

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**UTJECAJ ODGAJATELJA NA RAZVOJ SIMBOLIČKE
IGRE DJETETA**

Diplomski rad

Iva Vrbić

Zagreb, 2019.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

NASLOV RADA

UTJECAJ ODGAJATELJA NA RAZVOJ SIMBOLIČKE IGRE DJETETA

Diplomski rad

Iva Vrbić

Mentor: dr. sc. Mirjana Šagud

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

Uvod	1
1. Kako danas vidimo dijete?	2
1.1. Humanistički usmjeren kurikulum	2
1.2. Početak igre.....	7
1.3. Holistički razvoj djeteta igrom.....	9
1.4. Tjelesni razvoj.....	10
1.5. Kognitivni razvoj.....	10
1.6. Emocionalni razvoj	11
1.7. Socijalni razvoj.....	12
2. Vrste igre	14
3. Simbolička igra	16
3.1. Metakognicija.....	18
3.2. Funkcije simboličke igre	20
4. Uloga odgajatelja i njegovo inicijalno obrazovanje.....	22
5. Odgajatelj u odgoju i obrazovanju	23
6. Odgajatelj u igri	24
7. Promatranje i dokumentiranje igrovnog ponašanja	28
EMPIRIJSKI DIO	29
8. Određivanje istraživanja.....	29
8.1. Problem istraživanja, izbor teme i doprinos praksi.....	29
8.2. Cilj istraživanja.....	33
8.3. Metoda istraživanja, instrumenti i postupci	33
8.4. Uzorak istraživanja	36
8.5. Način obrade podataka	36
9. ANALIZA REZULTATA I RASPRAVA.....	37
9.1. Protokol praćenja rada odgajatelja	37
9.2. Protokol praćenja samostalne dječje simboličke igre.....	38
9.3. Anketa	40

9.4.	Stilovi rada odgajatelja	43
9.4.1.	Stil rada aktivnog igrača	43
9.4.2.	Stil rada nedovoljno zainteresiranog odgajatelja.....	48
9.4.3.	Stil rada odgajatelja koji kontrolira	50
9.4.4.	Stil rada odgajatelja prijatelja	56
10.	Odgajatelj u ulozi refleksivnog praktičara	58
11.	Zaključak.....	60
	Literatura :.....	64
	Prilozi.....	71

Utjecaj odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta

Sažetak

Teorijski dio rada sadržajno je usmjeren na nekoliko područja: pogled na dijete danas u okviru humanistički usmjerenog kurikulumu, igru kao neizostavni segment djetinjstva s naglaskom na simboličku igru kao nosioca kritičnog ili zlatnog razdoblja druge godine djetetova života te na ulogu odgajatelja kao profesionalca koji će svoje znanje i vještine upotrijebiti u najboljem interesu djeteta. Istraživački dio rada za cilj je imao otkriti kako odgajatelji utječu na razvoj simboličke igre djeteta vrtićke dobi, potiču li kompleksnost i razvoj simboličke igre, kojim postupcima to čine te jesu li svjesni važnosti simboličke igre. Koristila se kvalitativna metoda s elementima kvantitativne. Dakle, sustavno promatranje odgajatelja u radu s djecom u njihovom uobičajenom kontekstu bez posebnih sugestija odgajateljima. Kao mjerni instrument koristio se protokol praćenja odgajatelja s unaprijed definiranim kategorijama mogućih ponašanja odgajatelja. Inspiracija za protokol proizašla je iz istraživanja Mirjane Šagud opisanog u knjizi *Odgajatelj u dječjoj igri* (2002), ali je sastavljeno po vlastitom nahođenju, unikatno. Drugi protokol pratio je temu odnosno uloge igara koje djeca biraju, trajanje igre, broj uključene djece, prisutnost odgajatelja i komunikaciju za vrijeme trajanja igre. Naknadno je provedena i anketa čiji je cilj bio dobiti uvid u svjesnost odgajatelja o važnosti simboličke igre djeteta. Dobiveni rezultati pokazali su da u praksi postoje različiti stilovi rada odgajatelja koji uvelike utječu na simboličku igre djece, pozitivno ili negativno. Svojim aktivnim participiranjem u igri, poticajnim pitanjima, donošenjem novih materijala, uključivanjem druge djece i davanjem novih ideja odgajateljice su podizale kompleksnost igre na višu razinu. Dakle, radnje su bile dinamičnije, veći broj djece imao je svoju ulogu u igri, uključivao se i koristio novi materijal, a komunikaciju su karakterizirale odlike poput otvorenosti, fluidnosti i prirodnosti te postavljanje otvorenih i poticajnih pitanja. U slučajevima u kojim su odgajateljice kočile razvoj dječje igre koristile su direktivnost te postupke poput ispravljanja djeteta, odbacivanja djetetove ideje, prevelikog inzistiranja na disciplini, tišini i redu ili su bile previše pasivne i neangažirane. Odgajateljice su uglavnom svjesne važnosti simboličke igre za dobrobit djeteta, no nesvjesnost o vlastitim postupcima za vrijeme iste otvara prostor za

daljnji zajednički rad. Akcijsko istraživanje koje bi naglasilo odnos akcije i refleksije, omogućilo bi odgajateljima da „vide“ i razumiju svoje postupke.

Ključne riječi: dijete, igra, simbolička igra, odgajatelj

The Influence of Educators on the Development of a Child Symbolic Play

Abstract

The theoretical part of the paper is focused on several areas: today's perspective of a child in the context of a humanist-oriented curriculum, play as an indispensable segment of childhood with an emphasis on the symbolic play as the bearer of the critical or golden age of the child's life and the role of the educator as a professional who will know how to use their skills in the best interest of the child. The empirical basis of the paper aimed to find out how the educators influence the development of a symbolic play, whether the complexity and development of a symbolic play are being promoted, which method they use and whether they are aware of the importance of a symbolic play. A qualitative method with quantitative elements was used in the research. Therefore, systematic observation in educator's usual context without any special suggestion. As a measuring instrument, a tutorial monitoring protocol was used with predefined categories of possible behaviors of educators. The inspiration derives from the study by Mirjana Šagud, described in the book *Educator in the Children's Play* (2002), but it was made up in its own discretion, as unique. The second protocol followed the theme or play role that children chose, the duration of the game, the number of children involved, the presence of educators and communication during the game. Subsequently, a survey was conducted with the aim of gaining insight into the awareness of the educator about the importance of the symbolic play. However, findings show that in practice there are different styles of educator's work that greatly affect the symbolic play, positive or negative. With active participation in children's play, stimulating issues, new materials, involving other children and giving new ideas, educators have raised the complexity of the play to a higher level. Thus, the actions were more dynamic, more children had their part in the game, they included and used new material and communication was characterized by features such as openness, fluidity and naturalness and asking open and stimulating issues. In cases where the educators were

hindering the development of child's play, they used the directivity and procedures such as correcting a child, rejection of a child's idea, excessive insistence on discipline, silence and order, or they were too passive and uninviting. Educators are mostly aware of the importance of a symbolic play and its benefit for a child, but their unconsciousness of their actions opens up space for further work. Action research that would emphasize the relationship between action and reflection would allow educators to „see“ and understand their actions.

Key words: Child, Play, Symbolic play, Educator

Uvod

Ulogu odgajatelja u ustanovi ranog odgoja obilježava zahtjevnost i odgovornost konstruiranja znanja s djecom u poticajnom okruženju. Organizirajući prostor, birajući kvalitetan materijal i sredstva odgajatelj stvara uvjete za aktivnosti koje će djeca samostalno provoditi kako bi riješila određeni problem. Odgajatelj ima važnu ulogu poticanja razvoja dječje igre, a konkretno njegov utjecaj na razvoj simboličke igre predstavlja kompleksno područje koje se uvijek može dodatno proučavati i unaprjeđivati. Simbolička igra kao bitan segment ranog djetinjstva poziva pedagoge i odgajatelje kao stručnjake svoje struke da ujedine kompetencije, znanje i iskustvo te tako potiču kvalitetan holistički razvoj djece. Kroz igru kao aktivnost najvećeg obrazovnog i odgojnog potencijala dijete ispunjava vlastite kapacitete socijalnog, kognitivnog, emocionalnog i drugog područja. Uloga odgajatelja u igri predstavlja bitan faktor njezina razvoja stoga je proučavanje upravo tog utjecaja odgajatelja na igru djeteta predmet ovog istraživanja, a ujedno i široko područje otvoreno za kritiku. Na kraju, obrazovanje odgajatelja čini srž „stvaranja“ budućih odgajatelja profesionalaca koji će moći oslušivati potrebe djeteta. Kao budući pedagog nosim dio te odgovornosti koju ću svojim praktičnim radom nastojati opravdati.

Struktura diplomskog rada obuhvaća teorijski dio koji će započeti humanistički usmjerenom koncepcijom djeteta, a koja bi trebala predstavljati naočale današnjih odgajatelja, pedagoga, učitelja i drugih koji se bave odgojem i obrazovanjem djece i mladih. Nadalje, glavni dio rada obuhvaćat će igru kao temeljnu aktivnost djece vrtićke dobi i dobrobiti holističkog razvoja djeteta kroz igru. S obzirom na mnogobrojne klasifikacije spomenut ću funkcionalnu igru i igru s pravilima, a simboličku igru kao glavnu tematiku diplomskog rada detaljno ću razraditi referirajući se na autore čija izvrsnost kritičkog razmišljanja svakako nadahnjuje. Kraj teorijskog dijela pridat će pozornost odgajatelju kao krucijalno važnom čimbeniku djetetova razvoja.

Empirijski dio diplomskog rada bavit će se konkretnim utjecajem odgajatelja na razvoj simboličke igre djece. Koristila se kvalitativna metodologija s elementima kvantitativne. Naglasak je na paradigmi razumijevanja i metodi sustavnog promatranja. Dakle, promatranje odgajatelja u radu s djecom u njihovom uobičajenom kontekstu bez

posebnih sugestija odgajateljima. Koristio se protokol praćenja odgajatelja s unaprijed definiranim kategorijama mogućih ponašanja odgajatelja. Drugi protokol pratio je temu odnosno uloge igara koje djeca biraju, trajanje igre, broj uključene djece, prisutnost odgajatelja i komunikaciju za vrijeme trajanja igre. Bilježenjem informacija koje protokol sam po sebi nije zahtijevao nadopunjeno je i olakšano razumijevanje jer kontekst odvijanja neke situacije ima veliki značaj za interpretaciju i shvaćanje stila rada odgajatelja.

Smatram ovu temu relevantnom za područje rada budućeg pedagoga. Kako bih bolje razumjela odgajatelje i njihovu ulogu, tvrdim da ih prvenstveno moram znati promatrati. Upravo svakodnevnim istraživanjem prakse odgajatelja moguće je približiti se boljem razumijevanju iste. Također, voljela bih akcijskim istraživanjem ostaviti pozitivan trag u daljnjem radu dječjeg vrtića Sunčana.

1. Kako danas vidimo dijete?

1.1. Humanistički usmjeren kurikulum

Kurikulum općenito predstavlja didaktičko metodičku koncepciju učenja i poučavanja, tj. odgoja i obrazovanja djece u institucijskom kontekstu. Previšić (2007,16) pod naslovom *Pedagogija i metodologija kurikuluma* navodi da izvorno značenje riječi *curriculum* u latinskoj etimologiji predstavlja „tijek, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja) koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja”. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje¹ (2011) stoji da je kurikulum vrtića odgojno-obrazovna koncepcija koja se zajednički razvija, tj. sukonstruira u određenome vrtiću i koja korespondira s kvalitetom uvjeta (fizičkog i socijalnog okruženja) za življenje, učenje i odgoj djece u njemu. Kurikulum vrtića podrazumijeva ukupnost odgojno-obrazovnih interakcija u sklopu fizičkog i socijalnog okruženja vrtića, koja uključuje djecu i odrasle. Međutim kakve osobine kurikulumu daje pridjev „humanistički”? Prema Miljak (1996) značajke humanistički orijentiranog kurikuluma podrazumijevaju prvenstveno usmjerenost na dijete i interakciju vršnjaka, naglašavanje

¹ U tekstu ubuduće skraćenica NOK

dječje samostalnosti te razvijanje dječjeg stvaralaštva pri slobodnom izboru i planiranju sadržaja. Usmjerenost se dakle skreće sa sadržaja obrazovanja na dijete. Humanistički orijentiran kurikulum temelji se na uvjerenju da je svako dijete jedinstveno, neponovljivo i različito od druge djece. S obzirom na to svako se dijete nalazi na svom stupnju razvoja prema kojem se onda potiče daljnje razvijanje i učenje. Socijalna interakcija i grupni rad obilježeni slobodnim izborom smatraju se prikladnim načinima učenja. U zajedničkoj interakciji djeca se usklađuju, razmjenjuju ideje i izrađuju strategije koje će ih dovesti do cilja. Time se potiče razvoj autonomije pri čemu je bitno osvijestiti međusobno poštovanje, razumijevanje i toleranciju. Pravo na različitost temeljno je stajalište humanističkog pristupa. L. Malaguzzi (1987, prema Rinaldi 2006) je predstavnik Reggio pedagogije koji kaže da dijete ima stotinu jezika ili načina izražavanja i što ih više prepoznamo to ćemo im moći pružiti više mogućnosti da se razviju i djeluju. Da bi dijete razvilo svoju kreativnost mora osjećati slobodu i imati mogućnosti da bude kreativno. Organizacija kvalitetnog okruženja može pružiti mogućnosti za pozitivne promjene u dječjem razvoju utječući na njegove aktivnosti. Veliki broj suvremenih istraživača smatra da upravo makro i mikro organizacija više utječu na odgojno obrazovni proces, nego službeni program. Humanistički orijentiran kurikulum ne isključuje niti roditelje kao veoma bitan faktor u podupiranju djetetova razvoja. Teži se partnerstvu stručnog školskog tima i roditelja. Angažman roditelja i odgajatelja te njihova međusobna suradnja i stalna komunikacija pružaju temelj za kvalitetno podupiranje razvoja djeteta.

Paralelno s razvojem humanistički orijentiranog kurikuluma i tradicionalna uloga odgajatelja se mijenja. On više ne poučava djecu izravno, koristeći transmisivski pristup obilježen eksplicitnom instrukcijom, nagradama i kaznama, nego razvija transakcijsko – transformacijski pristup konstruirajući znanje dijalogom s djecom, potičući interakciju i razmjenu iskustva djece. Danas je njegova uloga usmjerena na organizaciju okruženja, izbor materijala i sredstava te prijedlog aktivnosti koje će djecu motivirati da sama rješavaju probleme. U humanistički usmjerenoj koncepciji dječjeg vrtića dijete se promatra kao aktivan čimbenik zajednice kojem odrasla osoba treba pomoći u optimalnom razvoju. Dijete je ličnost koja je već od rođenja spremna za djelovanje i komunikaciju s drugima, ono nije „zločesto“ nego znatiželjno i zaigrano. Ono posjeduje urođenu potrebu za spoznajom, učenjem, komunikacijom i zadovoljenjem vlastitih

potreba. Njegova osobnost je jedinstvena i dostojna poštovanja. Dječji vrtić treba stvarati uvjete koji će omogućiti ostvarenje svih djetetovih potencijala slijedeći njegov osobni razvoj, a usmjeravajući utjecaje korak naprijed od postojećeg stanja.

McLachlain, Flear i Edwards (2010) u knjizi *Early Childhood* govore o problematici definiranja i određivanja pojma kurikulum te njegovog shvaćanja i korištenja u praksi. Svaki kurikulum ranog djetinjstva općenito sadrži elemente ciljeva, sadržaja, metoda i evaluacije bez obzira na svoju teorijsku i ideološku osnovu. Bernstein (1996, prema McLachlain i sur., 2010) tvrdi da postoje dva modela kurikuluma, jedan usmjeren na izvedbu (*performance curriculum*), a drugi na kompetencije (*competence curriculum*). Prvi model jasno naglašava točne granice određenog predmeta, načine rada i vrste znanja te dodatno ističe razlike među učenicima kojima bi se riješio problem nejasnoća nastavnika i učenika. Jasnim sadržajem istaknuto je što se očekuje od oboje. S druge strane, kurikulum kompetencija daje učenicima kontrolu nad svojim uspjehom bez unaprijed postavljenih predviđanja. Primjer ovog modela kurikuluma je The Whariki pristup. Nadalje, bitna dimenzija kurikuluma je ideologija koja podupire njegov dizajn. Schiro (2008, prema McLachlain i sur., 2010) spominje četiri dominantne ideologije koje oblikuju kurikulum u praksi, a javljaju se u mnogim državama, poput Amerike, Novog Zelanda i Australije. *Znanstveno akademska ideologija* naglašava osnove znanja svake znanstvene discipline koje su akumulirane kroz vrijeme te važnost upoznavanja djece s istim radi uključivanja u društveni život. Povezivanje kulture i individualca središnja je zadaća ove ideologije. *Ideologija društvene učinkovitosti* stavlja naglasak na učenika kao produkt kojeg nastavnik oblikuje na najučinkovitiji mogući način. Postavljaju se pitanja poput *Koje obrazovne ciljeve odgojno obrazovna ustanova treba imati? Kojim obrazovnim iskustvima će se ciljevi postići? Kako organizirati obrazovna iskustva da bi se ciljevi ostvarili? Kako odrediti jesu li ciljevi ostvareni?* Dakle, centar pozornosti usmjeren je na krajnji ishod procesa, odnosno dobitak. *Ideologija usmjerena na učenika* prepoznaje se u principima rada Montessori vrtića i Reggio Emilia škola. U centru pozornosti nalazi se dijete i njegove potrebe, a proces rada fleksibilan je i u skladu s potrebama djece. Naglašava se iskustvo djeteta i djetetovo zauzimanje vlastitog mjesta u situacijama koje imaju utjecaj na njega, važnost sudjelovanja djece te donošenja odluka. Ideje ove ideologije svoje početke nalaze još kod Komenskog (1592 – 1670) koji je tvrdio da učenje prelazi iz konkretnog iskustva u apstraktnu misao, Jean

Jacquesa Rousseaua (1712 – 1778) koji je vjerovao da je svrha obrazovanja njegovati urođenu dobrotu djece i da učenje proizlazi iz iskustva s konkretnim predmetima, Pestalozzia (1746 – 1872) koji je tvrdio da djeca trebaju biti slobodna i slijediti vlastite interese, Friedricha Froebela (1782 – 1852) koji je osmislio vrtić u kojem se uči osjetilima, zajedno s prirodom, te Johna Deweya (1859 – 1952) koji je tvrdio da „ djeca uče radeći“. Ovakav kurikulum temelji se na ideji integriranog kurikulumu koji se vodi ideologijom „ cijelog djeteta“ odnosno holističkim razvojem djeteta. I zadnje, *ideologija društvene obnove* vodi se time da društvu prijete određeni problemi, čija preventiva i lijek može biti obrazovanje. Ideologija se bazira na situaciji i okolini u kojoj se djeca nalaze te na problemima s kojima se susreću. Na primjer, tema ljudskih prava u obrazovnoj praksi traži aktivni angažman djece poput zauzimanja vlastitog stava o različitim etičkim dilemama i životnim pitanjima. Grupna rasprava je ključna metoda učenja, nastavnici i učenici su kolege koji zajedno istražuju i dijele iskustvo, a škola je mjesto promjene u kojima se učenici pripremaju za mijenjanje društva na bolje.

U NOK-u² (2011) kao strategijskim razvojnom dokumentu temeljenom na sveobuhvatnom promišljanju sustava odgoja i obrazovanja prepoznaju se gore spomenute karakteristike kurikulumu. „Temeljno obilježje Nacionalnog okvirnog kurikulumu je prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od dotadašnjeg usmjerenja na sadržaj“ (NOK, 2011, 11). Prelazak na kompetencijski sustav traži uvažavanje društveno kulturnih vrijednosti, povijesti i tradicije hrvatskog školstva i temeljnih smjernica Republike Hrvatske. Kontekstualizacija djetinjstva otkriva vrijednosti na kojima se temelji pedagojska teorija i odgojna praksa. Odnosno, socijalna, kulturna i vrijednosna dimenzija djetinjstva reflektira se njegovom institucionalizacijom (Šagud, 2015). Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada. Predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu su definirane temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti, zatim ciljevi odgoja i obrazovanja, načela i ciljevi odgojno-

² Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska.

obrazovnih područja, vrednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma. Kompetencije koje se ističu su komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijet i izražavanje. Razvoj ovih kompetencija predstavlja jedan od temeljnih strategijskih ciljeva. Vrijednosti poput znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti čine temelj za održivi razvoj te čuvanje nacionalne duhovne i materijalne prirodne baštine Republike Hrvatske. Konkretno, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) vodi se novom paradigmom djetinjstva gdje je dijete osobnost od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, dijete je socijalni subjekt koji participira i određuje svoj život i razvoj, djetinjstvo je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i kulturu, djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju i djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, 10). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promatra dijete s pozicije aktivnog i angažiranog subjekta u igri, istraživačkim i drugim aktivnostima.

Dokumenti vezani uz odgoj i obrazovanje, bilo ranog djetinjstva ili viših razina obrazovanja, često djeluju kao statični pisani dokumenti koji su daleko od realnog praktičnog rada s djecom. Bez obzira na isticanje nove paradigme djeteta, važnosti holističkog razvoja i uvažavanja osobnosti djeteta, isticanje igre kao ključnog segmenta djetetova života reducirano je. Igra je važan aspekt zdravog djetinjstva i kompetentnog zrelog doba, a njezin razvojni potencijal u korelaciji je s kontekstualnim uvjetima u kojima se ona odvija (Huges, 2010). Isto tako, valja ostati svjestan da je implementacija bilo kakvih okvirnih smjernica u obliku dokumenta dinamičan proces, ovisan o kontekstu u koji se implementira te o interpretaciji dokumenta od strane odgajatelja, nastavnika ili neke druge osobe u odgojno-obrazovnom svijetu rada. Također, važan segment tumačenja ranog djetinjstva i kurikuluma uključuje

razumijevanje kako se kurikulum povezuje s iskustvima djece i njihovim obiteljima u lokalnoj zajednici.

1.2. Početak igre

Pojam igre odnosi se na velik broj različitih aktivnosti. Igra kao aktivnost javila se relativno kasno u evoluciji. Pojava igre povezana je s tendencijama razvoja vrste. Prema Bruneru (1976, prema Došen Dobud, 1995) usporedna istraživanja provedena kod viših i nižih majmuna već pokazuju razlike u funkcionalnoj igri. Shodno tome, babuni barataju onim oblicima ponašanja koji su tipični za vrstu, dok je kod čimpanze igra daleko raznovrsnija. No, u kojoj se mjeri može uspoređivati funkcionalna igra životinja i djece? Odgovor se krije u okolini. Dijete je primarno socijalno biće, razvija se i raste u određenoj kulturi, gleda i dotiče predmete koji su nastali pod utjecajem iste, čuje i uči jezik kao novi znakovni sustav. Također, dijete je u osnovi proaktivno biće, ne prilagođava se „prirodnoj“ već „sociokulturnoj“ sredini koja implicira sužavanje početne mase mogućnosti. Drugim riječima, dijete raspolaže širokim spektrom danih mogućnosti od kojih se pod utjecajem odgoja i sredine, ide onim determiniranim sociokulturnim prostorom kojim je dijete okruženo tijekom svoga razvoja (Supek, prema Došen Dobud, 1995).

Postoje također podaci da se djeca iz složenih kultura, dakle kultura koja su obilježene ekonomskom, tehnološkom i društvenom složenošću, igraju više te da su njihove igre složenije.³ Osim toga, unutar grupa iste kulturne kompleksnosti postoje razlike, odnosno više igre postoji u zajednicama koje djeci daju više slobode. Više slobode znači više podražaja, a to znači ujedno i mogućnost za raznolikije odgovore u igri. Mirjana Duran (2003) istražila je kako se igraju djeca Slavonije, Novog Zelanda i Velike Britanije. Ona potvrđuje da je sadržaj igre vezan za dječje socijalno iskustvo, za emocionalnu i motivacijsku sferu. Veliki je utjecaj medija i literature na djecu. Tako su ideje za sadržaje „ratovanja“ dječaci Slavonije gotovo uvijek crpili iz TV serija i filmova. Prema Broadhead i sur. (2011, prema Slunjski, 2013) odrasli općenito vide dobrobiti igre, ali

³ Podaci se odnose i na simboličku igru i na igre s pravilima

ne odobravaju svugdje iste vrste igre. Imaginativne igre koje se potiču u predškolskim ustanovama zapada mogu se smatrati previše maštovitim i neprikladnim u društvima u kojima odrasli zagovaraju da djeca moraju vježbati za svoje stvarne, buduće životne uloge. Kao rezultat, zapadnjačka igra se razlikuje od one ne-zapadne. Također, djeca roditelja radničke klase koji nemaju europsko podrijetlo, pokazuju nedostatak vještina koje posjeduju europska djeca srednje klase. Brooker (2003, prema Slunjski, 2013) navodi primjer dječaka i djevojčica iz Bangladeša koji većinu svog vremena provode sjedeći za stolom i oponašajući kuhanje i brigu za djecu. Iniciranje igara koje uključuju čudovišta, vještice ili krznene životinje djeca su odlučno odbila.

S obzirom da se javlja već u prvim mjesecima, a svoj nagli skok ima oko druge godine života, igra se najviše veže uz djetinjstvo. Iako je dostupna i odraslom čovjeku on se teško odmiče od stvarnosti, a maštu potiskuje i negira. Irski pisac George Bernard Shaw kaže „*Ne prestaješ se igrati zato što stariš, stariš zato što se prestaješ igrati*“. Igra je fenomen djetinjstva i obilježava dječju kulturu (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Igra je ogledalo onoga što je djetetu bitno, ono uživa, bira prijatelje i aktivnosti. Igra se razvija s razvojem djeteta. Za igru ne postoji uzrok niti cilj. U igru dijete unosi različite interpretacije onoga što je proživjelo, vidjelo ili čulo na način na koji to želi. Dijete tada postaje gospodar situacije.

Igra se može definirati kao svaka aktivnost koju dijete bira samo, a posljedica je uživanja i satisfakcije (Lindon, 2001, prema Klarin, 2017). Igra je dječja praksa, slobodno djelovanje koje je izvan običnoga realnoga života (Rajić i Petrović-Sočo, 2015.). Igra je proces koji je dobrovoljno odabran, osobno usmjeren i intrinzično motiviran. Igra je vođena vlastitim instinktima, idejama i interesima na vlastiti način iz vlastitog interesa (Lester i Maudsley, 2007, prema Klarin, 2017). U svojem djelu *Dvosmislenost igre* Sutton-Smith (Ambiguity of Play, 1997, prema Klarin, 2017) iznosi da je igru nemoguće definirati. Stoga definicija igre ovisi o određenom području unutar kojeg se definira, odnosno o načinu kako određena teorija vidi igru. Kada se u obzir uzme nebrojeno mnoštvo pokušaja definiranja igre, kao zajedničke elemente moglo bi se izdvojiti: trajnost, ponovljivost, dobrovoljnost i svrhovitost samoj sebi. Igra je oslobođena vremena, traje koliko traje i dječja zanimacija za to što radi. Nakon što završi s igranjem, pređe na nešto drugo, ponovo se može vratiti i ponoviti igranje ili ga

nadograđivati. Dobrovoljnost opisuje samostalni izbor ispunjen znatiželjom i satisfakcijom. Igra je jedinstvena, a jedina njezina svrha je ona sama. Krušić (1992, prema Duran, 2003) navodi kako u projiciranoj igri djetete ne sudjeluje toliko tijelom koliko duhom. Glavna radnja zbiva se izvan tijela, a sve je obilježeno krajnjom psihičkom uživiljenošću.

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014, 19) rijetko se spominje termin igra. No, poglavlje *Vrijednosti* kaže da „ *U vrtiću djetete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal*“ te da je „*U ranoj i predškolskoj dobi posebno važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti*“. Može se zaključiti da je u ustanovama ranog odgoja izuzetno važno osigurati slobodu aktivnosti, djelovanja i interakcija koje su lišene emocionalnog pritiska, a istodobno voditi brigu o raznovrsnoj ponudi materijala i aktivnosti koji će potaknuti holistički razvoj djeteta. pozicioniranje igre u kurikulumu kao univerzalnog i učinkovitog aspekta njegova razvoja afirmira njezin pedagoški potencijal, posebice njezino samoinicirajuće i samoorganizirajuće svojstvo. Dockett (2011, prema Slunjski 2013) ističe da kurikulum usmjeren na učenje igrom osigurava djetetu veću razinu postignuća u odnosu na direktivan i instruktivan kurikulum, ali istovremeno naglašava da se djetete rane dobi razvija na raznovrsne načine te da igra nije jedina strategija koja promovira djetetovo učenje niti strategija koju preferiraju sva djeca.

1.3. Holistički razvoj djeteta igrom

Prema Došen-Dobud (1995) igra je pretpostavka za kvalitetan dječji razvoj, omogućuje prijelaz iz jedne razvojne etape u drugu, počevši od one najranije i najjednostavnije funkcionalne pa sve do konstruktivne i stvaralačke koja je izraz prilično postignute zrelosti djeteta. Dijete u igri uči kako da nešto što je opazilo detaljnije promatra i zapamti, kako da reagira u nekoj problemskoj situaciji i pokuša pronaći uzrok, proizvesti ili predvidjeti moguće posljedice, kako da pokuša izbjeći nešto neželjeno odnosno postići željene rezultate (ibid). Dijete u igri „pretvara“ olovku u mikrofon ili komad kartona u mobitel i tako radnji pridaje smisao. Pri planiranju aktivnosti ono razvija kritičko mišljenje, koristi govor i komunicira zanimajući se za ono što radi.

Igrajući se djeca surađuju te tako razvijaju vrijednosti timskog rada i međusobnog uvažavanja prihvaćajući različite. Etička vrijednost predstavlja bitan segment zajedničkog življenja u vrtiću. Uči se pristojno ponašati, zamoliti, zahvaliti i pohvaliti drugoga. Kroz igru dijete manifestira svoj unutarnji svijet, na slobodan način izražava svoje želje, strahove, napetost, usvaja emocionalne i socijalne vještine (Ashiabi, 2007). Teškoće s kojima se djeca susreću u igri potiču ih na razvijanje svijesti o vremenu i planiranju aktivnosti. Dijete s igrama raste, a igre rastu s njim. „One su jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, 605). Cjelovit pristup djetetu temeljen na igri stvara čvrste veze između kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja, a indirektno poticana i usmjeravana igra pridonosi složenijem kognitivnom ponašanju od frontalno usmjeravanih aktivnosti (Šagud, 2015).

1.4. Tjelesni razvoj

Igrom dijete razvija osjećaj sigurnosti, kontrole i samostalnosti. Motoričke vještine uključuju jačanje koordinacije te finu i grubu motoriku. Jednostavnim puzanjem, provlačenjem i bacanjem dijete stječe motoričke vještine. Aristotel (prema Stevanović, 2003) igru vidi kao oblik dječjeg kretanja. U vrtiću pažnju valja pridavati svim segmentima motoričkog razvoja, pa tako igra s plastelinom i pijeskom ili rezanje papira škarama razvija finu motoriku dok igre s loptom, igra školice, punjenje i pražnjenje kante s vodom ili potezanje konopa čine aktivnosti za poticanje grube motorike (ravnoteža, spretnost, elastičnost, stabilnost..). U svakodnevnoj igri važno je omogućiti djetetu da samostalno uradi „zadatke“, ali biti na raspolaganju i po potrebi pomoći. Potrebno je puno strpljenja jer ako se djetetu koje istražuje ponudi gotovo rješenje prije, nego ono samostalno ispita situaciju, njegov „posao“ se prekida.

1.5. Kognitivni razvoj

Igranje je učenje. Teorije kognitivnog razvoja u tumačenju dječje igre ističu termine kreativnosti, istraživanja, prilagođavanja, eksperimentiranja i komunikacije. Piaget u teoriji kognitivnog razvoja govori o asimilaciji i akomodaciji tj. naporu djeteta da uskladi podražaj iz okoline sa svojim konceptima. U najranijoj dobi od trinaestog do dvadeset četvrtog mjeseca života igra olakšava učenje jezika (Ungerer i Sigman, 1981,

prema Duran, 2003). Prema Piagetu, igra ima značajno mjesto u usvajanju jezika i razvoju mišljenja (Lindon, 2001). Također, prema Duran (2003) Piaget promatra igru kroz kognitivni razvoj i povezuje ju sa strukturom misaonih aktivnosti, kao multifunkcionalnu, nejednoznačnu, nespecijaliziranu aktivnost. Frobel (prema Stevanović, 2003) igru smatra početkom dječjeg razvoja i obrazovanja. Vigotski (ibid) također govori o zoni idućeg razvoja⁴ i kaže da igra ima značajnu ulogu u razvoju govora. Dijete je usmjereno na kontekst, na sadržaj koji ga okružuje, a odrasli često imenuju predmet i kao odgovor dobivaju usmjeravanje djetetova pogleda ka spomenutom predmetu. Kroz igru dijete stvarima pridaje smisao, odnosno razvija simboličke oznake. U igri stvari dobivaju smisao, a riječi objekte. Kroz igru dijete uči grupirati predmete, razdvojiti one različite, zbraja, računa i planira. Djeca koja provode više vremena u igri postižu bolje rezultate u mjerama kognitivnog razvoja (Goswami, 2005). Važnost konceptualnog podržavanja igre (Flear, 2004) je središnja značajka kulturno – povijesnog pristupa kurikulumu ranog djetinjstva. Usmjeravajući se na koncepte ugrađene u dječju igru i fokusiranje na rasprave odgajatelji mogu podržati učenje kroz igru. Siraj-Blatchford (2004) to naziva „održivim zajedničkim učenjem“ i sugerira da je takvo zajedničko učenje potrebno kako bi djeca mogla učiti kroz igru. Tu se podrazumijeva proširivanje početnih dječjih odgovora bez prekidanja igre.

1.6. Emocionalni razvoj

Igrajući se djeca su primorana dogovarati se s drugima, postavljati pravila i slušati tuđe potrebe i želje. Djeca uče što je to kompromis bez da im se to riječima objašnjava. Razvija se odnos među vršnjacima, ali i prema odraslima. Javlja se solidarnost, empatija, kontrola i odgovornost donošenja odluka. Od plača koji se javlja prvih dana u vrtiću pa preko otkrivanja temperamenta do ljubavi, bijesa i sreće, dijete emocionalno sazrijeva. L.S. Vigotski također smatra da kroz igru, osobito onu koja ima pravila, dijete uči odgađati vlastito zadovoljstvo, stječe kontrolu nad svojim emocijama i ponašanjem. Uz samoregulaciju i emocionalnu ekspresiju kroz igru dijete uči emocionalno razumijevanje (Ashiabi, 2007). Uči zašto se jedna emocija javlja u sličnim situacijama i uči da postoje individualne razlike u emocionalnoj ekspresiji (Denham, 1998). Također,

⁴ Bit će detaljnije objašnjeno u podnaslovu 6. **Odgajatelj u igri**

aktivnijom ulogom odgajatelja tijekom igre povećava se zadovoljstvo djeteta i odgajatelja, a dijete participaciju odgajatelja iznimno cijeni (Bruce i sur., 2008). Igrom dijete reducira tjeskobu, ono pokazuje različite emocije i stanja, a na odraslima je da ih prepoznaju pravodobno i razumiju točno.

1.7. Socijalni razvoj

Igra kreira socijalnu svijest među igračima, ima tendenciju reafirmiranja temeljnih socijalnih vrijednosti. O razvojnim promjenama u kvantitativnim osobitostima socijalnih interakcija kod predškolske djece prva je govorila Parten (1932., prema Šagud, 2015). Ona je opisala razvojne komponente socijalnog sudjelovanja u predškolskom razvojnom razdoblju djece. Prvu razinu karakterizira nesocijalno ponašanje koje je obilježeno nedostatkom intencije za interakciju. To je *paralelna igra* tijekom koje se djeca igraju, a da pri tome nisu zajedno. Ona predstavlja premosnicu u razvoju vršnjačke interakcije. Djeca predškolske dobi često za prijatelja navode dijete s kojim se najviše igraju. Ako zajednička igra prestane, prijateljstvo prestaje i sklapa se s novim suigračem. *Udružena igra* je sljedeća razina koju karakterizira socijalna interakcija pri kojoj djeca koriste slične predmete, a da pri tome ne postoji suradnja. Posljednju fazu čini suradnja koja igra značajnu ulogu u organiziranju i usklađivanju zajedničkih ciljeva. To posebice dolazi do izražaja u kooperativnoj igri u kojoj je potreban konsenzus suigrača te pridržavanje nekih općih pravila unutar odabranog scenarija. *Surađujuća ili kooperativna igra* je najsloženija socijalna aktivnost u kojoj participiraju djeca kojima je poznat zajednički cilj, koja uključuje djecu s određenom razinom socijalne zrelosti i socijalnih kompetencija koje omogućuju podjelu uloga, koordiniranje zajedničkog ponašanja, reguliranje emocija i egocentričnih tendencija. Socijalno okruženje djeteta budi i potiče djetetu svojstveni istraživački i otkrivački potencijal. Slika o kompetentnom djetetu, kako tvrdi Rinaldi (2006), egzistira u kooperaciji s odgajateljem koji podržava, potiče i usmjerava dječja fizička i socijalna istraživanja. Igra uključuje socijalni reciprocitet koji je okosnica emocionalnog razvoja djeteta. Ona osigurava mogućnosti za socijalnim iskustvom, ali u slučaju ograničavanja slobodne igrovne elaboracije ta socijalna iskustva mogu biti ograničena. Tada su raspoložive prilike za socijalno učenje restriktivne. S druge strane, u socijalnoj igri djeca su pod pritiskom drugih, bilo djece ili odraslih, pa nerijetko ulaze u asocijalnu

igru jer imaju veću razinu kontrole nad okruženjem. Takvo ponašanje dakle ne mora biti znak tjeskobe, anksioznosti ili sramežljivosti. Djeca u takvim situacijama svjesno odabiru asocijalnu igru kako bi bila oslobođena pritiska okoline. Nasuprot tome, sramežljiva djeca „bježe“ iz socijalne igre, sporadično se uključuju u asocijalnu i promatraju drugu djecu. Ponekad daju dojam da se žele uključiti u igru, ali za to ne pronalaze adekvatne obrasce. Neprihvatanje od strane vršnjaka nerijetko rezultira osamljenom igrom. Uzorci neprihvatanja mogu se pronaći u neprikladnom ponašanju djece, iskustvima koja su drugačija od iskustava druge djece, djeci koja se uključuju u mnoštvo aktivnosti i tome slično. Također, prema Slunjski (2014) prostornu strukturu i organizaciju treba oblikovati tako da promiče susrete, komunikaciju i interakciju entiteta u procesu učenja. Može se reći da je jedan od najvažnijih kriterija kvalitete prostora odgojno-obrazovne institucije upravo opseg u kojem prostor pruža mogućnosti za komunikaciju i interakciju onih koji se tamo nalaze.

Tablica 1 Karakteristike igre

Vigotski	Dijete kroz igru zadovoljava različite potrebe, a neostvarene želje rješava tako što svoju aktivnost usmjerava prema imaginaciji. Kreativna imaginacija se kroz igru razvija do sve viših mentalnih funkcija (Klarin, 2017). Također, zona proksimalnog razvoja objašnjava osnovne značajke socijalne interakcije u kojoj veliku ulogu imaju odrasli (Daniels, 2001).
Piaget	Igra je asimilacija ili napor djeteta da uskladi podražaj iz okoline sa svojim konceptima. Igra može biti odraz već naučenog. Igra ima značajno mjesto u usvajanju jezika i razvoju mišljenja (Lindon, 2001, prema Klarin, 2017).
Došen – Dobud	Igra je pretpostavka za kvalitetu djetetova razvoja, omogućuje prijelaz iz jedne etape u drugu (Došen-Dobud, 1995).
Sutton Smith	Definiranje igre ovisi o teoriji od koje se polazi. Igra kao progres, sudbina, snaga, identitet, imaginacija, istraživanje sebe i neozbiljnost (Sutton- Smith, 1997, prema Klarin, 2017).
Lindon	Igra je samostalan odabir djeteta, a posljedica je uživanja i satisfakcije (Lindon, 2001, prema Klarin, 2017).

2. Vrste igre

S obzirom na vrstu dječje igre postoje mnogobrojne klasifikacije. Spomenut ćemo samo neke od njih. Jedna od najstarijih klasifikacija, s obzirom na društvenu razinu, dolazi od Parten iz 1932. godine (Vasta i sur., 2000, prema Klarin, 2017): promatranje, samostalna, usporedna, povezujuća i suradnička igra. *Promatranje* obilježava djetetovo promatranje drugih kako se igraju, a da se pri tome ne uključuje u istu. *Samostalnu igru* karakterizira djetetova koncentracija na aktivnost, ali bez primjećivanja prisutnosti druge djece. *Usporedna igra* je igra u kojoj se dijete igra pored druge djece, ali bez potrebe za suradnjom i druženjem. Kada se dijete igra s drugom djecom, ali bez zajedničkog cilja čini *povezujuću igru*. *Suradnička igra* podrazumijeva suradnju tijekom zajedničke aktivnosti. Djeca postavljaju ciljeve, prilagođavaju pravila i aktivnosti te se ponašaju kao skupina.

Huges (2002, prema Klarin, 2017) navodi šesnaest tipova igara: simbolička igra (igra uz kontrolu, istraživanje bez rizika), gruba igra (naguravanje, ali ne nužno tuča), sociodramska igra (sadrži realna i potencijalna iskustva), socijalna igra (igre s pravilima u kojima djeca nastoje dogovorom postići zajednički cilj), kreativna igra (produciranje novih ideja korištenjem imaginacije), igra komunikacijom (igre riječima i pantomimom), dramska igra (sudjelovanje u predstavama i vjerskim obredima), lokomotorna igra (penjanje, vješanje, preskakivanje), duboka igra (suočavanje sa strahom), istraživačka igra (bacanje, lupanje, rukovanje s predmetima), igra fantazije (dijete kreira stvarnost na svoj način), imaginarna igra (dijete zamišlja da je netko ili nešto), majstorske igre (gradnja tunela, kopanje rupa), igra objektima (novi način korištenja starih objekata), igranje uloga (igranje uloge odraslih, na primjer, liječnica, prodavačica) i rekapitulacijska igra (istraživanje porijekla, povijesti, rituala i priča).

Još davne 1946. godine Fradkina (prema Hirs-Pasek i sur., 2009) spominje mogućnost postojanja četiri stupnja u razvoju igre u ranom uzrastu. Približne granice prvog stupnja kreću se od deset do šesnaest mjeseci u kojima djeca prvo imitiraju igrovne radnje odraslih, a zatim nešto kasnije i bez prijedloga odrasle osobe samostalno, imitativno izvode aktivnost koju je odrasli izveo. Drugi stupanj proteže se od šesnaest do dvadeset četiri mjeseca. U ovom periodu javlja se mogućnost prijenosa igrovne radnje na druge predmete, dakle na predmete koji nisu jednaki onima koje je upotrijebio odrasli. Dakle,

dijete se pred kraj druge faze premješta od usmjerenosti na odrasle, k predmetima koji imaju ljudsku namjenu. Treći stupanj je od druge godine pa do dvije godine i šest mjeseci. Za ovo razdoblje karakteristična je izgradnja situacije po uzoru na odraslog, uz radnju ono koristi i predmete uz samostalno nazivanje istog. Dakle, djeca prikazuju djelovanje odraslih, ali ne uzimaju pri tom njihovu ulogu. Na primjer, djevojčica Ana lutku priprema za spavanje točno onako kako to radi odgajateljica, ali pri tome ona ostaje Ana. Četvrti stupanj, oko treće godine djetetova života, karakterizira objavljivanje svoje uloge suigračima ako je to potrebno, a zamišljena situacija sve više prethodi djelovanju djeteta. Ono prati svoje zamisli te grupira i organizira predmete za igru. Novija klasifikacija spominje fizičku igru, igru pretvaranja, jezik, igre s pravilima, kreativne igre.

S obzirom na sve navedeno, okvirno se igre može podijeliti u tri kategorije: *funkcionalna igra, igre s pravilima i simbolička igra.*⁵

Funkcionalna igra služi djetetu kako bi ispitalo svoje funkcije – motoričke, osjetilne, perceptivne. Takva igra određena je socijalnom interakcijom djeteta i senzomotoričkom inteligencijom. Igra je posljedica socijalnog čina između odraslog (koji je s djetetom) i djeteta (M. Lewis, 1979, prema Šagud, 2002). Da se zaključiti da funkcionalna igra nastaje u dodiru djeteta s okolinom.

Igre s pravilima pripadaju kasnijem razdoblju, od 7 do 11 godine, a zadržavaju se tijekom cijeloga života. Takve igre zahtijevaju senzomotoričke kombinacije poput loptanja i utrkivanja ili intelektualne kombinacije poput kartanja i šaha u kojima se pojedinci natječu vođeni određenim kodeksom poznatom većini ljudi.

⁵ Razvojno gledajući, nakon funkcionalne igre dolazi simbolička pa zatim igra s pravilima. Radi pojednostavljivanja u tekstu je simbolička igra navedena nakon igre s pravilima i ujedno predstavlja sljedeći naslov.

3. Simbolička igra⁶

Uz sebe veže termine poput unutarnje motivacije, fleksibilnosti, povezanosti igre s pozitivnim emocijama, usmjerenost na proces, a ne na rezultat i slično. Prema Šagud (2002) u simboličkoj igri javlja se elementarni oblik apstraktnog mišljenja jer se dijete koristi gestama, zvukovima i objektima da bi reprezentiralo događaje i predmete. Dijete koristi simbole i igračke kao zamjene za realne predmete ili igrovne aktivnosti. U početku⁷ dijete koristi simbole (igračke) koji su veoma slični onim realnim. Šalica je poput prave, dječja kolica su slična pravima, a igrovne aktivnosti su pijenje kave i čaja ili šetnja uz guranje kolica. Pri kraju ovog razdoblja sličnost je sve manja, dijete se udaljuje od realnosti. Ponekad odrasla osoba vrlo teško može zaključiti što za dijete predstavlja određeni predmet i koje značenje mu je pridalo u igri. Prema Miljak (2009) u simboličkoj igri dijete samostalno uči kako se realni predmeti i aktivnosti mogu zamjenjivati simbolima (igračkama i simboličkim aktivnostima), a kasnije se još učinkovitije mogu zamjenjivati riječima. Sve to djeca uče na prirodan način, čineći, igrajući se i sudjelujući u igri koju organiziraju. Došen Dobud (1995) dijete uspoređuje s istraživačem koji od prvih dana života teži istražiti sve što mu je na dohvat. Bez obzira na dob djeteta, u njegovoj okolini uvijek postoji nešto nepoznato što privlači pozornost i potiče akciju. Odrasla osoba, posebno odgajatelj, nastupa u situaciji izazivanja ili podupiranja eksploracije i ekspresije djece. U tijeku rješavanja problema odgajatelj može dodatno opteretiti ili olakšati problemsku situaciju ovisno o stupnju razvoja djeteta. Skrbi da dijete nizom neuspjeha ne doživi trajnu frustriranost i pomaže mu da ono što istraži uspije na sebi svojstven način izraziti djelima.

Svakoj simboličkoj igri dakle prethodi istraživanje predmeta, okruženja i situacije. Istraživačka aktivnost čini bitan segment procesa igranja. Njome dijete upoznaje predmet, razmišlja što može učiniti s njim, zaključuje i planira. J. Piaget spominje izraz „kao da“ želeći reći da dijete pomoću procesa asimilacije i akomodacije transformira realno iskustvo u igru sve se više oslobađajući tjesne veze realnosti i simboličke akcije. „*Bit igre je asimilacija ili primat asimilacije nad akomodacijom.*“ (Piaget, 1962, prema

⁶ Naziva se još i imaginativna igra, igra fikcije, igra uloga, imitativna igra, igra pretvaranja, dramska igra itd. Kod nas se često opisuje izrazima „kao da“, „tobože“ i „kobojači“.

⁷ Misli se na početak zlatnog, kritičnog razdoblja, oko druge godine života.

Šagud, 2002). On dovodi simboličku igru u vezu s kognitivnim razvojem i strukturom misaone aktivnosti. Miljak (2009) govori da će dijete prvo istražiti od čega je predmet, što sve s njim može raditi, kakva je njegova uobičajena, konvencionalna uporaba i tek tada, na osnovi tih iskustava, koristit će ga u igri. Zato se često može primijetiti kada se djetetu da neka nova igračka ili neki novi predmet da će ga prvo razgledavati, okretati, opipavati i bacati da bi ga upoznao i tek tada, kada ga je istražilo, može se s njim igrati. Koliko će trajati upoznavanje i istraživanje nemoguće je odrediti, kod neke djece dulje, kod neke kraće, ovisno o dobi djece i o složenosti predmeta. Ukratko, Piaget (prema Duran, 2003) govori da je simbolička igra neizbježna u životu djeteta te da se njen vrhunac očituje između treće i četvrte godine, a između četvrte i sedme naglo opada te na kraju biva zamijenjena igrom s pravilima.

Simbolička igra odgovara predoperacionalnom mišljenju. Piaget se pitao ima li povezanosti između socijalnih sustava znakova koje djeca stvaraju i socijalne interakcije. Je li za nastanak simboličke igre nužno da dijete komunicira ili je dovoljna samo interakcija s fizičkom okolinom? Prema Jarmili Koulchovoj (1972, prema Duran, 2003) dva dječaka blizanca živjela su od osamnaest mjeseci do sedme godine u izolaciji, zatvoreni u negrijanoj sobi u kojoj su se nalazili samo stol i stolica. Nitko od susjeda nije znao za njih. Djeca su odrasla bez komunikacije s odraslima. Nakon njihova otkrivanja provedena su istraživanja koja pokazuju da su djeca ostala na razini imbecila (Gesellova skala). Simbolička igra u izolaciji nije mogla biti razvijena. Prema Duran (2003) ovaj „moderni slučaj divlje djece“, upućuje na zaključak da, bez komunikacije, nema razvoja ni simboličke funkcije, ni simboličke igre.

Prema Elkonin (1975, prema Duran i sur., 1988) igra uloga je aktivnost u kojoj dijete, motivirano željom da živi društveni život s odraslim članovima društva, prvo, uzima ulogu odraslog; drugo, stvara igrovnu situaciju putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi; treće, uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajući motive, ciljeve i norme odraslih. Dijete ima tendenciju da bude odraslo, *veliko* i nezavisno. Ono često rekonstruira situacije koje su ga/ju učinile sretnim/sretnom i konkretne događaje koji su ostavili utisak. Da se zaključiti da nam dječja igra može mnogo toga reći o djetetovoj svakodnevnici, onome što ga okružuje, misleći pritom na odnose u obitelji, ponašanje članova prema djetetu i tome slično. No, ako dijete pokazuje agresivno

ponašanje igrajući se „*mame i kćeri*“ ne možemo automatski donijeti zaključak da je ono žrtva agresije. Upravo zato potrebno je pažljivo, kontinuirano promatranje i upoznavanje djeteta. Također, ne smije se zaboraviti da interakcija odraslih između sebe i s djetetom predstavlja poticaj za djetetove aktivnosti. Vigotski (Duran, 2003) spominje da se svaka viša funkcija u razvoju djeteta na sceni javlja dva puta: prvi put kao kolektivna/socijalna djelatnost, tj. interpsihička funkcija, a drugi put kao individualna/unutarnja djelatnost, tj. intrapsihička funkcija. Dakle, može se povezati da je igra povijesna pojava te da samostalnoj aktivnosti djeteta prethode aktivnosti s odraslina.

S obzirom na kognitivni razvoj mijenja se i struktura simboličke igre, djetetovo iskustvo se proširuje pa tako napreduje i igra. Veze između igrovnih jedinica⁸ postaju sve kompleksnije pa tako šestogodišnjak barata simbolima, pokretima tijela, govorom, predmetima zamjenama i predočava olujnu plovidbu morem.

Što se događa kada djetetu igra dosadi? Prema Duran (2003) nakon što dijete doživi vrhunac igre, ona se kao autonomna dječja djelatnost počinje razlagati, gubi se zanos, ponesenost igrom te dijete u neku ruku postaje promatrač vlastite igre. Ako primijeti da ga netko promatra, nerijetko se počinje stidjeti. Štoviše, počnu se smijati vlastitoj igri.

3.1. Metakognicija

U sklopu razvojne psihologije postoji znatan broj istraživačkih dokaza vezanih uz razvoj metakognitivnih vještina djece. Metakognitivne vještine se odnose na razvoj djetetove vlastite svijesti i kontrolu vlastitih mentalnih akcija. U istraživanju Flavella i suradnika (1966, prema Broadhead i sur., 2010) djeca do sedme godine pokazala su sposobnosti objašnjavanja svoje strategije pamćenja kada se od njih zatražilo da zapamte listu stavki, ali unatoč tom uspjehu, nedugo nakon, nisu bila u stanju upotrijebiti ovu strategiju spontano. Ovi pokazatelji doveli su do Brownovog modela metakognicije (Whitebread i Coltman 2007, prema Slunjski 2011) koja je okarakterizirana s tri elementa: metakognitivnim iskustvom, metakognitivnim znanjem i metakognitivnom (samo)kontrolom. *Metakognitivno iskustvo* karakterizira svjesnost o

⁸ Najmanjem dijelu igre koji još uvijek ima igrovno značenje može se pripisati riječ *tobože*.

mentalnom procesuiranju i reakciji na to, na primjer, kada kasno navečer čitamo knjigu, očima prelazimo preko teksta, ali ne shvaćamo što čitamo. *Metakognitivno znanje* nastaje kao rezultat iskustva i postupno se akumulira i upotrebljava za rješavanje zadataka, na primjer, kada nam netko daje upute kako doći do određenog mjesta, zatražimo da nam nacrtaju mapu. *Metakognitivna kontrola* je korištenje mentalnih strategija u skladu sa zadatkom na temelju metakognitivnog znanja, na primjer, kada procjenjujemo što je isplativije, bolje ili efikasnije učiniti u odnosu na neki cilj ili zadatak. Prema Slunjski (2011) primjerena podrška učenju djeteta trebala bi se usmjeriti upravo na razvoj spomenutih kvaliteta (metakognicija, refleksija, samoregulacija), kako bi se osposobila za postizanje metarazine učenja (učiti kako učiti). Djeca pokazuju pomak prema samoregulaciji kao dijelu metakognitivnih procesa oslobađajući se pomoći odrasle osobe pri izvršavanju određene radnje ili zadatka. Samoregulacija javlja se onda kada dijete uči nešto s ciljem da nauči, za razliku od svakodnevnog „slučajnog“ učenja. U djetinjstvu se primjećuju tri faze promjene načina razmišljanja koje bi mogle biti povezane s metakognitivnim razvojem, peta, sedma i deveta godina. No, nastaje li metakognitivno mišljenje kod djece odjednom ili ono ima svoj razvoj od najranijih dana? Postoje primjeri odgajatelja koji navode aktivnosti djece u kojima se može opaziti razlika u razmišljanju mlađe i starije djece. Kada se djeci zada neki malo teži zadatak, recimo da slažu binomnu kocku ili da naprave cestu od datih dijelova, kod mlađe djece se uočava tendencija uzimanja onih dijelova koji su im došli pod ruku, bez prethodnog planiranja, dok starija djeca provode više vremena u potrazi za određenim djelom. Metakognicija postupno dobiva svoj značaj kako dijete odrasta, misli postaju sve kompleksnije, a radnje ih prate. Na primjer, suočavanje sa stresom kod starije djece bazira se na kognitivnim strategijama poput razmišljanja, pričanja sa sobom, a manje na bihevioralnim poput cuclanja prsta kao aktivnosti koja pomaže da se dijete osjeća bolje. Povezano s time, kreativnija djeca, odnosno ona koja u igri pokazuju veću maštovitost, ujedno imaju više kvalitetnijih strategija rješavanja problema kada su suočeni sa situacijom koja zahtijeva kontrolu impulzivnog ili agresivnog ponašanja. To će reći da imaginacija u simboličkoj igri omogućava djetetu bolji razvoj sposobnosti suočavanja sa stresom (Fiorelli i Russ, 2012, prema Slunjski 2013). Slično o razvojnom potencijalu igre govore rezultati istraživanja Whitebreada prema kojima „djeca koja su uključena u igru uče i razvijaju mnoge opće vještine i mnogo pozitivnih pretpostavki za rješavanje

problemskih situacija“ (Bruce i sur., 2008, 56). Znakovito je da igrom djeca „uče kako učiti“ (prema Slunjski, 2011) što je jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja. Uočeno je da djeca s autizmom rijetko samostalno započinju simboličku igru koja naglašava, traži organizaciju misli u uzročno-posljedičnom redosljedu. Kod takve djece primjećuje se intenzivno i repetitivno reagiranje s određenom igračkom. Dakle, autistična se djeca duže zadržavaju u fazi funkcionalne igre u kojoj se igračka u obliku automobila gura po cesti, dok u simboličkoj igri djeca zamišljaju da je olovka mikrofon ili lutka dijete kojoj spremaju večeru. Nije nemoguće da autistično dijete „uroni“ u simboličku igru ako je dovoljno uživljeno. Stoga poticanje simboličke igre kod djece s autizmom može poslužiti kao terapija putem koje djeca s autizmom sudjelujući u simboličkoj igri s vršnjacima razvijaju društvene i jezične sposobnosti. Čak i repetitivne igre koje na prvi pogled mogu izgledati kao nedovoljno izazovno ponašanje mogu predstavljati važan vid uvježbavanja određenih kapaciteta i stvaranje temelja za njihovo podizanje na višu i složeniju razinu (Šagud, 2015).

3.2. Funkcije simboličke igre

Duran (2003) funkcije simboličke igre razvrstava u dvije velike grupe. Jedna se odnosi na strukturu, a druga na sadržaj simboličke igre. Sadržaj je uvjetovan kulturom i veže se za određene socijalne situacije poput zauzimanja određenog stava pod utjecajem spolne uloge, podvrgavanje pravilima ili obiteljski odnosi. Sadržaj simboličke igre mijenja se proširivanjem dječjeg socijalnog iskustva. Struktura djeluje pod utjecajem kognitivnog razvoja. Ona se koristi kao prostor za isprobavanje intelektualnih mogućnosti. Simbolička igra zapravo čini prostor nalik sustavu u kojem postoji suradnja i preplitanje različitih simboličkih sredstava, što uključuje kombinaciju govora, gesta, simboličkih objekata, simboličkih uloga koje djeca preuzimaju (Ivić, 1978., prema Slunjski, 2012). Duran (2003) navodi primjer prevladavanja egocentrizma decentracijom koja je u simboličkoj igri neizbježna. Dijete mijenjajući igrovne uloge shvaća uloge drugih i doživljava njihovu perspektivu određene situacije. Na kraju, kao što je već spomenuto gore, struktura i sadržaj vezani su za sociokulturne uvjete.

Ruski psiholog Elkonin (Bodrova i Leong 2003, prema Slunjski 2013) ističe četiri područja djetetova razvoja na koje utječe dječja igra. On kaže da igranje ima pozitivan utjecaj na djetetovu motivaciju jer je igra prva mogućnost pokazivanja vlastite sposobnosti i zadovoljstva. Nadalje, simbolička igra, budući da se preuzimaju različite uloge, dopušta kognitivnu i emocionalnu decentraciju⁹. Igranje doprinosi razvoju mentalnih reprezentacija djeteta jer dopušta odvajanje značenja od fizičkog predmeta te simboličko zamjenjivanje predmeta. I zadnje, igra osnažuje djetetovo svrsishodno ponašanje jer ono slijedeći set svojih pravila dobiva povratne informacije koliko je uspješno u određenoj igri.

Zanimljivo je spomenuti manjak simboličke igre u Montessori vrtićima i Montessori pedagogiji. Montessori pedagogija odgovara na potrebe djeteta razrađujući poseban materijal i vježbe za različita područja djetetova života. Svi Montessori vrtići i škole rade po jednakim načelima koje je postavila Maria Montessori u svojim knjigama te koriste isti didaktički materijal neovisno o tome u kojem dijelu svijeta se nalazili. Svaka grupa ima pribor za vježbe praktičnog života, pribor za poticanje osjetilnih sposobnosti, pribor za poticanje govora, pribor za vježbe matematike te pribor za kozmički odgoj. Tzv. „inteligentni materijali,, (Strozzi 2002, prema Slunjski 2011) osmišljeni su tako da afirmiraju inicijativu djeteta te ga potiču na akciju i omogućuju užitek istraživanja i otkrivanja vrlo različitih fenomena i pojava. Bitno je naglasiti da ti materijali nisu oblikovani da striktno određuju smjer istraživanja djece, nego ih potiču na postavljanje pitanja i hipoteza, te im jačaju želju za upuštanjem u daljnja istraživanja i otkrivanja (Slunjski, 2011). Međutim, nedostatak igrački poput lutki, automobila, mikrofona ili posuđa koči razvoj simboličke igre¹⁰. No, taj nedostatak nadoknađuje se intenzivnim kvalitetnim radom na drugim, gore navedenim područjima te se djeci pruža mogućnost da jedan dan u tjednu ponesu svoje igračke u vrtić. Promatranjem djece za vrijeme „slobodnog vremena“ u dvorištu, primjećuje se prisutnost simboličke igre. Djevojčice su koristile plastične kocke u zamjenu za lutke te su glumile da su to njihova djeca i hranile ih bočicama koje su predstavljale otkinutim listom. Ovome u prilog idu rezultati istraživanja (Smith i O'Conolly, 1980, prema Rajić i Petrović-Sočo, 2015) koji su

⁹ O ovome se govorilo u podnaslovima 1.5 - 1.7.

¹⁰ Nekolicina takve vrste igračaka je ponuđena, ali djecu se više usmjerava na didaktičke materijale.

pokazali da strukturirane aktivnosti imaju tendenciju smanjivanja zastupljenosti simboličke igre, ali valja napomenuti, ističu važnost interakcije odgajatelja i djeteta za razvoj igre.

4. Uloga odgajatelja i njegovo inicijalno obrazovanje

S obzirom na danas prisutan humanistički orijentiran kurikulum pred odgajatelja je stavljena zahtjevna uloga stvaranja okruženja i kulture koja će poticati ostvarivanje punog potencijala djeteta. Kramer (1994, prema Šagud, 2006) nešto šire definira kvalitete koje mora imati dobar odgajatelj. Prema njezinu mišljenju odgajatelj je osoba koja kontinuirano uči i želi pronalaziti i provjeravati različite modele bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na pitanja, ima izrazitu potrebu napredovanja u profesionalnom i osobnom smislu, dobar je promatrač i slušatelj djece, poznaje sredinu u kojoj radi i proces učenja predškolskog djeteta, sposoban je preuzeti rizik i spreman je na kompromis, omogućuje improvizacije i kreativno istraživanje i fleksibilan je, a sredinu organizira prema potrebama djece.

Postavlja se pitanje kako se postaje takav odgajatelj? Šagud (2006) raspravlja o aktualnom obrazovanju odgajatelja kao području koje je često kritizirano kako od strane društva koje nije zadovoljno ispunjavanjem obveza i zadaća suvremene škole tako i od samih odgajatelja koji imaju svoju verziju i viziju pripreme za buduća zanimanja odgajatelja. Također, s područja pedagoške teorije i prakse stručnjaci izražavaju nezadovoljstvo aktualnim nastavnim planovima i programima za obrazovanje odgajatelja. Glavni problem nezadovoljstva je ustvari konstantno razdvajanje teorije i prakse. Teorija kao puko učenje napamet i nizanje činjenica čine svijet prilično odvojen od stvarnog praktičnog rada koji je nepredvidiv, promjenjiv i izazovan - drugačije rečeno, „*nenaučljiv*“. Također, Šagud (2006) spominje i termin „McDonaldizacija“ kojom se studenti vode prema univerzalnim standardima i tako stvaraju viziju o predvidivom profesionalnom svijetu u koji će ući. Stvarajući kataloge potrebnih znanja budući odgajatelji su „*slijepi*“ za promatranje i promišljanje prakse. Profesionalno znanje podrazumijeva različite tipove znanja stečenih na različite načine, no izravno sudjelovanje u praktičnom radu nužno je kako bi se povezalo propozicijsko (teorijsko) i osobno (implicitno, individualno) znanje. Obrazovanje koje je lišeno praktičnog

iskustva ostavlja pojedincu veliki teret i odgovornost da samostalno razvija individualno znanje i vještine koje će moći upotrijebiti u najboljem interesu djeteta. Cilj kvalitetnog obrazovanja nije odgajatelj - tehničar koji će automatski reproducirati naučeno, nego odgajatelj – profesionalac, refleksivni praktičar. Kvalitetan budući odgajatelj već na svom stručnom ispitu u području praktičnog rada treba znati odgovor na pitanje zašto radi to što radi, a ne samo što radi i kako radi. Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna i sačinjavati nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnije cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca (Šagud, 2011).

5. Odgajatelj u odgoju i obrazovanju

Olson (prema Šagud, 2006) razlikuje četiri područja koja određuju kvalitetu odgajatelja: znanja o dječjem razvoju i teorijama učenja, znanja o razvojnom pristupu kurikuluma, znanje o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijati sposobnosti promatranja djece i kvalitetne komunikacije. Naglasak bih stavila na promatranje djece i kvalitetnu komunikaciju. Prema Hodniku (1985, prema Šagud, 2006) postoje univerzalna načela neovisna o vrsti aktivnosti koja razlikuju ulogu odgajatelja u kojoj on prosuđuje, procjenjuje ili evaluira djetetovu aktivnost te ulogu odgajatelja kojom instruiru i kojom uvodi dijete u problemsku situaciju. Svaka aktivnost mora započeti djetetovim interesom. Da bi se djetetov interes prepoznao, potrebno je pažljivo promatrati dijete. Odgajatelj također u igri s djetetom upoznaje dijete, njegove strahove, što voli, u čemu uživa, koje igre preferira te tako stvara podlogu za unaprjeđenje vlastitog rada. Odnos odgajatelja i djeteta cikličan je i povezan. Stvara se i uči međusobno jedno od drugoga i jedan o drugome. Zato vrtić i jest zajednica koja raste, razvija se i ne poznaje kraj svog napredovanja. Važnost osposobljenosti odgajatelja, njegovih stavova i očekivanja, prepoznavanje djetetovih potreba i potencijala kroz koje te potrebe može zadovoljiti čini srž njegova uspješna rada. Spontanost, opuštenost i osluškivanje skupine dovodi do klime u kojoj dijete odiše slobodom i smjelošću da započne vlastitu igru. Fizička, socijalna i vremenska dimenzija kao što su bogat materijalni sadržaj, interakcija odgajatelja s djecom te fleksibilnost dnevnih aktivnosti od iznimne su važnosti za djecu i njihov razvoj. Ako je odgoj samoostvarivanje onda

odgajatelj idealno djeluje ako se nalazi negdje na periferiji širokog prostora djetetovog spontanog reagiranja, uvijek usmjeren na dijete, spreman na poticaj i pomoć. Odgajateljevu refleksivnu otvorenost karakterizira volja stalnog preispitivanja vlastitih stajališta i uvjerenja da je bilo koje stajalište tek hipoteza o svijetu. Upravo ovo je razlog zašto predškolski odgoj ne trpi fiksiranost plana i programa. Bitno je eliminirati direktivnosti bilo kojeg vida te umjesto rutinskih postupaka provocirati mrežu različitih poticaja. Prema Rinaldi (2006) kada se govori o odgajateljevoj kompetentnosti ona se ne opisuje u terminima čistog znanja i poznavanja činjenica, nego u smislu razumijevanja i poznavanja kritičnih točki kako bi na osnovu njih odgajatelj znao izdvojiti hipoteze relevantne za situaciju te odgovoriti na iste.

6. Odgajatelj u igri

Tizard igru u kojoj sudjeluju odrasli radi njenog suptilnog vođenja, smatra „osnovom alternativnog pristupa tradicionalnom kurikulumu slobodne igre“ (Johnson i Ershler, 1982, 139). Odnos moći između odraslih i djece u ustanovi ranog odgoja ovisi i o djetetovoj slobodi i „otporu“, a igra je centralno mjesto u kojem se ovaj odnos propituje (Ashiabi, 2007). „Pogled na dijete“, kultura ustanove i implicitna pedagogija odgajatelja utječu na odnos odraslog, u ovom slučaju odgajatelja, prema igri i djetetu. Dijete je definirano načinom na koji ga odrasla osoba gleda i vidi, a s obzirom na to da vidimo ono što znamo, slika djeteta postaje ono što o djeci znamo i prihvaćamo (Rinaldi, 2006). Dakle, slika djeteta determinira svaki odnos s djetetom i očekivanja od njega. Današnja shvaćanja djeteta kao kompetentnog i samostalnog bića koje svjesno donosi odluke i sposobno je učiniti puno toga bez pomoći traži veliku slobodu djeteta. Da bi odgajatelj znao kvalitetno poticati daljnji razvoj djeteta i njegovu igru i učenje, on mora sagledati igru „iznutra“, što uključuje i novu paradigmu *pedagogije odnosa*, koncept koji se udomaćio u literaturi, a prema kojem se pedagogija igre sukonstruira između odraslih i djece i otvara prostor za dijalog u kontekstu igre. Takva igra obiluje potencijalom nadogradnje, napretka i „uključuje razumijevanje djeteta kao kreatora, a ne kao konzumenta“ (Šagud, 2002).

Održavanje ravnoteže između aktivnosti koje kontrolira odgajatelj i koje se temelje na didaktičkim ciljevima i aktivnosti koje su samoorganizirane i inicirane od strane djece,

a također mogu imati snažnu ulogu u različitim aspektima djetetova razvoja i učenja, predstavlja veliki izazov za pedagogiju u obrazovnom procesu (Slunjski, 2013). Odnos odgajatelja u igri i za vrijeme dječje igre, posebno u institucionalnim uvjetima bio je predmet velikog broja istraživanja. Šagud (2002) je promatrala odgajatelja i njegove postupke u vrijeme simboličke igre djece. Na osnovu praćenja odnosa odgajatelj – dječja igra izvedene su četiri uloge koje odgajatelj može imati: paralelni suigrač, suigrač, tutor i predstavnik realnosti. Šagud kaže da *paralelni suigrač* nije u izravnoj interakciji s djetetom već se igra istodobno radi pokazivanja mogućnosti uporabe sredstava za igru. *Suigrač* se igra ili „zamišlja“ okolnosti ili aktivnosti s djetetom i neizravno sugerira pravac igranja uz zajedničku provjeru toka igre. *Tutor* podučava i izravno usmjerava i određuje pravac igre uz dominantnu ulogu, a *predstavnik realnosti* instruirava, podučava i ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri. Također u odgojnoj praksi susreću se dvije osnovne uloge odgajatelja. *Direktivna uloga* je ona kojom se određuju svi elementi igre i *nedirektivna uloga* koja nastoji poticati igru djece neizravnim putem (Šagud, 2002). Direktivnu igru karakteriziraju neadekvatne intervencije odgajatelja poput ometanja, prevelikog usmjeravanja ili velikih zahtjeva. Takva igra je pretjerano strukturirana s nedostatkom mogućnosti za istraživanje djece, kritičko razmišljanje i interakciju (Johnson, Christie i Yawakey, 1999). Prema Miller i Almon (2009) nedirektivna igra se može shvatiti kao podrška igri suptilnom prisutnošću odgajatelja koji svoje reakcije temelji na interesu djece. Poticaji odgajatelja mogu biti verbalne i neverbalne reakcije kojima se neizravno sugerira nova igrova situacija ili uloga, potiče bogatije okruženje ili uključuje još djece. Wood (2011, prema Slunjski 2013) razlikuje „direct pedagogical approach“ i „responsive approach“. Prvi pristup karakterizira proces učenja u kojem odgajatelj planira, pokazuje, realizira i ocjenjuje većinu aktivnosti, dok drugi pristup fokus stavlja na odgajateljevo zapažanje djeteta te potom podržavanje djetetovih interesa. Jasno je da drugi pristup ostavlja mnogo više prostora samoj igri u kojoj je dijete autor, njen protagonist i kreator (Slunjski, 2013).

Teško je u kratkom periodu odrediti kojoj ulozi određeni odgajatelj pripada. U dječjim aktivnostima odrasli imaju širok raspon intervencija i uloga s različitim razinama osjetljivosti i responzivnosti, a te uloge ne mogu biti jednoznačno određene, standardizirane niti unificirane. Temeljne odlike intervencije su direktno ili indirektno podržavanje igrovnog ponašanja, nuđenje materijala, modeliranje igre, participiranje u

istoj, upućivanje u nove situacije i drugo. Ponašanja odgajatelja koja potiču dječju igru su: davanje informacija, predstavljanje pravila igre, pohvaljivanje, pribavljanje novih predmeta i organiziranje prostora. Odgajatelj s ovakvim postupcima njeguje kreativnu dimenziju igre i može ju strukturno obogatiti. Takav odgajatelj igru stavlja u kontekst integriranog učenja, a dijete promatra kao aktivnost sudionika u konstruiranju svoje društvene stvarnosti (Vecchi, 2010). S druge strane, negativni postupci ograničavaju igru, poput neslaganja s djetetovom idejom, stalno stišavanje glasova, inzistiranje na redu i miru, formalno postavljanje pitanja „radi reda“ te obavljanje zadataka umjesto djeteta. Ako se radi o neadekvatnoj ili nedovoljno poticajnoj sredini struktura simbolička igra slabi. Rijetke intervencije, nezainteresiranost odgajatelja ili odraslih općenito negativno utječu na razvoj igre.

Jones i Reynolds (2011) opisale su nekoliko tipova odgajatelja. Odgajatelj kao promatrač predstavlja odgajatelja koji obraća veliku pozornost na igru i važnost igre za dijete. On razmišlja o vještinama kojima može podupirati tu igru i postavlja si pitanja „Što se djeci u igri događa?“, „Što je osnova igre?“ , te „Ima li dijete materijale koji su mu potrebni da bi ispunilo svoje zamisli?“. Da bi uspio odgovoriti na pitanja, odgajatelj mora zauzeti djetetovu perspektivu, a to je moguće samo pažljivim promatranjem djeteta. Odgajatelj kao menadžer okoline priprema prostor za igru. Dijete si ne postavlja pitanje „Što ja ovdje mogu raditi?“ nego odmah uzima što mu je pri ruci i počinje „raditi“. Na odgajatelju je da omogući djeci raznolike aktivnosti i pruži dovoljno vremena. Odgajatelj kao medijator pomaže, ali ne u smislu rješavanja zadataka umjesto djeteta, nego njegovo usmjeravanje na samostalno, aktivno rješavanje vlastitih problema uz vođenje¹¹. On postavlja pitanja i potiče aktivnu i efektivnu komunikaciju. Odgajatelj kao igrač potpomaže igru odgovarajući na djetetove ideje, često spontano i s užitkom. Potrebno je dobro poznavati djecu, materijale, prostor, kulturu i u skladu s time provoditi aktivnosti s djecom.

L.S.Vigotski ističe da se razvoj djeteta događa u funkciji interpersonalne razmjene, načelom zona proksimalnog razvoja (engl. zone of proximal development – ZPD). Zona proksimalnog razvoja predstavlja distancu između onoga što dijete može učiniti samostalno i onoga što može napraviti u suradnji ili uz pomoć drugih. Daniels (2001)

¹¹ Engl. „problem solving strategies“.

spominje četiri verzije zone proksimalnog razvoja Vigotskog. *Procjena* u verziji Vigotskog usredotočena je na razvoj djeteta i ono što dijete može učiniti uz stručno vodstvo. Stoga se fokusira na ono što će dijete moći postići u budućnosti, a ne na ono što trenutno može učiniti bez vodstva. Ovdje su upute i procjena odgajatelja integrirane i povezane. Nadalje, *scaffolding* podrazumijeva konstruiranje „skela“ na putu stjecanja znanja. Dakle, odgajatelj ili nastavnik stvara djetetu put za stjecanje novih znanja tako što podupire djetetov prelazak na višu razinu razumijevanja. Odnosno, društvena sredina zajedničkim djelovanjem s djetetom egzistira kao konstruktivni čimbenik u njegovom razvoju. Postoje nejasnoće u definiranju i razumijevanju ovog koncepta. Mnogi autori definirali su pojam skela, no Gallinore i Tharp (1990, prema Daniels, 2001) predlažu sljedeće: modeliranje kao nuđenje ponašanja za oponašanje, upravljanje poput nagrađivanja i kažnjavanja, vraćanje unatrag kako bi se poboljšala izvedba, upućivanje izričitih uputa, ispitivanje kao provjera razumijevanja, kognitivno strukturiranje zadataka u skladu s potrebama učenika. Koncept skela vrijedan je jer čini vidljivim ono što odgajatelj/nastavnik svjesno želi postići u suradnji s djetetom. Učinkovitost skela je različita u odnosu na svako dijete stoga takav rad odgajatelju/nastavniku daje vrijedne informacije. *Kulturni ZPD* se odnosi na udaljenost svakodnevnog iskustva djeteta i kulturnog znanja ugrađenog u formalni plan i program. Upravo odgajateljeve i nastavnikove skele podržavaju spajanje te dvije vrste znanja te ujedinjuje neformalno i formalno znanje. *Kolektivistički ZPD* aktivnije uključuje dijete i društveni kontekst u kojem ono stvara nove oblike razumijevanja. Činjenica da dijete ne uči samo od sebe potvrđuje se primjerom u radu Fleera i Richardsona (2004) u kojem skupina male djece različite dobi sjedi zajedno za stolom i piše. Starija djeca pišu svoja imena, a mlađa djeca reproduciraju neka od slova imena promatrajući kako to čine starija djeca. Tako nastaje skupina koja je svjesna radnje zapisivanja slova i jedni drugima pomažu u razumijevanju onog što rade. Kravtsova (2008) ovome dodaje i koncept potencijalnog razvoja. Mlađe dijete koje u prisutnosti starijeg djeteta zapisuje crte po papiru, zapravo ne piše u pravom smislu te riječi, ali postoji „potencijal za pisanje“ jer je dijete u kontekstu u kojem se piše dobilo poticaj za pokušaj pisanja. Kreiranje zajedničkih zona odgajatelja i djeteta (Wood i Attfield, 2006, prema Šagud, 2015) uključuje strukturiranje i organiziranje okruženja koje omogućava kvalitetne interakcijsko – komunikacijske situacije, dovoljno vremena za rješavanje problemskih

situacija, upotrebu individualiziranih i kontekstualno određenih tehnika i strategija odgajatelja te dovoljno vremena za praćenje i razumijevanje djetetova učenja. Upravo ovim načinom rada u praksi, odgajatelj može procjenjivati, opažati i dokumentirati igru djeteta te poticati njegovo učenje.

7. Promatranje i dokumentiranje igrovnog ponašanja

Iscrpno istraživanje i dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću je sredstvo mijenjanja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse. Dokumentiranje onog što odgajatelj zapazi promatranjem djetetova boravljenja u vrtiću od velike je važnosti za njega, ali i za cijeli kolektiv ustanove. Opažanje djece uključene u sociodramsku igru može dovesti do uvida u njihovo znanje i procese učenja na način koji nije uvijek moguć u drugim kontekstima. Odgajatelj koji u sklopu svog rada bilježi i dokumentira podatke više je fokusiran na cjelokupnu situaciju koja se odvija u skupini upravo zbog toga što radi. On prikuplja i organizira podatke. Takvi odgajatelji predstavljaju bogatstvo na sastancima i supervizijama. Pomoću prikupljene pedagoške dokumentacije (koju čine foto i videozapisi dječjih aktivnosti, crteži, izjave djece, dječji radovi), suvremeni odgajatelj se povezuje s drugim odgajateljima radi boljeg razumijevanja djece i procesa odgoja i obrazovanja. Na sastancima zajednički ponovno prolaze bilješke, razmišljaju, analiziraju i diskutiraju o zapisanom. Odgajatelji i nastavnici koji pažljivo promatraju djecu mogu identificirati činjenice koje mogu pomoći u oblikovanju planova i programa te kurikuluma. Također, prema Slunjski (2008) dokumentiranje omogućuje djetetu da retrasira put svog učenja, odnosno da samo sebe korigira. Očigledno je da je za promatranje takve igre potrebno slobodno vrijeme djece da bi ona započela i vodila takvu igru i odgajateljevo vrijeme za promatranje koje treba biti dio njegove svakodnevice, ako nastoji povezati kurikulum i praksu.

Na osnovu dokumentacije, odgajatelj prepoznaje kako djeca misle, vidi njihove interese, njihovo djelovanje te može odrediti aktualne točke razvoja. Takvim praćenjem aktivnosti djeteta, razumijevanjem procesa mišljenja, osvještavanjem problemskih situacija, otkrivanjem interesa djeteta, odgajatelj osvještava promjene u dječjem razumijevanju te tako mijenja i samog sebe. On na originalan način izabire strategije

koje su rezultat promatranja prakse, refleksije i intervencije. Pružajući mnoštvo materijala u organiziranom prostoru koji je ispunjen slobodom omogućuje da igra započne, zatim obraćajući pozornost na to što djeca rade, kreira i modificira svoje planove na licu mjesta odgovarajući na djetetove interese i ideje podupirući tako njegovu igru i učenje. Prema Rinaldi (2006) dokumentacija predstavlja snagu kojom ispreplitanje aktivnosti odraslih i djece postaje vidljivo, a kvaliteta komunikacije i interakcije postaje kvalitetnija. To je proces recipročnog učenja u kojem odrasli, u ovom slučaju odgajatelj, podržava djetetovo učenje, dok istovremeno uči i sam. Dakle, dokumentiranje podrazumijeva ostavljanje tragova (dokumenata, zabilješki, dnevnika, videozapisa, slika i sl.) kako bi se proces djetetova konstruiranja znanja i učenja učinio vidljivim te naknadno ponovno analizirao, diskutirao s kolegama i kako bi se na osnovu toga poduzelo akcije koje će biti u interesu djeteta i njegova napretka.

EMPIRIJSKI DIO

8. Određivanje istraživanja

8.1. Problem istraživanja, izbor teme i doprinos praksi

Institucijski uvjeti predstavljaju ogledalo socijalne dimenzije djetinjstva te suvremene slike djeteta kao autonomne individue. Očekivanja odraslih i pozicioniranje djeteta u uvjetima određene institucije najbolji su pokazatelj pedagoške prakse. Odgajatelji bi trebali biti svjesni važnosti igre djece, posebno simboličke. S obzirom na sve navedeno u teorijskom dijelu rada, stvaranje prakse u kojoj su odgajatelji osjetljivi na brojne dimenzije simboličke igre čini se kao zahtjevan, ali ne i nedostižan izazov. Definiranje igre predstavlja teorijski izazov koji traži uzimanje u obzir njezine velike kompleksnosti, različitih oblika, funkcija, karakteristika i konteksta. Igra je aktivnost koja obiluje odgojnim i obrazovnim potencijalom, a ostvarivanje tog potencijala uvelike ovisi o odgajatelju koji zna procijeniti situaciju, pravodobno reagirati i podupirati razvoj igre koju je dijete započelo. Pedagoške tehnike i strategije koje odgajatelj koristi mogu služiti podupiranju igre, njezinom obogaćivanju ili pak kontroliranju (Šagud, 2015). Kompleksnost igre podrazumijeva broj uloga koje djeca u igri zauzimaju, vrijeme trajanja igre, broj djece koja sudjeluju u igri, mijenjanje tog broja s obzirom na

prisutnost ili odsutnost odgajatelja u igri, tematiku igre i kvalitetu komunikacije. Dinamika komunikacije, njezina učestalost, razina vođenja i pozicioniranje djeteta implicitno otkrivaju vrijednosna utemeljenja odgajatelja u pedagoškoj praksi. Komunikacija koja je jednodimenzionalna bez prostora za djetetove misli koči razvoj igre i učenje kroz istu te daje djetetu podređenu ulogu. S druge strane, otvorena i fluidna komunikacija stvara prostor za podupiranje razvoja igre i zajedničko učenje. Pozitivno ocijenjen interaktivni proces odgajatelja i djece vezao se uz situacije u kojima se događala prirodna i motivirana komunikacija.

Protekla tri desetljeća obilježena su znatno većim brojem istraživanja postupaka odgajatelja u dječjoj simboličkoj igri, nego što je to bilo ranije. Prema Šagud (2002) u istraživanjima simboličke igre istražuju se pojedini aspekti igre, najčešće u dvojnim relacijama, kao što je igra između majke i djeteta ili eksperimentatora i djeteta. U obzir se mora uzeti da se igra majke i djeteta u njima prirodnom okruženju zaista razlikuje od igre djece u institucionalnom kontekstu. Upravo nedostatak istraživanja simboličke igre kao zajedničkog područja djelovanja djece međusobno, ali i odgajatelja bio je poticaj za provedbu ovog istraživanja. Odgajatelj je faktor koji uvelike može utjecati na simboličku igru, razvijati njezinu kompleksnost, ali i sputavati njezin razvoj.

Istražujući dječju igru Karen Stagnitti (2007) je razvila model ChIPPA procjene, odnosno model „procjene djetetove igre pretvaranja“. Procjena djetetove igre pretvaranja (ChIPPA) standardizirana je procjena kojom se dobiva uvid u kvalitetu djetetove sposobnosti samostalnog razvijanja igre pretvaranja. ChIPPA mjeri elaboriranost dječje igre, tj. koliko je igra složena i organizirana, sposobnost djeteta da koristi simbole u igri te oslanja li se dijete na ideje nekog drugog. Te stavke nazivaju se: postotak razrađenosti djetetove igre pretvaranja, broj predmeta koji se koristi kao zamjena u simboličkoj igri i broj imitiranih radnji. Pri procjeni se koriste dva kompleta reprodukcijских materijala: konvencionalno – imaginativnu igru predstavlja skup igračkа (životinje, lutkice, kamion i prikolica, set za čaj ..), a simboličku igru skupina nestrukturiranih igrovniх materijala (kutija, „lutke“ od maramice, drveni valjak...). Svi materijali su rodno neutralni i prilagođeni razvoju djeteta i njegovoj kulturi. Trogodišnjake se promatra u dvije epizode po devet minuta, prvih devet za konvencionalno-imaginativnu igru, a drugih devet minuta za simboličku igru. Djecu od

četiri do sedam godina i jedanaest mjeseci promatra se dva puta po petnaest minuta po istom principu. U petnaest minuta izmjenjuju se 3 perioda (po pet minuta) u kojima se dijete prvo igra s materijalima bez ikakvih uputa, u narednih pet minuta ispitivač modelira pet akcija bez ometanja djetetove igre, a u posljednjih pet minuta ispitivač prestaje s modeliranjem akcija i dijete je ohrabreno da se nastavi igrati. Cilj ChIPPA-e je prikupiti informacije o sposobnosti djeteta da se samoinicijativno upusti u vlastitu igru. Svaka akcija djeteta se boduje. Postoje, na primjer, ponašajne akcije (B) poput neigrovnihi sekvenci kao što su bacanje ili valjanje po podu, bacanje materijala bez ikakve namjere, nekorištenje materijala za igranje, funkcionalna djelovanja (f) odnosno korištenje materijala za reprodukciju ideje kao što je guranje kamiona, slaganje životinja u skupine i tome slično. Razrađene radnje (e) predstavljaju povezivanje funkcionalnih djelovanja u niz koji predstavlja organiziranu igru, odnosno koherentnu priču. Ponavljajuće akcije (R) ne proširuju igru i dijete je „zaglavljeno“ u igri (na primjer, neprekidno slaganje životinja bez ikakve priče ili svrhe). Također, bilježi se ako dijete ne može završiti igru na vrijeme. Na kraju se zbraja ukupan broj igrovnihi akcija, ukupan broj razrađenihi radnji te se računa postotak. Zbraja se broj zamjenskih predmeta i imitiranihi akcija te se onda rezultati prenose u „sažeti prikaz“. Taj prikaz rezultata igre određenog djeteta se potom uspoređuje s normativnim vrijednostima karakterističnim za njegovu dob i spol.

Neka dosadašnja istraživanja stavljala su fokus na unošenje i nuđenje dodatnihi materijala kojima su odgajatelji nastojali poticati kompleksnije oblike simboličke igre djece rane dobi (Badurina, 2014) . Mnogobrojna istraživanja provjeravala su složenost igre s obzirom na broj uključene djece ili broj igrovnihi radnji. Prema Šagud (2002) za procjenu složenosti igre potrebno je uzeti u obzir cjelokupni igrovni kontekst i igrovne elemente jer kvantitativna analiza broja uloga u igri nije pouzdan pokazatelj. Često se pozornost usmjeravala samo na jedno dijete i njegov odnos s ostalom djecom. Izolirana analiza pojedinihi aspekata igre ne može dati uvid u kompletnu sliku složenosti igre. Oksfordska studija (Sylva i sur., 1980, prema Šagud, 2002) jedna je od rijetkihi koja je istraživala institucionalni kontekst i u njemu simboličku igru. Zaključak kaže da se djeca rado uključuju u igru u kojoj sudjeluje odgajatelj, ali da sama prisutnost odgajatelja ne znači nužno višu razinu igre. Nadalje, pravovremeno i točno reagiranje odgajatelja može stereotipnu igru pretvoriti u bogatiju. Također, autori (Yawkey, 1984,

prema Stevanović, 2003) tvrde da je simbolička igra razvijenija u neinstitucionalnim uvjetima, nego u institucionalnim. Kao razlog se opet navodi negativan utjecaj odgajatelja koji je inertan i ne komunicira dovoljno s djecom, ne nudi dovoljno sredstava ili ne organizira poticajan prostor. Rogers i Evans (2007) govore da odgajatelji i nastavnici moraju ozbiljno razmišljati o svojoj ulozi u dječjoj igri i koliko vremena provode strukturirajući ju, zaustavljajući ili ometajući ju. Predlažu model sukonstruiranja igre koji bi omogućio veću raznolikost igre koja sama po sebi osnažuje djecu da osjete kontrolu koju imaju nad igrom.

Šagud (2002) navodi dvije ekstremne uloge odgajatelja u poticanju i razvijanju simboličke igre: direktivna, koja određuje gotovo sve bitne elemente igre i nedirektivna koja neizravnim putem nastoji poticati igru djece. Odgajatelji u praksi rijetko uzimaju samo jednu od ovih uloga. Često se primjećuje kombinacija direktivne i nedirektivne uloge ovisno o cjelokupnom kontekstu događanja. Na ponašanje odgajatelja utječe mnogo toga. Od velikog utjecaja njegove implicitne pedagogije, znanja koje je stekao svojim obrazovanjem, ali i praktičnim radom pa do broja djece, raspoloženja, vrste aktivnosti i upoznatosti sa samom situacijom. Slunjski (2001) kaže kako je sve češći slučaj u praksi prelazak na tzv. „novu koncepciju“ rada s djecom u kojoj odgajatelj više nema dominantnu, autoritarnu ulogu u poticanju razvoja i aktivnosti djece, nego ulogu stvaratelja uvjeta za interaktivne aktivnosti u kojima će dijete moći izgrađivati svoju autonomiju.

Brojni su radovi o utjecaju odgajatelja u poticanju interaktivnih aktivnosti djece (Čulić, 2015; Legović, 2015), utjecaju odgajatelja u dječjim projektima (Slunjski, 2015) te općenito mijenjanje uloge odgajatelja od onog koji vodi do onog koji prepušta vodstvo djetetu.

Ovim istraživanjem moći će se dobiti samo djelomičan uvid stanja u pedagoškoj praksi jer je provedeno u samo jednom vrtiću grada Zagreba. Uzorak nije bio velik, no ipak, nije ni zanemariv, naročito jer je Dječji vrtić Sunčana vrtić s brojnim odgojnim skupinama na pet lokacija. Odgojne skupine nalaze se u centralnom namjenski građenom objektu te na četiri područna odjeljenja koja su u sklopu stambenih zgrada te su u pravilu adaptacijom prenamijenjeni za ostvarivanje programa s predškolicima vrtićke dobi. Smatram da zajednička vizija prožima sve odgojne skupine koje onda pod

vodstvom svojih odgajatelja stvaraju vlastitu kulturu. Stoga se dubljim ulaskom u nekoliko skupina može dobiti djelomičan uvid o funkcioniranju vrtića kao zajednice. Doprinos pedagoškoj praksi nije samo otkriti odgajateljev utjecaj na simboličku igru djece, nego i pravovremena reakcija na rezultate te nužnost promjene prema optimalnom stanju. Doprinos istraživanja time svoju ulogu proširuje u mjeri koja bi se mogla prepoznati kao suvremena promjena. Napominjem da postoji mogućnost naglašene subjektivnosti istraživača te manjkavosti parametara koji su mogli biti korisni za bolje razumijevanje situacije, poput dužine staža odgajatelja, organizacijskih noviteta u posljednje vrijeme i drugih promjena ili ograničenja koja su mogla utjecati na ponašanje odgajatelja, ali i djece.

8.2. Cilj istraživanja

Ovaj rad će se usmjeriti na utjecaj odgajatelja na razvoj simboličke igre djece predškolske dobi. Primarni cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u odnos odgajatelja prema djetetu za vrijeme zajedničke simboličke igre. Odnosno, dobiti uvid u utjecaje odgajatelja na razvoj simboličke igre djece. S obzirom na intervenciju odgajatelja igra će se pratiti kao socijalna kategorija u kojoj se pažnja pridaje složenosti u radnjama, ulogama, igrovnim replikama, materijalima te komunikaciji. Iz navedenog problema proizlaze još neka istraživačka pitanja: Jesu li odgajatelji svjesni važnosti simboličke igre? Kojim postupcima odgajatelji potiču razvoj simboličke igre? Kojim postupcima odgajatelji kočuju razvoj simboličke igre? Postoje li neke određene strategije koje koristi uspješan odgajatelj koje bismo mogli uzeti kao naputke ili smjernice koje mogu pomoći drugim odgajateljima u njihovom radu?

8.3. Metoda istraživanja, instrumenti i postupci

Svako znanstveno istraživanje temelji se na nekom općem znanstvenom pristupu u kojeg je ugrađen pojmovni okvir. Znanstvena paradigma predstavlja (Filstead, 1979, prema Mužić, 2004) matricu za znanstvenu disciplinu koja obuhvaća pretpostavke, vrijednosti, vjerovanja i primjere onog što je predmet znanstvene discipline. U ovom istraživanju naglasak je na *paradigmi razumijevanja* koja je usmjerena na produbljeno

shvaćanje proučavane pedagoške pojave. Odnosno, pomno promatranje simboličke igre u praksi, odnosa odgajatelja i djece, shvaćanje u kojim se konkretnim okolnostima javljaju poteškoće i tome slično. Naglasak je na produbljenom shvaćanju tih pojava, kao i onih pojava koje su s njima povezane. Na području odgoja i obrazovanja shvaćanje pojava odnosi se na aktivnosti čovjeka, njegovo ponašanje pri čemu se polazi od okvira referencije samog subjekta. Iz toga proizlazi i težnja prema subjektivnosti. To omogućuje bogatiju interpretaciju pojave pa se naziva i interpretativnom paradigmom (Mužić, 2004).

Metode se koriste kao tehnike i postupci u prikupljanju podataka, a cilj metodologije (Kaplan, 1973, prema Cohen i sur., 2007, 146) je „ opisati i analizirati te metode, rasvijetliti njihova ograničenja i prednosti, razjasniti njihove pretpostavke i posljedice.“ U ovom istraživanju korištena je kvalitativna metoda istraživanja uz elemente kvantitativne. Kao kvalitativna metoda koristila se metoda izravnog, odnosno *sustavnog promatranja*. Sustavno promatranje i bilježenje od strane promatrača, bez tehničkih pomagala, je najprirodniji od svih puteva prikupljanja podataka u kojima se polazi od empirije odgoja i obrazovanja. Odsutnost tehničkih pomagala pruža mogućnost boljeg usmjeravanja pozornosti na finije nijanse događanja kao i sigurnost od nepredviđenih tehničkih smetnji. Kvalitativni pristup proučava pojave u prirodnom okruženju te im daje smisao na osnovi značenja kojeg mu pridaje osoba koja istražuje. Ova metoda odabrana je jer se nastojao dobiti holistički uvid u istraživački problem te isti analizirati „iznutra“. Istraživanjem se željela prikazati važnost odgajateljeve uloge u razvoju simboličke igre djece rane dobi. Za sustavno promatranje određenih aktivnosti, evidentiranje slijeda operacija, pogrešaka i slično može poslužiti protokol slijeda radnih zahvata (Mužić, 2004). Mjerni instrument ovog istraživanja je bio protokol praćenja rada odgajatelja koji je unaprijed konstruiran te tako djelomično izdignut iznad prakse. Protokol praćenja odgajatelja sadržavao je unaprijed definirane kategorije mogućih ponašanja odgajatelja poput prvenstveno uključivanja u igru, zatim definiranje teme igre, ispravljanja djeteta, davanja novog materijala, ocjenjivanja, pozivanja druge djece, obavljanja zadatka umjesto djeteta ili odbacivanje djetetove ideje i tome slično¹². Kategorije ponašanja nastojale su se bilježiti kroz određeno vrijeme zajedničke

¹² Točan prikaz protokola i ankete nalazi se u prilogima.

simboličke igre odgajatelja i djece. Vrijeme promatranja variralo je ovisno o situaciji i kontekstu u kojem se igra odvijala. Uz protokol nastojalo se prepoznati i odvojiti pozitivne od negativnih postupaka odgajatelja. Oni nisu morali nužno biti vezani uz samu igru.

Drugi protokol, odnosno protokol praćenja dječje samostalne simboličke igre bilježio je temu, odnosno uloge igrovne akcije, njeno trajanje, broj djece koja sudjeluju, prisutnost odgajatelja i komunikaciju za vrijeme igre. Komunikacija je kategorizirana u komunikaciju tipa A koja pretpostavlja komunikaciju *u* igri, komunikaciju tipa B kao neverbalnu komunikaciju, komunikaciju tipa C za komunikaciju *izvan* igre, nevezanu za temu, te komunikaciju tipa D koja se odnosi na komunikaciju *o* igri, odnosno na podjele uloga.

Protokoli su koristili kao smjernice za promatranje, no nastojao se dobiti kompletan uvid u situaciju, širu, nego što to protokol omogućuje. Stoga se bilježilo sve što bi moglo poslužiti za bolje razumijevanje pedagoške prakse. Prilikom ulaska u praksu, nastojalo se ne narušavati prirodno ponašanje odgojne grupe. Cilj je bio predstaviti se i približiti se djeci, upoznati njihovu igru, a potom se neprimjetno udaljiti kako bi započelo promatranje i bilježenje pomoću protokola. Iako je za vrijeme sustavnog promatranja dolazilo i do *sudjelujućeg promatranja* u kojem je bilo nepoželjno radnju prekidati zapisivanjem i popunjavanjem protokola, nastojalo se vjerno zapamtiti i naknadno prikazati te situacije.

Kvantitativni elementi ovog istraživanja odnose se na anketu, odnosno upitnik Likertovog tipa koji je naknadno konstruiran radi dobivanja boljeg uvida u segment svjesnosti odgajatelja o važnosti simboličke igre. Da bi se izbjegli neiskreni odgovori proveda se anonimna anketa. No, s obzirom na to da se radi o stvaranju slike velike skupine odgajatelja Dječjeg vrtića Sunčana u obzir se može uzeti mogućnost neiskrenosti radi straha od „lošeg dojma“. Anketa se sastojala od jedanaest tvrdnji, a odgajateljice su trebale odabrati u kojoj mjeri se slažu, odnosno ne slažu s njima.

8.4. Uzorak istraživanja

U dogovoru s mentoricom istraživanje je provedeno u jednom dječjem vrtiću grada Zagreba. Dječji vrtić Sunčana nalazi se u Španskom. Centralni objekt broji dvanaest jasličkih i mlađih vrtićkih skupina, a područni objekti zajedno broje trinaest srednjih i starijih vrtićkih skupina. Istraživanjem se obuhvatilo pet srednjih i starijih vrtićkih skupina. Skupine broje uglavnom do 25 djece te dva ili tri odgajatelja po skupini. Tri su odgajatelja u slučaju da odgojna skupina ima integrirano dijete s posebnim potrebama. Takva je bila jedna odgojna skupina. Sveukupno kroz dva mjeseca istraživanja sudjelovalo je 105 djece i 11 odgajatelja. Svaki odgajatelj promatran je uz pomoć protokola rada odgajatelja u nekoliko navrata, ovisno o količini prikupljenih informacija. U trenucima promatranja orijentacija se bazirala na jednom odgajatelju u skupini zbog ograničenosti i nemogućnosti istraživača da prati igru na više područja istovremeno. Naknadno je sudjelovalo još 30 odgajatelja (uključujući i ovih 11 koje se prethodno promatralo) dječjeg vrtića Sunčana koji su ispunili anketu čiji je cilj bio otkriti jesu li odgajatelji svjesni važnosti simboličke igre.

8.5. Način obrade podataka

Kvalitativna analiza podataka ima specifičan tijek. Ona obuhvaća (Miles i Huberman, 1994, prema Cohen i sur., 2007): redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključka. Etape se ne javljaju uvijek ovim slijedom, nego dolazi do međusobne interakcije. Svrha je redukcija podataka, odnosno svođenje na bitno. Sređivanjem se podaci svrstavaju u odgovarajuće matrice uz primjerenu kategorizaciju. Podaci dobiveni sustavnim, sudjelujućim promatranjem, procjenjivanjem i protokolima detaljno su iščitavani i grupirani te naknadno zabilježeni i u obliku dnevnika. Sve zabilježeno potkrijepljeno je kritičkim mišljenjem, obrazloženjem i gdje je moguće literaturom koja potvrđuje ili osporava određene segmente istraženoga. Tako je sam postupak analize prethodno zabilježenog omogućio upoznavanje s dobivenim sadržajem. Protokol praćenja rada odgajatelja, bilježenje izjava odgajatelja nevezanih uz protokol, njihova samoreprezentacija i upitnik omogućili su grupiranje stilova rada odgajatelja koji će biti detaljno opisani u narednom poglavlju. Pri izvođenju zaključaka svjesno se razmatralo i

sustavno bilježilo sve što su sređeni podaci „govorili“. Komunikacija odgajatelja i djece bilježena kroz cijeli proces promatranja analizirala se s obzirom na upotrebu različitih strategija poput aktivnog slušanja, oslobađanja od unaprijed zacrtanog scenarija, pokušaja dekodiranja stvarnih djetetovih poruka te pravodobnog i valjanog reagiranja. Prikupljeni podaci nemaju strogu ni objektivnu formu te nisu podlijegali nužnosti standardizacije. „Podaci bitni za jednog istraživača, za drugog mogu biti beznačajni,, (Graue i Walsh, 1998, prema Cohen i sur., 2007). Kvalitativno istraživanje uključuje jedinstvenost i osobnost situacija, tako da za razliku od kvantitativnog istraživanja koje ponovljeno treba dati približno iste ili slične rezultate, kvalitativno ne može ponoviti prethodne rezultate. No, to ne znači da se ono ne treba ponavljati. Naprotiv, LeCompte i Preissle (1993) tvrde da takvo ponovljeno istraživanje može uključiti ponavljanje statusnog položaja istraživača, odabira ispitanika, društvenih situacija, pretpostavki koje se koriste ili metoda prikupljanja ili analiziranja podataka. Također, dva istraživača koja proučavaju isto okruženje mogu iznijeti vrlo različite rezultate, ali oba skupa rezultata mogu biti pouzdana (Cohen i sur., 2007). Analiza anketa svjesnosti odgajatelja o važnosti simboličke igre djeteta omogućila je dobivanje uvida u postotke, odnosno količinu zastupljenosti (ne)slaganja s određenim tvrdnjama na osnovu kojih se došlo do zaključka.

9. ANALIZA REZULTATA I RASPRAVA

9.1. Protokol praćenja rada odgajatelja

Protokol praćenja odgajatelja poslužio je kao smjernica u pridavanju važnosti nekim bitnijim segmentima rada odgajatelja. Uključivanjem odgajatelja u igru unaprijed pretpostavljene kategorije ponašanja ponekad nisu odgovarale stvarnom ponašanju odgajatelja. Protokol praćenja odgajatelja sadržavao je unaprijed definirane kategorije mogućih ponašanja odgajatelja poput, prvenstveno, uključivanja u igru, zatim definiranje teme igre, ispravljanja djeteta, davanja novog materijala, ocjenjivanja, pozivanja druge djece, obavljanja zadatka umjesto djeteta ili odbacivanje djetetove ideje

i tome slično¹³. Uz protokol nastojalo se prepoznati i odvojiti pozitivne od negativnih postupaka odgajatelja. Oni nisu morali nužno biti vezani uz samu igru. Na primjer, prevelika dominantnost, nestručan, odnosno dijalektni govor, obraćanje pažnje na djecu koja su manje aktivna i tome slično. Događale su se situacije u kojima se odgajateljica ponekad uključila u igru na nekoliko sekundi, a zatim odlazila do druge djece kako bi inicirala pospremanje, potom se vraćala, opet sudjelovala u igri nekoliko sekundi i ponovno odlazila. U takvim situacijama igra u smislu zajedničke igre djece i odgajatelja nije promatrana protokolom praćenja odgajatelja, nego je navedena u protokolu samostalnih dječjih simboličkih igara. Najčešće obilježavane kategorije ponašanja odgajatelja su: ispituje djecu, daje novi materijal i dovodi, odnosno zove drugu djecu u igru. Malo manja zastupljenost nalazi se u kategorijama: ocjenjuje djecu, demonstrira i pokazuje, potiče samostalnost, inicira pospremanje i ispravlja djecu, a najmanje obilježavanja imaju kategorije: definira temu, obavlja zadatak umjesto djeteta, odbacuje djetetovu ideju i ponavlja djetetov iskaz. Neke kategorije poput povisuje ton, reorganizira prostor i ignorira dijete nisu obilježene niti jednom za vrijeme istraživanja.

9.2. Protokol praćenja samostalne dječje simboličke igre

Ovim protokolom nastojalo se uz praćenje odgajatelja uključenog u dječju igru zabilježiti još neke „popularne“ dječje simboličke igre, njihovo trajanje, eventualnu prisutnost odgajatelja te komunikaciju djece. Primjetna je popularnost igre obiteljskih uloga pa se tako često javljaju igra „*mame i bebe*“. Igra traje desetak minuta, bez uključivanja odgajateljica, javlja se komunikacija tipa A (komunikacija *u* igri), C (komunikacija nevezana uz igru) i D (podjela uloga). Čak i nakon što iz igre odlazi djevojčica koja je glumila majku, dvije djevojčice nastavljaju igrati svoje uloge bebe. Primjetno je da dječaci i djevojčice odbijaju preuzimanje igrovnih uloga poput „*mladenke i mladoženje*“, „*ljubavnog para*“ ili „*majke i oca*“, odnosno svih igara u kojima se naglašava prislan muško-ženski odnos. Popularna je igra „*restorana*“, odnosno kuhanja koju često potiču i sami odgajatelji pa se za tu igru čak može reći da je već profilirana i stereotipna.

¹³ Točan prikaz protokola nalazi se u prilogima

Komunikacija djece u igri izmjenjuje se od one vezane uz igru uloga, preko dogovaranja tko je tko pa do neverbalne komunikacije kojom imitiraju pokrete kuhanja, pranja suđa (ispuštajući zvukove) i tome slično¹⁴. Igra uloga se najčešće bazira na neverbalnoj komunikaciji u kojoj djeca primjerice oponašaju frizera češljajući jedni druge, perući kosu i fenirajući ju. Događa se da se više igara poveže u jednu zbog prostorne blizine odvijanja radnje¹⁵.

Često potaknuta na igru sredstvima na koja nailaze, djeca započinju igru s figuricama životinja ili dinosaura kojima zatim grade prijevozna sredstva te kombiniraju znanja i vještine raznih područja od onih vezanih uz prebivalište i prehranu određenih vrsta pa do građevnih tehnika i timskog rada. Mlađa djeca pokazuju tendenciju *neokupirajuće* igre pri kojoj se zapravo ne igraju, već su zaokupljeni nečim od trenutnog interesa (Šagud, 2006). Javlja se *usporodna ili paralelna igra* u kojoj se djeca igraju jedni pokraj drugih sa sličnim materijalom, ali bez suradnje. Aktivnosti traju kraće i lako prelaze na sljedeću igru. Dijete mlađe vrtičke dobi postavlja pitanja, ali u razgovoru još ne može uvažiti perspektivu sugovornika i zato treba strpljivost i upornost odgajatelja i općenito odraslih u davanju informacija. Starije vrtičke skupine više surađuju u aktivnostima i igraju se u manjim skupinama. Iako nije pravilo, karakterizira ih i *povezujuća igra* u kojoj se igraju s drugom djecom, ali bez podjele rada ili podređenosti zajedničkom cilju. Ovakve samoinicirajuće i samoorganizirane aktivnosti djece traže senzitivnu intervenciju odgajatelja koja učenje može učiniti izazovnijim te podići aktualnu razvojnu razinu na višu.

¹⁴ „Nisi još dobila čufte?“, „Moja baka to ne radi tako“, „Ja ću biti glavni kuhar, ti budi pomoćnik.“

¹⁵ Dječak konobar dolazi u frizerski salon pitati gospođu: „Kada ćete doći? Ohladit će se!“, a gospođa odgovara: „Evo me!“ te uzima novčanik koji simbolizira mobitel i razgovara s prijateljicom govoreći: „Idem sada na ručak, nemam vremena pričati“.

9.3. Anketa

Anketa s jedanaest tvrdnji Likertovog tipa za cilj je imala ispitati stavove odgajatelja o simboličkoj igri i njezinoj važnosti¹⁶. Kako bi se odgovorilo na jedno od istraživačkih pitanja postavljenih na početku empirijskog dijela rada, a to je *Jesu li odgajatelji svjesni važnosti simboličke igre?*, bilo je potrebno nadopuniti istraživanje. Anketa nije bila planirana prije provedbe istraživanja, ali informacije prikupljene navedenim protokolima, sustavnim promatranjem i bilježenjem nisu bile dostatne za odgovor na postavljeno pitanje. Za razumijevanje stavova odgajatelja i njihove osviještenosti bilo je potrebno ispitati svakog odgajatelja osobno. Najproduktivniji način za brzo i efikasno te anonimno prikupljanje informacija bilo je provesti anketiranje.

Rezultati ankete (vidi Tablicu 2) pokazali su da 70 % odgajatelja smatra da je važno osigurati materijalno okruženje kako bi započela simbolička igra, a 100 % njih se u potpunosti slaže s tvrdnjom da organizacija prostora uvelike utječe na razvoj igre. Prema Slunjski (2014) povezivanje pedagogije i arhitekture stvara prostor za balans forme i funkcije, odnosno omogućuje postizanje kvalitetnog arhitektonskog rada koji je inspiriran znanjem i obrazovanjem. S tvrdnjom da je potrebno i poželjno uključivati se u simboličku igru djece u potpunosti se slaže 67 % odgajatelja (20 % je zaokružilo „*slažem se*“). Zanimljivo je povezati ovu tvrdnju s tvrdnjom *Jasna mi je moja uloga u simboličkoj igri djece* gdje čak 17 % odgajatelja odabire *ne slažem se*. To bi značilo da odgajatelji iako smatraju da se trebaju uključiti u igru, imaju nejasnoće što tada zapravo trebaju činiti. Čak 70 % odgajatelja bira postavljanje pitanja djeci kako bi se uključilo u njihovu igru. Dakle, odgajatelji manjkaju idejama i vode se rutiniziranim postupcima koji se u praksi prepoznaju kod većine odgajatelja. Modeliranje akcija u igri bez ometanja dječje aktivnosti rijetka je pojava koju pokazuju samo neki od odgajatelja, primjerice odgajatelji čiji je stil rada nazvan aktivni igrač. S tvrdnjom da simboličkom igrom dijete uči u potpunosti se slaže 64 % odgajatelja (ostali su odabrali odgovor *slažem se*. No, kada se usporedi mogućnost učenja u strukturiranim aktivnostima i u simboličkoj igri, 20 % njih se ne slaže da pružaju jednake mogućnosti, 33 % je suzdržano (odnosno, *niti se slaže niti se ne slaže*), 17 % se slaže, a 30 % se u potpunosti slaže da nose jednake mogućnosti učenja. Većina odgajatelja tvrdi da mijenja plan svog

¹⁶ Prikaz ankete u *Prilogu 3*.

rada kada primijeti da interes djece ide u drugom smjeru (samo jedan odgajatelj zaokružio je *ne slažem se*), a isto tako smatraju da je cilj igre iznimno važan. Potrebno je naglasiti da se ponekad odraslima može činiti kao da se djeca besciljno igraju, da je igra „razvodnjena“ i nestrukturirana. Spontana spremnost djeteta za učenje, vođena njegovom urođenom potrebom da razumije svijet oko sebe predstavlja pokretačku snagu samoiniciranja velikog broja aktivnosti i temelj je nastojanja da te aktivnosti što bolje razumije (Slunjski, 2011). Upravo je zato igra za dijete veoma bitna i u suštini određena implicitnim ciljem razumijevanja. S tvrdnjom da je slobodno (nestrukturirano) vrijeme u vrtiću od velike važnosti u potpunosti se slaže 83 % odgajatelja.

Dakle, odgajatelji su svjesni da je simbolička igra važna za dijete i pridaju pažnju organizaciji prostora i vremena kako bi se igra razvijala, ali postoje nejasnoće vlastite uloge u igri i nesvjesnost vlastitih postupaka u praksi. Ta područja traže daljnji rad koji poziva na akcijsko istraživanje koje bi stavilo naglasak na akciju i samorefleksiju te akcije te otvorilo bi put odgajateljima k boljem razumijevanju sebe i vlastitih postupaka.

Tablica 2 Grafički prikaz rezultata ankete

	PITANJA	1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se ne slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem				
		1	2	3	4	5
1.	Važno je osigurati bogato materijalno okruženje kako bi simbolička igra započela.	0	0	5 17%	4 13%	21 70%
2.	Potrebno je i poželjno uključivati se u simboličku igru djece.	0	0	4 13%	6 20%	20 67%
3.	Slobodno (nestrukturirano)	0	0	0	5	25

	vrijeme u vrtiću je od velike važnosti.				17%	83%
4.	Simboličkom igrom dijete uči.	0	0	0	11 36%	19 64%
5.	Simbolička igra i strukturirane aktivnosti nose jednake mogućnosti za učenje.		6 20%	10 33%	5 17%	9 30%
6.	Jasna mi je moja uloga u simboličkoj igri djece.		5 17%	1 3%	14 47%	10 33%
7.	Moja intervencija u simboličku igru djece podrazumijeva postavljanje pitanja o njihovoj igri.	0	3 10%	1 3%	5 17%	21 70%
8.	Mjenjam plan svog rada kada primjerim da interes djece ide u drugom smjeru.	0	1 3%	0	13 43%	16 54%
9.	Organizacija prostora uvelike utječe na razvoj igre.	0	0	0	0	30 100%
10.	Cilj igre je iznimno važan .	0	0	0	15 50%	15 50%

9.4. Stilovi rada odgajatelja

S obzirom da je cilj istraživanja dobiti uvid u odnos odgajatelja prema djetetu za vrijeme zajedničke simboličke igre, odnosno dobiti uvid u utjecaje odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta nastojala sam ponuditi stilove rada odgajateljica koji će na razumljiviji i pristupačniji način objediniti sve prikupljene podatke. Osnovni segment razlikovanja odgajateljica i njihova utjecaja na razvoj simboličke igre djece bila je njihova uključenost u igru, zainteresiranost za ono što djeca rade koja je prepoznata interakcijom odgajatelja i djeteta., npr. pridavanje pažnje onome što djeca rade, postavljanje smislenih pitanja koja potiču dijete na daljnji rad, otvorenost za mjenjanje plana rada, nuđenje novog materijala ili uključivanje besposlene djece u igru. Uloge odgajateljica, odnosno stilovi rada odgajateljica, okarakterizirani kao više pozitivni ili negativni trebaju biti shvaćeni tek kao jedna od mogućnosti načina rada odgajateljica u razvoju dječje igre koja se treba kontekstualizirati uzimajući u obzir sve okolnosti. Opisani stil rada odgajateljica nastao je na osnovu dvomjesečnog promatranja što svakako ne može pružiti kompletan uvid u cjelokupni rad svake od odgajateljica ali može poslužiti kao osnova za daljnje praćenje, usmjeravanje i korigiranje problematičnih područja praktičnog rada.

Stilovi rada odgajateljica imenovani su kao aktivni igrač, nedovoljno zainteresirani odgajatelj, odgajatelj koji kontrolira i odgajatelj prijatelj radi lakšeg razumijevanja i snalaženja u kategorizaciji.

9.4.1. Stil rada aktivnog igrača

Odgajatelj koji se nalazi unutar samog tijeka igre preuzima ulogu sudionika i može s djecom komunicirati na način koji će igru produljiti (Ashiabi, 2007). Naime, nalazeći se u tijeku igre odgajateljeva komunikacija s djecom je direktna i neposredna (Hadley, 2002). Zbog toga je od esencijalne važnosti da odgajatelj promišlja o tome što će u određenom kontekstu simboličke igre reći (Ashiaby, 2007). Ulogu odgajatelja u simboličkoj igri određuje konkretna situacija unutar koje se igra odvija, bez obzira na dob djeteta. Upravo zbog te varijabilnosti situacija uloga odgajatelja je veoma kompleksna te zahtjeva primjereno i pravovremeno reagiranje. Stil rada odgajatelja kojeg karakterizira njegova aktivnost i zajedničko igranje s djecom, prepoznatljiv je po

dužem vremenskom trajanju aktivnosti, učestalijoj interakciji djece međusobno i djece i odgajateljice, većem broju djece angažirane u igri te dojmu zadovoljstva i veselog raspoloženja skupine. Odgajateljica je koristila konstruktivnu, kreativnu komunikaciju koncentriranu na aktivnost, a uspjeh se manifestirao većim angažmanom djece¹⁷. Svojim pozitivnim postupcima utjecala je na sveukupno raspoloženje djece u grupi. Uvažavala je njihove ideje, poticala razvoj osjećaja kompetentnosti i uspješnosti u onome što su radili. Igra je trajala preko 45 minuta, a odgajateljica je bila voljna pričekati sa zajedničkom aktivnošću skupine sve dok se igra ne završi. Za vrijeme odlaganja zajedničke aktivnosti odgajateljica se nekoliko puta vraćala te postavljala pitanja poput: „*Šefe, imate li sve pod kontrolom?*“ kako bi provjerila je li sve u redu. Dok je odgajateljica bila uključena u igru sudjelovalo je osmero djece, nakon njezina odlaska iz igre četvero djece se nastavilo igrati još neko vrijeme. Ulaskom odgajateljice u igru porastao je interes djece. Odgajateljica je igru mjenjala - povećao se broj djece aktivno uključene u aktivnost, ali i broj promatrača. Čak i vrlo kratkim uključivanjem odgajatelja u igru povećavala se motivacija djece za istu, a svakim odlaskom odgajatelja (npr. odlasci iz sobe, dočekivanje druge djece na vratima) igru bi napuštalo nekoliko djece.

Odgajateljica kao aktivni igrač daje nove ideje potičući vedro raspoloženje, često pohvaljuje dječje postupke i uspjehe. Postavlja poticajna pitanja i njima traži kreativnost i aktivno razmišljanje¹⁸. Aktivni igrač donosi nove materijale proširujući igru i usmjeravajući ju tako u pozitivnom pravcu k novim spoznajama. Igra s odgajateljem aktivnim igračem je bogata i sadržajna, a broj igrovnih uloga i radnji upućuje na povezanost i usklađenost u zajedničku temu. Djeca se slobodno uključuju u igru, slobodno biraju svoju ulogu (prema vlastitom afinitetu), slobodno razvijaju igrovne radnje, prema autentičnim socijalnim spoznajama; djeca imaju slobodu u selekciji sugestija odgajatelja, u razradi igre prema vlastitoj koncepciji, a sama određuju i trajanje aktivnosti (Šagud, 2002). Djeca se verbalno izražavaju i razvijaju igrovni scenarij koristeći se replikama koje su toga dana čuli u svojoj okolini. Ako se u obzir

¹⁷ „*Možeš pozvati nekog prijatelja na ručak?*“

„*Hoćete li napraviti i „menu“ odnosno popis jela koja nudite?*“

¹⁸ *Kupila sam rajčicu, imate li ideju koje jelo mogu pripremiti srajčicom?*“

„*Kako da pripremiti prokulice?*“

uzme segment ChIPPA procjene – broj imitiranih radnji, primjećuje se da odgajateljica kao aktivni igrač modelira igrovne akcije bez ometanja dječje igre, a djeca ju rado imitiraju čak i nakon što odgajateljica prestaje s modeliranjem igrovne akcije.¹⁹ Poticajnim pitanjima odgajateljice djeca proširuju svoj izričaj i izmjenjuju aktivnosti iskušavajući suradničke odnose²⁰. Tendencija odgajatelja je dakle osigurati uvjete za nesmetano ostvarivanje djetetovih zamisli, ponuditi mu potrebna sredstva, dati nove ideje i tako razraditi njegovu vlastitu i proširiti igru²¹. Samim uključivanjem u dječju igru odgajatelj djeci daje do znanja da je njihova igra važna, zanimljiva i da se odgajatelju sviđa što rade. Šalje im poruku da nisu važne samo aktivnosti organizirane s njegove strane, nego i njihove samo-organizirajuće igre. Zajednička igra koju odgajatelj neizravno strukturira, emocionalno je privlačna djeci, što potvrđuje podatak o broju djece u igri tijekom praćenja iste protokolom. Samim time razvija se uvažavajući odnos koji se temelji na međusobnom poštovanju i razumijevanju što se pozitivno reflektira i na kvalitetu cjelokupne predškolske prakse.

Primjer 1.

Popodnevna simbolička igra trajala je 20 minuta. Odgajateljica se uključila u već samostalno započetu dječju igru „*Trgovine voća i povrća*“ koja se razvila u centru likovog izražavanja iz aktivnosti koja traži prepoznavanje boja sa sličica voća i povrća. Važno je napomenuti da su djeca toga dana zajedničkom vođenom aktivnošću stekla iskustvo o tržnici te su samostalno, bez posebne motivacije, to iskustvo reprezentirala u igri. Uključivanjem odgajateljice u igru priključilo se još troje djece.

Odgajateljica je postavila pitanje: „*Imaš li 8 kuna?*“, a odmah zatim donijela je isprintane novčanice koje su sve odgojne skupine toga dana koristile na „*tržnici*“ povodom jesenske svečanosti. Ovim postupkom odgajateljica je podigla igru na višu razinu i uvela elemente matematike. Djeca su računala koliko tko ima novaca i hoće li to biti dovoljno za kupovinu. Potala je samostalnost navodeći djecu da sama

¹⁹ Odgajateljica stavlja salvetu za ovratnik kako se ne bi uprljala hranom, a djeca to isto nedugo nakon ponavljaju.

²⁰ „*Tko je glavni kuhar?*“

„*Što radi glavni kuhar, a što pomoćnici?*“

²¹ „*Zašto netko od vas također ne naruči jelo?*“

„*Donesite i sebi stolice*“

izračunaju koliko im novaca nedostaje da kupe određenu namirnicu, a svaki uspješan i točan odgovor odmah je pohvalila. Postavljala je poticajna pitanja poput „*Kupila sam rajčicu, imate li ideju koje jelo s rajčicom mogu pripremiti?*“ te je u narednim minutama uključivala djecu koja su ih promatrala postavivši im pitanje: „*Hoćete li i vi nešto kupiti, gospodične ?*“ „*Dodi, kupi nešto!*“. Igra je kroz 20 minuta poprimila odgojno obrazovni segmet jer su djeca razgovarala s odgajateljicom zašto se ne smije krasti, kako se zove osoba koja krade i koje su posljedice krađe.

Djeca svojim ponašanjem u simboličkoj igri, poput čekanja u redu na kupovinu namirnica na tržnici, potvrđuju uvjerenje Vygotskog (1978, prema Miljak, 2009) kako u simboličkoj igri dijete pokazuje najviše oblike samokontrole, odnosno određenu podređenost pravilima i samo-odricanje od akcije koja je posljedica djetetova neposrednog nagona, s namjerom produljenja osjećaja ugone koji simbolička igra donosi. Djeca za vrijeme igranja postupaju drugačije, nego što bi postupala u situacijama koje nisu u ozračju igre. Npr. čekanje u redu za kupovinu namirnica nasuprot čekanja u redu za pranje ruku prije ručka.

Zabilježeni su i neki negativni postupci postavljanja pitanja „radi reda“ i pitanja na koje je teško dati odgovor. Tzv. pitanje „*radi reda*“ je pokušaj odgajateljice da bude aktivna u simboličkoj igri, no slučajevi poput sljedećeg zapravo ostavljaju nedorečenost u razgovoru i dijete ostaje zaključeno za pomoć pronalaska odgovora.

Primjer pitanja „radi reda“

Dijete: *ja imam jagode!*

Odgajateljica: *jagode? Gdje si ih kupio?*

Dijete: *ne znam*

Odgajateljica: *ne znaš..*

Pitanje na koje je teško dati odgovor može se prepoznati u situaciji kada su djeca zatražila odgajateljicu da prereže bundevu kako bi vidjeli što je unutra. Odgajateljica je tada htjela njihov interes usmjeriti na sutrašnji zadatak za koji im je potrebna cijela bundeva.

Primjer pitanja na koje je teško dati odgovor

Odgajateljica: „Što ćemo sutra napraviti na bundevi?“

Djeca nisu dala odgovor.

Ona je ponavila „Što ćemo napraviti prvo? Usta? „

Djeca nisu imala odgovor na njezina pitanja. Odgajateljica je zatim odnijela bundevu uz rečenicu „Napravite mi kolač sa finim preljevom“.

Razumljivo je iz ovog scenarija da sugestija odgajatelja nije prihvaćena jer su djeca imala svoju koncepciju. Ovakav postupak odgajatelja prekinuo je djecu u njihovom razgovoru i istraživanju. Također odgajatelj ponekad postavlja pitanje poput „Što radite?“ u situacijama u kojima je sasvim očigledno što djeca rade. Na primjer, dok djeca crtaju bojicama po papiru. Tim pitanjem odgajateljica, pretpostavlja se, želi pokazati da je prisutna i zainteresirana no to ostaje samo na površinskoj razini bez stvarnog angažmana.

Nadalje, pokazalo se da odgajateljice često, iako su aktivne u igri s djecom, potenciraju stereotipne igre poput igre u centru kuhinje te imitiraju gosta koji dolazi kušati hranu. Nije primjećeno potenciranje novih ideja ili provociranja spleta događaja (npr. „Želim da mi organizirate svadbu u restoranu“) te izazivanja problema koji djeca trebaju riješiti (npr. „Gori vatra! Brzo, učinite nešto!“). Najpoznatiji istraživač dječjeg stvaralaštva S. Torrance (1986, prema Šagud, 2006) smatra da je kreativnost proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema naučen niti iskustvom stečen odgovor. Ponekad je potrebno djecu „ometati“ da bi izazvali reakciju te stvorili priliku za napredak. Također, nije se dogodilo da odgajateljica reorganizira prostor, stvarajući tako nove tematske kutiće. Ako je u nemogućnosti cijelo vrijeme sudjelovati u simboličkoj igri određene skupine djece, odgajateljica u ulozi aktivnog igrača promatra sve skupine te primjećuje kada je potrebno uključiti se.

Primjer 2.

Odgajateljica je primijetila da djeca u centru kuhinje započinju igru frizerskog salona te ih je usmjerila u centar uređivanja bez prekidanja igre.

Odgajateljica: „Često se dogodi da kosa padne u tanjur ako se češljamo za stolom, što mislite da frizuru radite u salonu?“

Djeca su rado prihvatila prijedlog odgajateljice te svoju igru preselila u za to predviđen prostor. Rezultat ovakvog pristupa odgajateljice je igra koja se još više razvija i nadograđuje materijalom koji su djeca pronašla u prostoru frizerskog salona. Također, nakon završetka igre pospremanje je predstavila kao „čišćenje restorana pred zatvaranje jer sutra dolazi inspekcija“ čime je izbjegla opasnost od prekida igre „neigrovnim“ sadržajima. Intencija odgajateljice u ovom slučaju identična je traženju reda i pospremanja ali je različita njena percepcija, a time i vrsta poticaja u izvršavanju zadatka. Kroz interakciju odgajateljica iskazuje svoja očekivanja od djece u skladu s procesom njihova razvoja, uvijek je dostupna i taktična, a toplim i brižnim odnosom djeci pokazuje da ih uvažava.

Uključenost i zainteresiranost odgajateljice čini igru dinamičnijom i djeci privlačnijom. Većim angažmanom odgajateljice, u igru se uključuje veći broj djece, igrovna radnja traje duže, a komunikacija je učestalija, kako među djecom tako i s odgajateljicom.

9.4.2. *Stil rada nedovoljno zainteresiranog odgajatelja*

Odgajatelj orkestrira igru prema svim njezinim aspektima, intelektualnom, socijalnom, fizičkom i emocionalnom, na način da je, kao prvo, zainteresirani promatrač. Osim posjedovanja oštroumnih vještina promatranja, odgajatelj koji orkestrira igru „mora naučiti plesati zajedno s djecom, dok im istovremeno pomaže u igri” (Van Hoorn i sur., 2011, 98). Promatrajući igru odgajatelj može otkriti koliko djecu zanimaju ponuđeni predmeti, imaju li ih dovoljno, može predvidjeti moguće probleme ili otkriti treba li se uključiti u igru kako bi podržala njezin razvoj. Poseban naglasak stavlja se upravo na ponudu materijala jer materijali pružaju početni poticaj u započinjanju aktivnosti. „Budući da simbolička igra nije jedino produkt djetetove simboličke zrelosti, važno je prepoznati kontekstualne faktore koji izazivaju i koče igru“ (Pellegrini, 1989, prema Marjanovič-Umek i Lešnik-Musek, 2001), stoga je presudna uloga odgajatelja u poticanju razvoja simboličke igre putem oblikovanja prikladnog prostorno- materijalnog okruženja (Van Hoorn i sur., 2011).

Primjer 1.

Povodom rođendana dječaka B. odgajateljica je potencirala pripremanje kolača i ostale hrane u centru kuhinje te je tako potaknula djecu na simboličku igru sugerirajući temu. Kada su djeca prihvatila ideju odgajateljica je od susjedne odgojne skupine posudila pladnjeve koje su djeca kasnije rado koristila za posluživanje gostiju. Time je djelomično obogatila njihovu igru. Priprema za rođendan pretvorila se u igru „konobarenja“ koja je trajala gotovo 30 minuta. Igra se aktivno razvijala od strane dvije djevojčice i dva dječaka, a pasivno je sudjelovalo još troje djece koji su za obližnjim stolom ispunjavali bilježnice. Oni su, odlukom prvih četvero, predstavljali goste.

Dijete 1: „Što želite naručiti za rođendan?“

Dijete 2: „Kavu s mlijekom, sladoled i šlag!“

Dijete 1: „U redu gospodine, nastavite svoj rad dok vam ne priprelim kavu, sladoled i šlag!“

Budući da su danas u većini slučajeva odgojno obrazovne skupine i dalje homogenog sastava, Bodrova i Leong (2007) navode kako su djeca upravo zbog tog razloga izgubila njima prijeko potrebne tzv. prirodne mentore u igri, a ti su stariji, iskusniji vršnjaci. Iz spomenutih razloga, odgajatelji trebaju preuzeti primarnu ulogu u poticanju djece da razvijaju i podržavaju zrelu igru jer će u protivnom dječja igra ostati stereotipna (Bodrova i Leong, 2007). Odgajateljica u prethodnom slučaju nije bila fizički uključena u igru, a djeca su joj povremeno prilazila kako bi ju pitala što želi naručiti djelomično ju tako uključujući u igru. Dakle, inicirali su interakciju s odgajateljicom dajući joj informacije o igri²² ili su s njom razvijali veoma kratki igrovni dijalog. Odgajateljica je rado odgovarala na pitanja ali nastavljala je raditi „svoj“ posao. Stalno je bila u pokretu, neprestano obilazila grupe ali bez ikakve namjere da uspostavi kvalitetnu komunikaciju i suradnju s igračima. Česte odlaske djece do odgajateljice pripisala bih opuštenoj atmosferi i otvorenosti koja zrači u odnosu odgajatelj - dijete, a ne dječjoj nekompetentnosti za samostalnu igru bez odgajatelja. Kada su ostvareni preduvjeti za početak igre, nije bilo nužno da odgajateljica bude cijelo vrijeme uključena u igru, iako bi veća razina uključenosti bila poželjna. Igra je svakako trajala, sa većim ili manjim

²² „Mi se pripremamo za rođendan!“

brojem uključene djece. Odgajateljica je koristila neka direktivna ponašanja poput podjele poslova ali dopušteni stupanj slobode i dječje inicijative vodio je igru u pravcu u kojem su djeca odlučivala. Pokazalo se da su djeca više usmjerena na materijale kojima raspolažu, nego na sam tijek igre. Radnja kao isplanirani tijek događaja nije postojala. Igra se bazirala na „narudžbi“ i „pripremanju“ naručenog. Igrovne sekvence odvijale su se istodobno, a među djecom nije postojalo složenije dogovaranje oko daljnjih događanja ili uloga u igri što bi možda bilo drugačije s intervencijom odgajateljice. Prema Šagud (2002) ta pojava naziva se *repeticijska igra* u kojoj se dijete nekoliko puta vraća istim radnjama na istom mjestu (naručivanje i pripremanje naručenog). Ponavljanjem igrovni radnji s intervencijom odgajateljice koja postupno nadograđuje radnju novim pojedinostima postiže se veći stupanj strukturiranja igrovnog ponašanja. Odgajatelj koji je suzdržan od aktivnog i kontinuiranog uključivanja u dječju igru može to dobro kompenzirati stvaranjem povoljne socioemocionalne klime, prisnih i prirodnih odnosa. Upravo stvaranjem kvalitetnih uvjeta, atmosfere u grupi koja će prepoznati, podržati i poticati slobodna djelovanja djece najviše će se doprinijeti kvalitetnom razvoju djece. Odgajateljevo predlaganje teme i djetetovo prihvaćanje iste ukazuje na pozitivan odnos i međusobno uvažavanje. Poželjno bi bilo da takav odgajatelj više razrađuje ideju zajedno s djecom te da koristi učestaliju igrovnu komunikaciju. Angažiranija uloga suigrača, elaboriranje i razrađivanje ideja u zajedničkoj igri dalo bi odgajatelju veći uvid u dinamiku igre, a samim time i mogućnost neizravnog obogaćivanja iste. Dječje interese treba poštovati ali i dalje razvijati i proširivati (Miljak, 1996). Otkriti interese i potrebe djece i na osnovi toga predložiti aktivnosti, sigurno će rezultirati dužim vremenskim trajanjem same aktivnosti.

9.4.3. *Stil rada odgajatelja koji kontrolira*

Godinama unazad odgajatelje i učitelje pripremalo se za ulogu vrsnog vođe. To vrijedi i danas ali zamka se nalazi upravo u riječi vođa koja u praksi veoma lako prelazi u riječ kontrolor. Kako planiranje, organiziranje i nadzor djece usmjeriti prema stvaranju zajednice djece i odgajatelja koji zajedno uče, gdje su svi autonomni i odgovorni za svoje ponašanje? U tradicionalnim ustanovama sa strogim pristupom učenju, odgajatelj je unaprijed određivao zadatke, pretpostavljao što dijete može s obzirom na dob i

sukladno tome planirao i strukturirao sekvence učenja. Tako je odgajatelj mogao kontrolirati tijek učenja. Danas ipak prevladava opća svijest o nužnosti dječje slobode za iniciranje aktivnosti i preuzimanje rizika, a razvojni raspon unutar iste starosne dobi može jako varirati. Odrasla osoba, odnosno odgajatelj ima ulogu obogaćivanja djetetovih aktivnosti i stvaranja potencijalno produktivne situacije učenja. Dječja igra, bez obzira radi li se o konstruktivnoj, simboličkoj ili igri s pravilima predstavlja aktivnost u koju se dijete slobodno upušta, određuje koliko će trajati, donosi pravila, odlučuje s kime će se igrati i tome slično. Aktivnost igre mora ostati aktivnost djece koju ona samostalno usmjeravaju. Prema Šagud (2015) postoje dvije ekstremne teorijske perspektive o dilemi slobode ili vođenja. Postoje dakle pedagoške prakse temeljene na direktnim instrukcijama (tzv. instruktivna pedagogija) i suprotno gledište koje dijete tumači kao aktivno biće koje uči istraživanjem i otkrivanjem okruženja i koje podržavaju odrasli. Učenje i igra ovdje nisu kategorizirani kao izolirana područja, nego kao sastavni dio cjelokupnog života djeteta (tzv. usmjerenost na igru). Stavljanje naglaske na prvu teorijsku perspektivu, instruktivnu pedagogiju, dovodi do opasnosti instrumentalizacije igre, odnosno otuđenja igre od njene svrhe i prevelika težnja obrazovnom karakteru. Odrasli često svrhu igre smještaju negdje izvan samog djeteta i teže didaktizaciji igre kao mediju za postizanje određenog cilja. Naravno, poželjno je da odgajatelj ima viziju aktivnosti koja vodi određenom cilju, ali na način da podržava dijete kako bi ono vlastitom igrom uspjelo dostići višu razinu razumijevanja situacije i kako bi njegova motivacija ustrajala. Takav način rada razlikuje se od instruktivnog programa u kojem je izražena dominantna uloga odraslog, direktivnost i usmjerenost prema cilju te otklon od djetetovih immanentnih potreba ili motivacije (Šagud, 2015). Prema Hirsh-Pasek i sur. (2009) zaigrano učenje ili aktivno vođena igra podrazumijeva uključivanje djece u ugodne i naizgled spontane aktivnosti koje potiču akademsko učenje i istraživanje. U tom slučaju odgajatelj aktivno podupirući igru na umu ima niz ciljeva učenja koji su suptilno usmjereni na smisleno uvođenje novog znanja u skladu s predznanjem i iskustvima djece. Neki predškolski sustavi, poput japanskog ili Montessori sustava usvojili su ovakav pristup.

Stil rada odgajateljice koja preuzima ulogu kontrolora karakteriziraju upravo ovi segmenti instruktivnog načina rada. Za vrijeme trajanja dječje igre, odgajateljica je upozoravala, ispravljala i upućivala djecu djecu u ono kako bi nešto trebalo raditi ili

izgledati. Pokazivanje postupaka i demonstriranje kao često zastupljena kategorija kod ovog stila rada odgajatelja prepoznaje se kao brzo reagiranje odgajatelja kada igrovna radnja odstupa od očekivanog poretka. Odgajatelj tada pokazuje način na koji se određeno sredstvo upotrebljava ili radnja obavlja, ne dajući mogućnost uvježbavanja ili istraživanja. Naglašena je stalna realizacija igre koja djeluje na štetu dječje kreativnosti i mašte te poticanje djece na što vjernije oslikavanje realnih situacija.

Primjer 1.

Odgajateljica je na poziv djece da dođe u obiteljsko dramski centar „*na ručak*“ odgovorila: „*Pozovite studenticu*“. Nakon sugestije da je za istraživanje poželjeno njezino uključivanje u igru odgovarila je: „*Evo samo da napišem ovo...*“. Slijedio je i drugi poziv djece na što je odgajateljica rekla: „*Samo malo*“. Nakon kratkotrajnog negodovanja dodala je: „*Ajde, evo me.*“. Zajednička igra započela je pitanjima odgajateljice: „*Što ste mi pripremili?*“, „*Koji je recept?*“, „*Od čega je desert?*“.

Dijete: „*Evo! Pizzu smo vam napravili!*“

Odgajateljica: „*Ovo je pizza? Pizza bi trebala biti okrugla.*“

Nije mi dobar ovaj nož, vidi kakav je, dajte mi vilicu.“

Djeca su donijela još pripremljene hrane na stol.

Odgajateljica: „*Ne stavljati sve na stol, ne treba nam sve! Previše je, past će s tanjura!*“

Djeca su se pridružila objedu te počela imitirati kako jedu.

Odgajateljica: „*Ne tako jesti s rukama, uzmi pribor za jelo.*“

Nakon toga naglo odlazi iz igre.

Primjer 2.

Odgajateljica je okupila sedmero djece za stol i dala im je kartice s imenima životinja i kategorijama u koje ih treba razvrstati.

Odgajateljica: „Uzmite papir i olovku, Ti ćeš biti pomagač.“, „ Ne,ne svi sjednite za isti stol.“, „ Gledaj, vas tri ćete gledati koje životinje imamo. Vas dvojica skupa, vas dvije skupa. „.

Nakon nekoliko minuta rada na zadatku djeca su se uznemirila pa je nastala buka. Odgajateljica je odmah prišla stolu i visokim tonom rekla: „ Što piše u pravilima?!“

Konstantno inzistiranje na disciplini i tišini sputavalo je djecu da slobodno biraju aktivnosti i mjenjaju ih kada to žele. Odgajateljica je dakle izabrala sadržaj i aktivnost koju će djeca raditi, podjelila je uloge i podsjetila na pravila ponašanja. Podsjećanje na pravila ponašanja u određenim okolnostima može pridonijeti razvijenijim oblicima igre u sadržajnom i organizacijskom smislu (Šagud, 2002). No, takvo inzistiranje u kombinaciji sa zahtjevanjem stalne realizacije igre može destimulirati djecu za igru, a ujedno povećati nesigurnost i osjećaj nekompetentnosti.

Iako je aktivnost djelovala pretjerano „didaktizirano“ i strogo određeno, podsjećajući na školske zadatke, djeca su bila prilično zainteresirana i atmosfera je bila radna. Objašnjenje bi moglo biti da su djeca već naviknula na ovakav obrazac ponašanja odgajatelja i na ovakvu vrstu aktivnosti. U prilog tome ide i činjenica da su djeca starije vrtičke dobi više usmjerena na jezik i pismo na metajezičnoj razini te da rado surađuju u aktivnostima, predaniji su tome što rade i pokazuju jače razvijene socijalne vještine, posebno vještine pregovaranja i snalažljivosti. Ovakve aktivnosti se mogu uz mali poticaj odgajatelja razviti u složenu, dinamičnu igru s različitim zadacima.

Jedna od osnovnih sposobnosti odgajatelja je promatranje i slušanje djeteta, bez pretendiranja da brzo donosi zaključke. Jer, kako kaže Piaget (1975, prema Jones i Reynolds, 2011), učenje predškolskog djeteta je hirovito i promjenjivo i u velikoj mjeri njegova kvaliteta ovisi o fleksibilnosti odgajatelja. Situacija u kojoj su djeca bila ograničena vlastitom sposobnošću rezultirala je njihovim nezadovoljstvom.

Primjer 3.

Nakon nekog vremena, nekolicina djece odlučila je napustiti aktivnost razvrstavanja kartica.

Odgajateljica: : „ *Žao mi je, dok ne riješite zadatak ne možete u drugu sobu..* “.

Dijete: „ *Ali ja još nisam ni približno gotov, a želim ići* “

Odgajateljica: „ *Moraš prvo riješiti zadatak, potrudi se.* “

Ovim primjerom potkrijepljuje se Piagetova tvrdnja. Izostala je fleksibilnost odgajatelja, a samim time učenje kroz igrovnu aktivnost izgubilo je svoj potencijal i dijete je osjetilo nemoć.

Odgajateljica koja naglašava svoju kontrolu nad situacijom pokazivala je primjetnu direktivnost koja je umanjivala djetetovu slobodu i samostalnost.

Primjer 4.

Za vrijeme doručka.

Odgajateljica: „ *Operi ruke, sjedni tu* “,

„ *Dodite ovdje, tu se ne sjedi* “

„ *Nema pričanja dok se jede.* „

Nakon što je djevojčica ustala od stola s komadićem preostalog peciva na tanjuru odgajateljica ju je vratila na mjesto uz riječi: „ *Hrana se ne baca. Jel to doma radiš? Bacaš u smeće?* “

Djevojčica: „ *Ne.. mama mi spremi za večeru.* “

Odgajateljica: „ *Onda ću ti i ja spremi za večeru* “ (*uz smijeh*)

Djevojčica je potom nastavila jesti namrštena lica.

Podcjenjivanjem dječjih mogućnosti ograničava se njihova sloboda te im se oduzima prilika za eksperimentiranje i isprobavanje vlastitih sposobnosti. Tako u ovom slučaju za vrijeme doručka odgajateljica je tvrdila da djeca ne znaju sama otvoriti jogurt i da ona to treba činiti umjesto njih. Stalno korigiranje, upozoravanje, ispravljanje i upućivanje mogu biti rezultat „ preodgovornosti “ odgajateljice. S ciljem da sve drži pod kontrolom i da izbjegne moguće nepoželjne situacije odgajateljica primjenjuje previše

direktivni pristup kako u igri tako i u odnosu s djecom općenito. Upravo ovdje dolazi do sukobljavanja implicitne pedagogije odgajatelja i onoga što on zapravo radi u praksi. Odgajateljica je u razgovoru tvrdila kako je stalno koncentrirana na djecu i da uvijek ima plan i scenarij za predstojeći dan.

Odgajateljica bi trebala izbjegavati izravno nametanje igrovnih radnji i manje određivati uloge koje će djeca zauzimati. Više bi pažnje trebala usmjeriti na promatranje i koordiniranje kada je potrebno igru obogatiti ili pak podsjetiti na neka pravila. Isto tako, pozitivno je imati plan za razvoj aktivnosti tijekom dana, no jedna od najpoželjnijih kategorija u poticanju igre i razvoju djeteta je upravo razrađivanje djetetovih ideja. Ako se odgajatelj vodi osluškivanjem djeteta i promatranjem njegovih interesa onda može lako odgovoriti aktivnošću koja će zadovoljiti njegove potrebe. U takvim slučajevima nemoguće je držati se striktno unaprijed postavljenog plana. Indirektno vođenje i podržavanje igre osigurava i akademska i socijalna postignuća. Kombinirane i raznovrsne strategije kojima se usklađuju igra i više strukturirani napori učinkovita su akceleracija djetetova razvoja (Hirs-Pasek i sur., 2009, prema Šagud, 2015). Omogućavanje slobode djetetu da izabere što, kada i koliko dugo želi raditi predstavlja temelj suvremenog pristupa i pogleda na dijete kao biće koje je kompetentno i sposobno odlučivati. Budući da je odgajateljica onemogućila autentičnost djeteta poželjno bi bilo usmjeriti ju na neizravno elaboriranje dječje igre, te tako ukazati na činjenicu da je odgajateljeva pozornost više potrebna na području kvalitete dječje igre, nego na „vanjskim“ aspektima poput reda i discipline. Distanciran odnos odgajatelja prema dječjoj igri može biti uzrok minimalnih interakcija koje iniciraju djeca. Tako su djeca pokazivala veću usmjerenost jedni na druge, nego na odgajateljicu, odnosno, više su komunicirala međusobno, nego s odgajateljicom. Stoga bi bilo poželjno poticati preuzimanje uloge suigrača u zajedničkoj dječjoj igri te smanjiti frekvencije iskaza koji pripadaju kategorijama poput - *definira temu, ispravlja dijete i traži disciplinu*.

9.4.4. *Stil rada odgajatelja prijatelja*

Dajući uvid u ovaj stil rada odgajatelja naglasak će se staviti na komunikaciju kao bitan segment utjecaja na dijete. Iako se općenito dobar komunikacijski stil odgajatelja veže uz sudjelovanje odgajatelja u živoj i senzitivnoj komunikacijskoj situaciji vođenoj dječjim interesima u kojoj je smjer i razina aktivnosti zajednički modelirana, nedostatak angažmana misaonih kapaciteta djece djeluje na njihovu štetu. Kao glavni problem u situaciji odgajatelja koji se nalazi u ulozi prijatelja pokazao se nedostatak stručnosti i profesionalnosti.

Primjer 1.

Odgajateljica: „*Zakelji to tu* „
„*Zafrkni papirček* „
„*Zakaj misliš da ne bu to išlo lako?*“
„*Ma beži F! Smrdiš! Haha*“

Navedenim izjavama odgajateljica nije pokazivala dovoljnu stručnost na području komunikacije čak ni u situaciji kada je znala da je promatrana od strane istraživača. Banaliziranim načinom govora i komunikacijom koja je na razini međusobnog dječjeg razgovora nije bila u mogućnosti podići aktivnost na razinu veće kompleksnosti od same aktivnosti izrađivanja patuljaka, odnosno baratanja materijalima. Dobar odgajatelj trebao bi uz postavljanje poticajnih pitanja produbiti komunikaciju i proširiti rječnik djece. Istraživanja (Velički i Peti Stantić, 2009; Aladrović Slovaček, 2011; Pavličević-Franić, Aladrović Slovaček i Ivanković, 2011) pokazuju da djeca učeći kroz igru ovladaju većim brojem informacija te pokazuju bolje stavove prema hrvatskome jeziku kao predmetu učenja. Učenje i uvježbavanje socijalnih vještina na adekvatan i proaktivan način, kao i njihovo prakticiranje u igri s drugom djecom, iznimno je važno u ranom razvoju i odgoju djeteta. Da bi se u tome uspjelo, ponajprije odgajatelj treba razumjeti proces učenja djece kako bi mogao podržavati i poticati razvoj njihovih socijalnih vještina primjerenim intervencijama. Odgajatelj svjestan važnosti kvalitetne interakcije nastoji govoriti književni jezik jasno izgovarajući riječi. Naime, ovisno o svome ponašanju i načinu komunikacije i interakcije s djecom odgajatelj svojim postupcima može uvelike pridonijeti razvoju složenosti simboličke igre ili bilo koje druge aktivnosti. Prema Malaguzziju (prema Rinaldi, 2006) dijete posjeduje stotinu

jezika, a o odraslima ovisi koliko će ih razviti. Iako Malaguzzi ovdje govori o kreativnosti, glazbi, umjetnosti, sportu i svemu čime se dijete može izražavati, jezik kao osnovni oblik komunikacije predstavlja bogatstvo razvoja. Dijete uči putem interakcije sa socijalnom sredinom i to tako da neprestano transformira i prerađuje svoje prethodno iskustvo. Zadatak dječjeg vrtića i svakog odgajatelja je da stvara uvjete u kojima djeca otkrivaju i uče korisno za sebe i okolinu, stječu spoznaju o sebi i drugima, a sve to kroz kvalitetnu komunikaciju. Djeca starije vrtićke dobi trebaju poticaj da se što češće samostalno izražavaju u različitim situacijama dramatizacije, pričanja, izmišljanja priča te igre uloga. Kroz igru je potrebno poticati jezično i pismeno izražavanje te simboličku sposobnost i metajezična znanja. Odgajatelj treba usmjeravati odgojno obrazovnu praksu prema sutrašnjici dječjeg razvoja, a ne jučerašnjici (Miljak, 1996).

Iako odgajateljica odaje dojam prisnosti s djecom, a atmosfera je ugodna, topla i djeca su nasmijana, diskutabilnim i otvorenim ostavljam pitanje banalizacije profesionalnog rada odgajatelja. Odgojno obrazovni rad odgajatelja usmjeren više na animaciju djece, nego na poticanje kompleksnosti onoga što djeca rade i uče mogao bi banalizirati posao odgajatelja koji traži profesionalnost i stručnost. Nadalje, svojim neprekidnim govorenjem odgajateljica je stvorila dojam pretjerane nametljivosti kojom je kod neke djece izazvala nezainteresiranost. Preuzimanje uloge aktivnog slušača odgajateljica bi, puštajući djecu da govore više, mogla saznati mnogo toga o njihovom trenutnom stanju. Proces osluškivanja djeteta kao rezultat donosi kvalitetniji odnos i bolje razumijevanje.

Analizom aktivnosti djece dalo se zaključiti da su djeca uglavnom više usmjerena na istraživanje određenih predmeta i materijala, nego što su kreirala određene igrovne radnje. U tom kontekstu nije postojao zajednički scenarij, podjela uloga i razvijanje radnje. Simbolička igra se, u pravom smislu te riječi, nije pojavila niti jednom. Skrenula bih pozornost na činjenicu da ova odgojna skupina u sobi nema obiteljski centar koji se kroz istraživanje pokazao kao najčešće mjesto započinjanja simboličke igre, posebno kod djevojčica. Odgajateljica nije niti jednom izravno, aktivno sudjelovala u igri neke od skupina stoga se trajanje igre nije moglo povezati s njezinom prisutnošću. Moguće je bilo zaključiti samo da veći broj djece cirkulira oko mjesta na kojem je odgajateljica.

Poticala je besposlenu djecu na aktivnosti, iako nije uzimala u obzir želi li se određeno dijete igrati s djecom koju je predlagala kao suigrače²³.

10. Odgajatelj u ulozi refleksivnog praktičara

Uloga odgajatelja je kreirati kontekst u kojem se poštuje i sluša dječja znatiželja, teorija i istraživanje, kontekst u kojem se djeca osjećaju ugodno, samopouzdana i motivirano (prema Rinaldi 2006). Nastojanja odgajatelja trebala bi biti usmjerena prema manje izraženoj ulozi, prema ulozi zainteresiranog promatrača koji svojim aktivnim promatranjem spoznaje u kojem trenutku i na koji način može obogatiti dječju igru. Takav odgajatelj prakticira dovoljno zajedničke igre potičući njezinu kompleksnost i originalnost pri tom se rješavajući stereotipne prakse i već utabanih navika. Potrebno je izbjeći stanja nekritičkog preslikavanja odgojnih obrazaca u praksu bez mogućnosti autonomnih rješenja (Šagud, 2002). Odgajatelj zajedno s djecom treba mijenjati rutinu koja prijete procesu učenja i upoznavanja sebe. Odgajatelj koji je usmjeren na mijenjanje postojeće prakse kontinuirano preispituje i mijenja svoja stajališta, a takav način rada omogućuje mu osobni i profesionalni razvoj i napredak. Šagud (2006) odgajatelja koji stvara odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj naziva *refleksivnim praktičarom*. Dakle, odgajatelj kao refleksivni praktičar kontinuirano promatra vlastitu i tuđu praksu te o njoj gradi teoriju i obrnuto. U tom procesu nužno je imati suradnike „kritičke prijatelje“ s kojima raspravlja o idejama i analizira aktivnosti. Tako nastaje dijalog subjektivnog iskustva odgajatelja s jedne strane i objektivnog teorijskog znanja s druge strane. Refleksivna praksa je „gledanje unatrag s ciljem kretanja unaprijed“ (Borko, 1997, 351). Nadalje, refleksivna praksa unutar jednog vrtića ne može zaživjeti ukoliko ne pretpostavlja zajednički interes i angažman cijelog kolektiva ustanove. Konceptija vrtića kao „otvorenog sustava“ podrazumijeva njegovu otvorenost prema unutra i prema van²⁴ kao i mogućnost kontinuiranog samoobnavljanja

²³ „H. dođi, vidi što cure rade, ajde pomozim im! Idi, budi s njima.“

²⁴ Otvorenost vrtića prema van podrazumijeva povezivanje vrtića sa užom i širom socijalnom sredinom, suradnju s roditeljima koji aktivno participiraju u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnog procesa, uspostavljanje mreže učenja s drugim subjektima, institucijama i slično. Otvorenost vrtića prema unutra odnosi se na ukidanje nefunkcionalnih prostorijskih ograničenja u zgradi vrtića i njihovo pretvaranje u mjesto aktivnosti i

i samoorganiziranja prakse u vrtiću, što se postiže osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje i postupno ali kontinuirano unapređenje te prakse (Slunjski, 2011). Stvarajući kulturu koja potiče na napredovanje i budi motivaciju za proučavanjem vlastite prakse omogućuje se razvoj senzibiliteta za prepoznavanje područja koja traže poboljšanje. Otkrivanje problema pokreće akciju odgajatelja koja se kasnije realizira. Zajedničkim timskim radom neki praktičari postupno postaju sposobni pronaći individualni put rješavanja pedagoških problema promišljanjem vlastitih postupaka i razvijanjem spoznaje da postupci ne proizlaze iz onog što mislimo da se u praksi primjenjuje, nego što u njoj percipiramo (Šagud, 2002). Iz toga slijedi da tek kada si postavimo pitanje „*Što zapravo radimo kada ovako radimo?*“ tada se vraćamo na akciju i odraz te akcije (Šagud, 2002). Krajnji cilj jest da odgajatelj zaista vidi i razumije svoje postupke te da bude spreman i sposoban ono što se kritički analiziralo, promišljalo i sugeriralo upotrijebiti u praksi te da transformacijsko znanje postane njegovo bogatstvo. Na kraju, prema Slunjski (2013) pedagogija slobodne igre kao i stvaranje planova i programa u kojima igra zauzima središnje mjesto, oblikuje odnos djece i odraslih koji se temelji na međusobnom slušanju, priznavanju i recipročnoj komunikaciji. Kvaliteta igre određena je mnogim organizacijskim uvjetima poput primjerenog materijala, kreiranja pozitivnog ozračja, osnaživanjem kooperativnog odnosa djece, osiguravanja dovoljno vremena za igranje te pažljivo slušanje i zapažanje djece tijekom igre.

druženja djece, sloboda izbora aktivnosti, kvalitetna ponuda materijala za igru i učenje, uspostavljanje suradničkog ozračja i timskog rada odgajatelja i stručnih djelatnika vrtića, razvoj zajedničke odgovornosti za djecu i slično. (Marjanović, 1987, prema Slunjski, 2011).

11. Zaključak

Ako je dijete istraživač, odgajatelj je posao je kreirati prostor vrijedan istraživanja, a potom pažljivo promatrati kako dijete napreduje i reagirati kada je to potrebno. Pružiti djetetu priliku za eksperimentiranje, dati mu slobodu ali i poticati kompleksnost jednostavnih akcija. Nastojanja odgajatelja trebala bi ići u smjeru zainteresiranog promatrača koji je dovoljno upoznao dijete da zna procijeniti kada je djetetu potrebno obogaćivanje igre. Simbolička igra predstavlja alat kojim dijete isprobava uloge, stavljajući se tako u tuđe pozicije, uči o sebi i drugima, upoznaje strpljivost, dogovaranje, surađivanje, uljudnost i još mnogo drugih ljudskih kvaliteta. Odgajatelj i dijete kroz zajedničku simboličku igru stvaraju područje međusobnog nadopunjavanja u kojem uče jedno od drugoga. Dijete kroz igru s odgajateljem dobiva potvrdu da je to što radi vrijedno, stječe osjećaj kompetentnosti i gradi emocionalnu strukturu ličnosti dok odgajatelj upoznavajući dijete uči pravovremeno reagirati i osvrnuti se na vlastite postupke pitajući se istovremeno „*Koje dobrobiti dijete stječe mojim aktivnim sudjelovanjem u igri koju je započelo?*“.

Istraživanjem utjecaja odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta rane dobi, nastojala sam ispitati i analizirati stanje u odgojnoj praksi. Teorijski dio rada sadržajno je usmjeren na nekoliko područja: pogled na dijete danas u okviru humanistički usmjerenog kurikulumu, igru kao neizostavni segment djetinjstva s naglaskom na simboličku igru kao nosioca kritičnog ili zlatnog razdoblja druge godine djetetova života te na ulogu odgajatelja kao profesionalca koji će svoje znanje i vještine upotrijebiti u najboljem interesu djeteta. Pružajući mnoštvo materijala u organiziranom prostoru koji je ispunjen slobodom odgajatelj omogućuje da dijete igru započne, zatim obraćajući pozornost na to što djeca rade, kreira i modificira svoje planove na licu mjesta odgovarajući na djetetove interese i ideje podupirući njegovu igru i učenje.

Istraživački dio rada za cilj je imao dobiti uvid u odnos odgajatelja prema djetetu za vrijeme zajedničke simboličke igre. Odnosno, dobiti uvid u utjecaje odgajatelja na razvoj simboličke igre djece. Postavljeno je pitanje *Potiču li odgajatelji kompleksnost i razvoj simboličke igre?* Također, cilj je bio i odgovoriti na pitanje *Jesu li odgajatelji svjesni važnosti simboličke igre te Kojim postupcima odgajatelji potiču odnosno*

sprječavaju razvoj iste? Navedena pitanja potvrđuju da je tema koja se istraživala veoma široka i kompleksna te da su ograničenja istraživanja zasigurno prisutna.

U obzir se valja uzeti ograničenost istraživača kao pojedinca koji je bio u nemogućnosti pratiti igru na više mjesta istovremeno, stoga se u određenom vremenu od dvije ili tri prisutne odgajateljice protokolom moglo pratiti samo jednu od njih. Isto tako bila je ograničena mogućnost istovremenog praćenja postupaka odgajatelja i djece tj. procjena njihovog odnosa. Valjalo bi nadopuniti istraživanje stavljajući naglasak na dijete i njegovu signalizaciju u igri. Nadalje, subjektivnost koja je veoma zastupljena u kvalitativnom načinu istraživanja, posebno promatranju i bilježenju situacije „iznutra“, mogla je utjecati na opis određenih stilova rada odgajateljica. Nastojalo se što objektivnije sagledati cjelokupnu situaciju kako bi se dobio bolji dojam o postupcima i ponašanju odgajateljica. Prema Cohen i sur. (2007) neke opasnosti kada se radi o opažanju kao metodi prikupljanja podataka su mogućnost istraživača da se „udomaći“ u grupi te postajući suviše vezan za grupu postaje pristran u promatranju. Također, istražujući sadašnjost, istraživač možda nije svjestan događaja koji su joj prethodili, a prisutnost opažачa može izazvati različito ponašanje promatranih osoba.

Nekolicina odgajateljica davala je dojam neinformiranosti o tome što bi trebale činiti za vrijeme dok su promatrane. To se može pripisati neznanju s područja poznavaja simboličke igre kao takve. Nedovoljna pripremljenost odgajateljica otežavala je mogućnost stjecanja potrebnih informacija. Pretpostavka da će protokol s unaprijed definiranim kategorijama ponašanja odgajatelja biti uzdignut iznad prakse i tako nedostatan za kvalitetan uvid u rad odgajatelja, zahtjevala je da istraživanje bude fleksibilno i promjenjivo na licu mjesta. Bilježilo se sve što bi moglo imati značaja u shvaćanju stila rada odgajateljica ili u interpretaciji cjelokupne situacije. Snimanje i fotografiranje kao metode prikupljanja podataka nisu provedene jer smatram da kod odgajateljica izazivaju stres i neprirodno ponašanje. Takvo ponašanje odgajateljica moglo bi predstavljati opasnost degradiranja igre.

S obzirom na provedeno istraživanje da se zaključiti da odgajateljice uvelike utječu na simboličku igre djece, pozitivno ili negativno. Svojim aktivnim participiranjem u igri, poticajnim pitanjima, donošenjem novih materijala, uključivanjem druge djece i davanjem novih ideja odgajateljice su podizale kompleksnost igre na višu razinu. Dakle,

radnje su bile dinamičnije, veći broj djece imao je svoju ulogu u igri, uključivao se i koristio novi materijal, a komunikaciju su bilježile pozitivne odlike poput otvorenosti, fluidnosti i prirodnosti postavljajući otvorena i poticajna pitanja. U slučajevima u kojim su odgajateljice kočile razvoj igre djece koristile su direktivnost te postupke poput ispravljanja djeteta, odbacivanja djetetove ideje, prevelikog inzistiranja na disciplini, tišini i redu ili su bile previše pasivne i neangažirane. Tada se igra prekidala, djeca bi odlazila iz aktivnosti, mijenjala temu, usmjeravala koncentraciju na sporedne situacije, stvari ili događaje. Ukratko, odgajateljice su djelovale po svom nahođenju, vodeći se implicitnim stavovima o dječjoj igri i potrebi odgajatelja u istoj, a kao rezultat igra se mijenjala.

Prema Rengel (2013) odgajatelji imaju proturječne stavove prema igri u teoriji i u praksi. Perspektiva odgajatelja proteže se od konceptualizacije igre kao autentične aktivnosti kojom djeca uče pa do obrazovnog sredstva kojim upravljaju odrasli ostavljajući dijete i razigranost negdje u pozadini (ibid). Konkretno, anketa je pokazala da su odgajatelji svjesni da je simbolička igra važna za dijete i pridaju pažnju organizaciji prostora i vremena kako bi se igra razvijala, ali postoje nejasnoće vlastite uloge u igri i nesvjesnost vlastitih postupaka u praksi. Određeni stilovi rada odgajateljica potvrđuju različitosti u njihovim odnosima prema igri kao aktivnosti. Odgajateljica kao aktivni igrač pridaje važnost igri kao nezaobilaznom segmentu dječjeg razvoja i učenja, dok odgajateljica koja je nedovoljno zainteresirana igru ne stavlja na prvo mjesto na listi prioriteta.

Otkrivši problematiku neosvještenosti vlastitih postupaka odgajatelja smatram da je ovo područje istraživanja tek zagrebano i nužno traži daljnji rad. Akcijsko istraživanje koje bi stavilo naglasak na akciju i samorefleksiju te akcije otvorilo bi put odgajateljima ka boljem razumijevanju sebe i vlastitih postupaka. Akcijsko istraživanje kao zajedničko promatranje i mjenjanje odgojne prakse s namjernom njezina unapređenja prema budućnosti i stvaranje uvjeta i ozračja koje će voditi emancipaciji, odgajateljima ne bi predstavljalo izvor autoriteta i manipulacije već mogućnost zajedničkog napretka. Akcijska istraživanja su emancipacijska jer imaju za cilj ne samo tehničko i praktično poboljšanje i bolje razumijevanje sudionika zajedno s transformacijom i promjenom unutar postojećih granica i uvjeta nego i promjenu samog sustava ili onih uvjeta koji

sprečavaju željena poboljšanja u organizaciji (Zuber-Skerritt, 1996, prema Šagud 2011). Tu ne postoji hijerarhija nego otvorena i simetrična komunikacija. Odgojno obrazovna praksa sadrži mnogo konvencionalnog i ritualiziranog pa su akcijska istraživanja „ *put za uočavanje drugačijeg gledišta, mišljenja, otvaraju se nova vrata, građenje fleksibilnosti, isprobavanje novih ideja*“ (MacNaughton i Hughes, 2009, 12). Zanimljivo bi bilo proučiti igru iz dječje perspektive te implikacije koje ono može imati na profesionalni razvoj odgajatelja, kvalitetu odgojne prakse i razvoj pedagogije ranog djetinjstva.

Implikacije za pedagošku praksu

S obzirom da je igra kompleksno područje, dječje razmišljanje i složenost njihovih ideja zalužuje veliku pozornost ako želimo razumjeti i istinski cijeniti njihovo stvaranje značenja i davanje smisla onome što upoznaju. Istraživanje je naglasilo značaj simboličke igre, posebno odnosa odgajatelja i djeteta u igri, odgajateljevo uključivanje i razumijevanje važnosti dječje igre. Budućnost pedagoške prakse ovog područja stavlja naglasak na doprinos dječjoj igri na način da se fokus stavi na usredotočenost odgajatelja na značenje koje dijete pridaje toj aktivnosti, odnosno igri. Drummond (2003) kaže da promatranje i gledanje vodi razumijevanju. Smatram da tek kvalitetnim poznavanjem ili otkrivanjem stanja prakse i svega onoga što čini praksu takvom kakva je, možemo pristupiti njezinom mijenjanju. Suradnja odgajatelja, pedagoga i svih onih uključenih u odgojno obrazovni proces predstavlja mogućnost napredovanja kako odgajatelja samog, tako i boljeg razumijevanja odnosa odgajatelj – dijete. Jedan od ključnih izazova za praktičare je shvatiti kako promatranjem kao oblikom vlastitog istraživanja mogu bolje razumjeti sebe, svoju ulogu i strategije. Ovo široko i kompleksno područje koje nikada neće prestati biti predmet proučavanja i mogućeg usavršavanja, svoj značaj mjeri vrijednošću čovjeka koji joj je ishodište.

Literatura :

Ashiabi, G.S. (2007). *Play in the early childhood classroom: its socioemotional significance and the teachers role in play*. Early Childhood Education Journal, 35 (2), 199-207.

Aladrović Slovaček, K. (2011). *Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijskofunkcionalnoga pristupa u razvoju jezično-komunikacijske kompetencije u ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika*. In B. Milatović (Ed.) *Stavovi promjena – promjene stavova* (pp. 402-410). Nikšić, Crna Gora: Filozofski fakultet.

Badurina, P. (2014). *Uloge odgajatelja u simboličkoj igri djece rane dobi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bodrova, E., Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Borko, H. (1997). *Student teaching portfolios; A tool for promoting reflective practice*. *Journal of Teacher Education*. Colorado. 48 (5), str. 345 – 358.

Burić, H., Jaman-Čuveljan, K. (2013). *Preduvjeti razvoja slobodne dječje igre u ustanovi ranog odgoja*. U: Petrović-Sočo, B., Višnjić Jevtić, A., ur. *Međunarodna stručno znanstvena konferencija: Igra u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Alfa D.D., str. 106-116.

Broadhead, P., Howard, J., Wood, E. (2010). *Play and learning in the early years*. New York: SAGE Publications.

Broker, L. (2003). *Learning how to learn: parental ethnotheories and childrens preparation for school*. *International Journal of Early Years Education*.

Bruce, J.U., Davie, T., Notman, L. Kilpatrick, H., Stewart, C., Luxford, K., Hunt, J., Antoni, T., Battista, M., Wilson, K., Fames, J., Middleton, K. & Keppick-Arnold, B. (2008). *Do children know they are learning?*. Poster presentation at the City of Casey Teacher Expo, Melbourne, Australia.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York. NY:Guilford.
- Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Drummond, M. J. (2003). *Assesing Childrens Learning*. London: David Fulton.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Treće izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fleer, M. (2004). *The cultural construction of family involvement in early childhood education: Some Indigenous Australian perspectives*. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), pp. 51–68.
- Fleer, M., Richardson, C. (2004). *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Gallimore, R., Tharp, R. (1990). *Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse*. In L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 175–205.
- Garhart Mooney, C. (2013). *Theories of Childhood. an introduction to Dewey, Montessori, Erksn, Piaget and Vygotsky*. London: St. Paul.
- Goswami, U. (2005). *Children's cognitive Development and learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trust.
- Graue, M. E., Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context*. London: SAGE Publications.
- Hadley, E. (2002.). *Playful disruptions*. Early Years.

- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L.E., Singer, D.G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Jones, E. i Reynolds, G. (2011). *The Plays the thing: Teacher's roles in children's play*. New York: Columbia University.
- Johnson, J. E., Ershler, J. (1982). *Curricular effects on the play of preschoolers*. Basel: Karger.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and Early Childhood Development* (2nd edition). London: Longman.
- Jurjević Lozančić A. (2014). *Pedagogical Aspects of Socializing Processes in Children's Play*. Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kravtsova, E.E. (2008). *Zone of potential development and subject positioning*. Paper presented at Monash University, Peninsula campus.
- Lecompte, M., Prissle, J. (1993). *Etnography and Qualitative Design in Educational Research* (second edition). London: Academic Press Ltd.
- Lester, S. i Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally: A review of childrens natural play*. London: Play England.
- Lewis, M. (1979). *The social determination of Play*. U: Sutton Smith, B., ur. *Play and learning*. New York: University of Pennsylvania, Gardner Press.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. UK: Nelson Thornes.
- Mac Naughton, G., Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies*. New York: Open University Press.
- Marjanovič-Umek, Lj., Lešnik-Musek, P. (2001). *Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings*. *Early Years*, 21(1), 55-64.

- McLachen, C., Fleer M., Edwards S. (2010). *Early Childhood Curriculum. Planning, assessment and implementation*. Unated States od America; New York; Cambridge University Press.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb. Velika Gorica.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odojno obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa, Nakladno Društvo d.o.o.
- Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. & Ivanković, M. (2011). *Psiholingvistički utjecaj kreativnih jezičnih igara na usvajanje hrvatskoga jezika u osnovnoj školi*. In O. Mojca et al. (Eds.) *Zbornik radova Slobodni pristopi poučevanja prihajajućih generacij* Ljubljana: EDUVISION, str. 112-121.
- Previšić, V. (2007). *Pedagogija i metodologija kurikuluma. Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15-37.
- Rajić, V. I Petrović-Sočo, B. (2015). *Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi*. Izvorni znanstveni članak. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str 603-619.
- Rengel K. (2013). *Preschool Teacher's Attitudes towards Play*. Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of J. J. Strossmayer in Osijek.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. Routledge: New York.

- Rogers, S., Evans, J. (2007). *Rethinking role play in the reception class*. Educational research, 49(2), pp. 153–67.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Quality teaching in the early years*. In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (eds), *Early childhood education: Society and culture*. London: Sage Publications, pp. 137–48.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić : zajednica koja uči : mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media: Nova gradiška : Arca.
- Slunjski, E. (2011). *Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kulrikuluma*, U: D. Maleš (Ed.), *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Zavod za pedagogiju.
- Slunjski, E. (2011). *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za pedagogiju.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa – istraživačka pespektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil.
- Slunjski, E. (2013). *Play and Its Pedagogical Potential in a Preschool Institution*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Slunjski, E. (2014). *Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High – Quality Education Process*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Zavod za pedagogiju.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Andromeda: Sveučilište u Rijeci.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Šagud, M. (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šagud, M. (2015). *Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Van Hoorn, J., Monighan Nourrot, P., Scales, B., Rodrigez Alward, K. (2011). *Play at the center of the curriculum*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Vasta, R., Haith, M., Miller, S.A, (2000). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vecchi V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. United Kingdom.

Zuber- Skerritt, O. (1996). Introduction. In O. Zuber-Skerritt (ed.). *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 3 – 9.

Izvori s Interneta i elektroničkih medija

Klarin M. (2017). *Psihologija dječje igre* (online). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Dostupno na:

http://www.unizd.hr/Portals/41/elektronicka_izdanja/Psihologija_djecje_igre.pdf?ver=2017-09-08-103902-427 (10. studenog 2018.)

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.

Dostupno na: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (09. listopada 2018.)

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.

Dostupno na:

https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Stagnitti, K. (2007). *Child- Initiated Pretend Play Assesment*.

Dostupno na: <https://www.learntoplayevents.com/wp-content/uploads/2016/03/Information-on-ChIPPA.pdf> (03. Siječnja 2019.)

Prilozi

1. Prilog 1

	Iskazi odgajatelja ²⁵	1.min	2.min	3.min	4.min	5.min	6.min	7.min	8.min	9.min	10.min
Ispravlja dijete											
Daje novi materijal											
Ispituje dijete											
Ocjenjuje dijete											
Dovodi drugu djecu											
Zove drugu djecu											
Mijenja temu											
Sugerira i daje nove ideje											
Definira temu											
Obavlja zadatak umjesto djeteta											
Odbacuje djetetovu ideju											
Traži tišinu											
Traži da djeca pospremaju											
Traži disciplinu											
Rješava konflikt											
Ponavlja djetetov iskaz											

²⁵ Iskazi odgajatelja u određenoj situaciji mogu biti zabilježeni u tablici kako bi se detaljnije opisalo što i kako odgajatelj nešto čini. Na primjer, odgajatelj ispravlja dijete tako što kaže „ Ne, Ivane. Krivo slažeš sag.“ ili sam/a složi sag dok ga/ju dijete promatra kako to čini

Potiče samostalnost											
Povisuje ton											
Ignorira dijete											
Reorganizira prostor											
Demonstrira i pokazuje											

2. Prilog 2

Tema (uloge) ²⁶	Trajanje ²⁷	Broj djece	Pristunost odgajatelja ²⁸	Komunikacija ²⁹

²⁶ O čemu se u igri radi, najučestalije tematike igre, uloge koje se javljaju

²⁷ Koliko igra traje, 5 minuta, 30 min, isprekidano kroz dan, nadograđuje se ili ponavlja nekoliko dana..

²⁸ Da / ne / djelomično

²⁹ A – komunikacija u igri, B – neverbalna komunikacija, C – komunikacija izvan igre (nevezana za temu igre) D – komunikacija o igri (dogovori, podjela uloga ..)

3. Prilog 3

ANKETA

Poštovani/a,

Pred Vama se nalazi anketa koja se primjenjuje u svrhu izrade mog diplomskog rada. Ovo istraživanje provodi se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom prof.dr.sc. Mirjane Šagud. Tema diplomskog rada je *Utjecaj odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta*. Cilj ove ankete je ispitati znanja, uvjerenja i stavove odgajatelja o igri djeteta. Ispunjavanje ankete je dobrovoljno i anonimno, te u bilo kojem trenutku možete odustati bez davanja objašnjenja. Podatci će se obrađivati isključivo na razini dječjeg vrtića, čime je zajamčena anonimnost sudionika. Nema točnih i netočnih odgovora. Molim Vas da na sva pitanja odgovarate iskreno, ne preskačući pitanja.

Naposljetku zahvaljujem na Vašoj suradnji i dobroj volji,

Iva Vrbić

Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i zaokružite broj uz svaku od njih, koji pokazuje u kojoj se mjeri slažete/ ne slažete s određenom tvrdnjom:

1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se ne slažem niti se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem

1.	Važno je osigurati bogato materijalno okruženje kako bi simbolička igra započela	1	2	3	4	5
2.	Potrebno je i poželjno uključivati se u simboličku igru djece	1	2	3	4	5
3.	Uključivanjem odgajatelja u igru narušava se djetetova sloboda	1	2	3	4	5
4.	Slobodno (nestrukturirano) vrijeme u vrtiću je od velike važnosti	1	2	3	4	5
5.	Simboličkom igrom dijete uči	1	2	3	4	5
6.	Simbolička igra i strukturirane aktivnosti nose jednake mogućnosti za učenje	1	2	3	4	5
7.	Jasna mi je moja uloga u simboličkoj igri djece	1	2	3	4	5
8.	Moja intervencija u simboličku igru djece podrazumijeva postavljanje pitanja o njihovoj igri	1	2	3	4	5
9.	Mjenjam plan svog rada kada primjerim da interes djece ide u drugom smjeru	1	2	3	4	5
10.	Organizacija prostora uvelike utječe na razvoj igre	1	2	3	4	5
11.	Cilj igre je iznimno važan	1	2	3	4	5