

POGLAVJE 2

UČINKI GLASBENIH DEJAVNOSTI NA RAZVOJ SOCIALNIH INTERAKCIJ V ZGODNJEM OTROŠTVU

KATARINA ZADNIK, SARA SMREKAR

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana, Slovenija
katarina.zadnik@ag.uni-lj.si, sara.smrekar7@gmail.com

Začetki razvoja socialnih veščin in interakcij se pričnejo v zgodnjem otroštvu. Primarno se razvoj socializacije začne v družinskem okolju in nadaljuje v sekundarnih formalnih in neformalnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Na socialni razvoj v zgodnjem otroštvu vpliva več dejavnikov. Zaradi izostalih raziskav na tem področju v slovenskem prostoru bomo preučevali učinke glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih veščin in interakcij pri tri- in štiriletnikih v vrtcu. Predstavljeni bodo rezultati polletne akcijske raziskave, ki je potekala v treh ciklih, na vzorcu desetih vrtčevskih otrok. V tem poglavju bomo predstavili vlogo glasbenih dejavnosti pri navezovanju socialnih stikov in sklepanju prijateljstva v zgodnjem otroštvu.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-839-0

Ključne besede:
glasbene dejavnosti,
sklepanje prijateljstva,
socialni razvoj,
tri- in štiriletniki,
vrtec



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.2)

ISBN
978-961-286-839-0

Keywords:
forming friendships,
kindergarten,
musical activities,
social development,
three- and four-year-olds

CHAPTER 2

EFFECTS OF MUSICAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD

KATARINA ZADNIK, SARA SMREKAR

University of Ljubljana, Academy of music, Ljubljana, Slovenia
katarina.zadnik@ag.uni-lj.si, sara.smrekar7@gmail.com

The beginnings of the development of social skills and interactions start in early childhood. Primarily, the development of socialization begins in the family environment and continues in secondary formal and informal educational settings. Several factors influence social development in early childhood. Due to the lack of research in this field in Slovenia, we will examine the effects of musical activities on the development of social skills and interactions in three- and four-year-olds in kindergarten. The results of a six-month action research, which took place in three cycles with a sample of ten kindergarten children, will be presented. In this chapter, we will present the role of musical activities in establishing social contacts and forming friendships in early childhood.



1 Uvod

Temelji socialnega razvoja ležijo v predšolskem obdobju, ki predstavlja zgodnja leta posameznikovega življenja. Primarni vidik socialnega razvoja se začne v družinskem okolju, nato pa se ta nadaljuje v sekundarnih okoljih, kot sta vrtec in šola. Zaradi tega je pomembno, da izobraževalni programi to razvojno področje čim prej vključujejo v svoje programe, saj s tem otroka vzgojijo v socialnega, samozavestnega, ustvarjalnega, samoizraznega in poštenega posameznika, ki posluša in razume druge osebe (Wright, 2003). Eno izmed področij, ki jih Kurikulum za vrtce (1999) določa za spodbujanje celostnega in socialnega razvoja, je tudi področje glasbenih dejavnosti. Vodenje glasbenih dejavnosti in spodbujanje otroka pri sodelovanju v njih ter drug z drugim od vzgojitelja zahteva, da v skupini usmerja socialne stike in spodbuja razvoj socialnih ter sodelovalnih veščin (Bahovec idr., 2004). Glasbene dejavnosti spodbujajo različne vidike socialnega razvoja. S petjem v skupini otrok prisluhne petju drugih, z medsebojnim poslušanjem se prilagodi ostalim, upošteva dogovore vodje skupine (Denac, 2011), razširja svoje socialne stike, se uči socialnih strategij (Marčič, 2010), razvija občutek za skupinsko muziciranje (Denac in Ilič, 1993), krepi skupinsko povezanost, medosebne odnose, občutek pripadnosti skupnosti (Casal de la Fuente in Gillanders, 2022) in izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Otrok z veseljem igra glasbila v skupini s prijatelji (Borota, 2006). S tem se uvaja v skupinsko muziciranje (Borota, 2013), svojo igro na glasbila prilagaja soigralcu ali skupini ter izkazuje občudovanje in strpnost do drugih otrok, ki igrajo na glasbila (Denac, 2011), se uči deljenja glasbil ter upoštevanja drugih otrok (Zadnik idr., 2015) in krepi večino sodelovanja (Davies idr., 2013). Z gibalno-plesno dejavnostjo otrok navezuje stike s sovrstniki, se navaja na sodelovanje, se uči reševanja konfliktov v skupini, upoštevanja drug drugega, različnosti, strpnosti in ustvarjanja prijateljskih odnosov (Borota, 2006; Kroflič, 1999). Pri glasbeno didaktičnih igrah otrok uri sodelovanje in upoštevanje pravil, prilagaja se skupinski dinamiki, razvija empatijo in vzpostavlja interakcije z drugimi otroki (Borota, 2013).

Pretežno tuje raziskave (Aydoğan, 2020; Davies idr., 2013; Forrai, 1997; Good in Russo, 2016; Hallam, 2010; Ilari idr., 2019; Kirschner in Tomasello, 2010; Lyon idr., 2016; Mynarikova, 2012; Ritblatt idr., 2013; Torrance, 2002; Yüksel, 2020) so preučevale in pozitivno potrdile učinke umetnostnih in glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v predšolskem obdobju. Zaradi izostanka tovrstnih raziskav v

slovenskem prostoru bomo predstavili in preučevali vlogo ter pomen glasbenih dejavnosti, ki so sestavni del Kurikuluma za vrtce (1999), na področju socialnega razvoja v predšolskem obdobju.

V pričujočem poglavju bomo prikazali nekatere rezultate, ki so sicer del večje opravljene raziskave, ter se v nadaljevanju osredotočili in preučevali učinke glasbenih dejavnosti na navezovanje socialnih stikov ter sklepanje prijateljstva v zgodnjem otroštvu.

1.1 Razvoj socialnih interakcij v domačem okolju

V družinskem okolju se otrok nauči prve komunikacije, prvih veščin preživetja ter doživlja prva čustvena izkustva, kot so ugodje, zadovoljstvo, ljubezen in občutek varnosti (Kranjc, 2011). Družinsko okolje ima pomembno vlogo pri čustveni regulaciji in nudi varno okolje pri zadovoljevanju psiholoških funkcij z vidika zadovoljevanja potrebe po varnosti, ljubezni, sprejetosti, bližini, intimnosti, čustveni podpori, razvoju, uveljavljanju in samostojnosti. Tako je družina prostor, v katerem se otrok uči ter pridobiva prve čustvene in socialne izkušnje iz odnosov z najbližjimi družinskimi člani (Kompore idr., 2008). Gre za edinstveno priložnost vzpostavljanja iskrenih medosebnih odnosov in razvijanja socialnih veščin (Kranjc, 2011), ki jih Erath (2009) opredeljuje kot vedënja, ki otroku omogočajo, da od drugih prejme pozitivne odzive in vzpostavi pozitivne odnose z drugimi. Z razvojem prične otrok v družini oblikovati vse bolj enakopraven odnos in začne sodelovati z ostalimi družinskimi člani pri določanju vedënjskih pravil (Zupančič in Justin, 1991).

Otrok začne socialne interakcije razvijati že v prvih dveh mesecih po rojstvu (Polšak in Jazbec, 2008). Prva oseba, na katero se po rojstvu naveže, je njegova mati. Z njo vzpostavlja namerno bližino ter jo uporablja kot varno točko za raziskovanje okolja in se nato k njej ponovno vrača (Volavc, 2008). Med drugim in četrtem mesecem starosti svojo pozornost usmerja predvsem na zunanje okolje in druge ljudi. V obdobju med petim in sedmim mesecem starosti se njegova osredotočenost premakne od ljudi k neživim predmetom, kar mu omogoča rokovanje z različnimi predmeti. Od osmega do šestnajstega meseca starosti otrok prične vzpostavljati stik s predmeti na bolj socialen način, pri čemer postaja ta interakcija vse bolj simetrična (Polšak in Jazbec, 2008). V prvem letu izstopa otrokova močna čustvena navezanost na mater in velik strah pred ločitvijo (Nemec, 2011). Ob vsaki ločitvi od navezane

bližnje osebe otrok izrazi znake neugodja, ljubosumja, možna je tudi depresija (Volavc, 2008). Po osemnajstem mesecu starosti otrok razvije sposobnost refleksije o svojem vedênju ter vedênju druge osebe (Polšak in Jazbec, 2008) in tako sledi stopnja vzajemne navezanosti, v kateri otrok začne razumeti razloge za odsotnost skrbnikov in v kateri razvija sposobnost predvidevanja njihove vrnitve (Nemec, 2011). Z razvojem in starostjo se pri otroku povečuje intenzivnost pozornosti, usmerjene na igračo, njegova socialna odzivnost ter zadovoljstvo med igralno interakcijo. Po dopolnjenem drugem letu starosti se povečuje otrokova verbalna komunikacija z igračami. V prvi polovici tretjega leta starosti prevladuje kooperativna igra, v kateri otrok stremi k skupnemu cilju z ostalimi otroki (Polšak in Jazbec, 2008).

Mati in oče kot prva otrokova učitelja pričneta vzpostavljati interakcijo z njim takoj ob rojstvu. Oblike socialnih interakcij potekajo na verbalni, neverbalni in tudi na ravni glasbene komunikacije. Še posebej otroku v tem obdobju godi glas matere, ki začne povsem naravno in nagonsko vzpostavljati kontakt z otrokom s posebno otroško govorico. Njena komunikacija s svetlo barvo glasu, v višjem frekvenčnem območju uporabljenih zvokov in tonov, v posebnem načinu govora in petja spominja na »glasbeno govorjenje« ali popevanje. Pogosto je tovrstno vzpostavljanje stika z otrokom povezano s prigovarjanjem, pripovedovanjem bibarij in prstnih iger ali s petjem pesmi, največkrat uspavank (Borota, 2013). Bibarije in prstne igre so tiste dejavnosti, pri katerih otrok sprejema materin glas na slušni ravni, na vizualni ravni opazuje materino artikulacijo in dikcijo pri izrekanju in petju, skozi taktilno percepcijo dotika pa zaznava metrično in ritmično strukturo izvajanih glasbenih vsebin (Fassbender v Deliège idr., 1996). Campbell (2004) poudarja, da je opisani tip komunikacije med materjo in otrokom instinktivna potreba odrasle osebe, s katero želi vključiti otroka v kulturno okolje. Tudi Gordon (1998) meni, da se naravni proces inkulturacije sproži takoj ob rojstvu, za katerega je značilno otrokovo vsrkavanje glasbene kulture okolja. Družina tako predstavlja prvo spodbudno glasbeno okolje, ki ustvarja varen prostor za otrokov socialni in celostni razvoj.

1.2 Razvoj socialnih interakcij in sklepanje prijateljstev v vrtčevskem okolju

Za učenje socialnih veščin v vrtcu otrok potrebuje vodstvo odraslih. Učenje v vrtcu, ki poteka na temelju posnemanja, pojasnjevanja, raziskovanja in odkrivanja (Melavc, 2008), ne prispeva le k celostnemu razvoju otroka, ampak tudi k ustvarjanju pozitivne klime v vrtčevski skupini. V takem okolju otrok vzpostavlja različne socialne interakcije, skozi katere se uči deljenja igrač in upoštevanja občutkov drugih otrok, komuniciranja z vrstniki, razvijanja svoje samozavesti, izražanja lastnih čustev in obvladovanja emocionalnih izbruhov, reševanja konfliktnih situacij na kompromisen način, spoštovanja drugih članov skupine, usklajevanja svojih idej z idejami drugih otrok in občasno tudi podrejanja lastnih želja v korist skupine (Črnak, 2008).

Z vstopom v vrtec se otrok seznanja z novim sistemom pravil vedênja, ki pred njega postavi nove osebne in medosebne zahteve. V vrtcu se otroku hkrati razširi socialni krog z njegovimi vrstniki in v odnosu z njimi (Dereli-Iman, 2014; Kranjc, 2011). Otrok razvija in oblikuje nove načine komuniciranja, empatijo, se uči skupnega reševanja težav ter oblikuje nove medsebojne interakcije (Kranjc, 2011). Druženje v vrtcu otroku omogoča spoznavanje zgradbe socialnih odnosov in moralnih pravil (Zupančič in Justin, 1991). Z leti se pri otroku postopno povečujejo stiki z vrstniki, ki so mu podobni po stopnji socialnega razvoja. Otrok se prične zavedati, da v skupini deluje kot posameznik, ki je sicer podoben drugim otrokom, vendar ga določene lastnosti razlikujejo od ostalih (Benkovič, 2011; Stritih, 2011). Enako lahko opazimo naraščajoče povečanje prilagojenega vedênja v socialnih interakcijah z drugimi otroki (povečuje se vključenost, stabilnost vrstniških odnosov in prosocialno vedênje) in z odraslimi (vedno bolj očitna je njihova rast v sodelovanju in samostojnosti) (Zupančič in Kavčič, 2007).

Porter (v Pečjak in Košir, 2002, str. 61)(1996) prijateljstvo opredeljuje kot: »prostovoljno, trajajočo vez med posamezniki, pri katerih gre za vzajemno preferiranje drug drugega in ki si delijo čustveno toplino« (v Pečjak in Košir, 2002, str. 61). Na sklepanje prijateljstev vpliva več dejavnikov. Eden izmed pomembnejših dejavnikov prijateljskih odnosov v zgodnjem obdobju je prostorska bližina, pri oblikovanju in vzdrževanju prijateljstva pa je tudi vedênje, in sicer kako se otroka vedeta drug do drugega (Pečjak in Košir, 2002). Do približno tretjega leta starosti

otrok razume prijateljstvo kot nekaj trenutnega, povezanega s trenutno dejavnostjo ali trenutno izmenjavo igrač. Okoli četrtega leta starosti otrok začne uporabljati izraz najboljši prijatelj. Kasneje prijateljstvo razume kot dalj časa trajajoč odnos, ki lahko preživi tudi različne konflikte (Nemec, 2011). Čeprav se lahko številni kognitivni vidiki prijateljstva s časom spremenijo, čustvena globina in pomen prijateljstva ostajata nespremenjena (Marjanovič Umek, 2010).

1.3 Socialne interakcije in sklepanje prijateljstev pri glasbenih dejavnostih

V predšolskem obdobju izhajamo iz otrokovih interesov in vzgojnega cilja za oblikovanje vsestranske razvite osebnosti (Voglar, 1980). V umetnostni vzgoji otrok najde okolje, kjer se lahko igra in ustvarja, kjer gradi svoje zgodbe, oživilja svoje sanje, razvija komunikacijske in socialne veščine, razvija samospoštovanje in samozavest (Četin, 2021). Kurikulum za vrtce (1999) uvršča šest različnih področij dejavnosti, med njimi tudi umetnost, v katero so umeščene glasbene dejavnosti, kot so izvajanje, ustvarjanje, poslušanje in glasbene didaktične igre, ki se jih skrbno in enakovredno goji v vrtcu (Voglar, 1980). Vse našete glasbene dejavnosti v zgodnjem obdobju življenja predstavljajo del glasbene interakcije. Med izvajanjem, ustvarjanjem, poslušanjem glasbe in pri gibalno-plesnem izražanju ob glasbi se otrok zanaša na obrazno mimiko, geste in govor drugih, skozi katere komunicira svoje glasbene in ne glasbene namere ter ideje (Ilari, 2016). Prav tako otrok ustvarja stik z drugimi, razvija socialne veščine in empatijo, medsebojno komunikacijo, se usklajuje, sodeluje in povezuje z drugimi (Ilari, 2016; Koelsch, 2013). Vlogo in pomen glasbenih dejavnosti pri razvoju socialnih veščin in interakcij predstavljamo v nadaljevanju.

Glasbeno izvajanje vključuje dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila in ritmično izreko. Izvajanje opredeljujemo kot najbolj neposredno glasbeno komunikacijo otroka, ki je tesno povezana s poslušanjem in ustvarjanjem. V okviru glasbenega izvajanja otrok vzpostavlja glasbeno komunikacijo z doživljanjem in izvedbo glasbe. Hkrati preko teh dejavnosti usvaja glasbeni jezik in vzpostavlja interakcijo v socialni skupini, s katero skupaj muzicira (Borota, 2013). Med skupinskim izvajanjem glasbe otrok krepi občutek za skupnost in prijateljstvo (Cross, 2009; Laird, 2015). Otrok svoje veselje do petja, ki predstavlja obliko komunikacije (Welch, 2005), širi tako, da to navdušenje deli s prijatelji v skupini. S tem razširja svoje socialne stike, se uči socialnih strategij (Marčič, 2010), razvija občutek za skupinsko muziciranje (Denac

in Ilič, 1993), krepí skupinsko povezanost, medosebne odnose, občutek pripadnosti skupnosti (Casal de la Fuente in Gillanders, 2022) ter izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Prvo igranje otroka na glasbila izhaja iz ozvočenja lastnih gibov (Borota, 2013). Mlajšemu otroku so ponujene drugačne možnosti za raziskovanje, igranje in ustvarjanje na glasbila v primerjavi s starejšim otrokom. V okolju, za katerega je v tem obdobju značilna otroška igra, so glasbila pogosto predstavljena kot samostojna aktivnost vsakega otroka posebej (Young, 2008). V drugem starostnem obdobju (to je obdobje od tretjega do četrtega leta starosti) je pri otroku opažena povečana želja po igranju na glasbila, saj preizkuša različne pristope k igranju na glasbila in jih z veseljem igra v skupini s prijatelji (Borota, 2006). Z igranjem na glasbila se otrok začne uvajati v skupinsko muziciranje (Borota, 2013), vzpostavlja pozitivne odnose v skupini, prilagaja svojo igro soigralcem ali skupini, izraža občudovanje in strpnost do drugih otrok, ki prav tako igrajo na glasbila (Denac, 2011), ter izboljšuje pripravljenost za pomoč in sodelovanje v skupini (Davies idr., 2013). Med igranjem otrok hitro usvaja spretnosti s posnemanjem vrstnikov, obenem pa ga osrečuje posnemanje drugih (Borota, 2006).

Glasbeno ustvarjanje je spontana otroška dejavnost, ki jo nadgrajujemo in razvijamo skozi ustvarjalne dejavnosti v glasbi in ob njej. O glasbenem ustvarjanju govorimo takrat, kadar si otrok izmišlja nove glasbene vsebine ali ko na svojstven način izraža doživetja in glasbene predstave (Borota, 2013). Mlajši otrok glasbeno ustvarja med igro. Večina ustvarjalnih dejavnosti, ki vključujejo igro, se osredotoča na interakcijo med otroki, bodisi v parih ali skupinah (Burnard, 2006). V skupinskem muziciranju je pozoren na skupni začetek in zaključek, kaže občudovanje in strpnost do sovrstnika, ki ustvarja, navdušuje prijatelje za ustvarjanje instrumentalnih in vokalnih vsebin, se aktivno vključuje v skupno delo in se pri igri na glasbila prilagaja soigralcu (Denac, 2011). Ravno skupno glasbeno ustvarjanje pri otroku povečuje kasnejše spontano sodelovalno in prijazno vedenje (Kirschner in Tomasello, 2010). Poslušanje glasbe predstavlja poustvarjalni proces. V njem otrok doživlja, sprejema in prepoznava glasbene vsebine. Ta proces vključuje estetsko percepcijo in kognitivne aktivnosti, skozi katere si otrok kot poslušalec oblikuje pomen o glasbi (Borota, 2013). Najpogosteje otroka v plesno gibanje pritegne glasba, saj obstaja med glasbo in gibom naravna povezanost. Ta povezanost je očitna ob koncu prvega leta starosti, ko se otrok z gibalnimi reakcijami odziva na poslušano glasbo. Kasneje se njegovo gibanje spremeni v ustvarjalni gib, s katerim izrazi svoja doživetja ob glasbi,

spremlja glasbeni potek ali pa z gibom vizualizira glasbene elemente (Videmšek in Pišot, 2007). Ustvarjalni gib omogoča otroku doživljanje netekmovalnih in ustvarjalnih izkušenj (Boyd, 2003 v Borota, 2006). Te izkušnje spodbujajo uspeh, sodelovanje, reševanje težav v skupini, medsebojno spoštovanje, različnost, strpnost in vzpostavitev prijateljskih odnosov (Borota, 2006). Z ustvarjalnim gibom pri vzgoji in izobraževanju otroka spodbujamo v kooperativno učenje, skupinsko ustvarjanje in timsko delo (Kroflič, 1999). Plesno-gibalne igre otroku zagotavljajo občutek pripadnosti skupini in z njimi krepí socialne odnose (Borota, 2006). Glasbeno didaktične igre opredeljujemo kot krajše, zanimive in prijetne glasbene dejavnosti, ki se lahko izvajajo samostojno ali kot del drugih glasbenih dejavnosti. Glasbeno didaktičnim igram pripisujemo pomemben pomen na celostni glasbeni in splošni razvoj otroka. Skozi te igre otrok občuti veselje, lagodje, razvija pozitiven odnos do glasbe, uri glasbene spretnosti in sposobnosti, sodelovanje in upoštevanje pravil ter pridobiva samozavest. Glasbeno didaktične igre imajo različne cilje na kognitivnem, afektivnem, psiho-motoričnem ter socialnem in moralnem področju glasbenega razvoja. Na področju socialnega in moralnega razvoja otrok upošteva pravila in se prilagaja skupinski dinamiki, razvija empatijo ter vzpostavlja interakcije z drugimi otroki (Borota, 2013). Pri glasbeno didaktičnih igrah mlajši otrok med izvajanjem glasbeno didaktičnih iger pogosto deli svoje glasbene ideje in usklajuje lastno glasbeno aktivnost z drugimi otroki. V srednjem otroštvu otrok med glasbeno didaktičnimi igrami svojim vrstnikom predlaga nova besedila, glasbo ali gibanje (Marsh in Young, 2006).

Različne veje umetnosti, kot so likovna umetnost, glasba, ples in dramska umetnost (Schirmacher, 2002) bistveno prispevajo k socialnemu razvoju otroka (Çetin, 2021), kar potrjuje nekaj tujih avtorjev v svojih raziskavah (Aydoğan, 2020; Lyon idr., 2016; Mynarikova, 2012; Torrance, 2002; Yüksel, 2020). Tudi raziskave (Davies idr., 2013; Forrai, 1997; Good in Russo, 2016; Hallam, 2010; Ilari idr., 2019; Kirschner in Tomasello, 2010; Ritblatt idr., 2013), ki so preučevale učinke glasbenih dejavnosti na socialni razvoj in so dokazale pozitivne rezultate učinkov le-teh na razvoj socialnih spretnosti ter večšin v zgodnjem otroštvu. Primerjava mednarodnih in domačih raziskav s področja preučevanja pozitivnih učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj predšolskega in šolskega otroka kaže, da je bilo več tovrstnih raziskav izvedenih v mednarodnem prostoru, medtem ko so bile v slovenskem okolju večinoma izvedene raziskave, v katerih so bili pozitivni učinki glasbenih dejavnosti na socialni razvoj izkazani le kot sekundarni rezultati opravljenih študij (Denac, 2002;

Koren, 2016; Sicherl Kafol, 2001; Zadnik idr., 2015; Zadnik in Jerman, 2015). Zadnik in Smrekar (2020) sta izvedli raziskavo, s katero sta preučevali neposredne učinke glasbenih dejavnosti na razvoj socialnih veščin in interakcij v vrtčevskem okolju. Učinki glasbenih dejavnosti so bili preučevani med skupino otrok, ki so prvič vstopili v vrtec, in skupino otrok, ki so vrtec predhodno že obiskovali. Rezultati raziskave so potrdili pozitivne učinke glasbenih dejavnosti in naraščajoč razvoj socialnih veščin in interakcij v polletnem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti pri obeh preučevanih skupinah otrok. Učinki so bili izraženi na področju vključevanja in sodelovanja otrok v glasbenih dejavnostih, medsebojnega sodelovanja in deljenja glasbil (Zadnik in Smrekar, 2020).

Zaradi ugotovitve, da izostajajo raziskave, ki bi ugotovljale neposredne učinke glasbenih dejavnosti na socialni razvoj pri najmlajši skupini otrok v slovenskem prostoru, bomo v pričujočem poglavju predstavili nekatere rezultate iz obsežnejše raziskave, s katero smo ugotavljali vplive glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v predšolskem obdobju. V nadaljevanju bomo predstavili učinke izvajanja glasbenih dejavnosti na področju medvrstniškega navezovanja stikov in prijateljstva pri tri- in štiriletni populaciji otrok v vrtcu.

2 Metode

Raziskavo smo izvedli v okviru akcijskega raziskovanja, pri čemer smo uporabili tako kvalitativni kot kvantitativni pristop raziskovanja. Triangulacijo virov podatkov smo zagotovili z opazovanji vzgojiteljev, zunanjih opazovalcev in izvajalke glasbenih didaktičnih enot. Kvalitativne rezultate smo podprli s prikazi izračunanih srednjih vrednosti (M) in grafičnimi prikazi.

2.1 Raziskovalna vprašanja

RV1: Ali (in na kakšen način) so otroci navezovali medsebojne stike med izvajanjem glasbenih dejavnosti?

RV2: Katere glasbene dejavnosti so otroke najbolj spodbudile k navezovanju medsebojnih stikov?

RV3: Ali so otroci med izvajanjem glasbenih dejavnosti v polletnem obdobju sklepali nova prijateljstva?

2.2 Udeleženci

V raziskavi je aktivno sodelovala skupina predšolskih otrok od 3. do 4. leta starosti. Celotno skupino je sestavljalo 19 otrok, podrobneje smo opazovali 10 otrok (3 deklice in 7 dečkov), ki smo jih izbrali na podlagi trajanja vključenosti v vrtec: 4 otroci (trije dečki in ena deklica), ki so vrtec v tej skupini obiskovali že pred raziskavo, 3 otroci (dva dečka in ena deklica), ki so vrtec pred raziskavo že obiskovali, vendar v drugi skupini, in 3 otroci (dva dečka in ena deklica), ki so prvič vstopili v vrtec tik pred izvedbo raziskave. Izvajanje glasbenih dejavnosti so opazovali: izvajalka glasbenih didaktičnih enot, dve vzgojiteljici in dva zunanja opazovalca. Za izvedbo raziskave smo pridobili soglasja staršev otrok in upoštevali etična načela. Anonimnost udeležencev je po etičnih standardih zagotovljena s spremembo imen otrok v poglavju 3.3.

2.3 Opis izvedenih glasbenih didaktičnih enot

V polletni raziskavi, ki je potekala od septembra 2018 do februarja 2019, smo v vrtčevski skupini otrok izvajali glasbene dejavnosti, s katerimi smo namenoma spodbujali sodelovanje in socialne interakcije med otroki. Izvedli smo dvajset glasbenih didaktičnih enot, ki so potekale enkrat tedensko po 45 minut. Glasbene didaktične enote je vodila izvajalka načrtovanih glasbenih dejavnosti, medtem ko sta vzgojiteljici kot pomembni odrasli in modela posnemanja aktivno sodelovali pri izvedbi dejavnosti. Didaktične enote so se izvajale ob sočasnem spremljanju zunanjih opazovalcev. Vse izvedene glasbene didaktične enote so vključevale temeljne glasbene dejavnosti. Na področju izvajanja smo otroke spodbujali k petju pesmi in igranju na Orffova ali improvizirana glasbila. Področje petja pesmi, ki je obsegalo pesmi slovenskih skladateljev z uvodno in zaključno *Pozdravno pesmijo* (S. Smrekar), je usmerjalo v skupinsko muziciranje, z upoštevanjem estetskega in doživetega petja v določenem tempu in dinamiki. Na področju igranja na Orffova glasbila smo pozornost otrok usmerjali na slušno zaznavanje različnih zvočnih barv, kjer smo otroke spodbujali k vrstniškim interakcijam s sodelovanjem v paru ali manjših skupinah. Na področju ustvarjanja smo otroke pri vsaki didaktični enoti povabili k igranju poljubnih ritmičnih vzorcev na Orffova ali improvizirana glasbila,

kjer so med igranjem medsebojno zamenjali oziroma delili glasbila. Spodbude k deljenju glasbil so potekale na verbalni in neverbalni ravni (z gesto, mimiko, zgledom). Cilji glasbeno didaktičnih iger so usmerjali h gibalnemu ustvarjalnemu izražanju in medsebojnemu sodelovanju v parih ali manjših skupinah. Cilji doživljajskega poslušanja glasbe so bili povezani s prostim gibanjem ob glasbi, pri katerem smo dodali vmesne prekinitve skladb, kjer so morali otroci reagirati na prisotnost oziroma odsotnost zvoka. Cilji glasbenih dejavnosti so bili ob glasbenih dosežkih usmerjeni tudi v načrtovanje spodbujanja razvoja socialnih veščin in interakcij. Otroke smo spodbujali, da so dejavnosti izvajali v paru ali manjši skupini ter v njih med seboj sodelovali, si delili glasbila, si sami izbrali, s katerim otrokom želijo sodelovati, poljubno izbrali otroka in z njim navezali stik ali komunicirali ter se prilagajali potrebam v paru ali skupini za dosego skupnega cilja. Otrokom smo varno okolje ustvarili z identično načrtovanimi in strukturiranimi uvodnimi ter zaključnimi glasbenimi dejavnostmi. Otrokom znane dejavnosti smo ciljno nadgrajevali z dodajanjem novih dejavnosti in vsebin ali pa jih zamenjali z novimi izbranimi dejavnostmi in vsebinami. Načrtovanje mesečnih sklopov glasbenih didaktičnih enot, pri katerem sta sodelovali vzgojiteljici, je bilo pogojeno s potrebami in glasbenim napredkom skupine ter mesečnimi načrtovanimi vrtčevskimi dejavnostmi, ki so bile spodbuda k horizontalnemu medpodročnemu povezovanju (Kurikulum za vrtce, 1999).

2.4 Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave smo oblikovali protokole opazovanj, ki so jih uporabljali zunanji opazovalci, vzgojiteljici in izvajalka glasbenih didaktičnih enot. Zunanji opazovalci in vzgojiteljici so svoja opažanja beležili tudi v obliki anekdotskih zapisov, medtem ko je izvajalka glasbenih didaktičnih enot svoja opažanja zapisovala v obliki dnevniških zapiskov.

Zunanja opazovalca sta spremljala in dokumentirala načine ter pogostost posameznih vedénjskih vzorcev otrok med izvajanjem glasbenih dejavnosti. Spremljala in evidentirala sta pogostost in način navezovanja stikov pri načrtovanih glasbenih dejavnostih, katera glasbena dejavnost je otroke najpogosteje spodbudila k navezovanju stikov ter kateri otroci so kazali vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov. Vedénjski vzorci na navedenih področjih so bili spremljani in zabeleženi na osnovi predhodno oblikovanega opazovalnega protokola z odprtimi

vprašanji. Pogostost navezovanja stikov med otroki pri glasbenih dejavnostih je bila evidentirana tudi na podlagi deskriptivne numerične petstopenjske ocenjevalne lestvice, kjer so bile stopnje naslednje: 1 – nikoli; 2 – redko; 3 – včasih da, včasih ne; 4 – pogosto; 5 – vedno.

Vzgojiteljici sta spremljali in beležili vedénje desetih opazovanih otrok pred in po glasbeni didaktični enoti v istem dnevu ter čez celoten teden. Evidentirali sta vedénje otrok pri ostalih vrtčevskih dejavnostih na osnovi opazovalnega protokola z usmerjenimi odprtimi vprašanji, ki so se nanašala tudi na področje medsebojnega sodelovanja in navezovanja stikov pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Izvajalka glasbenih didaktičnih enot je po koncu vsake izvedene didaktične enote podala refleksijo v obliki dnevniškega zapisa. Refleksija je vključevala razmislek o smiselnosti in učinkovitosti izbranih glasbenih dejavnosti in vsebin ter o socialni dinamiki znotraj skupine. Na podlagi opazovalnega protokola je evidentirala medsebojno sodelovanje v skupini in parih ter navezovanje stikov med otroki.

2.5 Postopek zbiranja podatkov

Spremljanje in evidentiranje opazovanj je potekalo v polletnem obdobju in obsegalo dvajset didaktičnih enot: zunanji opazovalci so opažanja evidentirali med didaktičnimi enotami, izvajalka didaktičnih enot po izvedenih didaktičnih enotah, vzgojiteljici pred in po izvedenih didaktičnih enotah ter med tednom. Zaradi novonastalih situacij med izvedbo študije se je vedénje otrok na načrtovane dejavnosti sproti spremljalo, zbiralo, analiziralo in nadgrajevalo.

Od 11. do 20. didaktične enote je prepoznavanje in evidentiranje vedénja otrok potekalo v okviru nadgrajenih opazovalnih rubrik v protokolih opazovanj. Te rubrike so nam omogočale, da smo opazovali vzroke pojava višje stopnje medsebojne verbalne komunikacije.

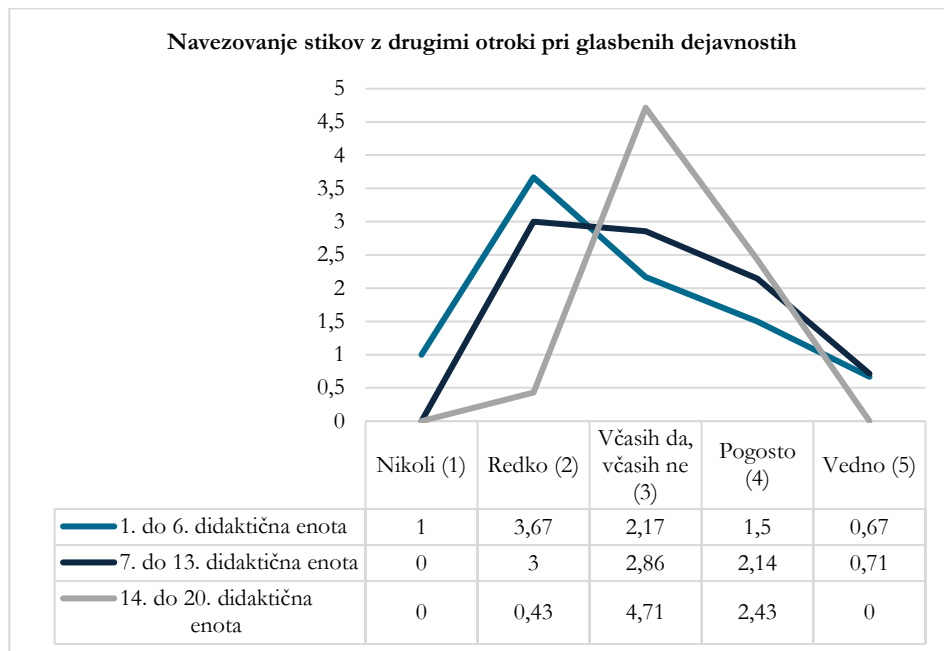
Po zaključku vseh didaktičnih enot smo analizirali dnevniške in anekdotske zapise zunanjih opazovalcev, vzgojiteljic in izvajalke didaktičnih enot. Sklepne ugotovitve za opazovano skupino otrok smo povzeli in nato primerjali rezultate posameznih ciklov – prvi cikel (od 1. do 6. didaktične enote), drugi cikel (od 7. do 13. didaktične enote) in 3. cikel (od 14. do 20. didaktične enote). Dobljene deskriptivne ugotovitve

smo podprli s prikazi izračunov srednjih vrednosti opazovanih skupin in grafičnimi prikazi kontinuitete pogostosti medsebojnega sodelovanja in navezovanja stikov v obdobju dvajsetih didaktičnih enot. V procesu zbiranja in obdelave podatkov smo se držali etičnih standardov, saj smo od staršev pridobili soglasja za vključitev njihovih otrok v raziskavo.

3 Rezultati

3.1 Navezovanje medsebojnih stikov med izvajanjem glasbenih dejavnosti

3.1.1 Pogostost navezovanja stikov pri glasbenih dejavnostih



Slika 1: Navezovanje stikov z drugimi otroki pri glasbenih dejavnostih

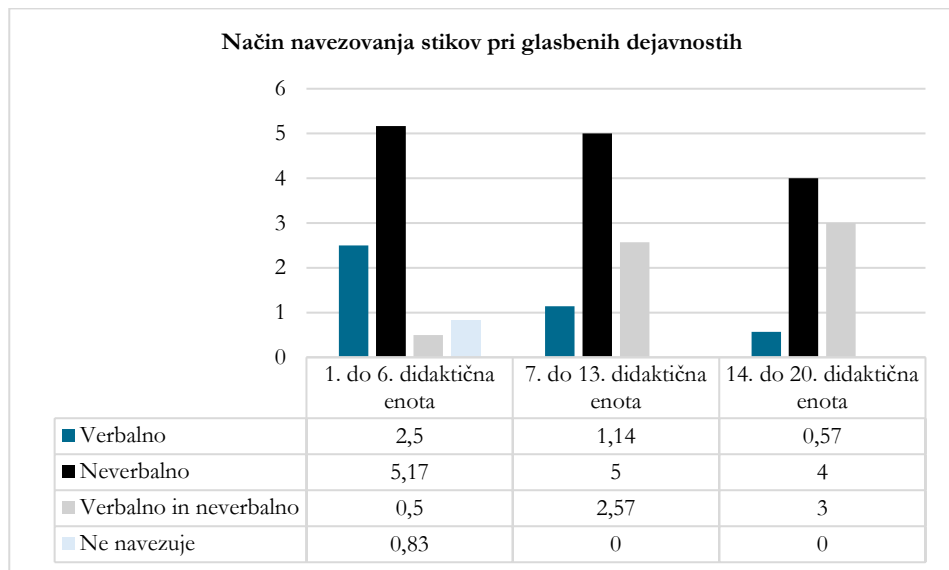
Vir: Lasten.

Slika 1 prikazuje, da so otroci med posameznimi didaktičnimi enotami v povprečju vedno pogosteje navezovali stike z drugimi otroki. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število otrok, ki so začeli navezovati stike z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do vključno 6. didaktične enote) so otroci redko vzpostavljali stike (3,67). V drugem ciklu didaktičnih enot (od 7. do vključno 13. didaktične enote) se je redkost vzpostavljanja stikov med otroki nekoliko znižala (3), pri čemer so vsi opazovani otroci začeli bolj ali manj vzpostavljali medsebojne stike (2,86). V zadnjem, tretjem ciklu didaktičnih enot (od 14. do vključno 20. didaktične enote) se je povprečna vrednost redkega vzpostavljanja medsebojnih stikov občutno znižala (0,43) in so otroci pričeli bolj ali manj medsebojno sodelovali (4,71). Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da so vsi otroci pričeli medsebojno navezovati stike med izvajanjem glasbenih dejavnosti v drugem ciklu (nikoli – 0), stopnja navezovanja stikov pa je v zadnjem ciklu naraščala.

V treh ciklih didaktičnih enot smo ugotovili, da so se stiki med otroki povečali od redkega navezovanja v prvem ciklu tako, da so do konca drugega cikla vsi otroci začeli intenzivneje vzpostavljali stike. Ta napredek je najverjetneje posledica otrokovega privajanja na novo odraslo osebo (izvajalko didaktičnih enot), na dejavnosti in medsebojno spoznavanje, saj so vzorec udeležencev sestavljali otroci, ki vrtca predhodno niso obiskovali, in otroci, ki so obiskovali vrtec v drugi skupini.

3.1.2 Način navezovanja stikov med glasbenimi dejavnostmi



Slika 2: Način navezovanja stikov pri glasbenih dejavnostih

Vir: Lasten.

Med izvajanjem načrtovanih glasbenih dejavnosti smo ugotovili, da so otroci medsebojne stike navezovali verbalno in neverbalno, le v prvem ciklu je bilo manj tistih otrok (0,83), ki stikov niso navezovali. Slika 2 prikazuje, da so otroci v povprečju skozi vse izvedene didaktične enote največkrat stike navezovali neverbalno. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število otrok, ki so začeli verbalno in/ali neverbalno navezovati stike z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

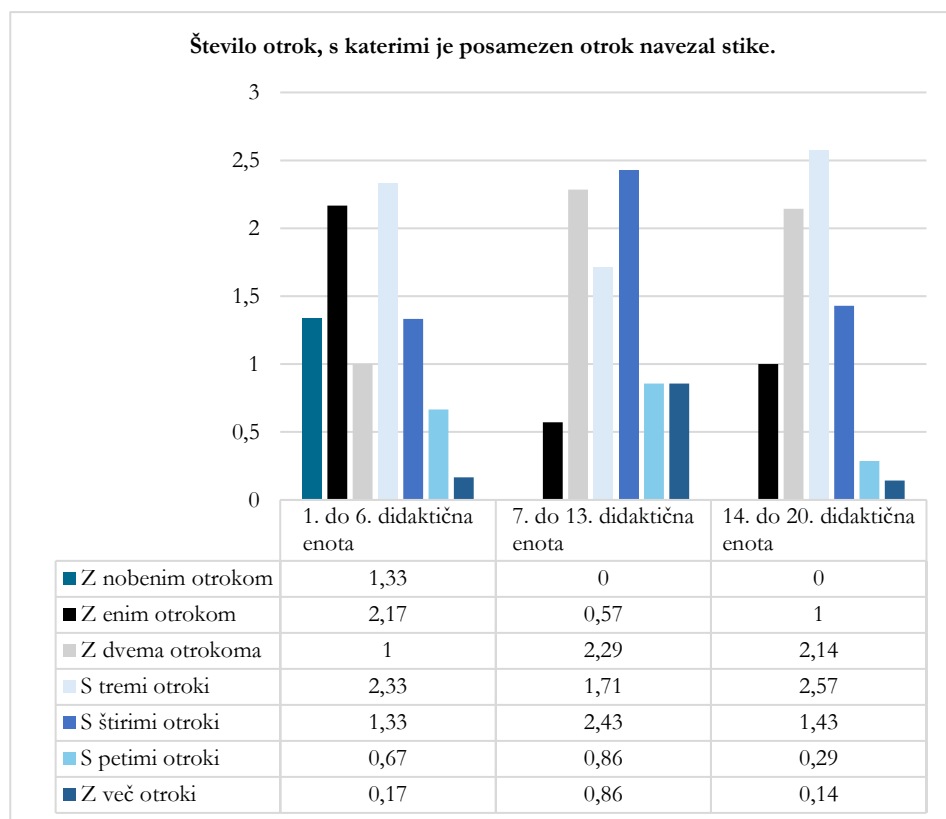
V povprečju se je število otrok, ki so navezovali stike samo verbalno, skozi cikle didaktičnih enot zmanjševalo, medtem ko se je povečevalo število otrok, ki so kombinirali oba načina komunikacije (verbalno in neverbalno). V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do 6. didaktične enote) je bil delež otrok, ki niso navezovali stikov, nizek (0,83). V naslednjih dveh ciklih didaktičnih enot smo ugotovili, da ta delež ni več prisoten, kar kaže na to, da so vsi otroci začeli navezovati stike z drugimi, tako verbalno kot neverbalno. Po deseti glasbeno didaktični enoti smo zaradi opaženega porasta verbalne komunikacije pričeli analizirati pogostost verbalnih stikov med otroki.

3.1.3 Število otrok, s katerimi je otrok navezal stike

Dobljeni rezultati so pokazali, da je večina otrok začela navezovati stike z drugimi otroki že v prvem ciklu didaktičnih enot, zelo malo je bilo otrok (1,33), ki stikov niso navezovali z nobenim od otrok v skupini. Slika 3 prikazuje, da je v povprečju pri glasbenih dejavnostih največ otrok navezalo stik s tremi ali štirimi otroki. Številke v tabeli prikazujejo povprečno število stikov, ki jih je posamezni otrok začel navezovati z drugimi otroki v posameznem ciklu izvedenih didaktičnih enot.

Predvidevamo, da je naraščanje socialnih interakcij posledica otrokovega privajanja na način dela pri glasbenih dejavnostih in medsebojnega spoznavanja otrok, saj so trije otroci prihajali iz druge skupine, trije otroci pa so začeli obiskovati vrtec tik pred izvedbo raziskave. Rahel upad navezovanja stikov posameznega otroka z drugimi otroki je opazen med drugim in tretjim ciklom didaktičnih enot. V drugem ciklu je posamezen otrok navezoval stike s štirimi otroki (2,43), v tretjem ciklu pa so posamezniki navezovali stik s tremi otroki (2,57). Dobljeni rezultati so pogojeni s cilji načrtovanih glasbenih dejavnosti, saj so bili otroci spodbujeni k izvajanju le-teh v skupinskih učnih oblikah. Tako so otroci večinoma navezovali stike z vsaj tremi

(ali več) otroki na posamezni didaktični enoti v drugem ciklu. Glede na to, da se je izvajanje glasbenih dejavnosti v tretjem ciklu manj pogosto izvajalo v skupinskih učnih oblikah in so bili otroci spodbujeni k prostemu navezovanju stikov, zlasti pri deljenju glasbil, ugotavljamo, da so otroci kontinuirano ohranjali število stikov z drugimi otroki tudi v zadnjem ciklu didaktičnih enot.



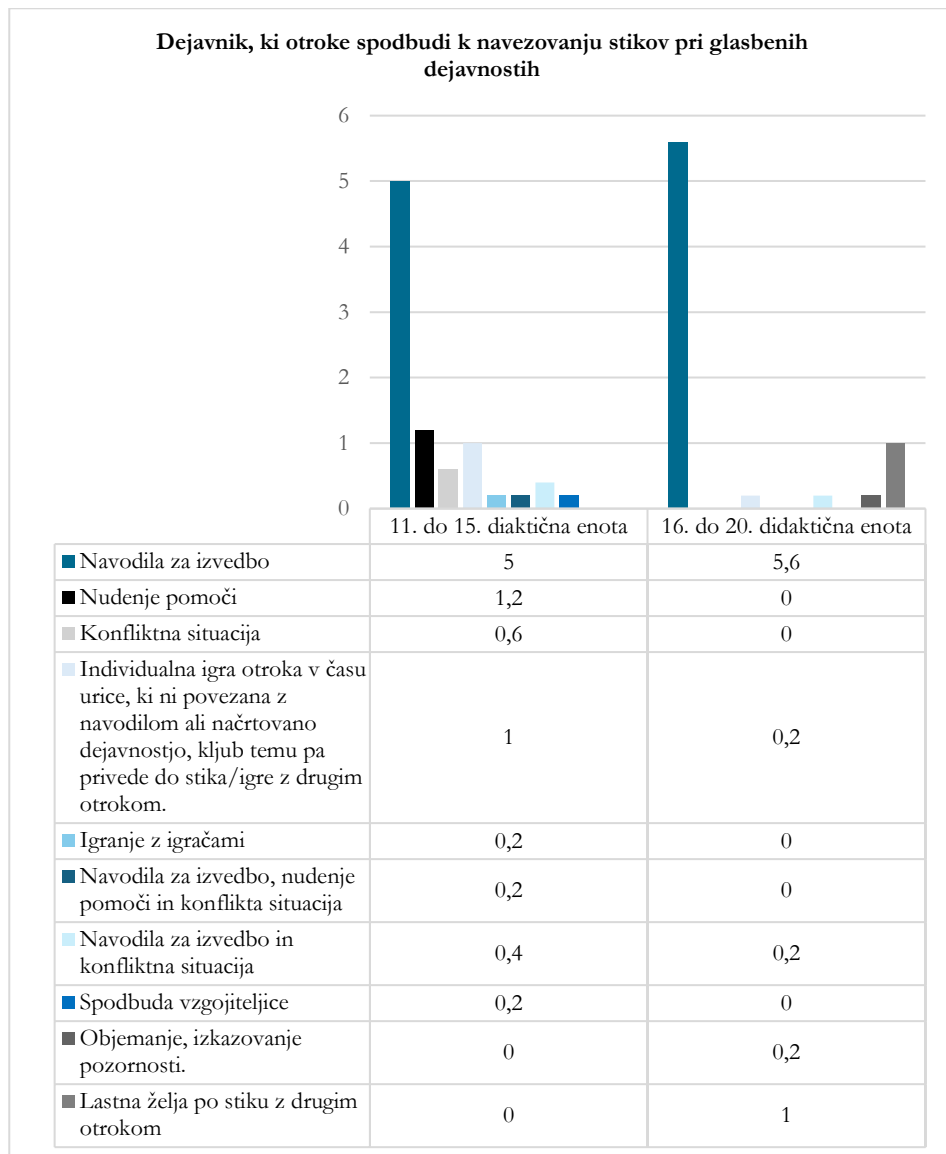
Slika 3: Število otrok, s katerimi je posamezen otrok navezal stike.

Vir: Lasten.

3.1.4 Dejavnik, ki je otroka najbolj spodbudil k navezovanju stikov

Opazovanje dejavnikov, ki so otroke spodbudili k navezovanju stikov pri glasbenih dejavnostih, smo začeli evidentirati po deseti didaktični enoti. Ugotovili smo (Slika 4), da so navodila za izvedbo dejavnosti spodbudila največ otrok k navezovanju stikov (5 v prvem ciklu in 5,6 v drugem ciklu). Primer dejavnosti, kjer so otroke k

navezovanju stikov spodbudila navodila za izvedbo dejavnosti, je bilo glasbeno ustvarjanje. Otroci so sledili navodilu, da si izberejo poljubno Orffovo glasbilo, na katerega poljubno ustvarjajo, vendar ko zaslišijo določen dogovorjeni zvok na metalofonu (ki ga je zaigrala izvajalka načrtovanih glasbenih dejavnosti), med seboj zamenjajo Orffova glasbila.



Slika 4: Dejavniki, ki otroke spodbudi k navezovanju stikov pri glasbenih dejavnostih

Vir: Lasten.

Ker so navodila za izvedbo dejavnosti zunanja spodbuda za navezovanje stikov med otroki, lahko sklepamo, da pri večini otrok navezovanje stikov ne izhaja iz notranje potrebe otroka. Tako smo z glasbenimi dejavnostmi postopno preusmerjali tipično lastnost egocentrizma v postopen razvoj socialnih veščin in empatije (Batistič Zorec, 2002).

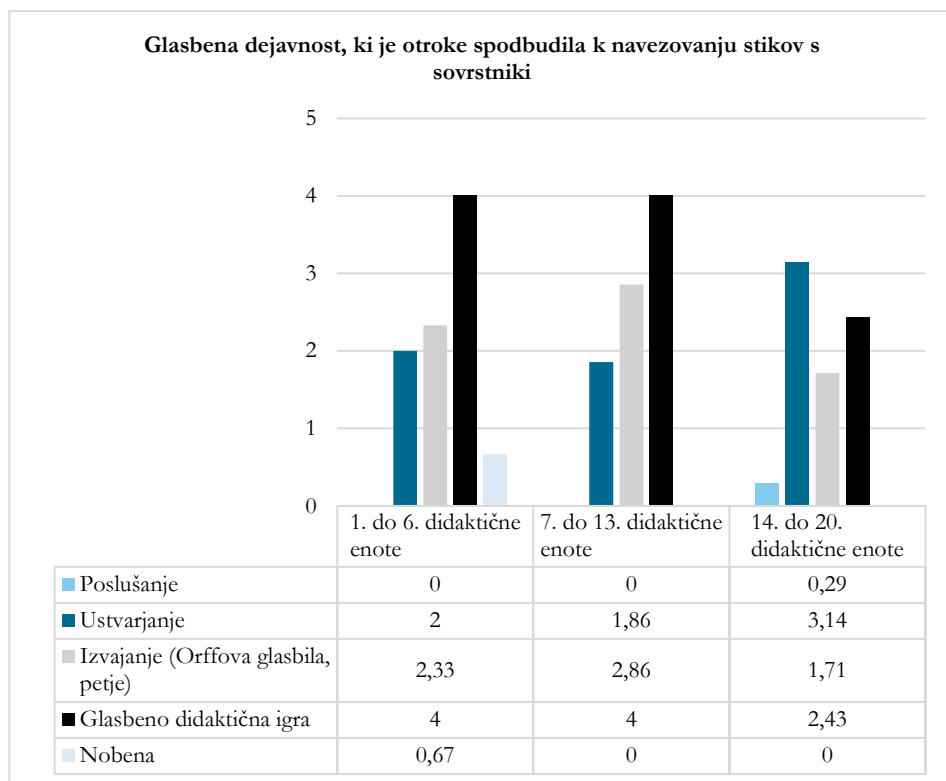
Iz Slike 4 je razvidno, da so se med drugim in tretjim ciklom izpostavljali tudi nekateri drugi nenačrtovani dejavniki, ki pa niso ali pa so nizko spodbudili k navezovanju medsebojnih stikov. Dejavniki, kot so nudenje pomoči otroku, individualna igra otroka z drugim otrokom med izvajanjem glasbenih dejavnosti, otrokova lastna želja po stiku z drugim otrokom, konfliktna situacija in kombinacije navedenih dejavnikov, so izhajali zlasti iz otrokove notranje potrebe. Tako so se med izvajanjem didaktičnih enot izpostavile nepredvidene situacije, ki niso bile del načrtovanih glasbenih dejavnosti. Ugotovljamo, da so navodila za izvedbo, ki usmerjajo aktivnosti, izjemnega pomena v fazi načrtovanja didaktičnih enot, preusmerjajo od nepredvidenih nastalih situacij in imajo moč nad njimi (Sicherl Kafol, 2015).

3.2 Glasbene dejavnosti, ki so otroka najbolj spodbudile k navezovanju stikov

Slika 5 nam prikazuje, da so otroke k navezovanju stikov s sovrstniki največkrat spodbudile glasbeno didaktične igre, dejavnosti ustvarjanja in izvajanja.

V prvem ciklu didaktičnih enot (od 1. do vključno 6. didaktične enote) so glasbeno didaktične igre najbolj spodbujale otroke k navezovanju stikov (4). Sledili sta dejavnosti izvajanja (2,33) in ustvarjanja (2). Zelo malo je bilo otrok (0,67), ki jih nobena od dejavnosti ni spodbudila k navezovanju stikov s sovrstniki. V drugem ciklu didaktičnih enot (od 7. do vključno 13. didaktične enote) so prav tako prevladovala glasbeno didaktične igre (4) pred dejavnostmi izvajanja (2,86) in ustvarjanja (1,86). V tretjem ciklu didaktičnih enot (od 14. do vključno 20. didaktične enote) je največ stikov spodbudila dejavnost ustvarjanja (3,14), sledijo glasbeno didaktične igre (2,43), dejavnosti izvajanja (1,71) in v manjši meri poslušanje (0,29). Glasbene didaktične igre so strukturirane in načrtovane dejavnosti z jasnimi pravili igre, nalogami in cilji. V zgodnjem otroštvu te potekajo frontalno ali v manjših skupinah in spodbujajo k medsebojnemu povezovanju in sodelovanju *per se* (Borota, 2013; Voglar, 1980). Predvidevamo, da je k porastu navezovanja stikov pri dejavnosti

ustvarjanje v zadnjem (tretjem) ciklu didaktičnih enot prispevalo načrtovanje in strukturirana izvedba ustvarjalnih nalog z natančnimi navodili usmerjanja otrok k medsebojnemu sodelovanju. Za kakovostno izvajanje ustvarjalnih glasbenih dejavnosti v in ob glasbi so pomembni jasni cilji in predhodno načrtovana navodila (Kozlevčar, 2005; Pesek, 1997). Z dobljenimi rezultati potrjujemo pomen konkretnih navodil, ki bodo usmerila proces in rezultat dejavnosti ustvarjanja, v zgodnjem otroštvu pa prispevala tudi k medsebojnemu povezovanju in sodelovanju.



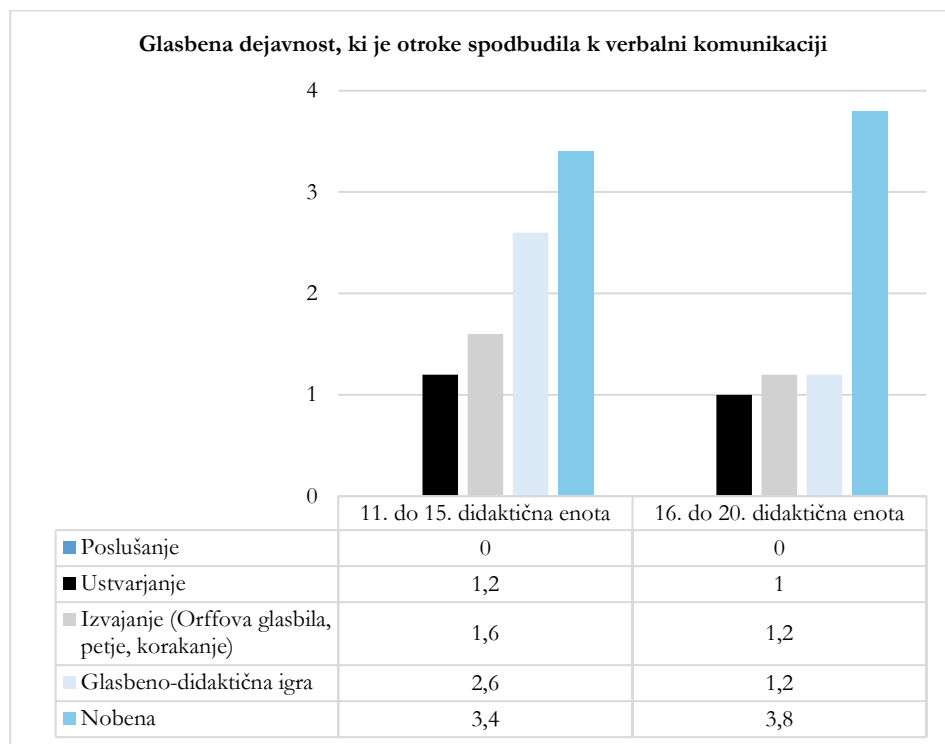
Slika 5: Glasbena dejavnost, ki je otroke spodbudila k navezovanju stikov s sovrstniki
Vir: Lasten.

3.2.2 Glasbena dejavnost, ki je otroka najbolj spodbudila k verbalni komunikaciji

Čeprav glasbene dejavnosti potekajo na temelju glasbene komunikacije, smo med akcijsko raziskavo opazili naraščajoč pojav verbalne komunikacije. Zato smo po deseti didaktični enoti glasbenih dejavnosti ugotovili (Slika 6), da je bila verbalna

komunikacija najvišje zastopana pri glasbenih didaktičnih igrah (2,6 in 1,2), nato pri igranju na glasbila (1,6 in 1,2) ter pri ustvarjanju (1,2 in 1). Še bolj pogosto pa se je izkazalo, da otroke (3,4 in 3,8) nobena od dejavnosti ni spodbudila k verbalni komunikaciji. Dobljeni rezultat o nizki ravni verbalne komunikacije poudarja glavni namen izvajanja glasbenih dejavnosti na temelju glasbene komunikacije, s katero otrok v zgodnjem otroštvu sprejema in izraža doživetja in razpoloženja glasbenih vsebin. Nizka raven verbalne komunikacije izhaja tudi iz postopnega razvoja govorno-jezikovnih veščin v zgodnjem otroštvu (Marjanovič Umek, 2010).

Dejavnosti poslušanja niso spodbudile verbalne komunikacije, saj smo otrokom podali navodila, da med poslušanjem verbalno ne komunicirajo, kar tudi kažejo rezultati v Sliki 6.

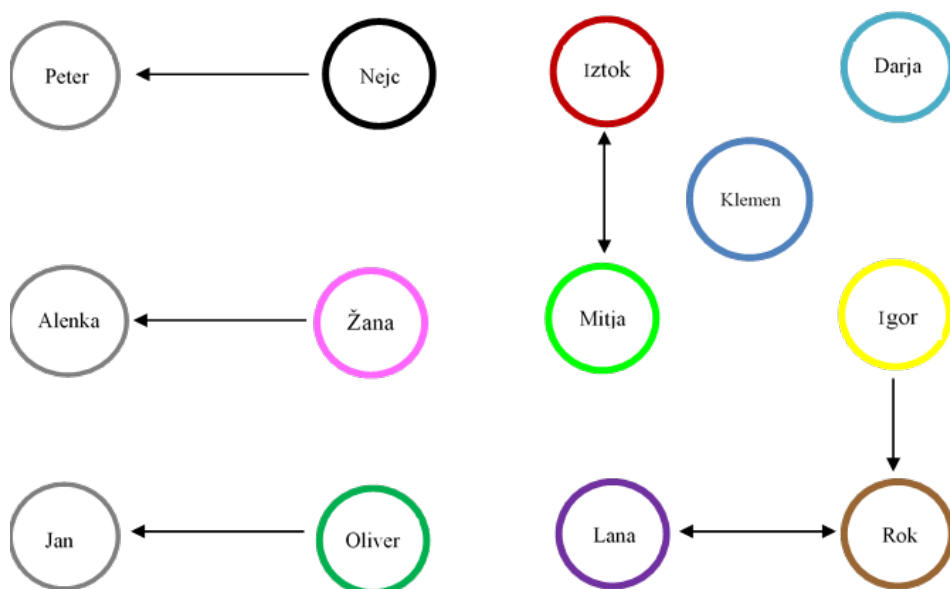


Slika 6: Glasbena dejavnost, ki je otroke spodbudila k verbalni komunikaciji

Vir: Lasten.

3.3 Ustvarjanje novih prijateljev

Slika 7 prikazuje navezovanje stikov med desetimi opazovanimi otroki v začetnih fazah glasbenih dejavnosti. Za zagotavljanje etičnih standardov smo imena otrok spremenili. V prvih dveh didaktičnih enotah je Nejc navezal stik s Petrom, Žana z Alenko in Oliver z Janom. Iztok in Mitja ter Lana in Rok so navezovali stike medsebojno, medtem ko sta se Darja in Klemen držala za sebe in ostala zasebna. Rok je edini otrok, s katerim sta dva otroka, Lana in Igor, navezala stik. Iz sociograma (Slika 7) opazimo, da so obojestranske interakcije potekale le v dveh parih: Lana in Rok ter Iztok in Mitja.



Slika 7: Sociogram navezovanja stikov med otroki na začetku glasbenih dejavnosti

Vir: Lasten.

3.3.1 Ustvarjanje prijateljstev med glasbenimi dejavnostmi






- Manjši krogi: kdo je navezal stik. Večji krogi: s kom je navezal stik.

Z manjšimi barvnimi krogi ponazarjamo stike, ki so se zgodili med načrtovanimi glasbenimi dejavnostmi, vendar manj kot trikrat.



– Puščice:

S puščicami ponazarjamo stike, ki so se zgodili med načrtovanimi glasbenimi dejavnostmi trikrat ali večkrat.

-  Navezovanje stikov enosmerno, trikrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov enosmerno, štirikrat ali večkrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov dvosmerno, trikrat med vsemi glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov dvosmerno, štirikrat ali večkrat med vsem glasbenimi urami.
-  Navezovanje stikov je potekalo dvosmerno, vendar je en otrok z drugim večkrat navezal stik kot drugi otrok z njim.

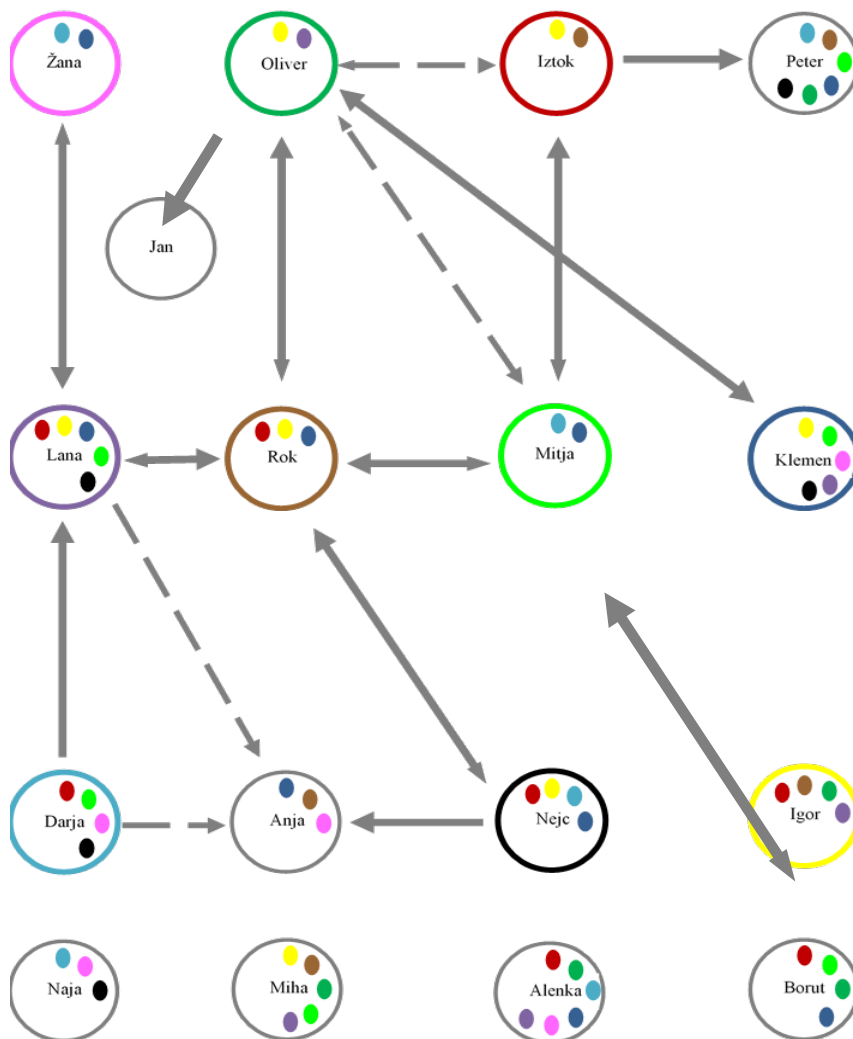
Slika 8: Legenda dinamike socialnih interakcij in navezovanja stikov

Vir: Lasten.

Dobljeni rezultati (Slika 9) so pokazali, kako so otroci med glasbeno didaktičnimi enotami razvijali odnose.

Žana je imela najmočnejše vezi z Lano, vendar je bila v stiku tudi s petimi drugimi otroki. Oliver je imel močne stike s petimi otroki in manj pogoste stike še s petimi drugimi. Iztok je imel najmočnejše vezi s tremi otroki, vendar je imel stike tudi s sedmimi drugimi. Lana je imela najmočnejše vezi s tremi otroki in manj pogoste stike s petimi drugimi. Rok je imel močne stike s štirimi otroki in manj pogoste stike s petimi drugimi. Mitja je imel močne stike s štirimi otroki in manj pogoste stike s šestimi drugimi. Klemen je imel najmočnejšo vez z Oliverjem, a je bil v stiku tudi z devetimi drugimi otroki. Darja je imela najmočnejše vezi z dvema otrokoma in manj pogoste stike s šestimi drugimi. Nejc je imel najmočnejše vezi z dvema otrokoma in manj pogoste stike s petimi drugimi. Igor je imel najmočnejšo vez z Mitjo, a je bil v stiku tudi s sedmimi drugimi otroki.

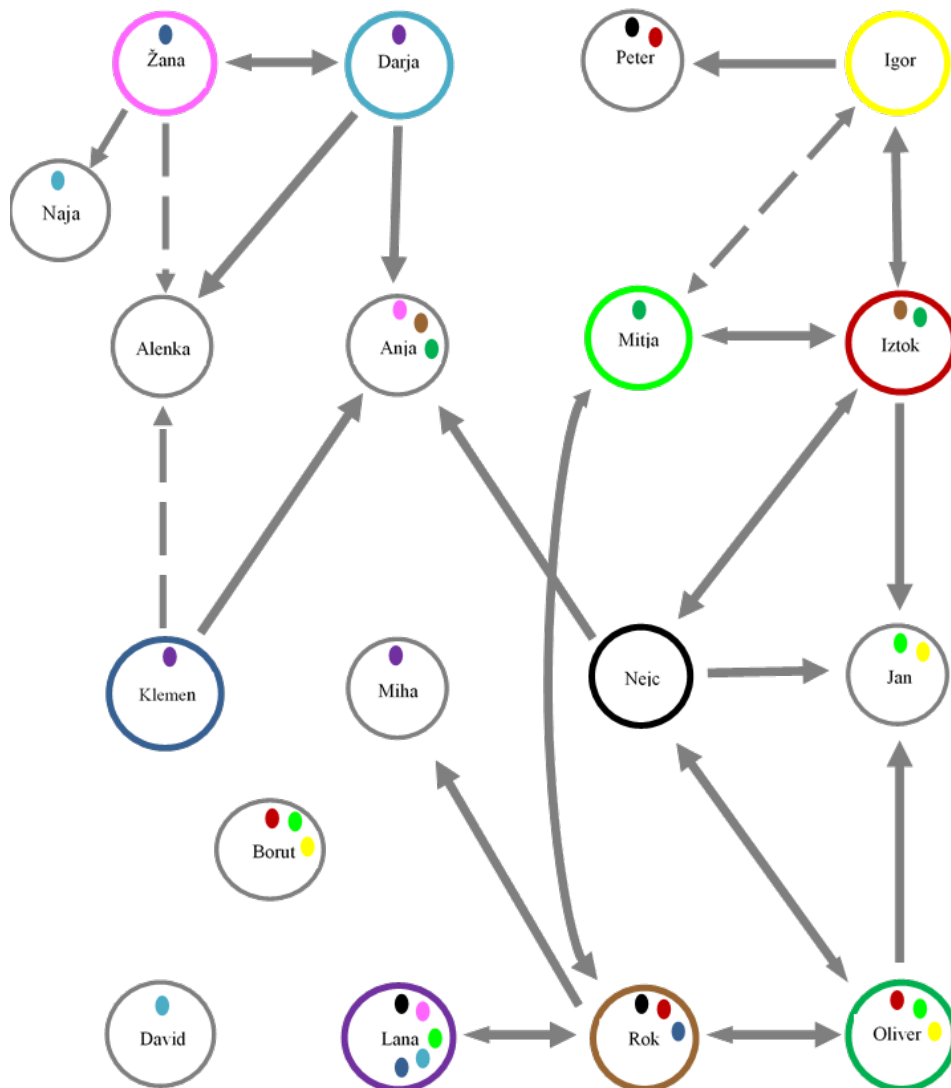
Dvosmerno navezovanje stikov je bilo izkazano pri petih parih. Če primerjamo Sliko 8 in Sliko 9, lahko opazimo razvoj nekaterih začetnih stikov v močnejše interakcije, kot so stiki med Oliverjem in Rokom, Iztokom in Mitjo ter Rokom in Lano. Vendar pa nekateri začetni stiki, kot sta Nejc in Peter ali Žana in Alenka, niso prerasli v močnejše vezi.



Slika 9: Sociogram navezovanja stikov v času vseh ciklov didaktičnih enot

Vir: Lasten.

3.3.2 Ustvarjanje prijateljstev med ostalimi vrtčevskimi dejavnostmi



Slika 10: Sociogram navezovanja stikov med otroki na dan izvajanj glasbenih dejavnosti pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Vir: Lasten.

Zaradi enkrat tedenskega izvajanja glasbenih didaktičnih enot in redkega srečevanja otrok z izvajalko enot, nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri navezovanju stikov med glasbenimi dejavnostmi in ostalimi načrtovanimi vrtčevskimi dejavnostmi. Iz Slike 10 je razvidno, kako so otroci razvijali odnose pri ostalih vrtčevskih dejavnostih.

Če primerjamo Sliko 9 in Sliko 10, lahko ugotovimo naslednje, da imajo nekateri otroci dosledne vzorce stikov ne glede na dejavnost (npr. Rok in Oliver, Lana in Rok, Mitja in Rok). Žana je med glasbenimi dejavnostmi preferirala Lano, v drugih dejavnostih pa Najo, Alenko in Darjo. Oliver je v obeh okoljih pogosto navezoval stike z Janom in Rokom. Iztok in Mitja sta imela močno povezavo v obeh situacijah. Lana je imela stalno povezavo z Rokom v obeh okoljih. Darja in Nejc sta oba največkrat navezala stik z Anjo. Igor je imel v obeh situacijah močno povezavo z Mitjo.

Ugotovili smo, da so medsebojne in obojestranske navezave, ki kažejo na vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov, oblikovali trije pari: Rok in Oliver, Lana in Rok ter Iztok in Mitja. Predvidevamo, da so na te socialne interakcije vplivale tudi glasbene dejavnosti, ki so z usmerjanjem odrasle osebe vodile k vzpostavljanju kontaktov in posledično v vzajemno medsebojno preferiranje obeh posameznikov in sklepanje prijateljstev (Porter, 1996; v Pečjak in Košir, 2002). Iz dobljenih rezultatov sklepamo, da smo z glasbenimi dejavnostmi pospešili navezovanje stikov in utrjevanje močnejših socialnih interakcij med istimi otroki, ki so nakazali tendence po sklepanju prijateljstev.

Primerjava obeh sociogramov (Slika 9 in 10) kaže, da je bilo v času drugih dejavnosti v vrtcu več socialnih interakcij kot med glasbenimi dejavnostmi. Iz obeh sociogramov pa opazimo tudi povezavo. Isti otroci, ki so navezali stike med glasbenimi dejavnostmi, so stike oziroma kontakte z istimi otroki večinoma navezovali tudi med drugimi dejavnostmi. Dobljeni rezultati kažejo, da so glasbene dejavnosti spodbudile k socialnim interakcijam med otroki in tendenco po sklepanju prijateljstev.

4 Diskusija

Socialne interakcije otroka se pričnejo ob rojstvu v domačem okolju. Družina je prvo spodbudno okolje, ki otroku ponuja možnost za razvijanje pristnih medsebojnih odnosov in bogatih socialnih odnosov (Kompore idr., 2008). Prva najmočnejša socialna interakcija, ki poteka med materjo in otrokom, se vzpostavi ob rojstvu, najpogosteje na temelju glasbene komunikacije (Campbell, 2004; Gordon, 1998). Z vstopom v vrtec se razvoj socialnih veščin in odnosov otroka nadgrajuje (Kranjc, 2011), socialni krog pa postopno širi (Dereli-Iman, 2014; Kranjc, 2011). Socialne veščine otroku omogočajo, da se v socialnem prostoru učinkoviteje vede, vzpostavlja zadovoljive socialne odnose ter se nauči komunikacije in reševanja konfliktov z drugimi. Obvladovanje socialnih veščin, za katere otrok potrebuje vodstvo odraslih (Melavc, 2008), mu omogoča, da učinkoviteje zadovolji lastne potrebe, ne da bi pri tem oškodoval druge. S temi veščinami lahko v socialnih interakcijah bolje razume sebe in svoje vrstnike, upošteva svoje in potrebe sogovornika, razume čustva ter ceni različnost (Moravec, 2008). Glasbene dejavnosti, kot so izvajanje (petje in igranje na glasbila), glasbeno ustvarjanje, poslušanje glasbe in glasbeno didaktične igre, spodbujajo glasbeni razvoj ter učinkujejo na razvoj socialnih veščin in interakcij. Otrok se skozi glasbeno ustvarjanje, izvajanje in poslušanje povezuje, razvija socialno zavedanje, empatijo, komunicira z drugimi, se usklajuje in dopolnjuje (Ilari, 2016). V pričujoči študiji, ki smo jo izvedli na vzorcu desetih otrok, starih od treh do štiri let v vrtčevskem okolju, smo ugotovili, da imajo glasbene dejavnosti pozitivne učinke na razvoj socialnih veščin in socialnih interakcij, predvsem na področju medvrstniškega navezovanja stikov in tendenco po sklepanju prijateljstva. Ugotovili smo, da so otroci vse pogosteje navezovali stike z drugimi otroki v času izvajanja glasbenih dejavnosti ter da so v povprečju pri glasbenih dejavnostih navezovali stike s tremi ali štirimi otroki, kar lahko pripisujemo privajanju otrok na dejavnosti, boljšemu medsebojnemu poznavanju in sledenju navodilom dejavnosti. Navodila za izvedbo dejavnosti sodijo med zunanje spodbude, ki usmerjajo doseganje zastavljenih načrtovanih ciljev. V našem primeru smo z navodili pri izvajanju glasbenih dejavnosti usmerjali otroke v skupinske učne oblike, s katerimi smo neposredno spodbudili medsebojno navezovanje stikov. Skladno s tipično razvojno lastnostjo egocentrizma tega starostnega obdobja (Bastič Zorec, 2002) lahko sklepamo, da pri večini otrok navezovanje stikov še ne izhaja iz notranje potrebe otroka. Kljub temu dejstvu ugotavljamo, da so otroci najintenzivneje navezovali stike med izvajanjem glasbenih didaktičnih iger, ki sicer usmerjajo k medsebojnemu

sodelovanju in povezovanju ter izvajanju dejavnosti ob upoštevanju pravil. Ohranjanje medvrstniških medsebojnih navezovanj stikov pa je bilo opaziti zlasti v zadnjem ciklu didaktičnih enot, za kar lahko predvidevamo, da so glasbene dejavnosti spodbudile razvoj socialnih veščin in interakcij ter tendenco po sklepanju prijateljstev. Rezultati so pokazali, da so otroci medsebojne stike navezovali verbalno in neverbalno, vendar pa so otroci kljub temu v povprečju skozi vse izvedene didaktične enote največkrat stike navezovali neverbalno. Slednji rezultati potrjujejo, da glasbene dejavnosti potekajo na temelju glasbene komunikacije in da se otrok med izvajanjem načrtovanih glasbenih dejavnosti zanaša na obrazno mimiko, geste in govor drugih, na ta način izraža in komunicira svoje glasbene in neglasbene namere in ideje (Ilari, 2016). Ugotovili smo tudi, da so se v polletnem obdobju izvajanja glasbenih dejavnosti med otroki oblikovale medsebojne in obojestranske navezave, ki kažejo na vzajemno in enakovredno potrebo po vzpostavljanju stikov. Na te socialne interakcije so ob ostalih vsakodnevnih vrtčevskih dejavnostih vplivale tudi glasbene dejavnosti, ki so vodile k obojestranskemu vzpostavljanju kontaktov in posledično v sklepanje prijateljstev (Porter, 1996; v Pečjak in Košir, 2002). Z glasbenimi dejavnostmi smo tako pospešili navezovanje stikov in utrjevanje močnejših socialnih interakcij med istimi otroki, ki so nakazali tendence po sklepanju prijateljstev. Rezultati pričujoče študije imajo pomembno vlogo pri poglobljenem razmisleku o načrtovanju in vključevanju glasbenih dejavnosti v vrtčevskem okolju, s katerimi lahko spodbudimo pozitiven razvoj socialnih veščin, ki imajo svojo transferno vrednost na druga področja otrokovega delovanja kot tudi v kasnejših življenjskih obdobjih.

5 Sklep

Pričujoča študija potrjuje pomembno vlogo glasbenih dejavnosti pri razvijanju socialnih veščin in krepitvi medvrstniških odnosov pri predšolskih otrocih. Preko glasbenih dejavnosti, kot so petje, igranje na glasbila, ustvarjanje, glasbeno didaktične igre in poslušanje, otroci ne razvijajo le svojih glasbenih spretnosti in sposobnosti, temveč tudi svoje socialne veščine. Ugotovili smo, da glasbene dejavnosti podpirajo in spodbujajo medvrstniško interakcijo, kar vodi do močnejših socialnih povezav in do potencialnega sklepanja prijateljstev med otroki. Zaradi teh ugotovitev je ključnega pomena, da se glasbene dejavnosti vključujejo in spodbujajo v predšolskem obdobju za otrokov glasbeni, celostni in osebni razvoj. Prikazani rezultati pričujoče študije tako odpirajo nova vprašanja in potrebo po načrtovanju in

izvedbi znanstvenih raziskav na večjem populacijskem vzorcu predšolskih otrok, ki bodo pokazale nova dognanja učinkov glasbenih dejavnosti na področju socialnega razvoja v predšolskem obdobju. Pričujoča študija delno zapolnjuje vrzel preučevanja učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj v slovenskem okolju. Zaradi majhnega vzorca udeležencev vnaša tudi svoje omejitve glede generalizacije dobljenih rezultatov na celotno populacijo tri- do štiriletnih otrok. Gotovo pa so za ugotavljanje učinkov glasbenih dejavnosti na socialni razvoj potrebne nadaljnje poglobljene raziskave za podrobnejše razumevanje širokega vpliva glasbenih dejavnosti na otrokov glasbeni, socialni in celostni razvoj v slovenskem okolju.

Literatura

- Aydoğan, K. E. B. (2020). Sanat Eğitiminde Eğitsel Bir Araç Olarak Çocuk Sanat Kitapları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), Article 1.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.682145>
- Bahovec, E. D., Bregar-Golobič, K., Bahovec, E. D. in Bregar-Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo* (1. izd.). DZS.
- Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre*.
- Benkovič, B. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*. Zbornik. (str. 7–13). MiB.
- Borota, B. (2006). Otrok, glasba in učno okolje. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur.), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutke* (str. 9–52). Pedagoška fakulteta.
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. V I. Deliege in G. A. Wiggins (ur.), *Musical Creativity* (str. 111–133). Psychology Press.
- Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: Prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Tangram.
- Casal de la Fuente, L. in Gillanders, C. (2022). Songs and singing songs in early childhood education: A review of Spanish curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 33(3), 478–494.
<https://doi.org/10.1002/curj.134>
- Četin, Z. (2021). The effect of a modular art education programme on the personal-social development of preschool children. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1–7.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.941>
- Cross, I. (2009). Music and cognitive evolution. V R. Dunbar in L. Barrett (ur.), *Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. Oxford University Press.
- Črnak, I. (2008). Kako do kakovostnih vrstniških odnosov. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 52–54). Supra.
- Davies, R., Ohl, M. in Manvande, A. (2013). Making music may improve young children's behavior. *Science daily*.
- Deliege, I. in Sloboda, J. (1996). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2011). *Z igro v čarobni svet glasbe: Didaktični priročnik za glasbo v vrtcu in prvem razredu osnovne šole*. Mladinska knjiga.

- Denac, O. in Ilič, O. (1993). *Ko pojem, plešem. Pesem kot spodbuda za plesno ustvarjanje: Priručnik za metodiko glasbene in plesne vzgoje na predšolski stopnji*. Didakta.
- Dereli-Iman, E. (2014). The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-social Development and Social Problem Solving Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Erath, S. A. (2009). Social skills in childhood. V H. T. Reis in S. Sprecher (ur.), *Encyclopedia of Human Relationships*. SAGE Publications.
- Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months. *Early Childhood Connections*, 3(1), 14–18.
- Good, A. in Russo, F. A. (2016). Singing promotes cooperation in a diverse group of children. *Social Psychology*, 47(6), 340–344. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000282>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23–39. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>
- Ilari, B., Perez, P., Wood, A. in Habibi, A. (2019). The role of community-based music and sports programmes in parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music*, 12, 35–56. https://doi.org/10.1386/ijcm.12.1.35_1
- Kirschner, S. in Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, v.31, 354–364 (2010), 31. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Koelsch, S. (2013). From Social Contact to Social Cohesion—The 7 Cs. *Music and Medicine*, 5, 204–209. <https://doi.org/10.1177/1943862113508588>
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2008). *Uvod v psihologijo: Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. DZS.
- Koren, D. (2016). *Razvoj slušnega zaznavanja v povezavi z glasbenimi dejavnostmi v zgodnjem otroštvu* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Kozlevčar, E. (2005). Spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku nauka o glasbi. V B. Tornič Milharčič in D. Beuermann (ur.), *Glasba: Ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje: Metodični vodnik* (str. 28–35). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kranjc, M. (2011). Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka v starostno kombiniranih skupinah. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka* (str. 151–158). Ljubljana: MiB.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka: Učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laird, L. (2015). Empathy in the Classroom: Can Music Bring Us More in Tune with One Another? *Music Educators Journal*, 101, 56–61. <https://doi.org/10.1177/0027432115572230>
- Lyon, P., Letschka, P., Ainsworth, T. in Haq, I. (2016). Drawing pedagogies in higher education: The learning impact of a collaborative crossdisciplinary drawing course. *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/jade.12106>
- Marčič, V. (2010). Zborovsko petje tudi v vrtcu. *Glasba v šoli in vrtcu*, 15(2), 66–68.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Psihologija predšolskega otroka. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: Priručnik h kurikulumu za vrtce*. Obzorja.
- Marsh, K. in Young, S. (2006). Musical play. V G. E. McPherson (ur.), *The child as musician: A handbook of musical development* (str. 289–310). Oxford University Press.
- Melave, J. (2008). Učenje socialnih veščin – skupaj na bo uspelo. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 49–51). Supra.
- Moravec, S. (2008). Igralne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih veščin. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 34–36). Supra.

- Mynarikova, L. (2012). Art-Based Program for Social and Emotional Development of Children. V *Online Submission*.
- Nemec, B. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka: Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja*. Grafenauer.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Mladinska knjiga.
- Polšak, H. in Jazbec, S. (2008). Socialne dejavnosti, ki vplivajo na razvoj socialnih veščin. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 44–46). Supra.
- Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E. in Valerio, W. H. (1998). *Music Play: The Early Childhood Music Curriculum Guide for Parents, Teachers & Caregivers*. GIA Publications.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B.-N. in Weston, J. (2013). Can Music Enhance School-Readiness Socioemotional Skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257–266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>
- Schirmacher, R. (2002). *Art and creative development for young children* (4th ed). Delmar Thomson Learning.
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: Srce, um, telo*. Debora.
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Pedagoška fakulteta.
- Stritih, B. (2011). Socialne kompetence predšolskih otrok – napovednik uspeha v šoli. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*. Zbornik. (str. 72–79). MiB.
- Torrance, E. P. (2002). *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Praeger.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Voglar, M. (1980). *Kako približamo otrokom glasbo*. Univerzum.
- Volavc, T. (2008). Interakcije med otrokom in vzgojiteljico v uvajalnem obdobju. V M. Čas (ur.), *Socialne interakcije v vrtcu*. Zbornik. (str. 151–153). Supra.
- Welch, G. (2005). Singing as communication. *Musical Communication*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0011>
- Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Allyn and Bacon.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.005>
- Yüksel, M. (2020). Training Program for Gaining Cultural Elements with Drama and Art Activities: My Culture, My Identity. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.15285/maruabd.619600>
- Zadnik, K. in Jerman, J. (2015). Musical activities in earliest childhood music education. V E. Burgess (ur.), *Music education and perceptions, (Fine arts, music and literature)* (str. 1–20). Nova Science.
- Zadnik, K., Koren, D. in Sicherl Kafol, B. (2015). The importance of stimulating environment in the early years of musical development. V B. Sicherl Kafol (ur.), *Contemporary approaches to music teaching and learning* (str. 183–207). Lambert Academic Publishing.
- Zadnik, K. in Smrekar, S. (2020). Prepoznavanje socialnih veščin pri glasbenih dejavnostih v skupini tri- in štiriletnih otrok v vrtcu. *Journal of Elementary Education*, 13(3), 325–346. <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.325-346.2020>
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote*. Didakta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: Razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

SUMMARY

The primary development of socialization begins in the family environment and continues in secondary formal and informal educational settings. From birth, parents begin to establish social interaction with their child. Forms of social interactions take place verbally, non-verbally, and also at the level of musical communication. Especially during this period, the child enjoys the mother's voice, who starts to

establish contact with the child with a special child language completely naturally and instinctively (Borota, 2013). In the kindergarten environment, the development of social skills continues through social interactions with peers. When learning social skills in kindergarten, a child needs the guidance of a significant adult (Melavc, 2008). In this way, the child establishes various social peer interactions, through which they learn to share toys, respect the feelings of other children, communicate with peers, express their emotions, manage emotional outbursts, resolve conflicts in a compromising manner, respect other members of the group, align their ideas with the ideas of other children, and occasionally also subordinate their own desires for the benefit of the group (Črnak, 2008; Kranjc, 2011). In kindergarten, the child's social circle expands (Kranjc, 2011; Dereli-Iman, 2014), and casual social interactions can eventually lead to making friends. Up to about the age of three, a child understands friendship as something temporary, linked to a current activity or the current exchange of toys. Later, they understand friendship as a longer-lasting relationship that can also survive various conflicts (Nemec, 2011). In kindergarten, the development of social skills and interactions is based on various activities. The Kindergarten Curriculum (1999) includes six different activity areas, including art, which includes musical activities. Musical activities - performing, creating, listening, and musical didactic games - promote social aspects of networking, joint, and mutual collaboration (Borota, 2013; Voglar, 1980). The child, with singing expression as the primary form of musical communication (Welch, 2005), establishes and expands their circle of social contacts, learns social strategies (Marčič, 2010), develops a sense for group music-making (Denac and Ilič, 1993), strengthens group cohesion, interpersonal relationships, a sense of belonging to the community (Casal de la Fuente and Gillanders, 2021), and improves readiness to help and collaborate in the group (Davies et al., 2013). The child's first play on musical instruments, which is a consequence of the sound of their own movements (Borota, 2013), gradually becomes an independent individual activity (Young, 2008). From the age of three onwards, the relevance of individual playing of instruments loses its significance when the phase of trying out various approaches to playing instruments begins, as well as the joy of playing in a group with friends (Borota, 2006). By playing instruments, they are introduced to group music-making, mimics playing with peers (Borota, 2006, 2013), establishes positive relationships and cooperates in a group (Davies et al., 2013), adjusts their playing to teammates or a group, expresses admiration and tolerance for other children playing instruments (Denac, 2011). Musical creation is a spontaneous child activity that we upgrade through creative activities in and to music (Borota, 2013). Most creative activities focus on the interaction between children, either in pairs or groups (Burnard, 2006). The child adjusts their creative playing on instruments to a teammate, in group music-making, they pay attention to the common start and finish, encourages friends to create musical content, actively participates in joint work (Denac, 2011). In the first year of age, a child responds to the heard music with movement. Later, spontaneous movement changes into creative movement, with which they express their experiences with music, accompanies the musical course, or visualizes musical elements with movement (Videmšek and Pišot, 2007). Dance-movement activities provide a sense of belonging to a group, strengthen social relationships, support cooperation, encourage success, solve problems in a group, mutual respect, diversity, tolerance, and establish friendly relationships (Borota, 2006). Musical didactic games have different objectives in the cognitive, affective, psycho-motor, as well as social and moral areas of musical development. In the field of social and moral development, a child observes rules and adapts to group dynamics, develops empathy, and establishes interactions with other children (Borota, 2013). A comparison of international and domestic research in the field of studying the positive effects of musical activities on the social development of preschool and school children shows that more such research has been carried out internationally.

Due to this finding, we have presented some results from a more extensive study in the chapter, in which we determined the effects of musical activities on social development in the preschool period. The effects of basic musical activities (singing, playing instruments, creating, listening, musical didactic games) on the development of social skills and interactions were studied in accordance with ethical principles on a sample of ten three-to-four-year-old children in a Slovenian kindergarten. With the research questions, we wanted to study 1) whether (and in what way) children established mutual contacts during the execution of musical activities?, 2) which musical activities most encouraged

children to establish mutual contacts?, and 3) whether children formed new friendships during the execution of musical activities over a six-month period? We obtained the results of the six-month action research, which took place in three cycles (twenty didactic units), through triangulation of data sources – by observing educators, external observers, and the performer of musical didactic units – based on qualitative and quantitative research approaches. We found that children increasingly established contacts with other children during musical activities and on average connected with three or four children in musical activities. The increase in establishing social contacts can be attributed to children getting used to the activities, better mutual understanding, and following activity instructions. In our case, with instructions during musical activities, we directed children to group learning forms, with which we directly encouraged mutual contact. In line with the typical developmental characteristic of egocentrism of this age period (Bastič Zorec, 2002), we can assume that for most children, making contact does not yet arise from the child's internal need. Nevertheless, we found that children most intensively established contacts during musical didactic games, which direct towards mutual cooperation and connection while observing game rules. Maintaining peer contacts was particularly noticeable in the last cycle of didactic units, especially in the area of creative activities, for which we can assume that musical activities have promoted the development of social skills and interactions and the tendency to make friendships. The results showed that children established mutual contacts verbally and non-verbally, with non-verbal communication being most commonly highlighted. The results confirm that musical activities are based on musical communication, through which a child expresses and communicates their musical and non-musical intentions and ideas (Ilari, 2016). We found that during the six-month period of musical activity execution, mutual and reciprocal bonds were formed among children, indicating a mutual and equal need for contact. These social interactions were influenced by other everyday kindergarten activities as well as by musical activities, leading to mutual contact establishment and consequently, making friendships (Porter, 1996; in Pečjak and Košir, 2002). With musical activities, we accelerated the establishment of contacts and the strengthening of stronger social interactions between the same children, indicating tendencies to make friendships. The results of this study play an important role in deep reflection on planning and including musical activities in a kindergarten environment, through which we can encourage the positive development of social skills, which have their transfer value to other areas of a child's activity as well as in later life periods. Due to the obtained results, it is crucial to include and encourage musical activities in the preschool period for a child's musical, holistic, and personal development. The current study partially fills the gap in studying the effects of musical activities on social development in the Slovenian environment. Due to the small sample size of participants, it also has its limitations regarding generalizing the obtained results to the entire population of three-to-four-year-old children. However, further in-depth studies are certainly needed to determine the effects of musical activities on social development for a more detailed understanding of the broad influence of musical activities on a child's musical, social, and holistic development in the Slovenian environment.

