znaša 3,22. Povprečni oceni sta višji od skupnega povprečja vseh ocen, zato na podlagi pridobljenih rezultatov hipotezo H6 **potrdimo**.

O tem, kako pomembne so lutke pri spodbujanju motivacije pri delu, lahko trdimo iz lastnih izkušenj pri delu, saj smo z njihovo pomočjo učence motivirali tako pri doseganju kurikularnih ciljev kot pri doseganju ciljev individualiziranega programa. Tudi različni drugi avtorji poudarjajo pomen lutk kot motivacijo pri delu, saj predstavljajo možnost za hitrejše doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Vključimo jih lahko v vsa predmetna področja ter z njihovo pomočjo odpravljamo učenčeve primanjkljaje, ovire oziroma motnje (Korošec, 2007, str. 123-124, Majaron, 2006, str. 39). O pomenu lutk pri spodbujanju motivacije pri delu govorijo številne raziskave. Mencinger in Kuzmič (2011) opozarjata na pomen lutk za pridobivanje motivacije predšolskih otrok pri vodenih dejavnostih, Kocmutova pa (2013) je v nedavni raziskavi izpostavila smiselnost vključevanja lutk v vse predmete prve triade, saj so bili učenci bolj motivirani pri tistih dejavnostih z lutko, pri katerih so lahko sodelovali tudi sami. Porenta (2003) je skozi projekt z lutko potrdila, da vključevanje le-te k delu poveča motivacijo učencev; lutka je namreč povečala zanimanje za delo, spodbudila k samostojnemu in aktivnemu učenju, naredila dejavnosti bolj zabavne in igrive, usvajanje znanja pa je potekalo temeljiteje in hitreje. Tudi Štivanova (2014) je na podlagi projekta z lutko v prvem razredu ugotovila, da so bili učenci pri učnih urah, v katerih so se jim pridružile lutke, bolj motivirani za delo, največja motiviranost pa se je izrazila pri dejavnostih, pri katerih so lahko

sami sodelovali z lutko – pri njenem izdelovanju in pri izvajanju prizorov z njimi. Belšakova (2011) je z rabo lutk pri individualni obravnavi učencev ugotovila, da s pomočjo lutk vpliva na pozornost, vztrajnost pri delu in željo po dokončanju dejavnosti.

- Ugotavljali smo, za katere izmed prej naštetih dejavnosti iz tabele 13 dejansko uporabijo lutke. Rezultate nam prikazuje tabela 14

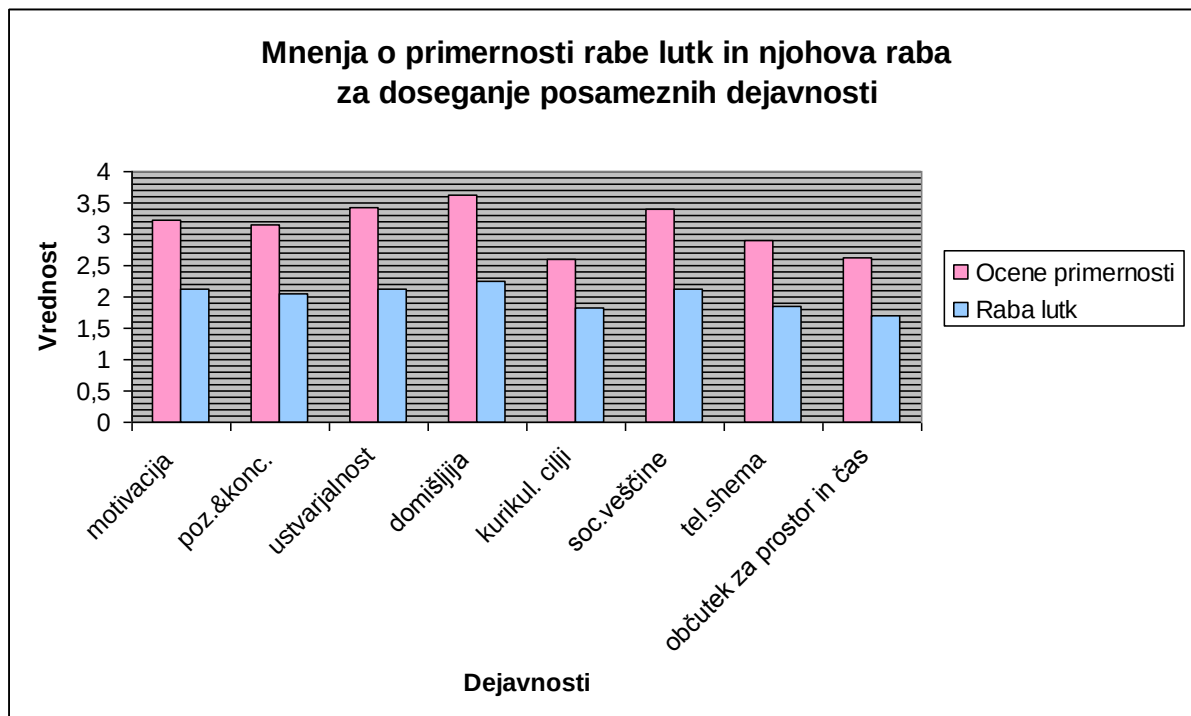
Tabela 14: Pogostost rabe lutk za doseganje dejavnosti pri izvajanju DSP

	N	Mean	Min	Max	SD
Spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)	162	2,12	1	5	0,90
Spodbujanje pozornosti in koncentracije	161	2,06	1	5	0,95
Spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja	161	2,12	1	5	0,84
Spodbujanje domišljije	160	2,24	1	5	0,83
Doseganje kurikularnih ciljev	155	1,83	1	5	0,87
Pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja	159	2,13	1	5	0,91
Razvijanje telesne sheme in koordinacije gibov	150	1,85	1	5	0,87
Razvijanje občutka za prostor in čas	154	1,69	1	5	0,82
Razvijanje fine motorike in grafomotorike	154	1,71	1	5	0,91
Razvijanje simetričnega gibanja	152	1,82	1	5	0,93
Razvijanje govora in komunikacije	160	2,34	1	5	0,87
Razvijanje pozitivne samopodobe	160	2,14	1	5	0,79
Izražanje čustev in misli	162	2,29	1	5	0,87
Razvijanje besedne in nebesedne komunikacije	164	2,26	1	5	0,95
Izvajanje sprostitev iger	160	2,11	1	5	0,98
Izvajanje didaktičnih iger	158	1,91	1	5	0,93
Spodbujanje simbolne igre	156	1,94	1	5	0,95
Skupaj	164				

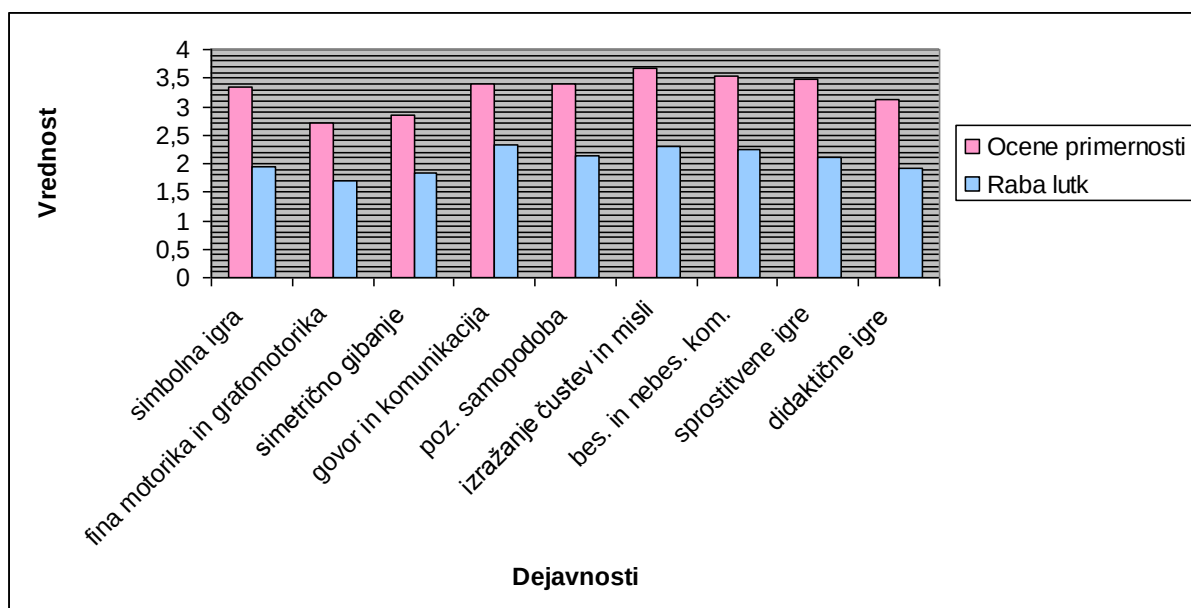
Povprečne ocene pogostosti rabe lutk pri doseganju posameznih ciljev oziroma dejavnosti pri izvajanju DSP, kjer 1 pomeni »nikoli«, 2 »nekajkrat letno«, 3 »nekajkrat mesečno«, 4 »tedensko« in 5 »dnevno« se gibljejo med 1,69 in 2,34, kar kaže na relativno redko rabo lutk. Učitelji, ki uporabljajo lutke pri izvajanju DSP, jih najpogosteje uporabijo pri razvijanju govora in komunikacije, izražanju čustev in misli ter spodbujanju domišljije. Najredkeje jih uporabijo pri razvijanju občutka za prostor in čas, razvijanju fine in grafomotorike ter razvijanju simetričnega gibanja.

- Primerjali smo povprečja med ocenami o primernosti rabe lutk za doseganje posameznih ciljev in dejansko rabo lutk za doseganje teh ciljev.

Graf 8: Mnenja o primernosti rabe lutk in dejanska raba lutk za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa



Graf 9: Nadaljevanje grafa ocen o primernosti rabe lutk in dejanske rabe lutk za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa



Iz primerjave povprečij med ocenami primernosti rabe lutk za doseganje posameznih ciljev in dejansko rabo lutk iz grafov 8 in 9 razberemo, da prihaja do razhajanj med stališči na eni strani in dejansko rabo lutk na drugi strani. Ocene primernosti rabe lutk za doseganje posameznih ciljev so višje od dejanske rabe lutk za doseganje teh ciljev. Kljub temu, da učitelji DSP zavzemajo pozitivna stališča o primernosti rabe lutk za izvajanje različnih dejavnosti, jih k njihovem izvajanju redko vključijo.

b) Analiza povezav med spremenljivkami

- Preverili smo, ali obstajajo med ocenami primernosti rabe lutk za izvajanje posameznih dejavnosti in njihovo dejansko rabo pri dejavnostih statistično pomembne povezave. V ta namen smo naredili korelacijsko matriko in v njej s pomočjo Pearsonovega korelacijskega koeficienta r pogledali statistično pomembnost povezav.

Tabela 15: Korelacijska matrika med ocenami primernosti rabe lutk za posamezne dejavnosti in dejansko rabo lutk za izvajanje teh dejavnosti

Dejavnost	Pearsonov korelacijski koeficient r
Spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)	,292 *
Spodbujanje pozornosti in koncentracije	,387 *
Spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja	,252 *
Spodbujanje domišljije	,099 ***
Doseganje kurikularnih ciljev	,395 *
Pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja	,239 **
Razvijanje telesne sheme in koordinacije gibov	,369 *
Razvijanje občutka za prostor in čas	,518 *
Razvijanje fine motorike in grafomotorike	,418 *
Razvijanje simetričnega gibanja	,434 *
Razvijanje govora in komunikacije	,259 *
Razvijanje pozitivne samopodobe	,279 *
Izražanje čustev in misli	,238 **
Razvijanje besedne in nebesedne komunikacije	,350 *
Izvajanje sprostitvenih iger	,234 **
Izvajanje didaktičnih iger	,411 *
Spodbujanje simbolne igre	,319 *

* $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, *** $p > 0,05$

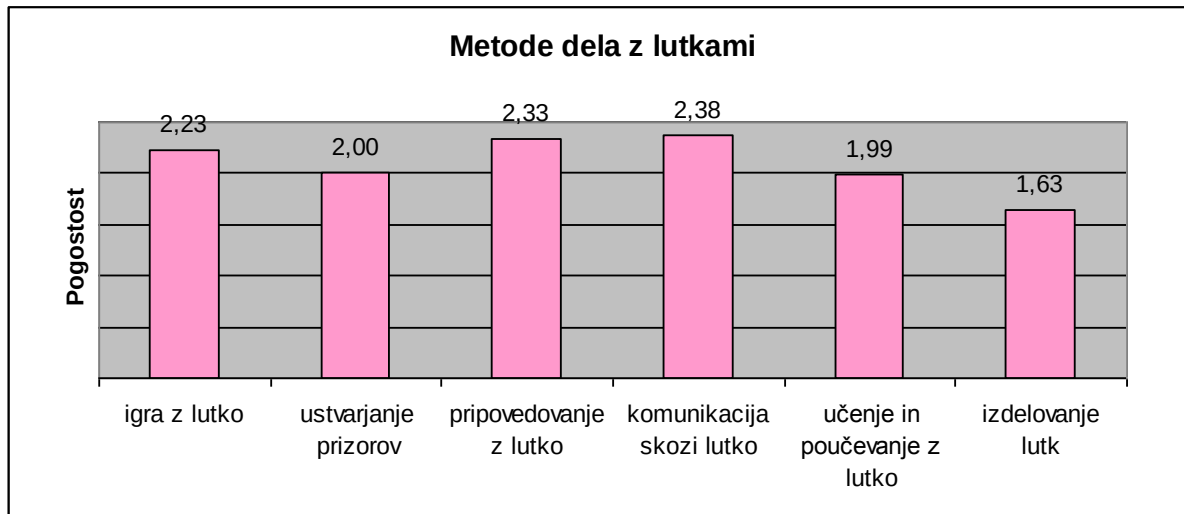
Iz tabele 15 razberemo, da obstajajo statistično pomembne povezave med vsemi ocenami primernosti rabe lutk za doseganje posameznih dejavnosti in dejansko rabo lutk za njihovo izvedbo; moč povezav se giblje od srednje močnih ($r = 0,03$) do močnih ($r = 0,50$), vse povezave pa so pozitivne. Omenjenega ne moremo trditi le za dejavnost spodbujanja domišljije, ker je stopnja tveganja večja od 5 % ($p > 0,05$). Primerneje kot ocenjujejo izvajanje posameznih dejavnosti preko lutk, pogostejše jih tudi izvajajo z njihovo pomočjo.

H7: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri delu z lutkami najpogostejše uporablja metodo pripovedovanja.

Ugotavljali smo, katere metode dela z lutkami najpogostejše izvajajo učitelji DSP.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Graf 10: Prikaz pogostosti rabe lutke glede na metode dela z lutkami



Iz grafa 10 razberemo, da učitelji DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, le-te uporabijo nekajkrat letno do mesečno, kar nam povejo povprečne ocene, ki se gibljejo med 1,63 do 2,38. Najpogostejše uporabljajo metodi komunikacija skozi lutko in pripovedovanje z lutko. Povprečna ocena na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »nikoli«, 2 »nekajkrat letno«, 3 »nekajkrat mesečno«, 4 »tedensko« in 5 »dnevno« prve metode znaša 2,38, druge pa 2,33. Iz grafa še razberemo, da najredkeje od vseh metod izvajajo izdelovanje lutk.

Tudi tabela 12 pri peti hipotezi prikazuje, da so učitelji DSP med najpogostejšimi dejavnostmi, ki so jih izvajali z lutko, navedli razvijanje stika z učenci, komunikacijo z njimi in vzpostavljanje odnosa, izražanje čustev, učenje socialnih veščin, igro vlog in vživljanje v druge, kar je del komunikacije skozi lutko, ki je ena izmed metod dela z lutkami.

Na vprašanje je odgovorilo 163 sodelujočih, med najpogosteje uporabljenima metodama, med katerima je metoda pripovedovanja, pa je razlika le v številu dveh odgovorov, torej lahko hipotezo H7 **potrdimo**.

Ugotovili smo, da učitelji DSP lutke najpogosteje uporabljajo za komunikacijo skozi njih ter za pripovedovanje z njimi. Pri pogovarjanju skozi lutko gre za pogovor med lutko in učencem. Lutka je za učence neke vrste medij, ki jih nekoliko obvaruje pred izpostavljenostjo in se tako lažje izrazijo. Otrok pogosto bolj sproščeno govori lutki ali skozi svojo lutko kot odrasli osebi, saj se v posredni komunikaciji ne počuti toliko izpostavljenega in odgovornega za besede in dejanja, ki jih stori lutka. Komunikacija preko lutke tako ne omogoča samo izražanje misli in čustev, ampak tudi razvijanje učenčevih verbalnih sposobnosti (Korošec, 2006 b, str. 129). Pri komunikaciji z lutko pa gre za podajanje informacij učitelja preko lutke, s čimer lahko popestri učno snov ali vizualizira zgodbe. Četudi jo učitelji uporabljajo redko, je ena najpomembnejših metod v vzgoji in izobraževanju (prav tam, str. 128). Učitelji lahko preko lutk zbudijo zanimanje za poslušanje in učence usmerijo k razmišljanju. Prav tako lutka dovoljuje rabo pogovornega jezika, s katerim se lahko učitelji v določenih situacijah učencem bolj približajo.

Tudi pri lastnem delu pogosto uporabljamo omenjeni metodi dela. S pomočjo lutk smo pogosto uspešni v situacijah, če učenci na ure DSP pridejo čustveno napeti. Preko lutk z učenci vzpostavimo posredno komunikacijo, in sicer s pogovorom preko ene ali dveh lutk ali igre vlog, preko katere lahko učenci izrazijo svoje napetosti. Z izražanjem čustvenih napetosti je pogosto povezano tudi učenje socialnih veščin, saj smo preko lutk že velikokrat odigrali situacije, v katerih so se znašli učenci, in se pogovorili o njihovem poteku in doživljanju. Prav tako pa lutke pogosto uporabimo za pripovedovanje z njimi, najpogosteje preko njih razlagamo učno snov in tako popestrimo uro DSP. Med lutko in učenci se pogosto vzpostavi dialog, preko katerega lahko lutka učenca spodbuja, učenec pa lutko sprašuje in tako prihaja do iskanja novega znanja na kreativen način.

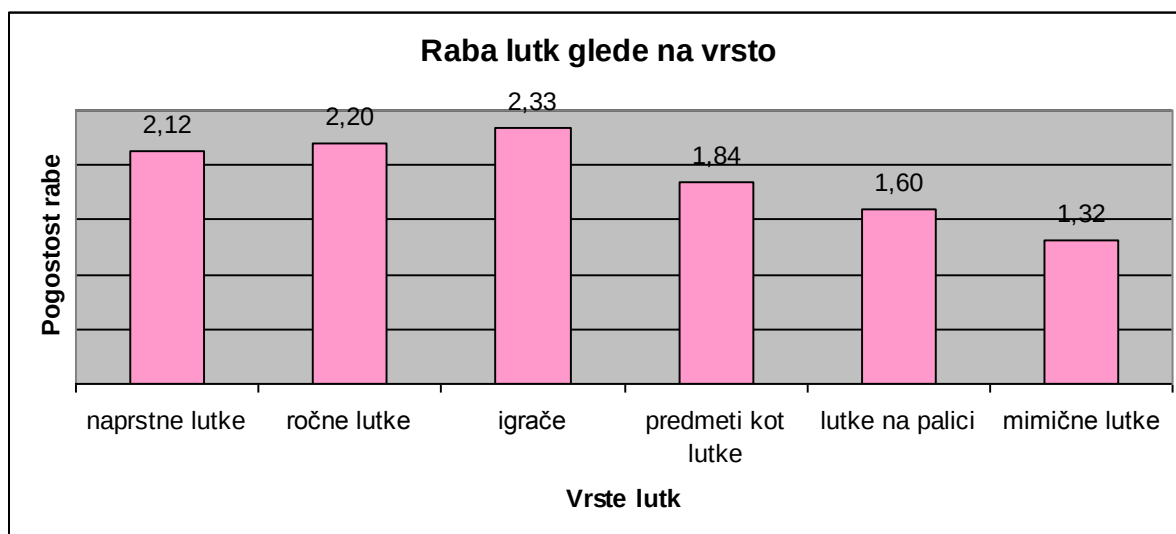
Pri delu uporabljamo tudi ostale metode dela. Učenci pogosto sami razvijejo simbolno igro z lutko, v kateri se z njo pogovarjajo, preigravajo domišljijske prizore ali prizore iz vsakdanjega življenja, v interakciji z drugimi učenci ali z manjšo skupino pa vzpostavljajo dialog ali igre. Pogosto igra preide v pravo ustvarjanje prizorov z lutko, še posebej, če v interakcijo z lutko vstopita dva ali več učencev.

H8: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči pri delu z lutkami najpogosteje uporablja kot lutke igrače.

Učitelje DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, smo vprašali, katere vrste lutke najpogosteje uporabijo.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Graf 11: Pogostost rabe lutk glede na njihovo vrsto



Graf 11 prikazuje pogostost rabe lutk glede na njihovo vrsto, in sicer na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »nikoli«, 2 »nekajkrat letno«, 3 »nekajkrat mesečno«, 4 »tedensko« in 5 »dnevno«. Razberemo lahko, da učitelji DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, najpogosteje uporabijo kot lutke kar igrače; njihova povprečna vrednost znaša 2,33, kar pomeni, da jih uporabljajo nekajkrat letno do mesečno; po pogostosti rabe jim sledijo ročne

lutke s povprečno oceno pogostosti rabe 2,20 in naprstne lutke s povprečno oceno pogostosti rabe 2,12. Hipotezo H8 **potrdimo**.

Vse ostale lutke, ki jih še uporabljajo, imajo povprečno oceno glede na pogostost izvajanja pod 2,00, kar pomeni, da jih uporabijo le nekajkrat letno ali manj.

Pri odgovorih na vprašanje o uporabi vrste lutk so imeli na razpolago tudi možnost »drugo«. Našteli so še grafične lutke, lutke na kartonu, marionete, senčne lutke in silhuete; vsaka naštet vrsta se je pojavila enkrat.

- Svoje predvidevanje o razpoložljivosti lutk lahko potrdimo tudi z obdelavo odgovorov na vprašanje o razpoložljivosti lutk na posamezni osnovni šoli, iz katere prihajajo sodelujoči učitelji DSP. Njihove odgovore prikazuje naslednja tabela:

Tabela 16: Odgovori učiteljev DSP o razpoložljivosti lutk na njihovi šoli

<i>Na naši osnovni šoli razpolagamo z lutkami.</i>				
	Št. Odgovorov	Odstotki (glede na celoto)	Odstotki (glede na sodelujoče)	Seštevek odstotkov
Sploh se ne strinjam	25	8,4	8,7	8,7
Se ne strinjam	71	23,9	24,6	33,2
Delno se strinjam	90	30,3	31,1	64,4
Se strinjam	76	25,6	26,3	90,7
Popolnoma se strinjam	27	9,1	9,3	100,0
Skupaj	289	97,3	100,0	

Iz tabele 16 razberemo, da se s trditvijo, da na šoli razpolagajo z lutkami, popolnoma strinja ali strinja 35,6 % vseh učiteljev DSP, ki so odgovarjali na vprašanje, kar je 34,7 % vseh učiteljev, vključenih v raziskavo. Delno se strinja ali se ne strinja 62,6 % vseh sodelujočih pri odgovoru oziroma 64,4 % vseh sodelujočih v raziskavi. Posplošimo lahko, da se tretjina učiteljev ne strinja s trditvijo, tretjina se strinja delno, ostala tretjina pa se strinja s tem, da na njihovi šoli razpolagajo z lutkami.

- Pogledali smo povprečno oceno strinjanja z omenjeno trditvijo na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam« in 5 »popolnoma se strinjam«, ki znaša 3,03. To pomeni, da je zelo blizu odgovora »delno se strinjam«.

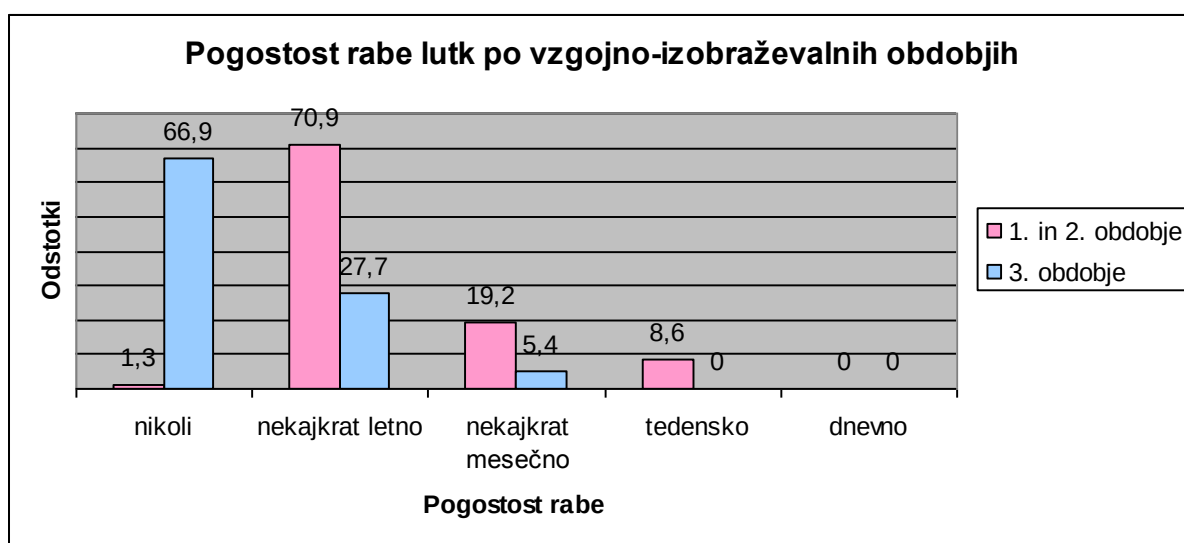
Iz rezultatov lahko sklepamo, da po ocenah učiteljev DSP na šolah ne razpolagajo z zadostnim številom lutk. Učitelji DSP zato kot lutke najpogosteje uporabljajo kar igrače. Igrače postanejo lutke takoj, ko jih oživimo z animacijo. Če gre za igračo, na katero je učenec navezan, je ta še posebej primerna za terapevtske namene, v šoli pa za komunikacijo. Igrače so primerne za socialno in komunikacijsko šibkejša učence, spodbujajo sodelovanje in pomoč (Majaron, 2002 a, str. 60, Trefalt, 1993, str. 64). Ročne lutke so ene izmed najpomembnejših igrač za ustvarjalno in domišljjsko igro, saj se učenci lahko z lutko na roki poistovetijo z različnimi junaki in odigrajo različne vloge, preko katerih lahko izrazijo svoje misli in čustva. Ročna lutka učiteljem omogoča uprizarjanje prizorov, interpretacijo zgodb in posredovanje vzgojnih in izobraževalnih vsebin, kar sovpada z odgovori pri prejšnji hipotezi, ko smo ugotovili, da učitelji lutke najpogosteje uporabljajo ravno za izražanje. Ročne lutke so zelo intimne, saj se z njimi hitro približamo otroku, učinkovite pa so pri vseh učencih, še posebej zaprtih, tihih, sramežljivih ter socialno in komunikacijsko šibkejših (Trefalt, 1993, str. 49–53). Prstne lutke so zelo preproste, saj jih samo narišemo na prst, če pa nanje natakemo preproste predmete ali male lutke, govorimo o naprstnih lutkah. Posebej primerne so za učence iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, z njihovo animacijo pa učenci razvijajo fino motoriko, spodbujajo povezavo med očmi in gibom, ob uporabi dveh ali več pa lahko vzpostavljajo komunikacijo in simetrično gibanje (Cvetko, 2010, str. 5, Majaron, 2002 a, str. 60).

Pri svojem delu najpogosteje uporabimo ročne, mimične, prstne in naprstne lutke. Razlog za njihovo pogostejšo rabo je v njihovi praktičnosti in večji razpoložljivosti. Z ročnimi lutkami se lahko hitro približamo učencu, z njimi vzpostavimo komunikacijo in odpravljamo čustvene napetosti, podajamo snov, motiviramo pri različnih dejavnostih ali z njimi preigravamo različne prizore. Z mimičnimi lutkami spodbujamo h komunikaciji in izražanju, omogočajo pa tudi vse ostale dejavnosti, ki smo jih našli pri ročnih lutkah. Naprstne lutke, ki jih imamo na razpolago precej veliko, pa najpogosteje spodbudijo spontano igro in igranje raznovrstnih prizorov, s čimer omogočimo razvijanje domišljije ter izražanje učenčevega notranjega sveta.

H9: Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči delo z lutkami pogosteje uporablja pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Graf 12: Pogostost rabe lutk po obdobjih (pri učiteljih, ki vsaj nekajkrat letno uporabljajo lutke)



Na vprašanje o pogostosti rabe lutk pri delu z učenci iz prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobj je odgovorilo 151 učiteljev DSP, pri učencih iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja pa 130. Iz grafa 12 razberemo, da tisti učitelji DSP, ki pri svojem delu uporabljajo lutke, le-te večkrat uporabijo pri učencih prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Odgovora »dnevno« ni izbral nihče od vključenih v raziskavo, kljub temu, da so štirje taki, ki so na začetku vprašalnika odgovorili, da lutke uporabljajo dnevno. Tudi tedensko jih pri učencih iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ne uporablja nihče, pri učencih iz prvih dveh pa 8,6 %. Najpogosteje izbran odgovor je bil »nekajkrat letno«, in sicer pri učencih prvih dveh obdobj 70,9 %, tretjega obdobja pa 27,7 %.

Hipotezo, ki pravi, da učitelji DSP lutke pogosteje uporabijo pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobj, **potrdimo**.

- Ugotavljali smo še, koliko je pogostost rabe lutk pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja po vzgojno-izobraževalnih obdobjih povezana s trditvijo, da »so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.«.

Tabela 17: Strinjanje s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke

	Št. odgovorov	Odstotki (glede na sodelujoče)	Seštevek odstotkov
Sploh se ne strinjam	78	26,9	26,9
Se ne strinjam	126	43,4	70,3
Delno se strinjam	69	23,8	94,1
Se strinjam	12	4,1	98,3
Popolnoma se strinjam	5	1,7	100,0
Skupaj	290	100,0	

Iz tabele 17 razberemo, da se le 5,8 % od 290, ki so odgovorili na vprašanje, strinja ali popolnoma strinja s trditvijo, največ pa je takih, ki se s trditvijo ne strinjajo ali sploh ne strinjajo, skupaj 70,3 %.

Tudi povprečna ocena strinjanja s trditvijo na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam«, potrdi nestrinjanje s trditvijo, saj znaša 2,10.

b) Analiza povezav med spremenljivkami

Tabela 18: Kontingenčna tabela strinjanja s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke, glede na pogostost rabe lutk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Učenci v OŠ so že prestari, da bi jih zanimale lutke.					
			Se ne strinjam	Se strinjam	Skupaj
Pogostost rabe lutk pri učencih 1. in 2. vzgojno-izobr. obdobja	Nekajkrat letno ali nikoli	Št. odgovorov	83	24	107
		Veljavni odstotki	77,6%	22,4%	100,0%
	Nekajkrat mesečno ali pogosteje	Št. odgovorov	29	12	41
		Veljavni odstotki	70,7%	29,3%	100,0%
Skupaj			112	36	148
			75,7%	24,3%	100,0%

V obdelavo so vključeni učitelji DSP, ki so odgovorili na vprašanje o pogostosti rabe lutk pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja glede na to, v katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju so, in hkrati tudi na trditev, ki pravi, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke. V namen obdelave smo odgovore v obeh tabelah združili v dva sklopa, in sicer pri pogostosti rabe lutk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v »nekajkrat letno ali nikoli« in »nekajkrat mesečno ali pogosteje«, pri strinjanju s trditvijo pa v »se ne strinjam« in »se strinjam«.

Iz tabele razberemo, koliko se učitelji DSP strinjajo s trditvijo glede na pogostost rabe lutk v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Razberemo lahko, da se učitelji DSP pri delu z učenci 1. in 2. obdobja, ki lutke pri delu uporabljajo nekajkrat letno ali nikoli, celo manj strinjajo s trditvijo kot tisti, ki lutke uporabljajo pogosteje.

Z izračunom χ^2 -testa smo preverili, ali obstajajo statistično pomembne povezave med pogostostjo rabe lutk pri učencih iz 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja ter strinjanjem s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.

Tabela: Vrednost χ^2 -testa za povezavo med rabo lutk in strinjanjem s trditvijo

	Vrednost	df	p
χ^2	,753	1	,386

Vrednost χ^2 -testa znaša 0,753, njegova statistična pomembnost $p > 0,05$, zato nismo uspeli dokazati statistično pomembne povezave med pogostostjo rabe lutk med učenci iz 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja in strinjanjem s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.

Tabela 19: Kontingenčna tabela za strinjanje s trditvijo glede na pogostost rabe lutk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Učenci v OŠ so že prestari, da bi jih zanimale lutke.

			Se ne strinjam	Se strinjam	Skupaj
Pogostost rabe lutk pri učencih iz 3. vzgojno-izobr. obdobja	Nekajkrat letno ali nikoli	Št. odgovorov	177	80	257
		Veljavni odstotki	68,9%	31,1%	100%
	Nekajkrat mesečno ali pogosteje	Št. odgovorov	3	3	6
		Veljavni odstotki	50%	50%	100%
Skupaj			180	83	263
			68,4%	31,6%	100%

Tudi tu so v obdelavo vključeni učitelji DSP, ki so hkrati odgovorili na vprašanje o pogostosti rabe lutk pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja glede na to, v katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju so, in na trditev, ki pravi, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.

Iz kontingenčne tabele razberemo, da se večina učiteljev, ki lutke uporablja pri delu z učenci iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ne strinja s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke. Zanimiv je podatek, da se skoraj 69 % učiteljev DSP, ki lutke pri svojem delu uporabljajo nekajkrat letno ali nikoli, ne strinja s trditvijo, a lutk kljub temu ne uporabljajo pogosteje; še vedno pa se jih 31 % s trditvijo strinja.

Tabela: Vrednost χ^2 -testa za povezavo med rabo lutk in strinjanjem s trditvijo

	Vrednost	df	p
χ^2	,967	1	,325

Z izračunom χ^2 -testa smo preverili, ali je raba lutk povezana s strinjanjem s trditvijo. $P > 0,05$, zato nismo uspeli dokazati statistično pomembnih povezav med pogostostjo rabe lutk pri učencih iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in strinjanjem s trditvijo, da so učenci v osnovni šoli že prestari, da bi jih zanimale lutke.

Lutke so res nekoliko bližje mlajšim učencem, saj je njihova potreba po igri še bolj prisotna, vendar pa Koboltova (2008, str. 142) opisuje pomen rabe lutk ravno pri mladostnikih, ki niso več otroci, ampak tudi odrasli še ne. Poudari, da lahko mladostnike igra z lutko vrne v otroštvo in jim kot metafora omogoča varnost pri izražanju misli, čustev, želja in strahov v obdobje, ko bodo odrasli. Tudi Koroščeva (2006 b, str. 121) je mnenja, da je lutka dobrodošla v višjih razredih, saj lahko reši marsikateri problem. Lutko lahko vključimo v kreativno dramsko vzgojo in jo povežemo z učnim načrtom. Mladostnikom predstavimo problem ali jim damo za izhodišče zgodbo, vezano na šolsko delo, učenci pa jo v skupini ali individualno predelajo. S senzibilnim vodenjem jim dopuščamo lastne rešitve in jih z nasveti usmerjamo le, če so v zagati. V mladostništvu učenci raziskujejo sebe v odnosu do sveta in nekatera vprašanja lahko ob ustrezni motivaciji in vodenju raziskujejo tudi z lutkami.

Iz lastnih izkušenj pri delu z lutko lahko potrdimo, da so lutkam bolj naklonjeni mlajši učenci, vendar pritegnejo tudi starejše. Po njih sta rada segla devetošolca, če sta bila hkrati pri uri DSP. Preko lutk sta se pogovarjala, igrala kratke prizore ali dialoge, pri delu pa sta najraje držala v eni roki lutko in v drugi pisalo ter se med delom z lutkama pogovarjala, si izmenjavala mnenja, iskala pomoč in informacije drug pri drugem in preverjala rešitve.

H10: Obstaja več razlogov za redko uporabo lutk učiteljev dodatne strokovne pomoči, kot so premajhna usposobljenost za delo z lutko, pomanjkanje interesa za lutkovno umetnost in pomanjkanje časa za uvajanje umetnostnih sredstev k uram dodatne strokovne pomoči.

a) Opisna statistika za atributivne spremenljivke

Hipotezo smo potrjevali s pomočjo trditev, ki se nanašajo na okoliščine, ki posredno ali neposredno vplivajo na pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP. V tabeli 20 so trditve glede na vsebino združene po sklopih, v raziskavi pa so bile prikazane slučajnostno, kar pomeni, da se je njihov vrstni red pri vsakem anketirancu zamenjal. Prvi sklop se nanaša na dejstva o lutkah, drugi na metode dela z lutkami, tretji na časovne omejitve pri izvajanju DSP, četrti pa na pridobivanje znanja o delu z lutkami. Vsekakor našteje trditve ne zajamejo vseh možnih razlogov, ki vplivajo na rabo lutk pri izvajanju DSP, zato smo dali anketirancem možnost odgovora na odprto vprašanje, pri katerem so lahko dopisali dejavnike, ki vplivajo na njihovo rabo lutk pri izvajanju DSP.

Tabela 20: Strinjanje s trditvami, s pomočjo katerih odkrivamo vzroke za pogostost rabe lutk pri izvajanju DSP

	N	Min	Max	Mean	SD
Lutke se mi zdijo zanimive.	288	1	5	4,05	0,79
Lutke so samo za igranje.	291	1	5	1,70	0,76
Lutke sodijo le v lutkovno gledališče.	290	1	5	1,60	0,76
Lutke so predrage.	292	1	5	2,18	0,96
Na naši šoli razpolagamo z lutkami.	289	1	5	3,03	1,11
Izdelovanje lutk zahteva veliko časa.	291	1	5	3,29	1,07
Obiskujem lutkovne predstave.	289	1	5	2,79	1,15
V lutke se težko vživim.	293	1	5	2,29	1,02
Delo z lutkami se mi zdi primerna metoda za izvajanje DSP.	288	1	5	3,70	0,82
Za delo z lutkami sem premalo kreativen.	292	1	5	2,60	0,94
Za delo z lutkami nimam dovolj znanja.	290	1	5	3,04	1,06
Če pri delu uporabljam lutke, me učenci ne jemljejo dovolj resno.	290	1	5	2,09	0,86
Obstaja veliko bolj zanimivih metod dela od metode dela z lutkami.	286	1	5	2,52	0,84
Obstaja veliko bolj učinkovitih metod dela od metode dela z	288	1	5	2,62	0,84

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

lutkami.

Zaradi časovne stiske se pri urah DSP usmerim predvsem v doseganje učnih ciljev in odpravljanje učenčevih primanjkljajev.	289	1	5	3,19	1,00
Zaradi časovne stiske pri izvajanju DSP težko uporabljam umetnostna sredstva (na primer glasba, ples, gledališče, ročna dela).	289	1	5	3,12	1,01
Raba lutk pri izvajanju DSP mi vzame preveč časa.	285	1	5	2,53	0,91
Lutke so pri urah DSP premalokrat uporabljene.	282	1	5	3,85	0,85
Učenci v OŠ so že prestari, da bi jih zanimale lutke.	290	1	5	2,10	0,91
Želim si, da bi bilo na razpolago več seminarjev in delavnic o delu z lutkami.	289	1	5	3,63	0,89
Želim si, da bi tekom študija pridobil več znanja in izkušenj o delu z lutkami.	290	1	5	3,60	0,96
Želim si, da bi bilo delo z lutkami eden izmed obveznih študijskih predmetov.	286	1	5	3,09	0,97
Veljavni	243				

Iz tabele 20 razberemo, da je na vse trditve odgovorilo 243 sodelujočih. Na trditve so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam«. Ocene posameznih trditev predstavljajo aritmetične sredine posamezne trditve.

Iz prvega sklopa, ki se nanaša na dejstva o lutkah, smo ugotovili, da učitelji DSP kljub redki rabi lutk pri izvajanju DSP zavzemajo pozitivno stališče do njih: najvišjo oceno ima trditev (povprečna ocena je 4,05, SD pa 0,79), da se jim zdijo lutke zanimive, najnižjo pa so dodelili trditvi (1,60), da lutke sodijo le v lutkovno gledališče in da so lutke samo za igranje (1,70). Prav tako učitelji DSP odgovarjajo, da na šolah pretežno razpolagajo z lutkami (3,03), vendar pa nam standardni odklon (1,11) pokaže, da se s tem nekateri učitelji ne strinjajo. Kljub temu se pretežno strinjajo, da izdelovanje lutk zahteva veliko časa (3,29), že narejene pa ne ocenjujejo kot predrage. Nekateri izmed sodelujočih se udeležujejo lutkovnih predstav (2,79).

Naslednji sklop, ki se nanaša na rabo lutk pri izvajanju DSP, nam pokaže, da učitelji DSP ocenjujejo uporabo lutke kot primerno metodo za izvajanje DSP (3,70), prav tako pa ocenjujejo, da jih učenci jemljejo resno, če pri delu posežejo po lutkah. Povprečje ocene strinjanja s trditvijo, da za delo z lutkami nimajo dovolj znanja, je precej visoko, saj znaša

3,04, vendar pa v povprečju ne ocenjujejo, da so za delo z lutkami premalo kreativni (2,60) ali da se vanje težko vživijo (2,29). Nekoliko bolj se nagibajo k temu, da obstaja veliko bolj zanimivih in učinkovitih metod dela od dela z lutkami, vendar povprečna ocena teh dveh trditev ne presega 2,70.

Naslednji sklop se nanaša na časovne ovire pri izvajanju DSP. Razberemo, da trditve dosegajo precej visoke povprečne ocene. Ocenjujejo, da so lutke pri izvajanju DSP premalo uporabljene (3,85). Zaradi časovne stiske se pri urah DSP usmerijo predvsem v doseganje učnih ciljev in odpravljanje učenčevih primanjkljajev (3,19), prav tako pa ocenjujejo, da zaradi časovne stiske pri izvajanju DSP težko uporabljajo umetnostna sredstva, kot so glasba, ples, gledališče in ročna dela (3,12). Pretežno pritrdilno ocenjujejo, da jim raba lutk pri izvajanju DSP vzame preveč časa (2,52).

Prav tako dosegajo visoka povprečja trditve zadnjega sklopa, ki se nanašajo na pridobivanje znanja o delu z lutkami – v veliki meri si želijo, da bi bilo na razpolago več seminarjev in delavnic o delu z lutkami (3,60), prav tako si želijo že med študijem pridobiti več znanja o delu z lutkami (3,60); veliko si jih celo želi, da bi bilo delo z lutkami eno izmed obveznih študijskih predmetov (3,09).

Glede na povprečne ocene trditev povzamemo, da so učitelji kljub splošni nizki rabi lutk pri izvajanju DSP le-tem naklonjeni, saj menijo, da so zanimive in kot take primerne, a premalo uporabljene kot metoda za izvajanje DSP, vendar se pri svojem delu učitelji srečujejo s časovno stisko in pomanjkljivim znanjem oziroma pomanjkanjem idej o delu z lutkami.

- Za dodatne, bolj poglobljene in subjektivne razloge smo analizirali odprte odgovore na vprašanje o tem, katere razloge še prepoznava za redko rabo lutk pri svojem delu, ki jih prikazujemo v tabeli 21. Odgovore smo strnili v sklope, sledijo pa si po številčnosti od pogostejše do redkeje navedenih.

Tabela 21: Razlogi, ki vplivajo na pogostost rabe lutk

<i>Prepoznate še kakšen drug razlog, da lutk pri svojem delu ne uporabljate pogosteje?</i>	<i>Št. odgovorov</i>
Časovna stiska	45
Delo s starejšimi učenci	37
Pomanjkanje znanja	27
Pomanjkanje idej	23
Pomanjkanje interesa	11
Ne razpolagajo z lutkami	7
Uporaba drugih metod, pristopov dela	3
Pomanjkanje časa za izdelavo	2
Izvajanje dela v različnih prostorih	2
Neprimerna metoda	2
Pomanjkanje znanj za izdelavo	1

Iz tabele 21 razberemo, da je veliko odgovorov med seboj podobnih, saj je malo sklopov, so pa, vsaj prvi, precej številčni. Kot glavni razlog za redko rabo lutk so učitelji DSP tudi tu navedli pomanjkanje časa. Pri tem so opozorili na prenatrpane urnike in učni program, na visoke zahteve staršev in šole, da bi učenci dosegli učne cilje, in veliko količino snovi, ki jo morajo z učenci predelati kljub primanjkljajem na posameznih področjih učenja. Opozorili so na ciljno in storilnostno naravnano šolo in sistem, za katerega menijo, da uničuje kreativnost.

Sklepamo lahko, da se učitelji DSP, ki so odgovarjali na vprašanja, čutijo pod velikim storilnostnim pritiskom, zaradi katerega so v nenehni časovni stiski. Zaradi stiske se težko poslužujejo umetnostnih sredstev, med katere uvrščamo tudi lutke, saj jim predstavljajo dodatno obremenitev tako pri pripravi kot pri sami izvedbi dejavnosti.

Kot razlog, ki močno vpliva na rabo lutk pri izvajanju DSP, so navedli starost učencev, s katerimi izvajajo DSP. Kar 37 jih je navedlo, da delajo z učenci tretjega obdobja, za katere menijo, da so za rabo lutk prestari. Nekajkrat pojasnijo, da so lutke primernejše za učence 1. in 2. obdobja, eden izmed odgovorov pa je bil tudi, da jih učenci z lutkami ne jemljejo resno ter da so ure dodatne strokovne pomoči ure učenja in ne igranja. S starostjo učencev res upada interes za igro, vendar lahko tudi nekatere starejše učence z njimi uspešno motiviramo.

Naslednji razlogi, ki so jih učitelji DSP izpostavili kot ključne za uporabo lutk pri svojem delu, so pomanjkanje znanja in idej. Če bi imeli učitelji na voljo več usposabljanj, bi pridobili

pomembno znanje in izkušnje o delu z lutkami, s tem pa bi se povečale tudi njihove ideje in interese. Pri hipotezi H5, kjer smo analizirali odgovore na odprta vprašanja o njihovih idejah pri delu z lutko, pa smo videli, da imajo učitelji DSP veliko idej za delo z lutkami, saj so našteali številne možnosti dela z njimi. Mogoče res potrebujejo le nekaj znanja, da bi pridobili na samozavesti in zaupanju, da delajo dobro.

Sedem učiteljev DSP je odgovorilo, da na šoli ne razpolagajo z lutkami, eden izmed njih pa je še pojasnil, da nima znanja, da bi jih naredil sam, in dva, da za izdelavo nimata časa. Tu lahko ponovno poudarimo pomen usposabljanj o delu z lutkami, na katerih bi udeleženci pridobili tudi potrebno znanje ali ideje za izdelavo različnih vrst lutk. Izdelava lutk je lahko namreč zelo preprosta, njihovo izdelavo pa nam pogosto omogočajo že zelo preprosti predmeti ali lutke postanejo kar predmeti sami.

Delo z lutkami dva učitelja DSP ocenjujeta kot neprimerno metodo dela, saj menita, da lutke učence tako prevzamejo, da jih je le s težavo pridobiti nazaj k resnemu delu. Menimo, da bi s pomočjo znanja in izkušenj pri delu z lutkami spoznali številne možnosti, ki jih omogočajo lutke, saj lahko le-te, kot smo že omenili, prav preko igre privedejo do znanja.

Dva sodelujoča sta navedla menjavanje prostora pri svojem delu; stalen prostor res omogoča številne prednosti, med katerimi je tudi razpolaganje z lutkami ali materialom za njihovo izdelavo, vendar nas lutke lahko spremljajo tudi pri selitvah po različnih razredih, saj za delo z njimi ne potrebujemo velikega števila lutk, zadostuje že ena, največkrat pa so lutke tudi majhne.

Glede na strinjanje s trditvami in odgovorov na vprašanja odprtega tipa lahko hipotezo H10 **potrdimo**, saj obstajajo različni razlogi, ki vplivajo na pogostost rabe lutk.

b) Analiza povezav med spremenljivkami

Znotraj vprašalnika smo imeli vprašanja »Ali ste do sedaj vedeli, da ...«, s katerimi smo želeli učitelje DSP, ki sodelujejo v raziskavi, ozavestiti o pomenu, možnosti in doprinosu rabe lutk pri pedagoškem delu.

Tabela 22: Prikaz odgovorov o poznavanju pomena rabe lutk pri pedagoškem delu

<i>Ali ste do sedaj vedeli ...?</i>	<i>DA</i>		<i>NE</i>	
	Št. odg.	Veljavni odstotki	Št. odg.	Veljavni odstotki
1. da učitelj z lutko v roki preusmeri svojo avtoriteto in s tem vpliva na bolj sproščeno vzdušje.	260	87,8	36	12,2
2. da lutke omogočajo izkustveno učenje, kar je še posebej pomembno za mlajše učence in učence s primanjkljaji.	254	86,1	41	13,9
3. da ima učenec z lutko v roki v primeru neznanja ali nezmožnosti manjši občutek nemoči, saj nemoč in neznanje prikaže lutka.	219	74,2	76	25,8
4. da učenec lažje spregovori preko lutke, zato so te pomembne za odkrivanje otrokovega notranjega sveta.	276	93,6	19	6,4
5. da lutke spodbujajo govor.	277	94,9	15	5,1
6. da učenci preko lutk zadovoljujejo svoje potrebe - potrebo po zabavi, gibanju, ljubezni, moči, svobodi govora, gibanja in mišljenja, saj se z lutkami gibljejo, jih izdelujejo, z njimi ustvarjajo in izražajo čustva.	238	81,5	54	18,5
7. da so lutke odlično motivacijsko sredstvo pri delu z otroki in mladostniki.	258	87,5	37	12,5
8. da lutke spodbujajo razvoj spontanega besednega in kreativnega izražanja.	272	92,5	22	7,5
9. da lutke spodbujajo in povečujejo domišljijo.	282	95,9	12	4,1
10. da so lutke primerne za spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva.	229	78,2	64	21,8
11. da so lutke primerne za razvijanje socialno-interakcijskih spretnosti in razvijanje sodelovanja.	264	89,8	30	10,2
12. da uporaba lutk pri delu spodbuja večjo možgansko aktivnost.	156	53,4	136	46,6

Iz tabele 22 lahko razberemo, da so sodelujoči učitelji DSP dobro seznanjeni z možnostmi, ki jih prinašajo lutke. V največji meri so vedeli, da lutke spodbujajo in povečujejo domišljijo, kar je vedelo 95,9 % tistih, ki so odgovorili na ta odgovor, da lutke spodbujajo govor (94,9 %) in da spodbujajo razvoj spontanega in besednega izražanja (92,5 %). V najmanjši meri so vedeli, da lutke spodbujajo večjo možgansko aktivnost, in sicer v 53,4 %. Ti odgovori sprva niso bili namen raziskave, pač pa smo želeli sodelujoče učitelje seznaniti z nekaterimi prednostmi in možnostmi lutk, pozneje pa smo spoznali, da lahko poznavanje možnosti lutk tudi pomembno vpliva na pogostost njihove rabe in to tudi raziskali.

- Ugotovili smo, da v vzorcu z rastjo pogostosti rabe lutk raste tudi delež pritrdilnih odgovorov »da«, torej poznavanje možnosti lutk; hkrati pa z rastjo rabe lutk upada delež nikalnih odgovorov »ne«. Pri vseh odgovorih je večji delež pritrdilnih.

Ugotavljali smo, ali obstajajo statistično pomembne povezave med poznavanjem omenjenih dejstev o možnostih lutk in pogostostjo rabe lutk. Ugotovili smo, da pri sedmih trditvah, pri katerih χ^2 -test s stopnjo tveganja $p < 0,05$ (prikaz v prilogi 2, ki vsebuje kontingenčne tabele povezav med spremenljivkami in prikaz χ^2 -testa za povezave med spremenljivkami) potrdi statistično pomembnost. Gre za naslednje trditve: da lutke omogočajo izkustveno učenje, kar je posebej pomembno za mlajše učence in učence s primanjkljaji; da ima učenec z lutko v roki v primeru neznanja ali nezmožnosti manjši občutek nemoči, saj nemoč in neznanje prikaže lutka; da učenec lažje spregovori preko lutke, zato so te pomembne za odkrivanje otrokovega notranjega sveta; da so lutke odlično motivacijsko sredstvo pri delu z otroki in mladostniki; da so primerne za spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva; da so primerne za razvijanje socialno-interakcijskih spretnosti in razvijanje sodelovanja; in da uporaba lutk spodbuja večjo možgansko aktivnost. Trditve smo zaradi večje preglednosti obdelav oštevilčili.

- Na koncu vprašalnika smo sodelujočim zastavili vprašanje odprtega tipa, kjer smo jih prosili za predloge, s katerimi bi lahko po njihovem mnenju lutke postale pogostejše uporabljene pri izvajanju DSP. Dobili smo veliko odgovorov, ki jih navajamo po sklopih od najpogostejše do najredkeje navedenih.

Tabela 23: Predlogi učiteljev DSP za pogostejšo rabo lutk pri delu

<i>Imate kak predlog, kako bi lahko lutke postale pogostejša metoda dela pri izvajanju DSP?</i>	Št. odgovorov
Usposabljanja o delu z lutkami: • izobraževanja, seminarji in delavnice o delu z lutkami • prikazi primerov dobrih praks na šolah • obvezen študijski predmet • študijske skupine s primeri dobrih praks • izdaja priročnika o delu z lutkami pri DSP • spletna stran z navodili za delo z lutkami pri poučevanju • izdaja člankov s primeri dobrih praks in navodili za delo z lutkami • brezplačna strokovna pomoč izvajalcem DSP	40 20 16 6 4 2 2 1
Večja razpolaga lutk na šolah, nabor že izdelanih lutk v kompletu, ugodnejša cena lutk	16
Manjši obseg učne snovi in poudarek na odpravljanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj učencev	15
Iniciativnost izvajalcev DSP	7
Izdelovanje z učenci	6
Vpeljava lutk v učni načrt	4
Zgodnejša usmeritev otrok	3

Iz tabele 23 razberemo, da so kot najpogostejši predlog navedli najrazličnejša usposabljanja o delu z lutkami, kot so seminarji, delavnice in izobraževanja o delu z lutkami, prikaz primerov dobrih praks na šolah in predstavitev primerov dobrih praks v študijskih skupinah. Nekateri so predlagali izdajo priročnika o delu z lutkami v pedagoškem procesu, prav tako pa tudi spletne strani z enako vsebino in strokovno pomoč izvajalcem DSP pri izvajanju svojega dela. Predlagali so tudi uvedbo obveznega predmeta med študijem.

Predlogom v zvezi z usposabljanjem za delo z lutkami sledijo predlogi o večji razpoložljivosti lutk na šolah, ugodnejši ceni lutk za pedagoške delavce in razpoložljivosti lutk kot didaktičnega materiala v že vnaprej pripravljenem kovčku z različnimi lutkami, ki bi jih lahko izbirali glede na dejavnosti DSP.

Navedejo tudi predlog o zmanjšanju obsega učne snovi, ki jo morajo učenci predelati znotraj ur DSP, in kar polovica izmed njih na tem mestu ponovno izpostavi časovno stisko zaradi storilnostno naravnane šolskega sistema. Dva izmed sodelujočih še izpostavita, da bi morali imeti učitelji DSP pri svojem delu več avtonomije in se posvečati predvsem odpravljanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj učencev.

Izpostavijo tudi iniciativnost izvajalcev DSP, ki jo povezujejo z interesom in kreativnostjo ter podporo vodstva. Izpostavili so tudi, da je potrebno ozavestiti avtonomijo izvajalcev DSP pri delu, ki ga opravljajo, ki jo lahko izkoristijo s preizkušanjem različnih pristopov dela znotraj ur DSP.

Navajajo tudi možnost izdelovanja lutk skupaj z učenci, ki jih imajo potem na razpolago pri izvajanju ur DSP, prav tako pa dva anketiranca osvetlita možnost, da se na tem mestu učitelj DSP poveže z učiteljem likovne umetnosti, kjer lahko učenci izdelajo najrazličnejše lutke.

Izpostavijo še možnost vpeljave lutk v učni načrt, kar pomeni, da bi vsi učitelji pri svojem delu vsaj nekajkrat v šolskem letu posegli po lutkah, prav tako pa izpostavijo tudi pomen zgodnejše usmeritve otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, saj menijo, da imajo pri mlajših učencih več možnosti za delo z lutkami pri odpravljanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj kot pozneje pri usvajanju učne snovi.

Iz pregleda rezultatov, ki se nanašajo na razloge in vplivajo na rabo lutk učiteljev DSP, povzamemo, da je redka raba lutk pri delu posledica številnih dejavnikov. Učitelji DSP zavzemajo pozitivno stališče do rabe lutk pri izvajanju DSP, prav tako relativno dobro poznajo možnosti, ki jih lutke omogočajo. Glavni razlogi za redko rabo so pomanjkanje znanja in idej ter časovna stiska. Novi kurikulum je naravnani k otroku, njegovemu doživljanju sveta in izkustvenemu učenju, ugotovitve raziskave pa kažejo, da si učitelji sicer želijo približati učencem, vendar so preobremenjeni z zahtevami učnega programa, natrpanimi urniki in visokimi pričakovanji staršev. Zaradi časovne stiske le redko upoštevajo

umetnostna sredstva k svojemu delu, četudi omogočajo celostni razvoj otroka in izkustveno učenje (Kulturno-umetnostna vzgoja, 2011, str. 7–10). Čeprav bi pri svojem delu želeli uporabiti umetnostna sredstva, med katera uvrščamo tudi lutke, se soočajo s premajhnim znanjem in pomanjkanjem idej; če pa se zanje le odločijo, porabijo dodaten čas za delo. Sklepamo, da je njihov občutek časovne omejenosti tudi posledica pomanjkanja znanja o delu z umetnostnimi sredstvi, saj bi z njihovo pomočjo lahko vzgojno-izobraževalne cilje dosegali hitreje, rezultati pa bi bili uspešnejši in trajnejši. Delo bi jim lahko olajšalo poznavanje različnih novih metod in oblik dela, kot so kreativna dramska vzgoja, drama v vzgoji in kreativna drama, prav tako tudi poznavanje metod dela z lutkami (Korošec, 2007, str. 112–115). Z vključevanjem umetnostnih sredstev se namreč poveča učinkovitost tradicionalnih metod učenja, učenci pa so ob njih bolj odprti, sproščeni, motivirani, posredovanje informacij pa je olajšano (Renfro, 1982, str. 15). Učiteljem DSP bi bilo potrebno ponuditi in omogočiti izobraževanja o delu z umetnostnimi sredstvi, med katere uvrščamo tudi lutko, iz njihovih odgovorov pa lahko vidimo, da so se pripravljene učiti in napredovati pri svojem delu. Pri dodatni strokovni pomoči so delu z lutko naklonjeni in vidijo njene doprinose, upamo pa, da smo z vprašalnikom vsaj koga spodbudili, da bo v prihodnje (pogosteje) segel po njih.

7.4 Primer lastne prakse dela z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči*

Pri analizi vprašanj odprtega tipa, v kateri smo sodelujoče učitelje DSP vprašali po predlogih, s katerimi bi lahko, po njihovem mnenju, lutke pogosteje uporabljali pri izvajanju DSP, opazimo, da si sodelujoči v največji meri želijo konkretne primere o rabi lutk, saj navajajo željo po izobraževanjih, seminarjih in delavnicah o delu z lutkami, predlagajo prikaz primerov dobrih praks na šolah, študijske skupine s primeri dobrih praks, izdajo priročnika o delu z lutkami pri DSP, spletno stran z navodili za delo z lutkami pri poučevanju ter uporabnike lutk nagovorijo k izdajanju člankov s primeri dobrih praks in navodili za delo z njimi.

Ker pri svojem delu pogosto uporabljamo lutke, bomo v nadaljevanju opisali primere lastnih izkušenj pri delu z lutkami z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

*Opomba: del bo v nadaljevanju pisan v prvi osebi, ker pri njem izhajamo iz osebnih izkušenj pri delu.

Na osnovni šoli Preserje pri Radomljah sem zaposlena kot svetovalna delavka in učiteljica za dodatno strokovno pomoč učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V obravnavi imam učence od 1. do 9. razreda; z vsakim izmed njih sem pri delu že uporabila lutke, saj je njihova uporabnost zelo široka. Pri delu z lutkami uporabljam različne metode dela, kot so pripovedovanje in pogovarjanje skozi lutko, učenje in poučevanje z lutko, ustvarjanje prizorov, izdelovanje in sprostitevna dejavnost. Metode dela prilagajam glede na razvojno stopnjo učencev ter njihove potrebe in želje. Z njimi dosegam tako kurikularne cilje kot cilje individualiziranega programa.

Za izvajanje dodatne strokovne pomoči imam zagotovljen stalen prostor, ki mi omogoča številne prednosti pri delu, med drugim tudi možnost neposredne bližine lutk, ki se nahajajo po vsej učilnici. Lutke so različne, in sicer prstne, ročne, telesne, mimične, na palici, včasih nas obišče tudi živa lutka – »living puppet«, na voljo pa so tudi nekatere lutke, ki jih učenci izdelajo sami in jih pustijo v rabo ostalim. Na prvi pogled bi lahko rekli, da služijo predvsem

dekoraciji in prijetnejšemu vzdušju v učilnici, vendar imajo večji pomen, saj lahko učenci nenehno izbirajo med njimi in jih tako uporabimo pri urah dodatne strokovne pomoči. Nekatere dejavnosti s pomočjo lutk načrtujem vnaprej, velikokrat pa se odvijajo spontano.

V nadaljevanju bom opisala nekaj učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter dejavnosti z lutkami, s katerimi sledim različnim ciljem individualiziranega programa znotraj izvajanja dodatne strokovne pomoči. Razlog za pogostejšo rabo lutk pri teh učencih so njihovi interesi, potrebe in učinkovitost le-tega pristopa pri doseganju ciljev.

7.4.1 Predstavitev učencev ter prikaz vključevanja lutk k izvajanju dodatne strokovne pomoči

Predstavitve s ključnimi podatki o učencih smo pripravili člani strokovnega tima, sama pa sem jih priredila za potrebe mojega magistrskega dela. Imena učencev so zaradi varovanja osebnih podatkov spremenjena.

Nina

Nina je učenka 6. razreda, ki ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, saj je opredeljena kot otrok z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kot lažje gibalno oviran in dolgotrajno bolan otrok. V lanskem šolskem letu sva se srečevali vsak dan po eno šolsko uro – 5 ur na teden; pomoč sem ji nudila pri večini šolskih predmetov.

Nina ima največ težav na področju govora, ki je artikulacijsko nepopoln – težave ima z izgovarjanjem sičnikov in šumnikov ter glasom r. Govori hitro in včasih nerazločno tudi za ljudi, ki smo z njo vsak dan v stiku in smo na njen specifičen govor že navajeni. Na jezikovnem področju se težave kažejo kot skromen besedni zaklad in nepravilno tvorjenje stavčne strukture. Tako pri pisnem kot pri ustnem izražanju pogosto uporablja pogovorne izraze. Nove izraze težko osvoji. Težave ima pri pripovedovanju in obnavljanju zgodb ter opisu dogodkov; njen sicer hiter, a površen govor takrat postane zatikajoč in s premori, ponavlja besede in opisuje postranske dogodke.

Dekličine težave se odražajo tudi pri pisanju. Slušno ne razlikuje nekaterih glasov (t/d, s/š, c/č, s/z), če ti niso zelo poudarjeni oziroma izolirani, zato posledično pri zapisovanju le-teh zapiše napačno. Napačno zapiše tudi manj znane besede ali pa jih zamenja s slušno podobnimi. Pri zapisovanju naredi številne slovnične napake, predvsem pri rabi ločil in velike začetnice ter izpušča strešice, pike in črtice pri črkah.

Bere hitro in nerazumljivo. Pogosto ne upošteva ločil, zato je njeno branje monotono. Včasih zamenja vidno podobne črke (b in d, a in e, g in d). Pri daljših besedilih in pri manj znanem besedišču ima težave z razumevanjem prebranega. Težave ima s povezovanjem informacij in umeščanjem le-teh v že obstoječi sistem znanja.

Uspešna je pri matematiki, vendar ob rednem delu. Težave ima na področju usvajanja količin. Razume enostavna navodila, pri sestavljenih potrebuje razdelitev na več korakov in dodatno razlago. Za računanje potrebuje miren prostor in podaljšan čas za delo.

Pri pomnjenju se pojavljajo težave, saj kljub utrjevanju le s težavo prikliče ustrezno znanje, pogosto pa se tudi uči na pamet, saj vsebine ne razume.

Pri učenju in delu potrebuje miren prostor ter dovolj časa. Njena pozornost je kratkotrajna in odkrenljiva. Potrebuje stalno vodenje odrasle osebe, predvsem pa veliko motiviranja, saj je njena učna samopodoba zaradi težkega usvajanja in izkazovanja znanja nizka. Njena pripravljenost za delo niha, vendar si želi biti uspešna. Kadar ima občutek, da bo neuspešna, se umakne in odkloni aktivnost. Bolj je uspešna pri individualni obliki dela.

Kljub komunikativnosti in družabnosti zaradi govorno-jezikovnih motenj težko vzpostavi uspešno komunikacijo z vrstniki, saj jo težko razumejo in posledično zbadajo, kar je poleg nizke učne in splošne samopodobe vzrok njenih pogostih čustvenih stisk.

Dekličina močna področja so komunikativnost, ustvarjalno mišljenje, računanje in vidno zaznavanje.

Glavni cilji, ki sem jim sledila pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- spodbujanje k razločnejšemu govoru,
- pomoč pri usvajanju učnih vsebin,
- urjenje branja in pisanja,
- pomoč pri izražanju čustev na socialno sprejemljiv način,
- učenje socialnih veščin,
- z motiviranjem spodbujati daljšo pozornost pri delu.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Nino

Nina je učenka, ki ji je izmed vseh mojih učencev svet lutk postal najbolj blizu. Z njo sva izvedli največ dejavnosti z lutkami, zato ji namenjam tudi največ prostora.

Lutke sem pri delu z učenko vključevala k različnim ciljem individualiziranega programa in h kurikularnim ciljem. Pogosto sem jih vključila k **usvajanju učnih vsebin**, kar je privedlo do zabavnejšega in manj stresnega učnega procesa, to pa jo je **motiviralo** k delu veliko bolj kot moje spodbujanje. Nina je zaradi neuspehov in težav pri razumevanju in usvajanju snovi večkrat zavrnila delo, zato je potrebovala že pred samim začetkom dela pogosto veliko spodbud, prav tako pa tudi med delom. Pri usvajanju snovi je pogosto priskočila na pomoč modra račka v mojih rokah, pa tudi rumena račka (obe sta ročni lutki), ki je pristala v njenih. Modra račka je rumeni na poenostavljen način predstavila učno snov, nato pa rumeno spodbujala k nadaljnjemu delu. Pri utrjevanju znanja je modra račka zasedla vlogo prišepetovalke ter pomočnice s podvprašanji in s prikazi obravnavane snovi na sličicah. Pri zapisu je spremljala napisano in rumeno račko po potrebi popravljala ter ji povedala, kako je pravilno. Nina je bolje sodelovala in zastavljeno delo sva tudi najpogosteje opravili, saj je modra račka rumeni pomagala, popravljala pa je lutko in ne neposredno Nino, kar je ohranilo njeno že tako precej nizko učno samopodobo.



Slika 1: Učenje je lahko z lutkami zabavnejše

Lutke so ji pomagale tudi pri **nastopanju pred razredom**. Za govorni nastop si je morala izbrati nek predmet in ga opisati. Pri tem je imela precej težav, saj ni našla prave ideje, kaj bi predstavila, kar pa je izbrala, se ji je zdelo pretežko za opis. Nato je na svojo pobudo iz mize vzela zelenega zmajčka, naprstno lutko z leseno glavo, in se odločila, da ga bo opisala. Najprej je lutko opisala ustno, pri čemer sem ji pomagala z usmeritvami, nato je pripravila zapis, ki se ga je pozneje tudi dobro naučila. Na dan, ko naj bi imela nastop, je nepričakovano prišla k meni. Povedala je, da se je pripravila na opis, da pa bi ji bilo lažje, če bi se opisal kar zmajček sam. Prosila me je, da bi nastop vadila pri meni, nato pa bo nastopila še pred razredom. Njeno predstavitev sem poslušala tudi jaz. Preko govorjenja z lutko je zmajčka dobro predstavila, čeprav je izpustila nekaj besedila, trema je bila še vedno prisotna, a v manjši meri, kot sem jo videla v drugih situacijah. Govorni nastop je uspešno izpeljala.

Različne lutke sem vključevala tudi k **urjenju branja in pisanja**. K pisanju sem pogosto vključila lutko, ki jo je opozarjala na nepravilen zapis besede, preko lutke pa sem jo spodbujala tudi k bolj čitljivemu zapisu. Če jo je pri delu usmerjala lutka, je bila na pripombe veliko manj občutljiva kot takrat, ko sem jo na napake opozorila sama. Enako izkušnjo sva doživeli tudi pri branju. Pogosto sem ji s pomočjo lutk pomagala tako, da sva brali izmenično. Ne glede na to, ali je brala Nina sama ali s pomočjo lutke v njenih rokah, je bila tudi v tem primeru manj občutljiva na popravke, ki sem ji jih dajala preko lutke v mojih rokah. Če se je razjezila, se je na lutko v mojih rokah ter z delom nadaljevala, če pa se je razjezila name, ko sem jo usmerjala brez lutke, je dejavnost pogosto želela kmalu zaključiti.

Lutke so Nino spremljale tudi pri **risanju**. Z razredom so si ogledali predstavo Pekarna Mišmaš. Vsi sošolci so že risali, ko je Nina slonela z glavo med rokama. Vzela sem jo v svoj razred in jo vprašala, kako to, da ne riše. Povedala je, da ne ve, kaj bi narisala, ker ji je težko, da jo boli glava in ko riše, tudi roka. Prosila sem jo, da mi obnovi zgodbo, ker je jaz ne poznam dobro. Ko je končala, sem se ji zahvalila in jo vprašala, kaj od povedanega se ji zdi najbolj zanimivo. Ko se je odločila in pričela z risanjem, je kmalu izpustila barvico in rekla, da ne bo več risala, ker jo moti, da je umazana po rokavu. Takrat ji je pomoč ponudila lutka iz nogavice, saj neznansko uživa v kopanju z mehurčki v pralnem stroju in še tako lepo diši na koncu. Nina si je nadela lutko, pričela risati in se z njo pogovarjati. Delo je uspešno opravila, lutko pa sem oprala.

Pogosto je ustvarjala dramske prizore, ki so se pokazali kot možnost za **razvijanje domišljije in besednega izražanja**. Kot primer lahko predstavim uro, ko je prišla pisat k meni šolski spis, ker ima tako zagotovljen miren prostor in podaljšan čas pisanja, pridružil pa se ji je tudi sošolec, ki prihaja iz tuje govorečega okolja in mu pisanje spisov predstavlja težko nalogo. Ko sta sedela za mizo, je Nina želela sošolcu pokazati lutke. Nagovorila ga je z eno izmed njih, z naprstno lutko zmajem, ki ji je bil tudi sicer zelo blizu, on pa je nadel čarovnika in ji odgovoril. V razredu na tleh imam veliko žogo za sedenje, ki je v tistem trenutku pristala na mizi in se spremenila v luno. Čarovnik je zlezal zmaju na hrbet in skupaj sta poletela ter pristala na luni, kjer sta se začela pogovarjati o vesoljčkih. Odigrala sta pravo predstavo: čepela sta za mizo, glavo sta imela skrito za žogo, na žogi pa sta se pogovarjali njuni lutki. Ko sta odigrala, sem jima z navdušenjem zaploskala, nato pa jima predlagala, naj za spis zapišeta kar zgodbo, ki sta jo ravnokar odigrala. Ne samo da sta dobila idejo, preko igre sta sestavila celotno zgodbo, ki jo je bilo potrebno le še zapisati.



Slika 2: V veselje po idejo za pisanje spisa

S pomočjo lutk sva urili tudi **razločnejši govor**. V eni izmed dejavnosti sem uporabila Klepetavčka, lutko, ki sva jo zgubali iz papirja in na široko odpira usta. Klepetavček je povedal, da prihaja iz daljne dežele na obisk v Slovenijo. Naša država mu je bila tako všeč, da se je odločil ostati dlje, zato bi se rad naučil tudi slovenski jezik. Potožil je, da je jezik zanj prehiter in da slabo razume, zato se je ustavil na naši šoli, da najde učenca, ki bi mu bil pripravljen pomagati. Nina je že med njegovim govorom nadela ročno lutko in ga z njo pozdravila. Odgovorila mu je, da mu z veseljem pomaga. Klepetavček jo je prosil, da se najprej spoznata in tako se je začelo njuno sporazumevanje. Že kmalu na začetku je potožil, da tudi njo slabo razume, ker ne razume pogovornih besed in tudi prehitra je bila zanj. Ko sta se pogovarjala o krajih, ki jih je že obiskal, naši tradicionalni hrani in navadah, je Nina svoj govor upočasnila in se res trudila, da je bila jasnejša. Kljub temu je med klepetanjem pozabila na razločnost, a jo je Klepetavček večkrat opozoril, da ne razume tako hitrega govora ter jo prosil, naj zamenja pogovorne besede in popravi nepravilno izgovorjene besede. Nina ga je upoštevala in se pri izgovorjavi zelo trudila ter svoji lutki po zlogih odpirala usta. Tudi Klepetavček je ponavljal za njo, ko pa se je zmotil, ga je popravila. Učenka je pri dejavnosti z navdušenjem sodelovala, hkrati pa je preko igre vlog urila svojo izgovorjavo in prilagajala hitrost govora. Njen govor je bil pri animaciji lutke počasnejši, bolj razločen, izbirala je knjižne besede. Aktivnost se je za deklico izkazala kot primerna, saj sem jo tudi pozneje lahko opozorila, da tako kot Klepetavček tudi kdo drug ne razume njenega govora in naj se potrudi, saj je pred tem že dobila potrditev, da zmore.



Slika 3: Klepetavček

S pomočjo lutk sva velikokrat **razbremenili tudi njene čustvene stiske**. Zaradi neuspehov tako na šolskem kot na socialnem področju je k uram prišla velikokrat razburjena, žalostna, včasih je kljubovala delu, včasih celo jokala. Skoraj vedno pa je vzela v roke lutke, preko katerih se je razvedrila in se umirila do mere, da sva lahko opravili delo. Včasih je bila tako razburjena, da je v roke vzela lutko in pričela z njo preklinjati. Ko sem lutko opozorila na besede, je Nina takoj pojasnila, da ni preklinjala ona, ampak lutka. Takrat sva se pogovorili o še drugih možnih načinih sproščanja jeze, ki so primernejši in socialno sprejemljivejši. S pomočjo lutk sva razrešili marsikatero stisko in odigrali marsikateri prizor iz njenega življenja, pri katerem sva spremenili zaključek na prijetnejši način oziroma na način, da se je iz njega lahko **učila za svoje prihodnje socialne stike**.

Lutke je učenka izbrala skoraj vsako uro dodatne strokovne pomoči, tudi brez moje pobude. Izбирala je veliko vrst lutk, vendar skoraj vedno drugo. Ko je v igro vključila več lutk, je bila vodilna vedno ena, ki je ustvarjala osrednji del zgodbe; ostale lutke so imele stransko vlogo in ko so jo odigrale, so najpogosteje rekle: »Adijo!« in nato jih je odložila. Prizore je preigravala sama, včasih mi je določila lutko, s katero naj vstopim v igro, in če je le imela priložnost, je k igri povabila tudi svoje sošolce, če so istočasno prišli k uri.

Pri animaciji sem ji pustila prosto pot, ko pa sem videla, da jih res pogosto prime v roke, sem ji predstavila tudi osnove dela z lutko. Povedala sem ji, naj med animacijo gleda lutko, govori počasi, razločno in dovolj glasno, pri premikanju lutke pa naj ne hiti preveč in naj ne poudarja njenih gibov. Ko je lutke animirala nad mizo, sem ji svetovala, naj se skuša čim bolj skriti in naj je ne dviguje od podlage. Osnove lutkarstva je hitro osvojila in jih z veseljem uporabljala. Bila je prava mala lutkarica.

Preko dela z lutkami je razvila sposobnosti, ki jih je pomembno prenesla tudi v svoje vsakodnevno življenje, pri čemer ne mislim samo na izražanje čustev, stisk in učenje socialnih veščin. Pri animaciji lutk je namreč izboljšala tudi svoj govor, saj se je trudila, da govori počasi in razločno, uspelo pa ji je tudi eno misel izpeljati do konca, saj sicer velikokrat nepovezano menja temo. Pazila je, da so lutke izbirale knjižne besede in ne pogovorne, ki jih pogosto uporablja.

Največji uspeh z lutkami je doživela prav njena animacija. Učenka je bila kljub starosti še vedno precej razigrana, veliko se je zatekala v domišljjski svet in ga izražala v vsakodnevni

situaciji; pri delu z lutkami sta njena domišljija in igra prešli v uspešno animacijo lutk. Njena »otročjost« je postala prava lutkovna vrlina. Izpostavila bi še, da do lutk ni bila nikoli nasilna. Če je bila slabe volje, je preko njih povedala kakšno kletvico, vendar se lutke kljub prepiru niso teple in tudi Nina je bila do njih vedno nežna in pozorna.

Do lutk je gojila poseben odnos, prav tako je tudi njena animacija odražala njeno miroljubnost in dobrosrčnost. Po animaciji je za lutke vedno poskrbela in jih pospravila na njihovo mesto ter se od njih poslovila. Lutke so ji predstavljale priložnost, da spregovori o sebi, svojih mislih, čustvih, izkušnjah; priložnost, da preko njih kljubuje, saj kljubuje lutka in ne ona sama; priložnost, da pridobiva in izkazuje svoje znanje na zabaven način; ter priložnost, da svoje vedenje, ki je primerno za nižjo starostno stopnjo, kot je njena, pretvori v uspešno animacijo lutk, ki jim nikoli ne zmanjka dogodivščin. Danes je učenka druge šole, vendar ko pride na obisk, lutke še vedno pozdravi.

Matej

Matej je učenec 5. razreda in ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, saj je opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolan otrok. V tem šolskem letu se srečujeva dvakrat tedensko, in sicer mu nudim pomoč pri predmetih slovenščina in spoznavanje družbe.

Deček je učno uspešen in dosega dobre rezultate, vendar potrebuje za delo in usvajanje snovi v primerjavi z vrstniki več časa in spodbud. Ima dobro razvito domišljijo in bogat besedni zaklad, a potrebuje tako pri pisnem kot pri ustnem izražanju dovolj časa, da oblikuje in zapiše oziroma pove smiselno poved. Piše počasi, na veliko in mestoma težko berljivo, vendar tako pravopisno kot slovnično pravilno. Je levičar. Črke in številke zapisuje od spodaj navzgor, pri zapisu si besede glasno črkuje.

Na področju grobe motorike ima težave z ravnotežjem in pomnjenjem gibalnih vzorcev, tudi grafomotorika in fina motorika sta manj razviti. Težave ima z orientacijo smeri levo-desno ter gor-dol.

Njegova pozornost in koncentracija ter storilnost nihajo in so odvisni od dneva in razporeditve. Za učenje in delo potrebuje dovolj časa in mirno okolje. Delo mora biti ločeno

na manjše enote, ki jim sledi premor, razumevanje kompleksnejših navodil pa je potrebno preverjati sproti. Pred pričetkom dela potrebuje spodbude, sicer pa je pri delu dokaj samostojen; če česa ne razume, vpraša, včasih pa obstane na mestu.

Občasno ima težave pri vzpostavitvi ustreznih stikov z vrstniki, vendar je v razred dobro vključen in sprejet; zelo je navezan na enega sošolca. Osnovna čustva prepozna in jih zna izražati, če pa se počuti osamljenega, nesprejetega ali čuti, da se mu zgodi krivica, pogosto zaide v hudo čustveno stisko, ki jo reši le s pomočjo odrasle osebe.

Dečkovi močni področji sta komunikativnost in dobra številska predstavljalivost.

Glavni cilji, ki jim sledim pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- učenje socialnih veščin,
- spodbujanje izražanja čustev,
- razvijanje grafomotorike in fine motorike,
- urjenje orientacije v prostoru,
- spodbujanje daljše pozornosti pri delu.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Matejem

Z Matejem večkrat **razvija telesno shemo**, saj na ta način uri **orientacijo na telesu in v prostoru** ter **razvija zavedanje lastnega telesa**. Telesno shemo sem na začetku razvijala preko izvajanja gibov po navodilih. Pri navodilih sem pazila, da sem prehajala od enostavnejših do kompleksnejših, sestavljala pa sem jih kar med samim potekom dejavnosti, na primer:

- dvigni levo roko, nato še desno,
- dvigni desno nogo, nato poskoči na levo,
- dvigni levo roko in levo nogo, nato desno roko in desno nogo,
- z desno roko se primi za levo koleno, nato z levo roko za desno koleno,
- z desno roko se dotakni levega ušesnega mešička,
- poskoči z levo nogo in pomahaj z desno roko,
- zasukaj se v desno stran in poglej na levo.

Vaje so bile Mateju sprva zabavne in je pri njih rad sodeloval, a so sčasoma postale enolične. Razmišljala sem, kako bi lahko vaje bolj osmislila, in prišla do ideje, da v dejavnost vključim telesno lutko. Ima podaljšane roke in noge, da jih lahko učenci premikajo, na telesu pa ima elastičen trak, da si jo lahko pritrdijo okrog telesa. Ko sem jo predstavila Mateju, je z njo kmalu poplesaval po razredu. Vključila sem jo k vajam in za popestritev dodala različne zgodbe, ki opisujejo Liline (tako je lutki ime) dogodivščine in jih učenci »odigrajo« po sporočilih v zgodbi. V zgodbe sem vključila vaje za aktivacijo delov telesa, prepoznavanje delov telesa na drugi osebi in vaje prehoda preko središčne linije. Preden preberem zgodbo, pokažem gibe, ki bodo sledili, da se zgodba tekoče odvija. Včasih med branjem zgodbe gibe izvajam tudi sama. Mateju je animiranje Lili zabavno, izvajanje gibov po navodilih pa izziv in motivacija. S pomočjo lutke uriva **orientacijo na telesu in v prostoru, grobo motoriko in zavedanje lastnega telesa**, zaradi različnih zgodb pa dejavnost ni več enolična, ampak pritegne njegovo pozornost do mere, da pri izvedbi dejavnosti aktivno vztraja do konca. Dejavnost od njega zahteva tudi **aktivno poslušanje in sledenje navodilom**, kar vpliva tudi na razumevanje navodil, nehote pa razvija tudi **daljšo pozornost pri delu**.

Primer zgodbe:

Nekoč je živela Lili (pomahaš), majhna in prikupna deklica, ki je imela zelo rada sprehode v naravo (z obema rokama narediš krog okoli svojega telesa in narediš nekaj korakov). Nekega dne se je odpravila do potoka (s celim telesom narediš val), kjer je bilo veliko živali. Najbolj so ji bile všeč žabe (oponašaš žabje skakanje), ki so poskakovale iz lokvanjev v vodo in nazaj. V daljavi je zagledala belega laboda in mu pomahala (z levo roko). V desni je namreč držala kruh, s katerim je nameravala nahraniti račke (z rokami narediš kljunček). Mimo so priplavale račke, Lili jim je vrgla kruh (vržeš z desno roko). A pri tem je imela smolo. Spodrsnilo ji je in z nogama je pristala v potoku (poskočiš z obema nogama). Ko je začela lesti ven, ji je spodrsnilo še enkrat in s kolenoma je pristala v blatu. Voda ji je zalila čevljičke in ko je stopila ven, je najprej otrešla levo nogo (otreseš levo nogo), nato desno nogo (otreseš desno nogo) ter od jeze zacepetala z obema (zacepetaš z obema nogama). Nato si je z desno roko očistila levo koleno in z levo roko očistila desno koleno (izvedeš gib po navodilu). Sonce jo je kmalu posušilo in odpravila se je domov. Skakala je po levi nogi (skačeš po levi nogi) pa po desni nogi (skačeš po desni nogi). Pred domom je srečala babico, ki je v desni roki nesla veliko košaro jabolk. Pomahala ji je z desno roko (pomahaš z desno roko) in stekla k njej. Vzela je košaro in jo pomagala nesti do doma (iz moje desne roke vzameš namišljeno košaro). Doma je zaslišala nežno cviljenje; pogledala je levo, desno, obrnila se je okrog in okrog, pogledala po tleh in nazadnje še navzgor (izvedeš gibe po navodilu). Na balkonu je bil mali psiček, ki ga je dobila za darilo. Kako se je igrala z njim, pa izveš v naslednji zgodbi ...

Naredila sva še obris Lilinega telesa na polo papirja ter ga izrezala. Na kartončke sva napisala dele telesa (leva roka, desno oko ipd.), ki sva jih pozneje polagala na Lilino telo. S tem sva razvijala **prepoznavanje delov telesa na drugemu** in simetrično prepoznavanje leve in desne strani.

Kot zanimivost bi na tem mestu izpostavila, da učenec zelo rad pleše in o plesu velikokrat govori, vendar ga do takrat še nisem videla plesati; tudi ko sem ga spodbudila, naj pokaže kak plesni gib, mu je bilo neprijetno in ni želel. Ko je k sebi pritrdil Lili, je z njo takoj zaplesal – lutka mu je predstavljala varovalo, preko katerega se je lahko izrazil in pokazal svojo spretnost, saj je plesala ona in ne Matej. Preko lutke se je lahko **telesno izrazil** in še vedno z Lili večkrat zapleše, ko pride k meni, velikokrat pa tudi sam.



Slika 4: Telesna lutka Lili

Matej ima slabše razvito **grafomotoriko**, ki jo razvijava tudi s pomočjo lutk. Različnim delovnim listom sem priključila lutke in jih smiselno povezala z motivom na risbi. Neko uro sem dejavnost izvedla z naprstno lutko v obliki pujska. Najprej sem ga z njo nagovorila, nato pa mu povedala zgodbo o njegovem dopisovalcu. Ker se še nista srečala, mu je po pošti poslal svojo sliko, ki je na dolgi poti do njega zbledela. Mateja je prosil, da mu sliko pomaga obnoviti, da bo lahko videl, kako izgleda njegov dopisovalec. Na sliko sem dodala še vzorce, da je bilo delo bolj zahtevno. Slike se je z veseljem lotil in se še toliko bolj potrudil, da je risal pravilne linije. Pujsek ga je med delom spremljal in z veseljem čakal na konec. Sliko je še pobarval in mu jo izročil. Pujsek se je razveselil slike svojega prijatelja, prav tako pa je bil

zadovoljen tudi Matej, ker je dobro opravil svoje delo. S pomočjo spodbujanja lutke je razvijal grafomotoriko ter **pozornost pri delu**.

Prav tako je v eni izmed ur sprejel idejo, da bi si izdelal svojo lutko. Izbral je lutko na palici. Najprej je na karton narisal glavo in trup. Lutko je narisal brez podrobnosti. Pomembno je, da učencu pustim svobodno pot pri izdelavi lutke, a tokrat sem ga vseeno spodbudila, naj jo pobarva in nariše obleko, saj sem vedela, da zmore več. Barvanja glave se je lotil precej površno. Opozorila sem ga, da je od natančnosti njegovega barvanja odvisen tudi izgled lutke. Takrat je začel barvati počasneje, bolj pa je pazil tudi na zapolnjenost površine z barvo. Situacija se je ponovila tudi pri striženju s škarijami. Najprej je telo izstrigel precej nenatančno, zato sem ga ponovno spomnila na izgled lutke. Ponovil je striženje, tokrat bolj po črtah, pri pritrditvi na les pa sem mu pomagala. Njegova lutka fantek je kmalu oživela. Izdelovanje lutke mu je predstavljalo zabavo, vzdušje pri ustvarjanju je bilo sproščeno, nevede pa je razvijal tudi **grafomotoriko in fino motoriko**.

Nekega dne je imel Matej **čustveno stisko**. K uri je prišel vznemirjen – njegov pogled je begal po razredu, globoko je dihal in govoril glasno, vendar je sodeloval pri pogovoru. Povedala sem mu, da se mi zdi vznemirjen in ga spodbudila, ali mi lahko o tem kaj pove. Začel je opisovati njemu neljubi dogodek. Govoril je hitro in nekoliko nepovezano, a razumela sem, kaj mi želi sporočiti, kar sem z obnovo razumljenega tudi preverila. Pogovorila sva se o njegovem doživljanju in o tem, kaj lahko sam naredi, da se v podobnih situacijah ne bi počutil tako in kako bi se jim lahko tudi izognil. Nato sva prizor, o katerem je govoril, na moj predlog odigrala z lutkama. Takrat sva imela na mizi male lutke na palici, jaz sem izbrala mucka, on pa tигра. Jaz sem prevzela njegovo vlogo, on pa je odigral sošolca. Začetek zgodbe sva odigrala po njegovem pripovedovanju, po zapletu pa sem igro ustavila, se z njim pogovorila o možnem nadaljevanju in ga odigrala. Ko sva zgodbi prišla do konca, sva ji poiskala novo možnost za nadaljevanje po zapletu in prizor ponovno odigrala. Ko sva odigrala več možnih prizorov, sva z igro zaključila. Pogovorila sva se o razpletih in tem, da ima tudi v vsakdanjem življenju, ko se mu dogajajo lepi ali slabi dogodki, možnost izbire, kako se bo v danem trenutku vedel in tako vplival tudi na svoje doživljanje. Na ta način sva poiskala različne možnosti za reševanje konfliktov, obnovila pa sva tudi načela teorijo izbire, ki je vodilo naše šole. Preko reševanja stiske sva se **učila tudi socialne veščine**, za katere je še posebej pomemben moment, ki ga lahko navežeš na učenčeve izkušnje, saj ga tako lažje ponotranji in se iz njega uči za svoje nadaljnje socialne stike. Na tem mestu bi izpostavila še

lik lutke, ki ga je izbral – male lutke na palici so bile različne živali; jaz sem prva izbrala mačko, takoj za mano pa je on izbral tигра. Predvidevam, da je v liku mačka prepoznal sebe, v tigru pa je videl lik prijatelja, s katerim sta se sprla, kot nekoga večjega, močnejšega.



Slika 5: Pogovor preko lutk omili čustveno stisko

Mateju so lutke zelo blizu, zato jih tudi sam pogosto izbere. Najbolj so mu všeč naprstne lutke, ker jih ima na izbiro veliko. Z njimi velikokrat uprizarja dramske prizore, s pomočjo katerih nehote razvija svoje **ustvarjalno mišljenje in domišljijo**, zgodbe pa lahko uporablja tudi kot motiv za pisanje. Preko zgodb odigra prizore iz svojega življenja in na ta način sprošča svoje čustvene napetosti, ko se v igro priključim še jaz, pa zgodbo zaključiva tako, da se iz nje uči socialne veščine. Lutke ga pogosto **spodbujajo pri delu**, njihovo podporo pa sprejema bolje in dlje kot moja.

Urh

Urh je učenec 5. razreda in ima dodeljene 3 ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja. V preteklem šolskem letu sva se srečevala eno uro tedensko, pomoč sem mu nudila pri matematiki.

Deček ima težave na področju usvajanja znanja, saj ga kljub utrjevanju le s težavo ohrani in prikliče, pa četudi snov, ki jo usvaja pred tem, razume. Zaradi omenjene težave je pogosto neuspešen pri vseh predmetih, saj ima zaradi hitrega pozabljanja in slabšega priklica številne vrzeli in posledično težave pri usvajanju nove snovi.

Bere starosti primerno, vendar ima težave z razumevanjem prebranega besedila. Njegove številske predstave so šibke, zato so mu pri matematiki v pomoč konkretni pripomočki ter vizualne in grafične opore (skice, stotični kvadrat, poštevanka). Uporablja nižje strategije računanja, zato potrebuje več časa pri delu. Težko izvaja simetrično gibanje in riše simetrične risbe. Kompleksnejših navodil ne razume, pri delu potrebuje ustna navodila, razdeljena na več manjših enot. Naloge lažje rešuje, če je ob nalogi podan primer reševanja. Težave ima na področju koncentracije in organizacije dela. Pri učenju in delu potrebuje vodenje odrasle osebe in veliko spodbud, miren prostor ter dovolj časa.

Njegova učna samopodoba je zaradi težkega izkazovanja znanja in številnih negativnih šolskih izkušenj nizka. Zaradi neuspehov na šolskem področju se pogosto spopada s čustveno stisko.

Dečkovo močno področje je komunikativnost.

Glavni cilji, ki sem jim sledila pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- pomoč pri učenju matematike: prepoznavanje razmerja večje in manjše, razumevanje kombinacij, pomoč pri predstavljivosti števil,
- razvijanje simetričnega gibanja,
- spodbujanje izražanja čustev,
- spodbujanje daljše pozornost pri delu,
- gradnja pozitivne učne samopodobe.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Urhom

Urh ima težave pri izvajanju **simetričnih gibov**, posledično pa tudi pri risanju simetričnih likov. Pri razvijanju simetričnega gibanja najpogosteje uporabim kar prste. Na začetku neke ure sem na svoj kazalec narisala oči in usta in Urha pozdravila preko lutke. Na svoj prst je tudi on narisal obraz in odzdravil. Lutki sta se začeli pogovarjati in moja lutka je njegovo povabila k igri, v kateri bo njegova lutka kazala gibe, moja pa jih bo skušala posnemati. Urh je premikal prst, jaz sem mu s svojim sledila. Nato sem ga preko lutke spodbudila, da prikazovanje in ponavljanje gibov zamenjava. Ta dejavnost je bila nekoliko bolj zahtevna, saj je moral svoje gibe simetrično usklajevati z mojimi, kot da je njegov prst odsev mojega v ogledalu. Svoj prst sem začela premikati levo in desno, ga približevati in oddaljevati. Med gibanjem se je zmotil in se vedno trudil, da je gib izvedel pravilno. S prstov sva odstranila obraz in ga na novo narisala med členka kazalca in sredinca obrnjene roke s prsti navzdol. Tako sva dobila dve lutki na nogah. Povabila sem ga na ples lutk in ga pri tem vodila. Ko je šla noga moje lutke naprej, je šla noga njegove lutke nazaj in tako naprej. Razvijala sva vzporedno gibanje. Aktivnost je bila kratka, vendar je oba nasmejala, Urha pa preko igre pripeljala še do usvajanja **vzporednega gibanja**. Dejavnost je bila zabavna in zanimiva, ob njej se je Urh nasmejal in sprostil, razvijal simetrično in vzporedno gibanje, poleg tega pa še **razmigal prste**, kar ugodno vpliva na pisanje. Dejavnost je bila tudi odličen uvod v risanje simetričnih risb in določanje simetral.

Najprej sva poiskala oblike v razredu, ki so bile simetrične in jim določila simetralo. Nato sem na list narisala še preprost obraz in pri tem pazila, da je bil simetričen. Prepognila sem ga po simetrali in mu ga pokazala. Pripravila sem novo sliko, polovico obraza, ki jo je moral dokončati sam. Nato so sledili nekoliko težji vzorci. Vadila sva tako, da sem na svojo dlan narisala pol metulja in ga spodbudila, da moji polovici priključi svojo in jo simetrično dokonča. Dobila sva novo lutko, ki sva jo lahko animirala le v **sodelovanju**.

Prav tako sva lutke večkrat vključila k učenju matematike. Urh ima težave pri usvajanju **kombinatorike**. Neko uro sta skupaj z Mitjem izdelovala nalogo, ki je zahtevala izračun kombinacij jedi za zajtrk, če lahko vsak izmed petih otrok izbira med petimi jedmi. Situacijo sem jima skušala pojasniti tako, da sem jo najprej razložila, nato narisala na tablo, a si situacije še vedno nista dobro predstavljala. Nato sem jima ponudila pet lutk, ki so predstavljale

otroke, in dodelila sta jim pet možnih jedi (za jedi sta določila barvice). Oba sta šele takrat pridobila uvid v situacijo in rešila nalogo.



Slika 6: Lutke pri učenju kombinatorike

Prav tako je lutka Požrešnež Urhu pomagala pri usvajanju **razmerja večje in manjše**. Najprej sva v prostoru poiskala predmete ter jih med sabo primerjala, kateri je večji in kateri manjši, nato sva šla še k številom. Ko sva naredila nekaj primerov, sem opazila, da ima več težav s postavitvijo znakov $<$ in $>$ kot pa s samim prepoznavanjem odnosov med števili. Takrat sem mu dala v roke lutko iz nogavice, ki na široko odpira usta in mu povedala, da Požrešnež poje vedno največje število. Če jo želi pojesti, mora na široko odpreti gobec in takrat naj lutka pogleda – odprti del znaka bo obrnil v smer k večjemu številu tako, kot je lutka ravnokar zinila. Lutka mu je pokazala, kam obrniti znak, hkrati pa ga je tudi **spodbujala** pri njegovem delu, saj mu je pomagala in postal je uspešnejši.

Lutko sva še večkrat pridružila k najinim uram matematike. Preko njih sem mu pomagala pri branju besedilnih nalog, računanju in usvajanju računskih izrazov. Ko sem k delu pridružila lutko, sem opazila, da se je sprostil, zaradi **spodbujanja** preko lutke pa je postala tudi njegova **pozornost** daljša. Sčasoma je začel dosegati boljše (zadostne) uspehe, njegova **učna samopodoba** se je nekoliko zvišala, vztrajnost pri delu pa podaljšala.



Slika 7: Večje ali manjše?

S pomočjo lutk sva omilila tudi **čustveno stisko**, ki je bila posledica nizke učne samopodobe in neuspeha pri izkazovanju znanja. Ko sem ga neko uro vprašala, ali se je kaj zgodilo, ker je bil videti potrtn, je rekel, da je vse brez smisla in da ima dovolj šole. Z vprašanji sem ga želela spodbuditi k pogovoru, a ga je zavračal. Prelomil je radirko in ob tresenju nog gledal v mizo. Vedela sem, da so mu lutke ljube, zato sem čez čas poskusila še z njimi. Izbrala sem fanta, ki mu glavo animiram s pomočjo prsta, telo pa predstavlja krpa, ki pokriva roko. Pogledal ga je in se nasmehnil, kar je bil zame znak, da lahko nadaljujem. Preko Bena, tako je ime lutki, sem ga vprašala, zakaj je slabe volje in začel je sodelovati. Povedal je, da ne razume nove snovi pri matematiki, nato pa dodal, da mu gre tudi drugje slabo. Ben mu je rekel, da ga razume in da ve, kako težko se je kdaj učiti. Vprašal ga je, ali snovi ne razume, ali je vanjo vložil premalo truda. Odgovoril je, da je ne razume, zato se tudi učiti ni hotel. Ben mu je ponudil pomoč pri delu na najinih urah, ki jo je sprejel, predlagal pa mu je tudi načrt pomoči. Razmislila sta, kdo mu lahko pri učenju poleg mame še pomaga in koga od njih bo prosil za pomoč, nato pa sta izdelala še urnik popoldanskih aktivnosti, na katerega sta umestila tudi čas za domače naloge in učenje. Preko lutke je sprejel **pomoč pri organizaciji dela**, ki jo je pred tem večkrat zavrnil z besedami, da mu bo že pomagala mama. Ko sem odložila Bena, sem ga še spodbudila, naj zaradi težav pri enem predmetu ne obupa še drugje, saj to še ne pomeni, da je njegovo znanje povsod šibko; med sabo smo si različni, nekateri boljši na enem, drugi pa na drugem področju. Vsaj tisto uro je odšel iz razreda bolj optimistično naravnan in tudi njegovo razpoloženje se je izboljšalo.

Niko

Niko je učenec 4. razreda in ima dodeljene 3 ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje učnih primanjkljajev na posameznih področjih učenja. V tem šolskem letu mu nudim pomoč enkrat tedensko pri slovenskem jeziku.

Učenec ima največ težav na področju branja, ki še ni avtomatizirano. Bere počasi in netekoče, saj besede zloguje, daljše in njemu neznane pa glasno črkuje. Tempo in ritem sta neenakomerna, ločil ne upošteva. Razumevanje besedila je slabo, saj vso svojo pozornost namenja tehniki branja. Ima bogat besedni zaklad in rad pripoveduje.

Pri pisanju naredi veliko slovničnih in pravopisnih napak, zato ima do njega velik odpor. Njegova grafomotorika in fina motorika sta ustrezno razviti, zato je tudi njegova pisava primerno hitra in zapis je berljiv, vendar pa se pri pisanju zaradi mentalnega napora hitro utruji. Vsebinsko je njegov zapis dober.

Nedosledno prebere in zapiše števila (zamenjuje desetice in enice), sicer pa je pri računskih operacijah uspešen. Ima dobre konstrukcijske sposobnosti in predstavno mišljenje, zelo natančno in hitro si zapomni nove vsebine.

Uspešen je tako pri skupinski kot pri individualni obliki dela, pomoč potrebuje pri organizaciji zapiskov, po potrebi mu jih tudi fotokopiramo.

Njegova močna področja so dobra predstavljalnost, komunikativnost, vztrajnost pri delu in risanje.

Glavni cilji, ki jim sledim pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- izboljšanje branja in razumevanja prebranega,
- pravopisno izboljšanje pisanja.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Nikom

Niko ima bogat domišljijjski svet in fantazijo, zato rad posluša in pripoveduje zgodbe. Težave pa ima na področju **pisanja**, kjer naredi veliko napak, pa naj gre za prepis, narek ali samostojen zapis. Pri pisanju se namreč izgublja med vrsticami, ob robu pušča veliko prostora, izpušča liste. Ko sva pri uri delala zapis, sem mu sledila pri delu in mu dajala sprotne usmeritve in popravke. Ob pomoči je bil veliko bolj uspešen kot pri samostojnem delu, česar se je zavedal, zato je včasih potožil, da brez pomoči ne bo nikoli uspel. Kljub težavam ni nikoli obupal pri delu in se je vedno trudil, da bi svoj zapis izboljšal. Deček vlaga veliko energije v svoje izdelke, vedno jih slikovno dopolni in nikoli ne pozabi domače naloge, čeprav mu vzame veliko časa. V tretjem razredu, ko sem mu začela nuditi dodatno strokovno pomoč, sem po tem, ko sem videla, koliko truda vnaša v svoje delo, želela poiskati način, ki bi mu dal več potrditve pri njegovem delu. Želela sem, da za svoj uspeh poišče razlog v sebi in ne v moji pomoči.

Tako sem ga v lanskem šolskem letu na eni izmed najinih srečanj povabila k izdelovanju preproste naprstne lutke iz papirja, ki ima malo daljši kljunček. Pri izdelavi je sodeloval, saj rad ustvarja. Ko sva izdelala vsak svojo lutko, sta lutki spregovorili, se pokljunčkali in spoprijateljili. Tudi poimenovala sva ju; moja lutka je postala Kljun, njegova pa Kljunček. Vprašala sem ga, ali se strinja, da Kljun postane njegov pomočnik pri pisanju in strinjal se je. Prelistala sva zvezek za slovenski jezik in pogledala, kaj bi lahko izboljšal. Odgovoril je »To, kako pišem in da bi imel manj napak,« torej obliko in pravopis. Preko Kljuna sva se dogovorila, da bo pazil, da ne bo izpuščal vrstic in praznih strani. S pomočjo lutke sva na vsako stran zvezka narisala rob, do katerega naj poteka njegov zapis, nato pa se je Kljun pri vsaki uri priključil k pisanju. Nika sem preko lutke spomnila, naj upošteva zarisane črte, naj bo pazljiv pri izpuščanju vrstic in listov, na ošiljen svinčnik in čisto radirko ter rdečo barvico za naslove. Niko je imel pripomočke vedno s seboj in z veseljem jih je pokazal Kljunu. Preko lutke sva se dogovorila, da pri napaki besede ne počeka, ampak jo postavi v oklepaj ali pa izbriše in ponovno pravilno zapiše. Dogovorila sva se še, da ga Kljun pri delu spremlja in ko opazi napako, jo s kljunom pokaže in počaka, da Niko sam ugotovi, kaj naj popravi; če mu ne uspe, mu pove Kljun.

Kljun mu je pomagal najprej pri enostavnih prepisih, nato pri kratkih narekih, na koncu pa tudi pri enostavnih samostojnih zapisih. Nika je s kljunčkanjem opozarjal na napake, ki so

bile najpogosteje napačno uporabljena velika oziroma mala začetnica, napačna ali prezrcaljena črka, pogovorna beseda. Niko je Kljunovo pomoč z veseljem sprejemal. Zgodilo se je tudi, da je Niko Kljuna že med samim zapisovanjem vprašal za mnenje, katera črka je pravilna, v katero smer naj jo obrne in katero besedo naj uporabi. Kljun je njuno delo še nadgradil, saj je k uram prihajal z različnimi vprašanji ali kratkimi učnimi listi, ki so učenca spodbudili k iskanju pravopisnih besed, besed z nasprotnim pomenom, pravih črk v besedah ter predlogov.

Kljun je popestril ure in Niku približal pisanje, njegovi izdelki so bili tako pravopisno kot oblikovno boljši in bolj urejeni, dečkov uspeh pa večji. Kljuna je imel rad, z njim se je pogovarjal, izdeloval pa mu je tudi prijatelje in tako krepil svojo **fino motoriko**, z njihovo animacijo pa je razvijal **domišljijo** in utrjeval **besedno izražanje**.



Slika 8: Prijatelj Kljun

Tudi v tem šolskem letu se nama Kljun še vedno pridruži, največkrat kot **spodbuda in pomoč pri branju**. Pri branju učenca s pomočjo lutke spodbudim tako, da mu povem kratko vsebino zgodbe, saj ima zgodbe rad, branje pa zavrača; s pripovedovanjem pritegnem njegovo zanimanje in ga spodbudim k branju. Pomagam mu tako, da bereva izmenično, preko lutke pa mu postavljam tudi dodatna vprašanja in preverjam njegovo razumevanje besedila. Ko se Niko pri branju zmoti, mu Kljun pokaže mesto napake, če pa bere preko Kljuna, opozarjam na napake tako, da opozorim lutko. Branje je postalo zabavnejše in odpor do njega se je zmanjšal. Njegova učiteljica je povedala, da je v tem šolskem letu pri branju postal tudi bolj samozavesten, saj že tudi dviguje roke za branje krajših besedil.

Lutke pri Niku večkrat uporabim tudi kot **spodbudo pri delu**. Ročna lutka medved Snežko je znana po tem, da zelo rada pripoveduje in posluša zgodbe. Niko sicer rad in dobro pripoveduje zgodbe, vendar se je neko uro ob slikah ustavil. Težko se je odločil, v kakšen vrstni red bi jih postavil. Pomagala sem mu pri zaporedju, vendar še vedno ni mogel sestaviti primerne zgodbe, saj je k vsaki sliki uspel povedati le en stavek, kar je bilo malo. Delu sem pridružila Snežka, ki ga je Niko z veseljem sprejel. Snežko mu je ponudil pomoč, in sicer tako, da ob eni sliki pripoveduje on, ob drugi Niko. Skupaj sta sestavila zgodbo, jo obnovila, narekovala meni, da sem jo zapisala na tablo, nato pa jo je v zvezek prepisal še Niko. Kljub začetnim težavam je Niko opravil svoje delo, k čemur sta ga spodbudili Snežkova prisotnost in pomoč.

Ko delu priključim lutke, vedno pritegnem Nikovo **pozornost**. Najpogosteje jih uporabljava pri urjenju branja in pisanja, v delo pa jih vključim tudi takrat, ko utrjujeva snov katerega drugega predmeta; vključim jih na različne načine – z njimi mu razložim snov, postavljam vprašanja, če lutko animira on, ga sprašujem preko nje in dopolnjujem lutko in ne njega, kar je dobro pri ohranjanju učne samopodobe. Ure z lutkami so zabavnejše, Nikova volja do dela večja, veseli pa se tudi uspehov, ki jih doseže s pomočjo lutke. Razvil je večje **zaupanje v lastne sposobnosti** in pridobil na **učni samopodobi**.

Gal

Gal je učenec 4. razreda in ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Opredeljen je kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolan otrok. V lanskem šolskem letu sva bila skupaj 3 ure tedensko, po potrebi tudi več.

Deček ima težave na čustvenem in vedenjskem področju. Njegovo vedenje je impulzivno, zato pogosto prihaja v spore z vrstniki, zaradi kratkotrajne in odkrenljive pozornosti pa v razredu med ostalimi učenci s težavo sledi razlagi snovi, težko izpolnjuje naloge in moti druge.

Ustreza mu individualna oblika dela, kjer je manj motečih dražljajev. Potrebuje veliko pozornosti in individualnega vodenja ter čas, da se umiri. Veliko oviro pri delu mu predstavlja, če ga ne opravi tako, kot si je zamislil ali če se pri tem zmoti. Takrat potrebuje spodbudo, da to lahko popravi in zniža svoje kriterije glede na svoje sposobnosti. Pri spoznavanju nove snovi je negotov, saj ni prepričan v svoje zmožnosti. Naloge opravlja le občasno in jih skoraj nikoli ne dokonča.

Pravila in zahteve težko sprejema in se jih ne drži. Pri svojih dejanjih je zelo impulziven.

Ko je v stiski, se razjezi, kriči, preklinja, se skriva in beži, občasno postane tudi agresiven. Posledic svojih dejanj se po pogovoru z odraslo osebo zaveda. Ko je dobro razpoložen, vzpostavlja socialne stike brez zadržkov, vendar je pri komunikaciji zelo neposreden.

Ima bogat besedni zaklad, dobro razvito domišljijo in posluh za glasbo. Njegova močna področja in interesi sicer težko pridejo do izraza, ker težko vztraja pri aktivnosti in jih zaključí.

Glavni cilji, ki sem jim sledila pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- učenje socialnih veščin,
- pomoč pri premagovanju stisk zaradi visokih pričakovanj do sebe,
- spodbujanje izražanja čustev na socialno sprejemljiv način,
- spodbujanje daljše pozornosti pri delu,
- pomoč pri usvajanju učnih vsebin.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Galom

Pri Galu je začetek ure pogosto odločilnega pomena, da ga pridobim k sodelovanju. Učenec namreč izrazito zavrača vse zahteve, sprejme pa samo tiste dejavnosti, za katere meni, da jih bo uspešno izvedel oziroma so mu zabavne, vendar ne vedno. K delu sem ga skušala pridobiti na različne načine, ki so bili uspešni le glede na njegovo pripravljenost. Velikokrat sem pri spodbujanju k delu vključila lutke, s katerimi sem bila včasih uspešna, včasih tudi ne. Če ni želel sodelovati, je lutke spregledal tako, kot je preslišal moje besede, včasih je celo rekel, naj grejo stran, kar je bil napredek, saj je moje besede lahko tako ignoriral, da se name sploh ni odzval. Včasih sem ga z njimi pritegnila toliko, da sem ga lahko nagovorila k delu. Njihova prisotnost mu je ugajala toliko časa, dokler ni naletel na oviro pri delu oziroma naredil napako, pa naj bo to pri pisanju ali računanju. Takrat je delo zavrnil ne glede na to, ali sem ga na napako opozorila sama ali preko lutke. Ko je imel dobre dneve, je lutke z veseljem sprejel. Preko njih sem se lahko z njim **pogovarjala**, včasih je tudi sam nadel lutko in stopil v pogovor. Takrat se je izrazila njegova **domišljija in ustvarjalnost**, saj je hitro oblikoval zgodbo.

Če je imel dober dan, sem ga s pomočjo lutke spodbudila k **branju**, ki je še vedno netekoče. Pomagala sem mu z izmeničnim branjem, velikokrat pa sem besedilo preko lutke prebrala kar jaz, saj je pogosto že ob prvi napaki zavrnil branje. Če sem takrat z branjem nadaljevala jaz (sama ali z lutko), je zgodbo poslušal do konca in jo s pomočjo lutkinih vprašanj tudi **obnovil**. Težko sem ga spodbudila tudi k zapisu, saj je ob napakah dejavnost kmalu zavrnil ne glede na to, ali sem ga spodbujala z lutko ali brez.

Na enem izmed najinih uspešnejših srečanj sem k učenju matematike vključila ročne lutke. Modra račka je med njimi prav posebna, saj je tako pametna, da je postala modra tudi v svoje perje. Z Galom sva vadila **računanje** s prehodom do 100. Ponudila sem mu računalno (abak),

vendar si s pomočjo kroglic ni mogel predstavljati, kako računati. Poskusila sem s tablico števil do 100, ki jo je zavrnil. Ponudila sem mu še pomoč modre račke in si pridobila njegovo **pozornost**. Na svojo roko je nadel metuljčka in rekel, da bo računal z njim. Modra račka mu je razložila, kako računati in kaj narediti pri prehodu, nato je poskusil sam. Z metuljevo glavo na roki se je dotikal števil in jih prešteval, modra račka pa ga je pri tem spremljala in ga spodbujala. Če se je zmotil, ga je popravila in mu ponovno razložila. Gal je tako pridobil več **motivacije za delo**, prav tako pa je občutil manjši neuspeh v primeru napake, saj je napako naredil metulj in ne on. Ko je napredoval, sem k računanju priključila rumeno račko v mojih rokah, ki ji računanje dela težave. Metuljčka v njegovih rokah je prosila, če ji lahko pomaga. Metuljček je rački z veseljem določal račune in jih razlagal in Gal je tako še naprej utrjeval snov.

Gal je po lutkah največkrat segel takrat, ko je z njimi želel odigrati kak prizor ali pogovor med njimi. Nekega dne je prišel na srečanje zelo razburjen, saj se je pred tem sprl in stepel s sošolcem. Pri pogovoru je sodeloval in opisal je situacijo, iz katere sem sklepala, da je prišlo do spora in pretepa zaradi njegovega naglega čustvenega odziva in fizičnega obračuna. Prosila sem ga, da dogodek odigrava. Strinjal se je in prizor je začel igrati kar sam. Pričel je s povzemanjem sošolčevih besed in odigral pravi pretep med lutkama, ko sem ga zaradi grobosti ustavila. Nato sva se pogovorila in poiskala možnosti, kako bi se lahko v tej situaciji še drugače odzval. Dogodek sva tokrat odigrala skupaj, jaz sem animirala prijatelja, on samega sebe, a je ponovno pričel s pretepom. Svojo lutko sem umaknila iz igre in mu povedala, da se je lutka umaknila, ker se ne počuti dobro in se ne želi pretepati. Ponovno sva se pogovorila o mirnejši poti, vnovič nama je to preko igre tudi uspelo. Pogovorila sva se o načinih, kako obvladati svoj nemir, spregovorila pa sva tudi o sprejemanju mnenj drugih, ki niso vedno enaka kot naša, a zato še vedno lahko za osebo, ki jih izraža, prava. Razpleta z lutko nisva ponovno odigrala, sva pa se pogovorila o dogodku, kar so omogočile tudi lutke, saj je preko njih **izrazil svojo stisko** in pokazal, kako zelo ga je dogodek frustriral. Preko igre se je **učil tudi socialne veščine**, ki bi jih lahko uporabil v prihodnjih situacijah.



Slika 9: Učenje socialnih veščin

Pri delu z lutko sva bila najpogosteje uspešna takrat, ko je imel občutek, da je dejavnost zgolj igra. Večkrat sem ga uspešno spodbudila k izdelavi lutke, preko katere je razvijal svojo fino **motoriko in pozornost**, preko ustvarjanja dramskih prizorov je utrjeval svoje **besedno izražanje**, včasih pa sem mu preko igre z lutko uspela **podati del kake učne snovi** ali preko nje **pridobiti njegovo znanje**. Preko lutke sva nekajkrat odigrala zgodbe, ki jih je nedokončane izžrebal na listkih, najpogosteje pa so odigrale svojo vlogo v Galovi spontani igri.

Taja

Taja je učenka 6. razreda in ima dodeljene 3 ure dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Pomoč ji nudim enkrat tedensko pri angleškem jeziku.

Deklica ima težave na področju usvajanja snovi, saj zanj potrebuje veliko časa, nato pa snov hitro pozabi. Pomnjenje ji otežuje kratkotrajna in odkrenljiva pozornost, zaradi katere težko sledi razlagi pri pouku in pomanjkljivo zapisuje snov. Slabo razvito ima predstavno mišljenje, zato se pogosto uči na pamet. Dodatno oviro pri učenju ji predstavljajo netekoče branje, slabo razumevanje prebrane vsebine ter počasen in pomanjkljiv zapis.

Pri računanju je uspešna pri nalogah, ki imajo točno določen potek ali formulo, težje pa rešuje naloge, ki zahtevajo logično mišljenje. Razume enostavna navodila, pri sestavljenih potrebuje razdelitev na več korakov in dodatno razlago, pomoč potrebuje tudi pri razumevanju besedilnih nalog.

Težave ima pri besednem in posledično pisnem izražanju, njen besedni zaklad je precej šibek; pogosto ne razume pojmov, pri pisnem in ustnem izražanju pogosto uporablja pogovorne izraze, nove izraze težko usvoji.

Pri delu je nesamostojna, zato potrebuje več spodbude in usmeritev. Ima nizko učno samopodobo, kar ji otežuje proces pridobivanja in izkazovanja znanja. Deklica je pri navezovanju stikov sprva nekoliko zadržana, nato pa postane prijetna in komunikativna, tudi v odnosu do odraslih oseb. Med vrstniki je sicer sprejeta, vendar ima težave z vzpostavljanjem in ohranjanjem trajnejšega prijateljstva.

Glavni cilji, ki jim sledim pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- usvojitev osnovne stavčne strukture angleškega jezika,
- širjenje besednega zaklada v angleškem jeziku,
- učenje socialnih veščin.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči s Tajo

Lutko sem vključila k **učenju angleškega jezika**, kjer ima Taja največ težav. Težko si zapomni angleške besede, še težje jih zapiše, zapisanih pa velikokrat ne prepozna. Neko uro se nama je pridružila njena sošolka in ravno takrat sem imela na izposoji lutko Ulo (living puppet), ki je bila dekletoma še posebej všeč. Nekaj časa sta se z njo igrali in si jo izmenjavali, nato pa sem ju povabila k delu. Taja je imela takrat na prstu lutko ježka, sošolka pa je v naročju držala Ulo. Spodbudila sem ju, naj z lutkama odigrata pogovor, kot so se ga učili pri pouku. Njun pogovor je bil zelo podoben tistemu na učnem listu, zato sem ju ponovno spodbudila, naj ga poizkusita rešiti – le da sem povedala, da je Ula prav posebna lutka, ki prepisuje in prišepetava odgovore. Delo je bilo za učenki olajšano, saj nista več reševali vsaka zase, ampak sta se povezali in si pomagali, kar pa je doprineslo tudi k bolj sproščenemu vzdušju in večji motivaciji za delo. Ko je Taja vprašala Ulo za rešitev, je vprašanje najprej nosila v glavi, nato je slišala odgovor in ga prebrala zaradi zapisa ter črko za črko v mislih prenesla do svojega učnega lista, si jo tam narekovala in zapisala. Informacija je bila v njenih mislih večkrat ponovljena, kar doprinese tudi k boljšemu **pomnjenju**.



Slika 10: Učenje angleškega jezika z medsebojnim sodelovanjem preko lutk

Izpostavila bi še ključen moment – ko je Taja videla, da je s sodelovanjem z lutko postala uspešnejša, je v nekem trenutku poljubila lutko ježka v svojih rokah. Kaj je v tistem trenutku občutila, lahko samo ugibam, zagotovo pa se je v njej nekaj sprostilo, kajti nežnost in poljub sta lahko posledica samo nečesa lepega, prijetnega.



Slika 11: Čustven trenutek z lutko

Preko lutk sem Taji pomagala tudi pri usvajanju novih angleških besed. Vsakič, ko sva jemali novo snov ali besedilo, sem pripravila nove besede na kartončkih in jih dopolnila s sličicami. Pri izgovorjavi je večkrat pomagala katera izmed lutk, ki je prebrala besedo, Taja pa jo je za njo ponovila. Lutke so ji pomagale tudi pri zapisu besed – težje besede so ji črkovale, včasih pa sem jih z lutko zapisala kar jaz, Taja pa je besedo prepisala. Pri učenju delov telesa sem ponovno vključila telesno lutko. Na kartončke sva napisali dele telesa v angleškem jeziku, nato pa jih je Taja polagala na napisane dele telesa. Začela je z bolj znanimi besedami, nato sem na kartončke dodajala nove izraze.

Prav tako je Taja s pomočjo lutk usvajala tudi osnovno stavčno strukturo angleških stavkov. Z učenjem sva pričeli tako, da je Taja najprej ponavljala preproste stavke za mojo lutko, nato pa jih je poskušala sestaviti še sama. Pripravila sem stavke, ki sem jih razrezala na posamezne besede in Taja jih je sestavljala v pravilni vrstni red, pri čemer ji je pomagala lutka v mojih rokah ali pa je moja lutka prišepetavala njeni.

Taja je lutke zelo vzljubila, zato jih je včasih vzela v roke in z njimi odigrala tudi kak prizor. V eni izmed iger je med naprstnimi lutkami izbrala deklico, ki je veselo prepevala in se pogovarjala kar sama s seboj o tem, kaj je delala čez dan in razmišljala o tem, kaj bo delala, ko se zvečeri. Njen pogovor je bil na prvi pogled precej vsakdanji, dokler ni deklica začela jokati, ker se boji teme. Povedala je, da so v temi vse sence strašne, obrisi predmetov drugačni in vsi glasovi grozljivi. Deklica se je bala, da bi jo obiskal duh. Takrat sem se tudi jaz pridružila igri; v roke sem vzela duhca, za katerega sem pred vstopom učenki povedala, da je prijazen. Deklica se ga je vseeno prestrašila in ga prosila, naj gre stran. Duh ji je povedal, da ji ne bo storil nič slabega, ker je prišel k njej zato, da ji pomaga premagati strah pred temo. Povedal ji je, da tema ni tako strašna, saj jo lahko v trenutku preženemo, ko prižgemo luč, svetilko ali svečko. Svetoval ji je, naj si vsak večer k postelji prinese svetilko; tako bo lahko pregnala temo in njen strah bo izginil. Deklica se je duhu zahvalila, Taja pa je s tem tudi končala zgodbo. Vprašala sem jo, ali je deklica odigrala strah, ki ga pozna tudi sama, in pritrdila je. Pogovorili sva se o predlogu duha, njegov predlog pa je lahko upoštevala tudi sama. Taja je preko lutke **izrazila svojo stisko** in se o njej pogovorila.

V preteklem šolskem letu sem Taji in Nini zaradi težav pri angleškem jeziku enkrat na teden po pouku omogočila dodatno uro. Te ure so temeljile na učenju preko igre, pogovora in slik, pripravila sem jima veliko slikovnega materiala z nazornimi razlagami. Dekleti sta radi prihajali na ure, saj so bile sproščene, pokazal pa se je tudi napredek v njunem znanju, saj sta **zapolnili nekaj vrzeli**. Obe dekleti imata težave z vzpostavljanjem socialnih stikov in pri ohranjanju prijateljstva, na teh urah pa sta se povezali, v sodelovanju druga z drugo pridobivali pozitivne **socialne izkušnje** in postali najboljši prijateljici. Upam trditi, da so ju povezale tudi lutke, saj sta začetne pogovore vzpostavljali prav preko njih, nato šele neposredno.

Luka

Luka je učenec tretjega razreda in ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, saj je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V letošnjem šolskem letu mu nudim pomoč trikrat tedensko.

Na šolskem področju je uspešen in dosega vse cilje, prisotne pa so razvojne šibkosti na področju gibanja ter pomanjkljiva pozornost in hiperaktivnost, kar ga ovira pri storilnosti.

Slušno gradivo zmore obnoviti s pomočjo podvprašanj, sledi enostavnim navodilom, pri kompleksnejših pa ga občasno ovirajo motnje pozornosti in impluzivnost. Ustrezno uporablja pojme za določanje količinskih, časovnih in prostorskih odnosov. Pri prerisovanju se pojavlja zrcaljenje in poenostavitve. Občasno ima težave pri slušnem procesiranju.

Pri delu potrebuje spodbude za vzdrževanje pozornosti.

Glavni cilji, ki jim sledim pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- ohranjanje pozornosti in zbranosti pri delu z motiviranjem,
- razvijanje telesne sheme.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Lukom

Luka ima na področju grobe motorike težave z ravnotežjem in pomnjenjem gibalnih vzorcev, težave pa ima tudi z orientacijo smeri levo-desno ter gor-dol. Večkrat **razvija telesno shemo**, saj na ta način uri **orientacijo na telesu in v prostoru** ter **razvija zavedanje lastnega telesa**. Telesno shemo sem na začetku tudi pri njem razvijala preko izvajanja gibov po navodilih, dokler nisem zbirki lutk dodala še telesno lutko. Ta je največ zanimanja zbudila prav pri Luku. Ko jo je videl, je začel raziskovati pomen elastičnega traku in dolgih okončin in brez moje pomoči ugotovil, čemu je namenjena. Ker še ni imela imena, ji ga je določil in postala je Lili. Pripel si jo je okrog pasu, jo prijel za roki ter začel preizkušati njene sposobnosti. Nekaj časa sem pustila, da se z Lili prosto igra, nato pa sem pričela naštevati preprosta navodila za izvajanje različnih gibov in Luka jo je usmerjal. Če se je Lili zmotila, sem jo opozorila. Luka tako ni imel več občutka, da usmerjam njega in popravljam njegove

gibe, ampak Lili, ki jo je spretno premikal. Ko sem ga opazovala, se je smejal in dejavnost mu je bila zabavna, saj je na koncu ure tudi sam rekel, da komaj čaka, da bo lahko Lili ponovno vzel v roke. Lili pri najinih urah večkrat uporablja, saj sem pripravila več dogodivščin, ki Luka vedno znova pritegnejo k aktivnemu sodelovanju. Dejavnost zahteva **aktivno poslušanje in sledenje navodilom**, s čimer posledično vpliva tudi na **zbranost** in **daljšo pozornost pri delu**.

Pri urjenju **slušnega procesiranja** večkrat uporabim lutko račko, ki pri zapiranju kljuna spušča zvoke – zvoke oblikujem v ritem, ki ga Luka ponovi s ploskanjem. Večkrat uporabim tudi metuljčka, ročno lutko, ki je preletel že veliko dežel in spoznal različne zvoke. S pomočjo CD predvajalnika jih predvajam, Luka pa ugotavlja, kaj sliši. Metuljčka uporabim tudi pri spajanju glasov v besede in razbijanju besed na glasove. Metuljček ima v vrečki kupčke cekinov, na katerih so napisane črke, Luka pa mu jih pomaga zložiti skupaj tako, da oblikuje smiselne besede. Dejavnost poteka tudi v obratnem redu, ko metuljček prinese cekine z napisanimi besedami, ki jih Luka razreže na posamezne črke, nato pa glasove ločeno prebere. Dejavnost je Luku zanimiva, saj ga preko lutke spodbudim k ohranjanju pozornosti in zbranosti pri delu, saj delo poteka preko igre, ki je zanj še vedno zelo pomembna dejavnost. Z dejavnostjo razvija svoje slušno procesiranje, ki je pomembno za razločevanje glasov pri **analizi in sintezi glasov**, bogati svoj **besedni zaklad** in utrjuje **branje**.

Ker je Lukova **pozornost pri delu kratkotrajna**, jo skušam večkrat ohranjati prav s pomočjo lutk. Preko lutk mu na primer povem zgodbo za uvod in ga z njimi spodbudim k delu, preko njih mu razložim novo snov ali ga usmerjam in spodbujam pri izdelovanju nalog. Lutke predam v njegove roke in takrat je proces dajanja povratnih sporočil olajšan, saj popravljam lutko in ne direktno učenca. Ko opravi delo, je zadovoljen, včasih se lutki celo zahvali. Preko lutke ga spodbujam pri pisanju, prav tako jih vključim k računanju in pridobim njegovo pozornost.

Luku so najbolj všeč naprstne lutke, ki jih tudi najpogosteje uporabi. Z njimi se velikokrat prosto igra in uprizarja dramske prizore, včasih sam, včasih skupaj z mano, in tako razvija **ustvarjalno mišljenje in domišljijo**. Iz zgodb, ki jih uprizori, lahko sklepam, da je vesel in sproščen otrok, saj v njegovih zgodbah ne nastopajo slabi liki, ne izraža nasilja in ne prikazuje strahu.



Slika 12: Igra z naprstnimi lutkami

Lutke so mi pri Luku v veliko pomoč, saj z njihovo pomočjo **spodbujam in ohranjam njegovo pozornosti pri delu**, zaradi česar uspešno napreduje na vseh področjih učenja, pri razvijanju telesne sheme in orientacije.

Mitja

Mitja je učenec 5. razreda in ima dodeljenih 5 ur dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, saj je opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolan otrok. V tem šolskem letu mu nudim pomoč dvakrat tedensko, in sicer pri predmetih slovenščina in matematika.

Učno je uspešen in dosega vse cilje, težave pa se pojavljajo na področju pozornosti, koncentracije in organizacije dela, kar se odraža pri gibalnem nemiru, povečani utrudljivosti, težavah z usmerjanjem in zadrževanjem pozornosti, sledenjem navodilom, organizaciji dela in misli. Brez usmerjanja pozornosti presliši razlago, pozabi na zapis ali je le-ta nepopoln, pri delu pa potrebuje vodenje in spodbujanje. Branje še ni povsem tekoče.

Svojega znanja predvsem v pisni obliki ne more v popolnosti izkazati, zato potrebuje spodbude, naloge razdeljene po sklopih, možnost ustnega izkazovanja znanja in aktivne odmore med učnimi aktivnostmi.

Težko selekcionira dražljaje, zadnje šolske ure pa postane utrujen, odsoten in razdražljiv, težko sledi razlagi in ne zapisuje, kar mora nadoknaditi v popoldanskem času; ta pa je zanj

izjemnega pomena, saj ima takrat največ možnosti, da porabi svojo energijo na aktiven način in ne sede, kar od njega zahteva šolsko delo.

Zaradi omenjenih težav se je deček začel spopadati s čustvenimi stiskami in občutki nekompetentnosti tako v učni kot v socialni situaciji, samokritičnost pa mu otežuje spoprijemanje s stresom, zaradi česar so njegovi odzivi pogosto nekontrolirani in impulzivni, kar ga vodi v pogoste spore z vrstniki. Posledično ima težave pri delu v skupini.

Mitja ob pomoči ustrezno napreduje, tudi učne cilje dosega, vendar mora v delo vložiti veliko truda, saj mora nenehno premagovati težave s pozornostjo, koncentracijo in organizacijo, gibalni nemir na eni strani in utrujenost na drugi ter svojo impulzivnost, ki ga pogosto privede v neželjeno socialno in posledično emocionalno situacijo.

Deček potrebuje pri delu miren prostor, prekinitve med aktivnostmi in možnost podaljšanega časa, vendar ob določenih časovnih okvirjih in jasni strukturi.

Glavni cilji, ki jim sledim pri izvajanju dodatne strokovne pomoči:

- spodbujanje daljše pozornosti pri delu,
- pomoč pri usvajanju učnih vsebin,
- urjenje branja,
- spodbujanje izražanja čustev na socialno sprejemljiv način,
- učenje socialnih veščin.

Potek in analize dejavnosti z lutkami pri izvajanju dodatne strokovne pomoči z Mitjem

Lutke so še do lanskega šolskega leta pritegnile Mitjevo pozornost. Velikokrat se je igral in pogovarjal z njimi, ko pa sem ga preko njih spodbudila k delu, jih je odložil. To sem upoštevala in lutko umaknila na stran. Velikokrat je k uri prinesel tudi svoje modelčke letal in avtomobilov, ki jih je imel zelo rad. Z njimi se je nekaj časa igral, nato pa jih odložil na rob zvezka. Ko je potreboval **odmor med aktivnostjo**, tega ni nikoli besedno izrazil, ampak je v roke vzel svoj modelček ali lutko in se z njimi za kratek čas igral. V letošnjem šolskem letu pa še ni segel po lutki in tudi ko sem ga povabila k dejavnosti, jo je zavrnil. Rekel mi je, da je med počitnicami odrasel in se nehal igrati, s čimer se ne morem popolno strinjati, a njegovo željo upoštevam. Pri delu z lutkami namreč moramo izhajati iz učenčevih želja in interesov in

lutk nikoli vsiljevati; žal se je njegov interes prenesel na prenosno igralno konzolo, ki jo je dobil med počitnicami, lutke pa vseeno še čakajo, da jih bo kdaj vzel v svoje roke. Kljub temu, da v tem šolskem letu ne uporablja več lutk, bi rada izpostavila nekaj dejavnosti, v katerih so se lutke v preteklem šolskem letu izkazale kot odlične pomočnice.

Mitja je moral skupaj s sošolci v skupini izdelati in predstaviti plakat. Ker se v razredu niso mogli uskladiti, je učiteljica prosila, da vzamem k uri kar celo skupino in jih skušam usmeriti k dokončanju izdelka. Privolila sem, saj je to zame predstavljalo priložnost, da Mitja opazujem v socialni interakciji, saj zaradi svoje impulzivnosti hitro pride v konflikt z vrstniki. Opazila sem, kje je težava, da izdelka niso pripeljali tako daleč kot njihovi sošolci. Skupina ni bila povezana, prav tako pa niso vsi opravili svojega dela naloge, za katerega so se dogovorili; vsak izmed njih bi moral pripraviti eno področje obravnavane teme, izkazalo pa se je, da sta svoj del opravila in prinesla le Mitja, ki se je za svoje področje zelo potrudil, ter sošolec, ki je imel svoj del sicer pripravljen, vendar pomanjkljivo. Mitja je nastala situacija zelo vznemirila, zato je rekel, da ne želi več biti z njimi v skupini, ker se na njih ne more zanesti in ker bo zaradi njih dobil slabo oceno. Rekla sem mu, naj utrjuje svoj del in iz njega pripravi povzetek, z ostalimi fanti pa sem se pogovorila o tem, da so vsi odgovorni za izdelek in se morajo dogovorov v skupini držati. Razložila sem jim tudi, zakaj je Mitja tako razburjen. Naredili smo načrt, kako se bodo lotili dela, nato pa sem jih pustila in opazovala. Mitja svojega dela ni dolgo utrjeval; na mizi si je poiskal lutke in se pričel z njimi igrati, kar so ostali fantje opazili. Počasi so se mu pridružili in vsi so se začeli igrati. Dva sta se pogovarjala o temi plakata, eden je oponašal letalo, eden sestavljal kačo in napetost med njimi je minila. Čez nekaj časa sem posegla v njihovo igro in jih opomnila na delo. Na njihovo veselje je pozvonilo konec ure, a vseeno smo ponovili dogovor o njihovem delu. Čeprav dela niso opravili do konca, so se preko igre z lutkami povezali, pripravili pa so tudi načrt dela vnaprej. Ko sem jih čez nekaj dni vprašala, ali so plakat dokončali, so odgovorili pritrdilno, pa tudi njihova učiteljica je povedala, da so v dogovorjenem času plakat izdelali, se nanj pripravili in ga uspešno predstavili sošolcem. Lutke so **skupino povezale** in jih spodbudile k nadaljnjemu delu.



Slika 13: Lutke pri skupinskem delu

Lutke so pomagale tudi pri **urjenju branja**. Mitjevo branje še ni bilo povsem tekoče, bral je hitro, zato veliko besed ni pravilno izgovoril. Zaradi hitrega branja in napačno prebranih besed pogosto ni razumel, kaj sporoča besedilo. Spodbujala sem ga tudi k branju doma, vendar je imel odpor, zato je bil napredek počasen. Dogovorila sva se, da bova branje vnesla v vsako uro dodatne strokovne pomoči, vendar bodo besedila kratka in preprosta, s čimer se je strinjal. Na pomoč sem mu ponudila ročno lutko Snežka, ki obožuje branje. Povedala sem mu, da ga bo spremljal pri branju tako, da mu bo pomagal pri težjih besedah, mu prebiral dele besedila in mu s podvprašanji pomagal pri obnovi besedil. Pri branju bo imel svinčnik, s katerim bo opozoril na napačno prebrane ali nepravilno izgovorjene besede. Tako je Snežko postal Mitjev učitelj branja. Skrbel je, da je imel vedno pripravljeno kratko besedilo. Pri daljših besedilih mu je pomagal tako, da je včasih besedilo kar v celoti prebral sam, vmes pa se je zmotil, tako da ga je popravil Mitja. S tem se je prepričal, da ga pozorno posluša in razume, o čem govori besedilo (na primer: Mama je Jakcu za rojstni dan spekla veliko torbo → torto). Ko je besedilo prebral Snežko, je Mitjo prosil, naj obnovi zgodbo. Pri tem mu je pomagal s podvprašanji, opozarjal pa ga je tudi na pravilen potek zgodbe in na tvorbo pravilne stavčne strukture. Včasih sta besedilo prebirala izmenično – eno stran Snežko v mojih rokah, eno stran Mitja, ali pa sta izmenično brala odstavke. Spodbujal ga je tudi k zapisu kratkih obnov. Včasih je Snežko prinesel besedilo, v katerem je bil tiskarski škrat in Mitja je ob njegovi pomoči skušal poiskati pravilne besede, kratke zgodbe s tiskarskimi napakami pa je tudi prepisal v zvezek.

Snežkova pomoč se je izkazala kot učinkovita, saj je Mitja **izboljšal svoje branje** in zmanjšal odpor do njega. Včasih je med branjem animiral Snežka on, na napake pa sem opozarjala jaz. Tako je napako naredil Snežko in ne učenec. Napake ni doživljal kot lasten neuspeh in tako je dalj časa vztrajal pri aktivnosti. Ko ga je na napake opozarjal Snežko, ga je bolj upošteval kot pred tem mene, ponovno pa se je navadil tudi na sledenje s prstom, saj se je pred tem pogosto izgubljal med vrsticami. Preko dejavnosti se je Mitja učil **sodelovanja**, krepil je **besedno izražanje** in širil svoj **besedni zaklad**.

Mitja zaradi svojih nekontroliranih in impulzivnih odzivov večkrat pride v spor z vrstniki. Na najina srečanja je nekajkrat prišel razburjen in o vzroku zanj je le s težavo spregovoril. Enkrat mi je uspelo z lutkami. V obraz je bil rdeč, globoko je dihal in strmel predse. Na moje besede se ni odzival, ko pa sem v roke vzela lutko in z njo izpustila kričeči zvok, se je pričel smejati. Takrat je tudi povedal, kaj se je zgodilo. Preko lutke sva se pogovorila o nastali situaciji in o tem, kako se je na njo odzval. Lutka ga je vprašala, kako se je takrat počutil in kako se počuti sedaj in ali bi lahko izbral katero drugo vedenje. Ko sem ga spodbudila, naj vzame v roke svojo lutko, je aktivnost zavrnil, vseeno pa je sodeloval pri **pogovoru preko lutke**. Preko lutke sva poiskala druge možne oblike vedenja in se pogovorila o njegovih občutkih. Na ta način sva **sprostila njegovo notranjo napetost** in se **učila socialne veščine**.

Kljub temu, da je Mitja sprejemal delo z lutko in se z njimi večkrat spontano igral in uprizarjal dramske prizore, jih pri svojem delu ni želel uporabljati. Sprejel jih je samo takrat, ko sem jih animirala jaz in včasih pri branju. Razmišljala sem, zakaj. Sklepam, da je to zaradi njegovega visokega ega – pri animaciji lutke namreč pride v ospredje lutka in ne več on, česar pa si otroci z visokim egom ne želijo, saj izgubijo svojo moč in pozornost.



Slika 14: Enostavne lutke za dramsko uprizarjanje

7.4.1 Evalvacija o delu z lutkami iz lastnih izkušenj pri izvajanju dodatne strokovne pomoči

Lutke, ki jih uporabljam pri svojem delu, predstavljajo izziv tako meni kot učencem, izkazalo pa se je, da z njihovo pomočjo učenci lažje in hitreje dosegajo različne cilje individualiziranega programa. Pri delu z lutkami uporabljam različne metode dela, ki jih prilagam glede na razvojno stopnjo ter potrebe in želje učencev.

S pomočjo lutk smo z učenci sledili različnim ciljem individualiziranega programa, ki jih v nadaljevanju predstavljam v strnjeni obliki, velikokrat pa smo med dejavnostmi dosegli še kak cilj, ki prvotno ni bil načrtovan.

- **Koordinacija gibov telesa**

Nekateri učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja imajo prisotne motnje na področju gibanja ali koordinacije telesa, zato jim nudim priložnosti, preko katerih lahko razvijajo omenjeno področje. Preko animacije telesne lutke, ki jo učenci premikajo z gibanjem lastnega telesa, spodbujam **razvijanje telesne sheme**. Dejavnost je učencem bolj zanimiva kot predhodno sledenje navodilom brez lutke, saj njihovo zanimanje spodbujajo tudi vedno nove dogodivščine, ki jih vpletam v zgodbe za aktivacijo različnih delov telesa. Dejavnost od učencev zahteva tudi **aktivno poslušanje in sledenje navodilom**.

Preko dejavnosti s telesnimi lutkami učenci razvijajo **orientacijo na telesu**, z animiranjem lutk pa orientacijo v **prostoru**. S pomočjo lutk lahko prepoznavajo tudi dele telesa na drugem.

S pomočjo lutk spodbujam tudi **razvijanje simetričnega in vzporednega gibanja**, in sicer z uporabo najpreprostejših lutk, naših prstov, s katerimi se izmenično ogledujemo v ogledalu, posnemamo premikanje in s plesom po dveh prstih razvijamo vzporedno gibanje. Dejavnost je kratka in preprosta, zanjo ne potrebujem vnaprejšnjih priprav, uporabim jo na začetku ali na koncu ure ali pa kot sprostitveno dejavnost. Učenci jo imajo radi, saj se ob njej zabavajo, hkrati pa tudi razmigajo prste, kar ugodno vpliva na pisanje.

V razredu imam škatlo z različnim materialom, od krpic do perlic in obeskov, od kroglic iz stiroporja do papirnatih tulcev. Škatla je na polici in vedno dosegljiva vsem učencem. Iz razpoložljivega materiala lahko izdelajo različne izdelke, kot so zapestnice, preprosti šivani izdelki, lahko pa si izdelajo tudi lutko. Izdelava lutk zahteva različne dejavnosti, kot so vdevanje niti v šivanko, nizanje perlic, navijanje volne za lase, šivanje obleke, zapenjanje gumbov, risanje in barvanje telesa, lepljenje in rezanje. Gre za dejavnosti, ki od učencev zahtevajo natančne in **fine motorične** gibe, ki ugodno vplivajo tudi na razvoj in obliko pisave, natančnost risanja in barvanja ter striženja.

S pomočjo lutk spodbujam tudi razvijanje **grafomotorike** učencev. Pripravljene imam različne delovne liste z nalogami za razvijanje grafomotorike, ki jih smiselno povežem z različnimi lutkami. Lutke jih motivirajo pri delu, jim dajejo naloge ali povejo zgodbe, ki osmislijo njihovo delo, kar neprimerno bolj vpliva na njihovo pozornost in natančnost pri delu kot samo reševanje listov z nalogami.

- **Razvijanje pisanja**

Lutke vključujem v razvijanje spretnosti pisanja, in sicer kot neke vrste učitelja, ki učenca usmerja pri pisanju, ga opozarja na rob, izpuščanje strani, vrstic, na ošiljen svinčnik in čisto radirko. Opozarja na nepravilno rabo velike začetnice, pravilni vrstni red besed v stavku in črk v besedah, rabo ločil ter postavljanje strešic in črtic. Izkazalo se je, da usmerjanje preko lutk pogosto lažje sprejmejo kot moje popravke, prav tako je napaka, ki jo naredijo sami z lutko v roki, napaka lutke in ne njih, s čimer ohranjajo svojo učno samopodobo. Lutke jih k pisanju spodbudijo tudi s pripovedovanjem zgodb, s podvprašanji in z usmerjanjem.

- **Razvijanje branja**

S pomočjo lutk učence spodbujam pri urjenju branja. Z animacijo učence spremljam tako, da jim pomagam pri branju težjih besed, preberem dele besedila in s podvprašanji pomagam pri obnovi besedila v pravilnem vrstnem redu. Spremljanju z lutko dodam še sledenje besedilu s paličico, s čimer pripomorem k tekočemu sledenju in opozarjanju na napačno prebrane ali nepravilno izgovorjene besede. Branje s pomočjo lutk se je izkazalo veliko bolj spodbudno, igrivo in uspešno kot branje brez njih, poleg tega učenci tudi bolj sprejemajo kritike lutk kot mene in se hitreje učijo, če usmerjam lutko, ki bere z njihovo animacijo, kot pa njih same.

- **Lutke kot motivatorke in pomočnice pri usvajanju učnih vsebin**

Lutke uporabljam v procesu usvajanja, utrjevanja in izkazovanja znanja. Lutke v proces vnašajo igrivost in sproščeno vzdušje, s čimer vplivam na večjo motivacijo pri delu in posledično tudi na boljše učne rezultate. Pri usvajanju učne snovi z lutkami pogosto na poenostavljen način predstavim učno snov, z njimi odigram nevednico in s pomočjo lutkinih vprašanj poiščem učenčev predznanje. Prav tako pri utrjevanju in izkazovanju znanja z njihovo pomočjo učence usmerjam s podvprašanji, namigi, slikovnim materialom in igranjem prizorov.

Lutke imajo pri usvajanju učne vsebine izjemno velik pomen, saj učencem preko igre približajo učno vsebino, s svojo vsestranskostjo pa pritegnejo pozornost in podaljšajo njihovo vztrajnost pri delu. Prav tako so učinkovite pri dejavnostih, s katerimi odpravljamo primanjkljaje, ovire oziroma motnje, saj že s svojim obstojem pritegnejo pozornost. Preko izkušenj sem spoznala, da lutke omogočajo večjo učinkovitost učencev pri delu, prav tako pa omogočajo tudi alternativno pot učnega procesa in procesa odpravljanja težav, ovir oziroma motenj, saj doprinesejo k bolj sproščenemu vzdušju in bolj kreativnemu delu.

- **Razvijanje domišljije ter spodbujanje besednega izražanja in govornega razvoja**

Preko lutk učenci pogosto spontano odigrajo dramske prizore, k njim pa jih lahko na določeno temo spodbudim tudi sama. Na ta način razvijajo svojo domišljijo in jo konstruktivno izrazijo v animaciji lutk, preko sporočanja pa krepijo svoje besedno izražanje. Igra z lutkami jim pomaga tudi pri iskanju tem za pisanje spisov in ustvarjanju lastnih zgodb, uspešno pa se je izkazala tudi že kot motiv pri risanju.

Preko animacije lutk učenci krepijo svoje besedno izražanje; pri njihovi animaciji gre namreč za spontano dejavnost, preko katere se lažje izražajo. Učenka s šibkejšo artikulacijo je preko animacije lutk izboljšala govor, saj se je trudila, da govori počasneje in bolj razločno, izbirala je tudi knjižne besede.

- **Razvijanje slušnega procesiranja**

Preko dejavnosti z lutkami za razvijanje slušnega procesiranja urijo razločevanje glasov pri analizi in sintezi besed. Vključevanje lutk k dejavnosti prispeva k večji motiviranosti za delo in daljši pozornosti pri delu.

- **Izražanje čustev in učenje socialnih veščin**

S pomočjo lutk sem bila velikokrat uspešna v situacijah, ko so učenci na naše srečanje prišli čustveno napeti. Predstavljajo namreč neke vrste ščit med mano kot učiteljico in učenci, saj preko njih vzpostavljam posredno komunikacijo, ki je učencem velikokrat bližja kot neposredna, še posebej mlajšim in introvertiranim. Uspešna sem bila na različne načine, in sicer s pogovorom preko lutke, s pogovorom z lutkama v mojih in učenčevih rokah ali pa preko igre vlog, kjer je učenec preko igre izrazil svoje stiske. Preko igre vlog učenci razvijajo tudi **empatijo**, saj se preko igre z lutkami vživljajo v situacije drugih. Prav tako so se lutke pokazale izvrstne pri **učenju socialnih veščin**, kar je bilo velikokrat povezano z izražanjem čustvenih napetosti. Preko igre vlog smo z učenci odigrali situacije in se pogovorili o poteku, njihovem doživljanju takrat in sedaj ter možnih drugih oblikah vedenja ali izhoda iz situacije. S pomočjo igre vlog se je situacija odvila pred našimi očmi, osebno smo jo doživeli/odigrali in se lahko o njej učili neposredno. Poustvarjanje lastnih izkušenj in situacij preko igre z lutkami se je izkazalo še posebej primerno za mlajše in tiste učence s čustvenimi ali/in vedenjskimi motnjami.

S pomočjo lutk pride v paru ali manjši skupini učencev pogosto do **interakcij**, saj lutke predstavljajo medij med njimi. Učenci preko lutk pogosto **vzpostavijo komunikacijo** ali pa z njimi odigrajo kratke prizore. Pri učenju jih uporabijo kot posrednika, ki pridobiva mnenja in informacije pri prijatelju. Učinkovite so tudi pri delu v skupini, saj je za skupne dejavnosti z lutkami potrebno **sodelovanje, dogovarjanje in upoštevanje pravil**.

- **Razvijanje učenčeve samopodobe**

Rezultati dela z lutko niso samo načrtovani cilji individualiziranega programa in kurikuluma. Preko sledenja zastavljenim ciljem s pomočjo lutke vplivam na učenčev spoznavni, socialni in čustveni razvoj. Proces poučevanja in učenja je poenostavljen, saj na pomoč priskoči lutka, pogosto je olajšana tudi komunikacija ter s tem sproščanje notranjih napetosti, kar privede k manjšim stiskam in zaupanju v lastne sposobnosti in posledično k boljši **samopodobi**, ki je pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja velikokrat okrnjena.

- **Vzpostavljanje odnosa z učenci**

Pri svojem delu se zavedam pomena vključevanja umetnostnih sredstev, saj na ta način učencem omogočim tudi **doživljanje notranjega sveta** ter tako spodbujam celostni razvoj učencev. Pri urah skušam zagotoviti sproščeno vzdušje in spodbujajoče okolje, z vsakim učencem pa vzpostavljam sodelovalen in pristen **odnos**. Preko dela z lutko v otrokovih očeh postanem nekdo, ki prinaša veselje, pogosto pa je lažje vzpostaviti tudi **pogovor** z učenci ali jih z lutkami spodbuditi k besednemu izražanju; pristni pogovori in zaupanje pa sta gradnika za dober odnos med mano kot učiteljico in učenci.

7.4.2 Analiza dela z lutkami pri izvajanju DSP

Pri izvajanju DSP s pomočjo lutk pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja sledim in dosegam različne cilje individualiziranega programa, kar prikazujejo že zapisi o delu z lutkami iz lastnih izkušenj pri delu. Cilji so bili velikokrat doseženi, za kar je potrebna sprotna evalvacija dela, opazovanje poteka dogajanja ter pozornost na učenčeve želje, potrebe in interese. Pri doseganju začrtanega cilja delo z lutko vedno pripelje še do številnih učinkov, ki jih mogoče nisem vnaprej načrtovala. Na primer če želim s pomočjo izdelovanja lutk spodbujati razvijanje učenčeve fine motorike, se hkrati razvijata tudi pozornost in koncentracija, poveča se motivacija za delo, s svetovanjem pri izdelavi učenec krepi slušno razumevanje navodil, vzpostavi se sproščeno vzdušje in poglobi odnos.

Za delo z lutkami sicer ne potrebujem natančno vnaprej pripravljenega načrta, vendar je pomembno, da sem pripravljena na delo in vsebine, ki jih z učenci izvajamo določeno uro DSP. Dejavnosti z lutkami načrtujem vnaprej, velikokrat pa jih izvedem spontano glede na svoje občutke ter želje in potrebe učencev. Če delo z lutko uspešno poteka, z aktivnostjo nadaljujem. Zgodi se tudi, da dejavnost z lutkami spremenim, lutko iz dela umaknem ali pa jo zavrne učenec sam. Če učenec v procesu dela izgubi osredotočenost na lutko, z delom pa nadaljuje, le-to umaknem. V primerih, da lutka učenca sprva pritegne, nato pa nima več prave pozornosti za delo tudi preko njene pomoči, skušam spremeniti lutkino aktivnost in če ga tudi ta ne pritegne, lutko odložim. Če se zgodi, da učenec lutko želi zgolj za zabavo, delo prekinem in dam učencu čas za igro in sprostitev, nato pa delo nadaljujeva z lutko ali brez. Zgodi se lahko, da so učenci do lutke agresivni; takrat preko lutke opozorim, da njihovo vedenje ni sprejemljivo in če učenec nadaljuje z dejanjem, lutko umaknem. Izkušnje so pokazale, da se to zgodi samo v primerih, ko so močno čustveno napeti in želijo to napetost sprostiti. Če učenec nima želje po delu z lutko, je to nujno upoštevati. Najpogosteje jo zavrnejo učenci, ki imajo visoko samopodobo oziroma močan ego. Lutka od njih zahteva podreditev in ker preko nje niso več v središču pozornosti, je pri delu nimajo radi.

Ko s pomočjo lutk pridobim učenčevo pozornost, moram v zelo kratkem času njihovo motivacijo izkoristiti in jo usmeriti, kajti če lutko prehitro izpustim iz rok, tvegam, da bom izgubila učenčevo pozornost, ki sem jo kdaj pridobila zgolj zaradi lutke. Ko menim, da dejavnost z lutko ni uspešna, to zaključim. Ni namreč potrebno, da je lutka prisotna vse ure in skozi cel potek dela. Pomembno je, da obstaja kontinuiteta dela z lutko ter da so vedno na razpolago, uporabljati pa jo moram na različne načine ob različnih priložnostih.

Kot posebnost pri delu z lutkami bi izpostavila njihovo moč, ki jo pridobijo takoj, ko jih vzamem v roke in preko njih spregovorim. Učenčevo pozornost v hipu preusmerim s sebe na lutko in tudi ko lutko odložim, sem še vedno nekdo, ki jim je ravnokar pričaral prijetno vzdušje, kar ugodno vpliva na vzpostavljanje sproščenih in odprtih odnosov, ki so sčasoma postali trdnejši in globlji tudi zaradi lutk. Res je, da lutke učence pritegnejo že same, vendar imam pri tem pomembno vlogo tudi jaz.

Raba lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči mi omogoča ustvarjanje učnih situacij, ki potekajo po več senzornih poteh – lutkin govor, pa naj ji ga posodi učenec ali jaz, predstavlja slušno pot, njihova animacija kinestetično pot, sama lutka s svojo prisotnostjo, še posebej pa z

dodatnim slikovnim materialom, pa vizualno pot. Multisenzorno učenje je za učence s primanjkljaji še posebej velikega pomena, saj omogoča lažji in hitrejši proces pridobivanja, utrjevanja in izkazovanja znanja.

Izpostavila bi tudi izdelavo lutk, ki je zelo pomemben del procesa dela z lutko. Za ustvarjanje lutk ne potrebujemo veliko materiala, saj lahko uporabimo kar predmete, ki jih imamo v tistem trenutku na razpolago. Katere materiale in katero tehniko bo učenec izbral za svoje delo, prepustim njemu. Pri izdelavi lutk ne kritiziram in ne spreminjam idej, saj je lutka, ki jo učenec izdeluje, v tistem trenutku odraz njegovega notranjega sveta, s katerim komunicira na simboličen način preko lutke. Le če pri izdelavi menim, da ima učenec več sposobnosti za posamezno fazo izdelave, ga k temu spodbudim, nikakor pa njegovega dela ne preusmerim ali kritiziram.

Preko dela z lutkami učenci zadovoljujejo tudi svoje potrebe, kar je nujno potrebno za učni proces. Ta je uspešen takrat, ko poteka v prijetnem okolju in sproščenem vzdušju ter so vzpostavljeni dobri odnosi med učenci samimi ter med učenci in učitelji. To je tudi ena izmed sporočilnih vrednosti naše šole, h katerim stremimo. Preko dela z lutkami vplivam na sproščeno vzdušje in boljši odnos med mano in učenci, ker pa se z lutkami učencem približam, se lahko počutijo bolj varne, sprejete in ljubljene, s čimer zadovoljujejo svojo potrebo po ljubezni. Preko animacije lutk zadovoljujejo potrebo po svobodi, saj se lahko z lutkami gibajo, sporočajo in z njimi ustvarjajo, prav tako pa ob animaciji zadovoljujejo svoje potrebe po zabavi. Z izdelovanjem lastne lutke ter doseganjem uspehov preko lutke zadovoljujejo svoje potrebe po moči.

Pri zapisu dela z lutkami sem izpostavila delo z učenci iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Vzrok za to je, da je večina mojih učencev mlajših; moja edina učenca iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja sta bila devetošolca. Posamično ju vključitev lutk k delu ni pritegnila, ko pa sta bila pri uri DSP skupaj, sta pogosto segla po lutkah, se preko njih pogovarjala in izmenjevala mnenja o delu.

Moje izkušnje pri delu z lutko razkrivajo številne možnosti. Za delo z njimi potrebujem le malo domišljije in nekaj poguma. Menim, da bi morale biti metode dela z lutko pogostejše vključene v celoten vzgojno-izobraževalni sistem in ne samo k izvajanju dodatne strokovne pomoči.

8 ZAKLJUČEK

Lutke izvirajo še iz starih ritualov, saj so se razvile iz figuric za obredne in magične namene. Njihova moč se je ohranila vse do današnjih časov, saj še vedno pritegnejo tako otroke kot odrasle. Še posebej za otroke imajo poseben pomen, saj poleg omogočanja simbolne igre vplivajo na različna področja njihovega razvoja: vplivajo na čustven, socialni in spoznavni razvoj. Zavzamejo lahko tudi pomembno mesto pri izvajanju DSP, saj postanejo posrednik med učiteljem in učencem, kar lahko omogoča lažji način vzpostavljanja komunikacije med njima in pogloblja odnos. Lutke so močno simbolno sredstvo, zato dajejo učencem možnost izražanja čustev in sproščanja notranjih napetosti, učitelju pa omogočijo lažji preboj do učenca in njegovo razumevanje. S tem tako učiteljem kot učencem omogočajo doseganje kurikularnih ciljev in ciljev individualiziranega programa na zanimivejši, kreativnejši, manj stresen in bolj zabaven način.

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebujejo drugačne pristope od tipičnih situacij šolskega dela, kar se opredeli z individualiziranim programom. Vsak učitelj, ki izvaja DSP, mora pri svojem delu slediti ciljem individualiziranega programa, ki jih pripravi strokovna skupina. Cilje lahko dosega z različnimi metodami in tehnikami dela, kar lahko na kreativen in prilagodljiv način doseže tudi z rabo lutk. Renfro in Hunt (1982, str. 19) izpostavita šest različnih tehnik oziroma vrst dejavnosti z lutko, ki se lahko odvijejo v razredu: spontana igra z lutko, ustvarjanje prizorov z lutko, pripovedovanje z lutko, pogovarjanje skozi lutko, učenje in poučevanje z lutko ter njihovo izdelovanje.

Preko omenjenih dejavnosti z lutkami lahko dosegamo tako cilje individualiziranega programa kot kurikularne cilje, saj z vključevanjem v delo vplivajo na izboljšanje govora in izgovorjave, razvijanje spontanega besednega izražanja in spodbujanje kreativnega izražanja, stimuliranje in povečanje domišljije, razvijanje spretnosti branja in pisanja, pridobivanje občutka za vrednotenje literature in vrednotenje dela, razvijanje občutka za čas in prostor, spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva, sproščanje strahov, agresije in frustracij na sprejemljiv način ter pridobivanje sposobnosti za reševanje problemov, razvijanje socialno-interakcijskih spretnosti in razvijanje sodelovanja, izboljšanje fine motorike, opazovanje sveta z vsemi čutili. Omogočajo zapomniti si opazovano in to oživiti z lutkami, razlaganje vsebine različnih

predmetnih in socialnih področij, poustvarjanje zgodbe iz literature za razumevanje in potek zgodbe, oseb in teme, ustvarjanje nove zgodbe, ki se veže na otrokove izkušnje ali domišljijo, sporočanje čustev in socialne interakcije ter omogočajo, da učenci preko njih spregovorijo (Korošec, 2006 b, str. 110-111).

Obstajajo različne vrste lutk, kot so ročne, prstne, naprstne, mimične, marionete, senčne ... Vsaka izmed njih ima svoje značilnost; otrok jih tako doživlja drugače, saj se od lutke do lutke spreminjajo tudi tehnike njihove uporabe, kar lahko spodbudi razna področja in dejavnosti pri učencih s primanjkljaji. Za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so najbolj primerne lutke kot igrače, ročne lutke, mimične lutke, prstne in naprstne lutke ter lutke, narisane na telo, saj spodbujajo razvoj govora, fino motoriko, koordinacijo med roko in očesom, koordinacijo telesa ter izražanje notranjih misli in čustev. Zaenkrat ostajajo ena izmed metod vzgoje in izobraževanja, mogoče pa se sčasoma prebijejo v učno-vzgojni proces in postanejo del gledališke pedagogike.

Tako kot je lutka pomemben posrednik med terapevtom in otrokom, je pomembna med učiteljem in učencem. Nikakor ne gre pričakovati, da bo učitelj z lutko v roki terapevt, je pa lahko prav tako pozoren na sporočila, ki jih učenec sporoča preko lutke, in prizore, ki jih z njimi odigra. Učitelj z lutko v roki omogoča lažje razumevanje učenca in njegovega vedenja, ustvari prijetno in sproščeno vzdušje, zagotovi alternativne možnosti učnih izkušenj po multisenzornih poteh ter večjo lastno in učenčevo kreativnost.

V empiričnem delu smo raziskovali, kako pogosto učitelji DSP pri svojem delu uporabljajo lutke, ali je raba lutk povezana z njihovo izobrazbo, številom let delovne dobe ter izvajanjem različnih dejavnosti, metod in oblik dela znotraj ur DSP. Želeli smo tudi ugotoviti, katere vrste lutk in metode dela uporabljajo ter za katere namene. Ugotavljali smo, kakšna stališča imajo do njihove uporabe pri svojem delu ter kako dobro poznajo lutke. Poiskati smo želeli tudi dejavnike, ki vplivajo na bolj ali manj pogosto rabo lutk pri učiteljih DSP.

Vprašalnik, na katerega so odgovarjali sodelujoči, ima posebnost, namreč na koncu ima sklop vprašanj »Ali ste do sedaj vedeli ...?« Naš namen je bil namreč tudi ta, da bi že anketni vprašalnik sam učitelje DSP spodbudil k razmišljanju o odnosu do lutk in izvajanju DSP z njihovo pomočjo ter da bi uvideli pomembnost vključitve lutk v njihovo redno delo in komunikacijo z učenci. Preko trditev o možnostih lutk pri vzgojno-izobraževalnem procesu

smo ugotovili, da so sodelujoči učitelji DSP dobro seznanjeni z možnostmi, ki jih prinašajo lutke; v največji meri so vedeli, da lutke spodbujajo in povečujejo domišljijo, govor in razvoj spontanega in besednega izražanja, v najmanjši meri pa, da lutke spodbujajo večjo možgansko aktivnost. Ugotovili smo, da v vzorcu učitelji DSP, ki lutke pri svojem delu uporabljajo pogosteje, tudi bolje poznajo možnosti lutk, prav tako pa možnosti lutk bolje poznajo tisti učitelji DSP, ki se bolj strinjajo s stališčem o primernosti rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa.

Iz rezultatov raziskav smo dobili tudi vpogled v situacijo in počutje učiteljev v šolskem prostoru, kar ni bil naš cilj raziskovanja; rezultati kažejo senzibilnost in uvid učiteljev DSP v nujnost prilagajanja dela posamezniku, a se počutijo obremenjene in omejene, zaradi česar se poslužujejo predvsem standardnih metod in oblik dela, za uvajanje umetnostnih sredstev pa pravijo, da nimajo znanja in časa. Predlagajo tudi zmanjšanje obsega učnih vsebin, saj poleg odpravljanja učnih težav pogosto nimajo časa za odpravljanje ostalih primanjkljajev, potreb oziroma motenj ter želja učencev, kar je zaskrbljujoče dejstvo, ki kaže na razmere tako učiteljev kot učencev v šolskem prostoru.

Pri opravljanju raziskave smo imeli na začetku težave s precej nizko odzivnostjo učiteljev DSP, zato smo na elektronske naslove šol prošnjo za izpolnitev anketnega vprašalnika poslali dvakrat, uporabili pa smo tudi mrežo prijateljev, znancev in sodelavcev. V poštne nabiralnike tedensko dobivamo različna vabila na raziskave, zato sklepamo, da so tudi nekateri učitelji DSP, ki so dobili prošnjo za izpolnitev anketnega vprašalnika, le-tega preprosto izpustili, mogoče jih ni zanimala tematika ali pa zaradi časovne stiske niso uspeli rešiti vprašalnika. Vprašalnik je imel veliko vnaprej pripravljenih odgovorov, vendar tudi možnost odgovorov odprtega tipa, da je prav vsak lahko dopisal, česar odgovori niso zajemali, prav tako pa tudi svoja sporočila. Dolžina izpolnjevanja vprašalnika je bila približno 10 minut, vendar obsega nismo krčili zaradi pomembnosti vseh področij, ki smo jih raziskovali. Pomembno je še izpostaviti, da smo po izpolnjenih vprašalnikih dobili presenetljivo velik odziv učiteljev DSP, ki so sodelovali v raziskavi, ki so se po elektronski pošti zahvalili za predstavitev možnosti dela z lutkami in osvetlitev tematike, nekateri so prosili tudi za nadaljnje posredovanje znanja in usmeritve za delo.

Na podlagi potrjevanja hipotez smo prišli do pomembnih zaključkov o rabi lutk pri izvajanju DSP, njihovih stališč in vzrokov za redko rabo lutk pri svojem delu, poiskali pa smo tudi dejavnike, ki vplivajo na rabo lutk.

Ugotovitve o rabi lutk pri izvajanju DSP in stališča učiteljev do njihove rabe pri delu

S pomočjo raziskave smo ugotovili, da učitelji DSP **zavzemajo pozitivno stališče do rabe lutk** pri svojem delu, saj jih opredeljujejo kot primerno, a premalo rabljeno metodo dela za izvajanje DSP, vendar pa jih pri svojem delu **uporabljajo le redko**. Izmed vseh učiteljev DSP v vzorcu lutke pri svojem delu **najpogosteje uporabljajo socialni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi** (najredkeje pa učitelji) ter tisti, ki **DSP izvajajo dalj časa**, v našem primeru 10 let ali več, vendar trditev nismo mogli posplošiti tudi na populacijo, ker razlike niso bile statistično pomembne. Najbolj pozitivno stališče do rabe lutk pri izvajanju DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa zavzemajo tisti učitelji DSP, ki so po izobrazbi socialni pedagogi, število let izvajanja DSP pa na strinjanje s stališčem ne vpliva.

Učitelji DSP **ocenjujejo lutke primerne za izvajanje različnih dejavnosti znotraj DSP**, najbolj primerne pa so za pomoč pri izražanju misli in čustev učencev, spodbujanju domišljije, razvijanju govora in komunikacije ter razvijanju besedne in nebesedne komunikacije, najmanj pa za doseganje kurikularnih ciljev. Najpogosteje jih uporabljajo pri razvijanju govora in komunikacije, izražanju čustev in misli ter spodbujanju domišljije in najredkeje pri razvijanju občutka za prostor in čas, razvijanju fine in grafomotorike ter simetričnega gibanja. Primerneje kot ocenjujejo posamezne dejavnosti za doseganje različnih ciljev pri izvajanju DSP preko lutke, večkrat te cilje tudi v resnici izvajajo preko lutk, kar pa ne velja za razvijanje domišljije, ki jo ocenjujejo bolj primerno za doseganje s pomočjo lutk, kot to pri svojem delu dejansko izvajajo.

Ko k svojemu delu vključijo lutke, **najpogosteje uporabljajo metodo pripovedovanja z lutkami in pogovora preko lutk**, najpogosteje pa kot lutke uporabljajo kar igrače, sledijo ročne in prstne lutke. Predvidevamo, da je večja raba omenjene vrste lutk pogostejša ravno zato, ker so igrače v šoli v primerjavi z lutkami pogostejše prisotne, v prvem obdobju v vsaki učilnici, zato so tudi najbolj dosegljive. Poleg tega igrače in ročne lutke najbolj spodbujajo

komunikacijo in omogočajo pripovedovanje preko njih, kar pa se je izkazalo tudi kot najpogostejše uporabljeni metodi dela z lutkami med učitelji DSP.

Lutke **najpogostejše uporabljajo pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja**, pogostost rabe lutk pa ni povezana z njihovim stališčem, češ da so učenci v osnovni šoli že prestari. Opozorili so tudi na pomen zgodnejše usmeritve učencev s težavami, za katere menijo, da bi bile metode dela z lutkami primernejše in smotrnejše. Pri mlajših učencih je potreba po igri res bolj izražena, vendar pogosto zaradi zmotnega mišljenja, da so učenci višjih razredov prestari za lutke, kar privede do dejstva, da jim lutk niti ne ponudijo. Tukaj lahko poudarimo še zavedanje o pomenu igre za učenje, saj le-ta doprinese k sproščenemu vzdušju in prijetnemu pridobivanju znanja. Igro bi morali vključevati v pedagoški proces, kar je še posebej pomembno za mlajše učence in učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Pogostost rabe lutk je odvisna od **števila različnih dejavnosti ter metod in oblik dela**, ki jih izvajajo znotraj ur DSP za doseganje ciljev individualiziranega programa in kurikularnih ciljev. Več dejavnosti kot izvajajo, pogostejše se odločijo tudi za rabo lutk.

Razlogi za redko rabo lutk pri izvajanju DSP

Poleg pogostega **dela s starejšimi učenci**, ki jim nudijo pretežno učno pomoč, smo raziskali še dodatne razloge, ki vplivajo na rabo lutk pri izvajanju DSP. Kot glavna razloga za redko rabo lutk pri izvajanju DSP sodelujoči navajajo **pomanjkanje znanja in idej za delo z lutkami**, vendar ne tudi interesa, ter **časovno stisko**, zaradi katere menijo, da težko uporabljajo umetnostna sredstva v procesu svojega dela. Sodelujoči so opozorili na prenatrpane urnike, ciljno in storilnostno naravnano šolo in sistem, ki uničuje kreativnost, **velik obseg učne snovi in premajhno avtonomijo učiteljev DSP**. Zaradi časovne stiske dajejo prednost usvajanju učnih vsebin, zato menimo, da je kreativnost učencev zapostavljena.

Nekateri učitelji bolj, nekateri pa manj **razpolagajo z lutkami**, ki se jim že izdelane zdijo pretežno **drage**, za njihovo izdelavo pa nimajo časa, znanja in idej, nekateri izpostavijo še problematiko menjavanja **prostora**. Spet drugi menijo, da se v lutke **težko vživijo** in da so za delo z njimi **premalo kreativni** ter da obstajajo bolj zanimive in bolj učinkovite **druge metode dela**, nekateri pa za delo z lutkami nimajo **interesa** ali jim celo niso všeč.

Predlog dejavnosti za pogostejšo rabo lutk

Učitelji DSP bi se bili pripravljeni izobraževati o delu z lutkami, saj za pogostejšo rabo lutk pri izvajanju DSP predlagajo **seminarje, delavnice in izobraževanja o možnostih dela z lutkami, predstavitev primerov dobrih praks** na šolah in študijskih skupinah, izdajo **priročnika** in odprtje **internetne strani** o delu z lutkami v pedagoškem procesu ter strokovno pomoč izvajalcem DSP pri izvajanju svojega dela. Predlagajo uvedbo **obveznega predmeta tekom študija** in izdelavo didaktičnega kovčka z različnimi lutkami, ki jih izbiraš glede na priložnost.

Menimo, da sicer obstajajo različna usposabljanja na temo rabe lutk v pedagoškem delu, vendar jih je malo, učitelji pa so o njih slabo obveščeni. Za izobraževanje pedagoških delavcev se zavzema tudi mednarodna organizacija UNIMA, saj poudarja pomen poznavanja in rabe lutk pri pedagoškem delu ter se zavzema, da bi se podalo čim večjemu številu študentov strokovno znanje o delu z lutkami.

Podajo tudi predlog o **zmanjšanju obsega učne snovi** zaradi storilnostno naravnane šolskega sistema in **večji avtonomiji učiteljev DSP**, ki bi se pri delu res posvečali le **odpravljanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj učencev**. Predlagajo povezavo s predmetom likovne umetnosti, kjer bi učenci **izdelovali** najrazličnejše lutke, ki bi jih lahko uporabili pri urah DSP. Predlagajo **vključitev lutk v učni načrt in izpostavijo pomen zgodnejše usmeritve** učencev, saj menijo, da je pri mlajših učencih več možnosti dela z lutkami pri odpravljanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj kot pozneje s starejšimi pri odpravljanju učnih težav.

Na koncu empiričnega dela smo predstavili še lastne izkušnje pri izvajanju DSP z lutko, saj so učitelji DSP med odgovori precej številčno izrazili željo po predstavitvi primerov dobrih praks o delu z lutkami pri izvajanju DSP. Predstavitev dela z lutkami ter doseženih ciljev individualiziranega programa in kurikuluma iz lastnih izkušenj pri delu lahko predstavlja smernice za rabo lutk pri delu učiteljev DSP, pri tem pa ne smemo pozabiti na kontinuiteto dela z njimi in osnove znanja o delu z lutkami. Z rezultati vprašalnika smo raziskali in predstavili dejavnike, ki vplivajo na rabo lutk pri izvajanju DSP, in poiskali dejavnike, ki bi lahko vplivali na učiteljevo pogostejšo rabo lutk. Gotovo bomo katerega od njih realizirali, mogoče pa k rabi lutk pritegnemo tudi kakega bralca dela. Z rezultati vprašalnika smo zadovoljni, saj je nanj odgovorilo veliko število ljudi, prav tako so se potrudili, da so ga izpolnili v tolikšni meri, da je bil uporaben.

Na osnovi ugotovitev iz raziskave med učitelji DSP za pogostejšo rabo lutk pri izvajanju DSP predlagamo:

- organizacijo usposabljanj za učitelje DSP, na katerih bi pridobili potrebno znanje za rokovanje z različnimi vrstami lutk in njihovo animacijo;
- oblikovanje mreže predstavitve primerov dobrih praks, kjer bi pridobili vpogled na različne možnosti, ki jih doprinašajo lutke pri izvajanju DSP; na tem mestu bi lahko predlagali prakso študentov, znotraj katere bi preizkušali in predstavljali možnosti rabe lutk za doseganje ciljev individualiziranega programa;
- izdajo priročnika ali elektronske strani s potrebnimi informacijami o delu z lutkami in pripravi dejavnosti;
- oblikovanje didaktičnega materiala z različnimi vrstami lutk;
- povezovanje učiteljev DSP s poukom likovne umetnosti, kjer bi izdelovali lutke;
- več izobraževanj s področja dela z lutkami v času študija;
- natančnejša določitev dela učiteljev DSP znotraj izvajanja pomoči učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja z večjim poudarkom na njihovi avtonomnosti;
- spodbujanje vpeljevanja umetnostnih sredstev k pouku;
- iskanje načina za časovno razbremenitev učiteljev DSP;
- učinkovitejše zgodnejše odkrivanje otrok s težavami in primanjkljaji;
- večjo lastno angažiranost izvajalcev DSP.

Za zaključek bi še poudarili, da se moramo pri delu z lutkami zavedati, da je omenjeno delo občutljivo in zahteva relativiziran pristop. Prilagojeno mora biti posameznemu učencu, ciljem, ki jim sledimo pri delu z njim, ter njegovim potrebam in željam. Gotovo se vsi učitelji DSP trudijo, da so pri svojem delu čim bolj uspešni in da se učencu s specifičnimi učnimi težavami čim bolj približajo ter jim pomagajo. Vsak si izbira svoje metode in oblike dela, menimo pa, da imajo prav vsi v sebi toliko znanja, sposobnosti in zmožnosti umetnostnega izražanja, da bi lahko pri procesu dela kdaj uporabili tudi metodo dela z lutkami ter tako odkrili njihove široke zmožnosti in moč, le poskusiti morajo.

»Najboljše pri lutki je to, da je brez srca.

Zato mora animator poiskati svojega,

da ji ga za hip posodi.«

Sitar (2008, str. 136)

9 LITERATURA IN VIRI

1. Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb, Školska knjiga.
2. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Belšak, T. (2011). *Možnosti lutke pri otrocih s posebnimi potrebami*. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
4. Blažič, M. idr. (2003). *Didaktika*. Novo mesto, Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
5. Bognar, L. (1987). *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana, DZS.
6. Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana, Glotta Nova.
7. Budja, J. (2010). *Lutka kot motivacijsko sredstvo za razvoj verbalne in neverbalne komunikacije*. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
8. Cvetko, I. (2010). *Veliko malo prstno gledališče*. Radovljica, Didakta.
9. Dhority, L. (1992). *Ustvarjalne metode učenja. Umetnost uporabe sugestije za celostno učenje*. Ljubljana, Alpha Center.
10. Eruli, B., Lions, M. (2009). *Marionnettes et Therapie*. V: *Encyclopedie mondiale des arts de la marionnette* (str. 647–650). UNIMA, Montpellier, L'Entretemps.
11. Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana, Tangram.
12. Golub, Z. (2003). *Šolsko lutkovno gledališče z zbirko lutkovnih igric*. Nova Gorica, Educa.

13. Grah, J. (2012). Delo z učenci s posebnimi potrebami. Predstavitev s strokovnega srečanja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Grazioli, C. (2009). Les marionnettes. V: Encyclopedie mondiale (str. 456–461). UNIMA, Des arts de la marionnette.
15. Guada, G. (2001). Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels: Lebendige Pshychologie C. G. Jungs. Dortmund, Verlag Modernes Lernen.
16. Hamre, I. (2008). Learning through animation theatre : extract from a research report. Copenhagen, Unima.
17. Horvat, L., Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
18. Hunt, T., Renfro, N. (1982). Puppetry in Early Childhood Education. USA, Nancy Renfro Studios.
19. Ivon, H. (2010). Dijete, odgojitelj i lutka. Pedagoške mogućnosti lutke u odgoju i obrazovanju. Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga.
20. Jurič, J. (2011). lutka kot sredstvo za spodbujanje razvoja govora pri predšolskem otroku. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
21. Jurkovski, H. (2007). Teorija lutkarstva. Subotica, Međunarodni festival pozorišta za decu.
22. Klemenčič, M. M. (2005). Pa ne spet SPSS!!! Gradivo za kvantitativno obdelavo podatkov pri predmetu preddiplomski seminar. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
23. Kneževič, V. (2002). Učitelj – uspešen moderator pouka tretjega tisočletja. V: Zidar Gale, T. (ur.) Učitelj – govornik in moderator pouka. Kako do kakovostnejšega poučevanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

24. Kobolt, A., Sitar Cvetko, J., Stare, A. (2008). Učenje na odru življenja – projekt gledališkega dela z ranljivimi skupinami mladih. V: Kobolt, A. (ur.) Učenje na odru življenja. Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih (str. 127–146). Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
25. Kocmut, T. (2013). lutka kot didaktično in motivacijsko sredstvo v prvi triadi. Diplomsko delo. Maribor, Pedagoška fakulteta.
26. Kolenc, M. (2010). Učinkovitost poučevanja s pomočjo umetnostnih sredstev magistrsko delo. Magistrsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
27. Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, let. 58, št. 3, str. 110–127.
28. Korošec, H. (2006 a). Drama in lutke v vrtcu. V: Vrbovšek, B. (ur.). *Umetnost v kurikulumu vrtca*. (str. 31–38). Ljubljana, Supra.
29. Korošec, H. (2006 b). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V: Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 97–140). Koper, Pedagoška fakulteta.
30. Korošec, H. (2005). lutka – otrokov vsakdan v šoli. *Razredni pouk*, let. 7, št. (februar 2005), str. 35-41.
31. Korošec, H. (2004). Simbolna igra z lutko – način komunikacije v razredu. Magistrsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
32. Korošec, H. (2003). Lutke in gledališka igra kot oblika simbolne igre. *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 2, str. 190–204.
33. Korošec, H. (2002). Neverbalna komunikacija in lutka. V: Korošec, H., Majaron, E. (ur.). *Lutka iz vrtca v šolo* (str. 31-54). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

34. Košutnik, D. (b.l.) Silvester Košutnik ml. – učitelj in lutkar. Osebni vir g. Silvestra Košutnika.
35. Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
36. Laughlin, N. M. (1998). Puppet power. Glenwiev, Good Year Books.
37. Letonja, S. (2014). Igrače kot lutke. Diplomsko delo. Maribor, Pedagoška fakulteta.
38. Maček, N. (2011). Uporaba lutke na razredni stopnji. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
39. Magajna, L. idr. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
40. Magajna, L. (2002) Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: Kavkler, M., Končnik Goršič, N. Specifične učne težave otrok in mladostnikov (str. 15–28). Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
41. Majaron, E. (2006). Možnosti lutke pri doseganju kurikularnih ciljev v osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 2, str. 38–39.
42. Majaron, E. (2002 a). Lutka, naša vsakodnevna pomočnica. V: Korošec, H., Majaron, E. (ur.) Lutka iz vrtca v šolo (str. 59–64). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
43. Majaron, E. (2002 b). Puppets in the Child's Development (Lutka pri otrokovem razvoju). V: Majaron, E., Kroflič, L. (ur.). Puppet what a miracle! Zagreb, Croatian Centre of UNIMA and UNIMA Slovenija.
44. Majaron, E. (2000). Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov. Revija Lutka, 2000, str. 33–35, št. 56 (februar 2000).

45. Majaron, E., Korošec, H. (2006). Otrokovo ustvarjanje z lutkami. V: Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 97–140). Koper, Pedagoška fakulteta.
46. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj. *Psihološka obzorja*, vol. 8, št. 2/3 (jun./sept. 1999), str. 35–58.
47. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1996). Simbolna igra v starostno heterogenih in starostno homogenih skupinah v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, let. 47, št. 9/10, str. 420–427.
48. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
49. Martinjak, S. (2011). *Prepoznavanje in izražanje čustev ob igri z lutko*. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
50. Mencinger, M., Kuzmič, M. (2011). *Uporaba lutke pri vodenih dejavnostih v vrtcih Murska Sobota*. Diplomsko delo. Maribor, Pedagoška fakulteta.
51. Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana, Educy.
52. Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 2, str. 172–188.
53. Renfro, N. (1979). *Puppetry and the Art of Story Creation*. USA, Nancy Renfro Studios.
54. Retuznik Bozovičar, A., Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje, Modart.

55. Sitar, J. (2008). Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje. V: Požar Matijašič, N., Bucik, N. (ur.) *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 129-137). Ljubljana, Pedagoški inštitut.
56. Skalar, M. (1996). *Razvojna psihologija – vaje*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
57. Skrt, Z. (2005). Uporaba lutke pri pouku matematike. *Razredni pouk*, let. 7, št. 2 (feb. 2005), str. 25-29.
58. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
59. Štivan, N. (2014). *Lutka kot motivacijsko sredstvo v 1. razredu*. Maribor, Pedagoška fakulteta.
60. Trefalt, U. (1993). *Osnove lutkovne režije*. Ljubljana, Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
61. Varl, B. (1998). *Igrajmo se z lutkami*. Ljubljana, Mohorjeva družba.
62. Varl, B. (1997). *Ploske lutke*. Šentilj, Aristej.
63. Verdel, H. (1987). *Zgodovina slovenskega lutkarstva*. Ljubljana, Mestno gledališče ljubljansko.
64. Vizjak Kure, T. (2010). *Spodbujanje razvoja senzorike, motorike, kognicije, govora in jezika*. Ljubljana, Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
65. *Zakon o osnovni šoli*. Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06.
66. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list Republike Slovenije, št. 58/11 - ZUOPP-1.

67. Zaviršek, D., Gorenc, K. (2007). Šolanje in zaposlovanje otrok in odraslih, ki se težko učijo: lahko branje. Ljubljana, Modra, Društvo za raziskovanje in uresničevanje psihosocialnih potreb žensk, YHD, Društvo za teorijo in kulturo hendikepa.
68. Zorec, D. (2007). Lutke iz domače delavnice. Grosuplje, Knjigca.
69. Žvan, M. (2010). Otroci v sobivanju z lutkami. Diplomski nalogi. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

9.1 Viri iz svetovnega spleta

1. Bredikyte, M. (2000). Dialogical Drama with Puppets and Children's Creation of Sense. Elektronski vir:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447906.pdf> (12. 4. 2014).
2. Korošec, H. (b.l.). Simbolna igra in gledališka igra. Elektronski vir:
<http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-simbolna.pdf> (14. 11. 2013).
3. Kulturno-umetnostna vzgoja (2011). Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol – dopolnjena spletna različica. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Elektronski vir:
<http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (20. 11. 2012)
4. O'Toole, J. (2006). Ace in the hole with Alice. Arts and play in twenty-first century education. Elektronski vir:
<http://www.edfac.unimelb.edu.au/ace/jace/issues/vol1num1/pdf/2OTOole.pdf>
(24. 6. 2014).
5. Priporočeni dejavniki za inkluzivno ocenjevanje. Teksti Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Elektronski vir:
http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_oseb_s_posebnimi_potrebami/evropska_agencija_za_razvoj_izobrazevanja_na_podrocju_posebnih_potreb/ (25. 2. 2013).
6. UNIMA. Elektronski vir:
http://www.unima.org/en/commissions/education-development-and-therapy/#.U6nDF5R_vE0 (24. 6. 2014).

10 PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik

Pozdravljeni! Sem Darja Pekolj, študentka podiplomskega študija specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pripravljam magistrsko delo z naslovom Lutke pri izvajanju dodatne strokovne pomoči za učence s specifičnimi učnimi težavami. Z raziskavo želim ugotoviti, kako pogosto ter za katere namene učitelji dodatne strokovne pomoči pri svojem delu uporabljate lutke in kakšna stališča imate do njihove uporabe pri svojem delu, skušala pa bom ugotoviti tudi dejavnike, ki vplivajo na bolj ali manj pogosto rabo lutk pri izvajanju dodatne strokovne pomoči.

Vljudno vas prosim za sodelovanje v raziskavi, saj boste z vašimi odgovori pomembno prispevali k omenjenemu delu. Anketa je anonimna in namenjena zgolj za namene moje raziskave. Vljudno vas prosim, da anketo izpolnite tudi, če lutk pri svojem delu ne uporabljate.

Reševanje ankete vam bo vzelo približno 10 minut. Prosim vas, da skušate odgovoriti na vsa vprašanja.

Za vsa dodatna vprašanja ali morebitne težave pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika sem dosegljiva na darja.lutke@gmail.com.

Za vaše sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem in vas lepo pozdravljam!

**Lutke pri izvajanju dodatne strokovne pomoči
za učence s specifičnimi učnimi težavami**

Q1 Kako pogosto uporabljate lutke pri izvajanju dodatne strokovne pomoči?

- 1 dnevno
- 2 tedensko
- 3 mesečno
- 4 nekajkrat letno
- 5 nikoli → filter na vprašanje 4, 8, 9, 10

Q2 Kako ocenjujete naslednjo trditev?

Uporaba lutk pri izvajanju DSP je primerna metoda za doseganje ciljev individualiziranega programa.

- 1 sploh se ne strinjam
- 2 se ne strinjam
- 3 delno se strinjam
- 4 strinjam se
- 5 popolnoma se strinjam

Q3 Ocenite, kako primerne so po vašem mnenju dejavnosti z lutkami za doseganje naslednjih ciljev:

1 niso primerne – 2 delno primerne – 3 primerne - 4 zelo primerne

- Q3a spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)
- Q3b spodbujanje pozornosti in koncentracije
- Q3c spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja
- Q3d spodbujanje domišljije
- Q3e doseganje kurikularnih ciljev
- Q3f pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja
- Q3g razvijanje telesne sheme in koordinacije gibov
- Q3h razvijanje občutka za prostor in čas
- Q3i razvijanje fine motorike in grafomotorike
- Q3j razvijanje simetričnega gibanja

- Q3k razvijanje govora in komunikacije
- Q3l razvijanje pozitivne samopodobe
- Q3m izražanje čustev in misli
- Q3n razvijanje besedne in nebesedne komunikacije
- Q3o izvajanje sprostitev iger
- Q3p izvajanje didaktičnih iger
- Q3q spodbujanje simbolne igre
- Q3r vzpostavljanje odnosa med učiteljem in učencem

Q4 Kako pogosto uporabljate lutke pri naslednjih učencih s specifičnimi učnimi težavami?

1 nikoli – 2 nekajkrat letno -. 3 nekajkrat mesečno – 4 tedensko – 5 dnevno – s temi učenci ne izvajam DSP

- Q4a Pri učencih razredne stopnje
- Q4b Pri učencih predmetne stopnje

Q5 Kako pogosto uporabljate lutke za doseganje posameznih ciljev individualiziranega programa?

Te dejavnosti ne izvajam - 1 nikoli – 2 nekajkrat letno – 3 nekajkrat mesečno – 4 tedensko – 5 dnevno

- Q5a spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)
- Q5b spodbujanje pozornosti in koncentracije
- Q5c spodbujanje ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja
- Q5d spodbujanje domišljije
- Q5e doseganje kurikularnih ciljev
- Q5f pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja
- Q5g razvijanje telesne sheme in koordinacije gibov
- Q5h razvijanje občutka za prostor in čas
- Q5i razvijanje fine motorike in grafomotorike
- Q5j razvijanje simetričnega gibanja
- Q5k razvijanje govora in komunikacije
- Q5l razvijanje pozitivne samopodobe
- Q5m izražanje čustev in misli
- Q5n razvijanje besedne in nebesedne komunikacije

Q5o izvajanje sprostivnih iger

Q5p izvajanje didaktičnih iger

Q5q spodbujanje simbolne igre

Q5r lutke uporabljam še za: _____

Q6 Kako se strinjate z naslednjimi trditvami?

1 sploh se ne strinjam – 2 se ne strinjam – 3 delno se strinjam – 4 strinjam se – 5 popolnoma se strinjam

Q6a Pri svojem delu uporabljam različne metode dela in iščem nove načine dela.

Q6b Za svoje delo redno pripravljam in prilagajam učna gradiva in pripomočke.

Q6c Znotraj ur DSP izvajam različne dejavnosti.

Q6d Pri svojem delu uporabljam umetnostna sredstva (na primer glasba, ples, gledališče, ročna dela).

Q6e Pri svojem delu uporabljam preverjene oblike dela.

Q6f Pri svojem delu spremljam in upoštevam učenčeve potrebe in interese.

Q6g Trudim se, da so ure DSP zanimive.

Q6h Učencem so naše ure DSP zabavne.

Q6i Pri svojem delu sem kreativen.

Q6j V izvenslužbenem času se ukvarjam z vsaj enim umetnostnim sredstvom.

Q6k Usvajanje učne snovi in odpravljanje učenčevih primanjkljajev sta glavna cilja pri izvajanju DSP.

Q7 Napišite 3 dejavnosti ali cilje, za katere bi uporabili lutko.

--

Q8 Napišite 3 dejavnosti ali cilje, pri katerih ste nazadnje uporabili lutko.

--

Q9 Katere metode dela z lutkami uporabljate pri izvajanju dodatne strokovne pomoči?

1 nikoli – 2 nekajkrat letno – 3 nekajkrat mesečno – 4 tedensko – 5 dnevno

Q9a igra z lutko

Q9b ustvarjanje prizorov

Q9c pripovedovanje z lutko

Q9d komunikacija skozi lutko

Q9e učenje in poučevanje z lutko

Q9f izdelovanje lutk

Q10 Katere vrste lutk uporabljate pri svojem delu?

1 nikoli – 2 nekajkrat letno – 3 nekajkrat mesečno – 4 tedensko – 5 dnevno

Q10a prstne lutke

Q10b ročne lutke

Q10c igrače

Q10d predmete kot lutke

Q10e lutke na palici

Q10f mimične lutke

Q10g drugo: _____

Q11 Kje ste pridobili znanja o delu z lutkami?

možnih več odgovorov

- med študijem
- na seminarjih in delavnicah
- preko izmenjave izkušenj z drugimi
- sem samouk
- pri delu z lutkami izhajam iz lastnih interesov
- o delu z lutkami nimam znanja

Q12 Kako se strinjate z naslednjimi trditvami:

1 sploh se ne strinjam – 2 se ne strinjam – 3 delno se strinjam – 4 se strinjam se – 5 popolnoma se strinjam

Q12a V lutke se težko vživim.

Q12b Raba lutke pri izvajanju DSP mi vzame preveč časa.

Q12c Delo z lutkami se mi zdi primerna metoda za izvajanje DSP.

Q12d Za delo z lutkami sem premalo kreativen.

Q12e Za delo z lutkami nimam dovolj znanja.

Q12f Lutke se mi zdijo zanimive.

Q12g Učenci v osnovni šoli so že prestari, da bi jih zanimale lutke.

Q12h Želim si, da bi bilo na razpolago več seminarjev in delavnic o delu z lutkami.

Q12i Želim si, da bi med študijem pridobil več znanja in izkušenj o delu z lutkami.

Q12j Na naši osnovni šoli razpolagamo z lutkami.

Q12k Lutke so samo za igranje.

Q12l Lutke so predrage.

Q12m Zaradi časovne stiske se pri urah DSP usmerim predvsem v doseganje učnih ciljev in odpravljanje učenčevih primanjkljajev.

Q12n Izdelovanje lutk zahteva veliko časa.

Q12o Obiskujem lutkovne predstave.

Q12p Če pri delu uporabljam lutke, me učenci ne jemljejo dovolj resno.

Q12q Obstaja veliko bolj zanimivih metod dela od metode dela z lutkami.

Q12r Obstaja veliko bolj učinkovitih metod dela od metode dela z lutkami.

Q12s Zaradi časovne stiske pri izvajanju DSP težko uporabljam umetnostna sredstva (na primer glasba, ples, gledališče, ročna dela).

Q12t Želim si, da bi bilo delo z lutkami eno izmed obveznih študijskih predmetov.

Q12u Lutke sodijo le v lutkovno gledališče.

Q12v Lutke so pri urah DSP premalokrat uporabljene.

Q13 Prepoznavate še kak drug razlog, da lutk pri svojem delu ne uporabljate oziroma jih ne uporabljate pogosteje?

Q14 Imate kak predlog, kako bi lahko lutke postale pogostejša metoda dela pri izvajanju DSP?

Q15 Ali ste do sedaj vedeli:

Q15a da učitelj z lutko v roki preusmeri svojo avtoriteto in s tem vpliva na bolj sproščeno vzdušje

Q15b da lutke omogočajo izkustveno učenje, kar je posebej pomembno za mlajše učence in učence s primanjkljaji

Q15c da ima učenec z lutko v roki v primeru neznanja ali nezmožnosti manjši občutek nemoči, saj nemoč in neznanje prikaže lutka

Q15d da učenec lažje spregovori preko lutke, zato so te pomembne za odkrivanje otrokovega notranjega sveta

Q15e da lutke spodbujajo govor

Q15f da učenci preko lutk zadovoljujejo svoje potrebe - potrebo po zabavi, gibanju, ljubezni, moči, svobodi govora, gibanja in mišljenja, saj se z lutkami gibljejo, govorijo, jih izdelujejo, z njimi ustvarjajo in izražajo čustva

Q15g da so lutke odlično motivacijsko sredstvo pri delu z otroki in mladostniki

Q15h da lutke spodbujajo razvoj spontanega besednega in kreativnega izražanja

Q15i da lutke spodbujajo in povečujejo domišljijo

Q15j da so lutke primerne za spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva

Q15k da so lutke primerne za razvijanje socialno-interakcijskih spretnosti in razvijanje sodelovanja

Q15l da uporaba lutk pri delu spodbuja večjo možgansko aktivnost

XSpol:

- Moški
- Ženski

XIZ Katero smer izobrazbe imate? Če imate več izobrazb, izberite tisto, ki je po vašem mnenju pomembnejša za izvajanje dodatne strokovne pomoči.

- Specialni in rehabilitacijski pedagog/specialni pedagog/defektolog
- Učitelj z opravljenim programom za izvajanje specialno-pedagoške pomoči
- Učitelj brez opravljenega programa za izvajanje specialno-pedagoške pomoči
- Socialni pedagog
- Pedagog
- Psiholog
- Drugo: _____

Q16 Koliko let izvajate dodatno strokovno pomoč?

- 0-5 let
- 6-10 let
- več kot 10 let

Q17 Koliko let je minilo od vašega zadnjega formalnega ali neformalnega izobraževanja?

- manj kot 1 leto
- 1-5 let
- 6-10 let
- več kot 10 let

Za vaše sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem in vas lepo pozdravljam!

Priloga 2

Priloga vsebuje kontingenčne tabele in χ^2 -preizkuse za povezavo med izvajanjem posameznih dejavnosti znotraj ur DSP in pogostostjo rabe lutk pri svojem delu, ki smo jih potrebovali pri preverjanju pete hipoteze.

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Spodbujanje motivacije pri delu (pri usvajanju snovi, branju, pisanju, računanju)	Izvaja	f	35	122	5	162
		f %	21,6%	75,3%	3,1%	100,0%
	Ne	f	1	2	132	135
	izvaja	f %	,7%	1,5%	97,8%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	265,711	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Spodbujanje pozornosti in koncentracije	Izvaja	f	35	121	5	161
		f %	21,7%	75,2%	3,1%	100,0%
	Ne	f	1	3	132	136
	izvaja	f %	,7%	2,2%	97,1%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	261,883	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Spodbujanje ustvarjalnosti	Izvaja	f	35	121	5	161
		f %	21,7%	75,2%	3,1%	100,0%
in ustvarjalnega mišljenja	Ne	f	1	3	132	136
	izvaja	f %	,7%	2,2%	97,1%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	261,883	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Spodbujanje domišljije	Izvaja	f	34	121	5	160
		f %	21,3%	75,6%	3,1%	100,0%
	Ne	f	2	3	132	137
	izvaja	f %	1,5%	2,2%	96,4%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	258,232	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Doseganje	Izvaja	f	34	116	5	155
kurikularnih		f %	21,9%	74,8%	3,2%	100,0%
ciljev	Ne	f	2	8	132	142
	izvaja	f %	1,4%	5,6%	93,0%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	240,130	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Pridobivanje	Izvaja	f	35	119	5	159
socialnih		f %	22,0%	74,8%	3,1%	100,0%
veščin in	Ne	f	1	5	132	138
učenje	izvaja	f %	,7%	3,6%	95,7%	100,0%
moralnega						
razvoja						
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	254,435	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Se ne strinjam	Delno se strinjam	Popolnoma se strinjam?	
Pridobivanje socialnih veščin in učenje moralnega razvoja	Izvaja	f	1	45	35	81
		f %	1,2%	55,6%	43,2%	100,0%
	Ne izvaja	f	6	64	6	76
		f %	7,9%	84,2%	7,9%	100,0%
Skupaj		f	7	109	41	157
		f %	4,5%	69,4%	26,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	27,264	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Razvijanje občutka za prostor in čas	Izvaja	F	35	115	4	154
		f %	22,7%	74,7%	2,6%	100,0%
	Ne izvaja	f	1	9	133	143
		f %	,7%	6,3%	93,0%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	244,119	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Razvijanje	Izvaja	F	35	114	5	154
fine motorike		F %	22,7%	74,0%	3,2%	100,0%
in	Ne	F	1	10	132	143
grafomotorike	izvaja	F %	,7%	7,0%	92,3%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	236,985	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Razvijanje	Izvaja	F	35	113	4	152
simetričnega		F %	23,0%	74,3%	2,6%	100,0%
gibanja	Ne	F	1	11	133	145
	izvaja	F %	,7%	7,6%	91,7%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	237,448	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Razvijanje govora in komunikacije	Izvaja	F	34	121	5	160
		F%	21,3%	75,6%	3,1%	100,0%
	Ne izvaja	F	2	3	132	137
		f %	1,5%	2,2%	96,4%	100,0%
Skupaj		f	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	258,232	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Pozitivne samopodobe	Izvaja	F	33	122	5	160
		F %	20,6%	76,3%	3,1%	100,0%
	Ne izvaja	F	3	2	132	137
		F %	2,2%	1,5%	96,4%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	258,629	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Izražanje	Izvaja	F	35	122	5	162
čustev in		F %	21,6%	75,3%	3,1%	100,0%
misli	Ne	F	1	2	132	135
	izvaja	F %	,7%	1,5%	97,8%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		f %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	265,711	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Razvijanje	Izvaja	F	35	124	5	164
besedne in		F %	21,3%	75,6%	3,0%	100,0%
nebesedne	Ne	F	1	0	132	133
kommunikacije	izvaja	F %	,8%	,0%	99,2%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		F %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	273,586	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Izvajanje	Izvaja	F	35	120	5	160
sprostitvenih		F %	21,9%	75,0%	3,1%	100,0%
iger	Ne	F	1	4	132	137
	izvaja	F %	,7%	2,9%	96,4%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		F %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	Df	P
χ^2	258,124	2	,000

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Izvajanje	Izvaja	F	35	118	5	158
didaktičnih		F %	22,2%	74,7%	3,2%	100,0%
iger	Ne	F	1	6	132	139
	izvaja	F %	,7%	4,3%	95,0%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		F %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	250,813	2	,000

Lutke pri izvajanju DSP za učence s SUT

Dejavnost			Raba lutk			Skupaj
			Mesečno ali pogosteje	Nekajkrat letno	Nikoli	
Spodbujanje simbolne igre	Izvaja	F	33	119	4	156
		F %	21,2%	76,3%	2,6%	100,0%
	Ne	F	3	5	133	141
	izvaja	F %	2,1%	3,5%	94,3%	100,0%
Skupaj		F	36	124	137	297
		F %	12,1%	41,8%	46,1%	100,0%

	Vrednost	df	p
χ^2	251,157 ^a	2	,000

Priloga 3

Priloga vsebuje kontingenčne tabele in χ^2 -preizkuse za povezavo med poznavanjem dejstev o rabi lutk pri delu z učenci in pogostostjo rabe lutk učiteljev DSP, ki smo jih potrebovali pri preverjanju desete hipoteze.

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 1. trditve glede na pogostost rabe lutk

1. Da učitelj z lutko v roki preusmeri svojo avtoriteto in s tem vpliva na bolj sproščeno vzdušje

			Da	Ne	Skupaj
Pogostost rabe lutk	mesečno ali pogosteje	št.	32	2	34
		odgovorov veljavni odstotki	94,1%	5,9%	100,0%
	nekajkrat letno	št.	111	13	124
		odgovorov veljavni odstotki	89,5%	10,5%	100,0%
	nikoli	št.	111	26	137
		odgovorov veljavni odstotki	81,0%	19,0%	100,0%
Skupaj		št.	254	41	295
		odgovorov veljavni odstotki	86,1%	13,9%	100,0%

Tabela: χ^2 test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 1. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	5,988	2	,050

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 3. trditve glede na pogostost rabe lutk

3. Da ima učenec z lutko v roki v primeru neznanja ali nezmožnosti manjši občutek nemoči, saj nemoč ali neznanje izkaže lutka

			Da	Ne	Skupaj
Pogostost rabe lutk	mesečno	št.	32	2	34
	ali	odgovorov			
	pogosteje	veljavni odstotki	94,1%	5,9%	100,0%
	nekajkrat	št.	90	34	124
	letno	odgovorov			
		veljavni odstotki	72,6%	27,4%	100,0%
	Nikoli	št.	97	40	137
		odgovorov			
		veljavni odstotki	70,8%	29,2%	100,0%
Skupaj		št.	219	76	295
		odgovorov			
		veljavni odstotki	74,2%	25,8%	100,0%

Tabela: χ^2 -test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 3. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	8,049	2	,018

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 4. trditve glede na pogostost rabe lutk

4. Da učenec lažje spregovori preko lutke, zato so te pomembne za odkrivanje otrokovega notranjega sveta

			Da	Ne	Skupaj
Pogostost rabe lutk	Mesečno	Št.	34	0	34
	ali	odgovorov			
	pogosteje	Veljavni odstotki	100,0%	,0%	100,0%
	Nekajkrat	Št.	120	4	124
	letno	odgovorov			
		Veljavni odstotki	96,8%	3,2%	100,0%
	Nikoli	Št.	122	15	137
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	89,1%	10,9%	100,0%
Skupaj		Št.	276	19	295
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	93,6%	6,4%	100,0%

Tabela: χ^2 -test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 4. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	9,088	2	,011

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 7. trditve glede na pogostost rabe lutk

7. Da so lutke odlično motivacijsko sredstvo pri delu z otroki in mladostniki

			Da	Ne	Skupaj
Pogostost rabe lutk	Mesečno ali pogosteje	Št. odgovorov	33	1	34
		Veljavni odstotki	97,1%	2,9%	100,0%
	Nekajkrat letno	Št. odgovorov	113	11	124
		Veljavni odstotki	91,1%	8,9%	100,0%
	Nikoli	Št. odgovorov	112	25	137
		Veljavni odstotki	81,8%	18,2%	100,0%
Skupaj		Št. odgovorov	258	37	295
		Veljavni odstotki	87,5%	12,5%	100,0%

Tabela: χ^2 - test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 7. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	8,447	2	,015

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 10. trditve glede na pogostost rabe lutk

10. Da so lutke primerne za spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva

			Da	Ne	skupaj
Pogostost rabe lutk	Mesečno	Št.	33	1	34
	ali	odgovorov			
	pogosteje	Veljavni odstotki	97,1%	2,9%	100,0%
	Nekajkrat	Št.	100	23	123
	letno	odgovorov			
		Veljavni odstotki	81,3%	18,7%	100,0%
	Nikoli	Št.	96	40	136
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	70,6%	29,4%	100,0%
Skupaj		Št.	229	64	293
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	78,2%	21,8%	100,0%

Tabela: χ^2 -test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 10. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	12,391	2	,002

- Tabela: Kontingenčna tabela za poznavanje 11. trditve glede na pogostost rabe lutk

11. Da so lutke primerne za spodbujanje otrokovega občutka lastne vrednosti, razvijanje samozaupanja in doseganje osebnega zadovoljstva

			Da	Ne	Skupaj
Pogostost rabe lutk	Mesečno	Št.	34	0	34
	ali	odgovorov			
	pogosteje	Veljavni odstotki	100,0%	,0%	100,0%
	Nekajkrat	Št.	117	7	124
	letno	odgovorov			
		Veljavni odstotki	94,4%	5,6%	100,0%
	Nikoli	Št.	113	23	136
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	83,1%	16,9%	100,0%
Skupaj		Št.	264	30	294
		odgovorov			
		Veljavni odstotki	89,8%	10,2%	100,0%

Tabela: χ^2 - test za povezavo med pogostostjo rabe lutk in poznavanje 11. trditve

	Vrednost	df	p
χ^2	13,354	2	,001

