

# Intrinzična vrijednost i raznolikosti dječje dramske igre u predškolskoj dobi

---

**Bratković Aračić, Jadranka**

**Professional thesis / Završni specijalistički**

**2025**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:215334>

*Rights / Prava:* [Attribution 3.0 Unported/Imenovanje 3.0](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-09**

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE**

**Jadranka Bratković Aračić**

**INTRINZIČNA VRIJEDNOST I RAZNOLIKOSTI DJEČJE DRAMSKE IGRE U**  
**PREDŠKOLSKOJ DOBI**

**ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD**

**Zagreb, studeni 2024.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI FAKULTET**  
**POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE**

**Jadranka Bratković Aračić**

**INTRINZIČNA VRIJEDNOST I RAZNOLIKOSTI DJEČJE DRAMSKE IGRE U**  
**PREDŠKOLSKOJ DOBI**

**ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD**

**Mentorica: dr. sc. Nataša Govedić, izv. prof.**

**Sumentor: dr. sc. Vladimir Krušić**

**Studentica: Jadranka Bratković Aračić**

**Zagreb, studeni 2024.**

## ZAHVALA

Iskreno zahvaljujem svojoj obitelji na bezuvjetnoj podršci, razumijevanju i motivaciji tijekom cijelog procesa pisanja ovog specijalističkog rada.

Posebnu zahvalnost upućujem svojoj mentorici, dr. sc. Nataši Govedić, na njenom strpljenju, stručnom vodstvu i vrijednim savjetima koji su me vodili kroz svaki korak ovog izazovnog, ali iznimno inspirativnog puta.

## SADRŽAJ

1. UVOD ILI DRAMSKI ODGOJ KAO PROŽIMANJE NEKOLIKO KATEGORIJA UMJETNIČKOG ODGOJA.....	1
2. KAKO RAZUMIJEMO IGRO U DRAMSKOJ PEDAGOGIJI PREDŠKOLSKE DOBI?.....	3
2.1. Igra i pedagogija .....	4
2.2. Dramska igra.....	4
2.3. Organizirana i spontana dramska igra u dramskom odgojnom radu .....	6
3. TIPOVI I VRSTE DJEČJIH IGARA IZ OPSERVACIJSKOG ISKUSTVA .....	7
3.1. Prostorna dimenzija u dječjoj spontanoj igri.....	22
3.2. Vremenska dimenzija u dječjoj spontanoj igri .....	23
3.3. <i>Gaming</i> .....	24
3.4. Simbolička igra.....	27
4. ULOGA ODGOJITELJA.....	30
5. KURIKULUM – VIDLJIVI I SKRIVENI .....	31
5.1. Odnos kurikuluma i implicitne teorije .....	32
5.2. Svakodnevni „življeni“ kurikulum djece .....	34
6. VAŽNOST IGRE .....	35
7. ZAKLJUČAK.....	37
LITERATURA.....	38
AUTORIČIN ŽIVOTOPIS .....	41

## SAŽETAK

Ovaj rad prikazuje dramsku raznolikost i izvedbeno bogatstvo metodologije dječje igre u predškolskoj dobi, naglašavajući važnost akademskog prepoznavanja estetičke i etičke vrijednosti igre pri analitičkom i kritičkom pristupu. U početnim poglavljima navode se razlike između tradicionalne i suvremene paradigme djetinjstva, teorijski se definiraju pojmovi igre, dramske spontane i organizirane igre, simboličke igre, te se propituje odnos igre i pedagogije. Vrlo bitan dio rada su primjeri iz prakse – tipovi i vrste dječjih igara iz opservacijskog iskustva, kroz koje se razmatraju prostorna i vremenska dimenzija igre u dječjoj spontanoj igri te odnos prema digitalnim tehnologijama.

S obzirom na to da je igra dječja temeljna aktivnost, rad donosi promišljanja o ulozi odgojitelja. Budući da je igra intrinzično motivirana i usredotočena je na proces, a ne na produkt, tj. sama sebi je svrha, u radu se razmatra u kojoj mjeri odgojitelji mogu i trebaju usmjeravati dječju igru, a da ona ostane autonomna dječja aktivnost, ono što ona ustvari jest i što bi uvijek trebala biti. Od odgojitelja se očekuje da budu profesionalci koji razumiju teoriju i praksu te da se u svom svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu oslanjaju na suvremene spoznaje, što je povezano s osvještavanjem vlastite implicitne pedagogije i skrivenog kurikulumu. Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo te koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidi se kroz njegove intervencije u dječjoj igri.

Nadalje, u radu se razmatra zašto i kako odgojitelji ponekad instrumentaliziraju igru te se navode posljedice takvog pristupa dječjoj igri u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

Ključne riječi: dramska pedagogija, igra, instrumentalizacija igre, rana i predškolska dob

## SUMMARY:

This paper presents the dramatic diversity and performative richness of the methodology of children's play in preschool age, emphasizing the importance of academic recognition of the aesthetic and ethical value of play through an analytical and critical approach. The initial chapters outline the differences between traditional and contemporary paradigms of childhood, theoretically define the concepts of play, dramatic spontaneous and organized play, symbolic play, and examine the relationship between play and pedagogy. A very important part of the paper includes practical examples: types and kinds of

children's games from observational experience, through which the spatial and temporal dimensions of play in children's spontaneous play and the relationship with digital technologies are considered.

Given that play is a fundamental children's activity, the paper offers reflections on the role of educators. Since play is intrinsically motivated and focused on the process rather than the product, i.e., it is an end in itself, the paper examines to what extent educators can and should guide children's play while ensuring it remains an autonomous children's activity, what it essentially is and should always be. Educators are expected to be professionals who understand theory and practice and to rely on contemporary knowledge in their daily educational work, which is connected to the awareness of their own implicit pedagogy and hidden curriculum. How the educator views the child and childhood and which theory of learning and teaching they support is reflected through their interventions in children's play.

Furthermore, the paper discusses why and how educators sometimes instrumentalize play and outlines the consequences of such an approach to children's play in everyday educational work.

Keywords: children of early and preschool age, preschool drama pedagogy, instrumentalization of play, play

## 1. UVOD ILI DRAMSKI ODGOJ KAO PROŽIMANJE NEKOLIKO KATEGORIJA UMJETNIČKOG ODGOJA

Dramski odgoj jedno je od područja umjetničkog odgoja. Vlado Krušić navodi kako se umjetnički odgoj koristi „kao krovna, skupna i objedinjujuća oznaka za fenomene, prakse i koncepte koji dakako svi imaju veze s umjetnošću i odgojem odnosno obrazovanjem, no koji su međusobno različiti ne samo po vrstama djelatnosti i izraza, nego i po funkcijama i ciljevima te konačno po oblicima svoga društvenoga institucionaliziranja.“ (Krušić 2014: 386). U Smjernicama za umjetnički odgoj, službenom dokumentu Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće, koju je organizirao UNESCO u Lisabonu 2006. godine, navodi se kako se „popis umjetničkih područja promatra kao pragmatična kategorizacija, podložna stalnom razvijanju i nikad isključiva. (...) provizorni popis mogao bi uključiti: izvedbene umjetnosti (ples, drama, glazba itd.), književnost i pjesništvo, zanate, dizajn, digitalne umjetnosti, pripovijedanje (storytelling), baštinu, vizualne umjetnosti i film, medije i fotografiju“ (UNESCO 2006: 6). U predškolskoj dobi i u dramskim interakcijama s djecom često dolazi do preklapanja ovih kategorija, što je važno imati na umu kad govorimo o umjetnosti koja nastaje kroz rad s djecom ili kroz dječju interakciju, odnosno posebno je važno za **dramsku pedagogiju**.

Svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeteta u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje je „osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina i umijeća koje se počinju formirati u najranijoj dobi“ (Slunjski 2012: 16). Tradicionalno shvaćanje odgoja gdje se dijete smatralo objektom kojem se znanje i odgoj prenosi (transmisija) zamijenjeno je suvremenim shvaćanjima prema kojima je „dijete aktivno, znatiželjno kompetentno biće tj. kompetentna osoba koja ima raznovrsne interese i mogućnosti, znanja i razumijevanja i koja, vođena urođenom znatiželjom, istražuje svijet oko sebe i aktivno stječe znanja“ (Slunjski 2012: 19).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelji se na znanstvenim studijama koje ujedinjuje tzv. nova paradigma djetinjstva, tj. ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U studiji *Nove paradigme ranog odgoja* definirane su nova slika djeteta i nove paradigme djetinjstva koje se temelje na sljedećim postavkama:

„• Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati.



- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) 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.“ (MZOS 2014: 9-10).

Važan cilj Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji je službeni dokument i koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece, jest „cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija“. Razvoj kompetencija ostvaruje se tako da se djeca izražavaju različitim izražajnim formama, a to je moguće samo ako se:

„– djecu potiče na stvaralačko izražavanje vlastitih ideja, iskustava i emocija u nizu »umjetničkih« područja

– potiču aktivnosti djece koje se oslanjaju na kreativno stvaranje, a ne na uvježbavanje i ponavljanje

– napuštaju klišeji i sheme u svakome segmentu odgojno-obrazovnog procesa

– djecu potiče na čuđenje, fascinaciju i uočavanje detalja

– potiče inicijativa djece u području stvaralaštva.“ (2014: 17).

Sve navedeno ostvaruje se kroz temeljnu dječju aktivnost – igru.

## 2. KAKO RAZUMIJEMO IGRU U DRAMSKOJ PEDAGOGIJI PREDŠKOLSKE DOBI?

Djetetova temeljna aktivnost kroz cijelo djetinjstvo je igra. Površnim se gledanjem dječju igru može doživjeti samo kao zabavu, međutim dijete se kroz igru razvija na svim područjima: socijalno, emocionalno, tjelesno i spoznajno. Dijete se veseli i druži s vršnjacima i odraslima u igri, istražuje, isprobava, afirmira se, stječe nove spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, rješava konflikte. Lester i Maudsley (2007) naglašavaju kako je „impuls za igru urođen. Igra je biološki, psihološki i socijalno nužna. Igra čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Sva djeca i mlađi ljudi imaju potrebu za igrom.“ (cit. prema Klarin 2017: 6).

Ne postoji jedna općeprihvaćena definicija igre, svaki autor proučava igru unutar svog područja djelovanja i daje svoju definiciju i svoju podjelu igara; međutim Rubin, Fein i Vandenberg (1983) navode kako bez obzira na to kakva je igra, obilježavaju ju neke zajedničke karakteristike: „aktivnost, pustolovina i rizik, uključenost, smislenost i značenje, socijabilnost i interaktivnost, simboličnost, terapijski karakter i dobrovoljnost“ (cit. prema Klarin 2017: 6). Mijatović smatra kako su spontane dječje igre „vezane (...) najčešće uz realna iskustva. Pomoću takvih igara djeca spoznaju svijet odraslih, bezbolno isprobavaju različite ugodne i neugodne situacije, shvaćaju odnose među ljudima, uče se životu, pa i igranju različitih uloga koje ih očekuju u svijetu odraslih.“ (2011).

Igra je, prema mišljenju Miller i Almon, izuzetno bitna i za neurološki razvoj, „stoga svaki proces uključen u igru, kao što je ponavljanje radnji, privrženost različitim ljudima ili stvarima, razvijanje vještina, kombiniranje materijala i preuzimanje rizika, daje bitne impulse koji pomažu uspostavljanju i razvijanju međusobnih veza neuronskih mreža, koje omogućavaju proširivanje mogućnosti učenja, mišljenja i komunikacije djeteta“ (cit. prema Slunjski i Ljubetić 2013: 128).

Igra je osnovno sredstvo kojim se služe odgojitelji u predškolskim ustanovama. Krušić ističe kako su razne spoznaje iz područja razvojne psihologije, naročito britanski dramski pedagozi, upotrijebili kao pretpostavku „za oblikovanje vlastitih ciljeva i didaktičkih opredjeljenja prenoseći ih iz područja promatranja spontane dječje igre u područje osmišljene i vođene pedagoške aktivnosti kao svjesno odabran didaktički pristup kojim se [...] oblikuje poticajno pedagoško okruženje u kojem se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta složenom igrovnom interakcijom djeteta i odrasle osobe“ (2018: 25).

## 2.1. Igra i pedagogija

Gaile Sloan (2008.) ističe kako je „igra ključni aspekt dječjeg razvoja i predstavlja prirodnu okosnicu pedagogije, od središnje je važnosti za dijete jer se kroz igru dijete razvija i ona održava ono što je djetetu potrebno“ (cit. prema Slunjski i Ljubetić, 2013: 128). Pedagogija, moglo bi se reći, iskorištava igru za postizanje nekog odgojnog ili obrazovnog cilja, a igra je aktivnost koju djeca sama organiziraju i sama je sebi cilj, stoga je jako bitno da odgojitelji razumiju igru i da znaju prepoznati trebaju li se, kada i koliko uključiti u dječju igru. Slunjski i Ljubetić ističu „kako je moguće raspravljati o različitim idejama, kao i o ulozi odraslog (odgojitelja) u dječjoj igri. Igra može biti osnažena, ali i preopterećena nastojanjem odgojitelja da iskoristi njezin puni pedagoški potencijal. U tom kontekstu Rogers (2011) postavlja pitanje jesu li pedagogija i igra (playing) u sukobu interesa.“ (cit. prema Slunjski i Ljubetić 2013: 129). Metodički oblikovani postupci odgojitelja mogu ugroziti pojedine osnovne značajke igre kao samoorganizirane i intrinzično motivirane dječje aktivnosti. Wood (2011) navodi dva pristupa: izravni pedagoški pristup i razvojni, odnosno responzivni pristup. Prvi se pristup temelji na organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u kojem većinu aktivnosti planira, usmjerava, ostvaruje i vrednuje odgojitelj, dok razvojni ili responzivni pedagoški pristup karakterizira usmjerenost odgojitelja na promatranje djece i osiguranje podrške razvoju njihova interesa u procesu oblikovanja aktivnosti i konstruiranja znanja i razumijevanja.

Zbog navedenih značajki, jasno je da drugi (razvojni/responzivni) pristup ostavlja puno više prostora za situiranje same igre kada su djeca aktivni sudionici (Slunjski i Ljubetić 2013: 129-130). U opisanim primjerima iz vlastite prakse, koji su kasnije u radu navedeni, moje sudjelovanje je minimalno, tj. uključujem se u dječju spontanu igru samo kada djeca to traže od mene – responzivni pristup.

## 2.2. Dramska igra

Simboličku igru većina razvojnih psihologa promatra kao razvojni fenomen i to ili u kontekstu općeg psihičkog razvoja ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja djeteta. Ona je za Piageta oblik reprezentacije stvarnosti, jedna od manifestacija simboličke funkcije. Fred i sljedbenici vezuju simboličku igru za afektivno područje. Vigotski, Elkonin i drugi ruski autori simboličku igru razmatraju pod nazivom „igra uloga“. Nastanak igre uloga, tijekom povijesnog razvoja, određen je izmjenom mjesta djeteta u sustavu društvenih odnosa. (Duran 2001: 17-19).

Nellie McCaslin navodi u svojoj knjizi *Creative drama in the classroom*:

„Dramska igra (dramatic play) je slobodna igra malog djeteta u kojoj ono istražuje svijet oko sebe, oponašajući radnje i karakterne osobine ljudi koji ga okružuju. To je najraniji dječji izraz u dramskoj formi, ali se ne smije zamijeniti s dramom (Misli se na vođeni dramski rad. – Prim. J. B. A.) ili tumačiti kao izvedba. Dramska igra je fragmentarne prirode, postoji samo u trenutku. Može trajati nekoliko minuta ili trajati neko vrijeme. Može se čak i ponavljati, ako je interes dovoljno jak, ali tada ponavljanje nije ni u kojem smislu proba. To je ponavljanje kreativnog iskustva iz čiste radosti. Nema početak niti kraj, te ne potiče razvoj u dramskom smislu.“ (1984: 7).

Winifred Ward, američka kreatorica kreativne drame, u svojoj knjizi opisuje spontanu dječju dramsku igru kao:

„življenje kroz igru (play-living) u kojoj dijete „oponaša život“ stavljajući sebe u ulogu odrasle osobe koja mu je zanimljiva, zanemarujući sve ostale uloge životinja i predmeta u koje je se jednako može se pretvoriti kada ima 4 godine. (...) Kada se dijete u dječjem vrtiću igra 'kao da' ('as if') igara, njegova interpretacija svijeta odraslih odgajateljima otkriva njegov obiteljski život te objašnjava njegova ponašanja. Psiholozi su radili dosta istraživanja o važnosti i funkciji dramske igre u dječjem razvoju. Većina njih se slaže da je važnost dramske igre u opuštanju napetosti i eksternaliziranju unutarnjih iskustva koji pomažu djetetu postaviti granice između zbilje i mašte. Kada dijete iznova proživljava iskustva koje je samo proživjelo ili radi ono je vidjelo da odrasli radi - značajni odrasli koji zna voziti kamion, operirati krajnike ili ugasiti požar - ono istražuje kakav je osjećaj biti ti ljudi. To je jedan od najboljih načina na koji djeca formiraju koncepte o svijetu koji ih okružuje i njihovoj ulozi u svijetu.“ (1957: 2).

Spontana dječja dramska igra, prema Sladeu, „nije aktivnost koju je netko izmislio, već stvarno ponašanje ljudskih bića“ (cit. prema Krušić, 2018). Upravo spontanu dječju dramsku igru Slade uzima „kao središnji oblik aktivnosti koju kao praktičar istražuje i oko koje kao teoretičar gradi svojevrsnu dramsko-pedagošku metodiku. Pojam *dječje drame* kod Sladea obuhvaća i organiziranu, vođenu dramsku igru... Na taj je način usustavljena i stručno vođena dječja dramska aktivnost 'vrijedan oblik odgoja'.“ (Krušić 2018: 23).

Vođena dramska igra, kao jedan od osnovnih načina provođenja dramskog odgoja, iznimno je pogodna za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta. „Dramske igre su organizirane igre u kojima se igrači prenose u neke određene situacije, određena lica, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja ili zvukova.“ (Ladika i dr. 1983: 5).

### 2.3. Organizirana i spontana dramska igra u dramskom odgojnom radu

Krušić daje vrlo jednostavnu definiciju: „Dramski odgoj je oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo“ (cit. prema Radetić-Ivetić 2007: 13). U dramskom radu s predškolicima, djeca sve što su doživjela (i što bi željela doživjeti) proigravaju kroz dramsku igru. „Činjenje/izvođenje/uprizorenje doživljenog iskustva, preciznije interpretacija tog iskustva putem igre kojom dijete/čovjek svoje iskustvo pokazuje, ono je što usko povezuje dramski odgoj sa životom. Slijedom navedenog: dramski odgoj moguće je promatrati kao iskustveno, djelatno učenje kojim se stječe, iskustvom oživotvoreno znanje.“ (Dragović i Balić 2013: 202). „Da bi dijete sudjelovalo u dramskim aktivnostima, nije potreban neki poseban talent niti trebaju znati glumiti, a upravo je to najveća vrijednost. Potrebna je samo *dramska sposobnost* koju svi imamo jer je ona antropološka osobina, dakle svojstvena svim ljudima, kao oblik čovjekove simboličke kompetencije.“ (Radetić-Ivetić 2007: 13-14). Igru pritom može facilitirati odgojitelj ili je mogu započinjati i voditi djeca.

### 3. TIPOVI I VRSTE DJEČJIH IGARA IZ OPSERVACIJSKOG ISKUSTVA

#### SITUACIJA 1: Vilim, Josip i Luka u kutiću građenja

Matematička, dugotrajna, ekskluzivna igra

Vilim i Josip se na tepihu igraju svaki za sebe, nema nikakve interakcije između njih – paralelna igra. Manipuliraju kockama (okreću ih, gledaju ih, rade male tornjeve), voze autiće, ne razgovaraju.

Dolazi Luka. Gleda u njih, ne zna čega se njih dvojica igraju jer nema komunikacije. Ne može odgonetnuti što bi trebali predstavljati tornjevi od kockica ili vožnja autićima.

L: Šta vi tu radite?

*Vilim i Josip pokazuju mu autiće, vrlo jednostavnu građevinu od kocaka i razbacane kocke.*

L: *Gleda građevinu i kocke i predlaže svoju ideju*

Ajmo napraviti ZOO vrt!

*Vilim i Josip prihvataju prijedlog.*

L: Ti, Vilim, donesi još onih tamo kocaka. Josip, ti donesi životinje s tobogana.

*Sva trojica grade od kocaka ZOO vrt i stavljaju životinje u pregrade, ali sve je prema Lenijevim uputama. Luka zadaje prostorni raspored: određuje širinu pregrada, visinu, ulaz, raspored životinja. Kad je Luka zadovoljan građevinom, započinje dijeliti uloge i opisivati što trebaju raditi u ulozi.*

L: Ti sad budi konj koji preskače ogradu! (Govori Josipu; verbalna uputa.)

*Josip ne razumije uputu.*

L: Ajde ti ovako uzmeš konja, preskočiš preko ograde i meni kažeš: „Ne možeš me uloviti!“ (Pokazuje mu radnju i govori mu tekst.)

*Josip točno oponaša Luku i igra se tako kako mu je dana uputa.*

*Luka preuzima ulogu čuvara i lovi odbjeglog konja.*

L: A ti si drugi konj koji je pobjegao! (Govori Vilimu; dovoljna je samo verbalna uputa.)

*Vilim razumije verbalnu uputu, i skače preko ograde i zajedno s prethodnim konjem pokušava pobjeći čuvaru...*

*Simbolička igra se nastavlja prema (većim ili manjim) Lukinim uputama. Čuvar lovi odbjegle životinje.*

*U jednom trenutku Josip ustaje s tepiha i samo promatra igru svojih prijatelja.*

#### **SITUACIJA 2A: Maša i Katja u kutiću kuhinje**

Miješana, dugotrajna, inkluzivna igra

*M: kuha jelo, ima pregaču, pere suđe, iskipjelo je jelo, briše štednjak, ljuti se, verbalizira radnje, ali priča sama sa sobom.*

*K: slaže posuđe po kuhinji, ljuti se kada nađe suđe koje nije u dobroj polici, žali se odgojiteljici: Pogledaj kako je ova čaša krivo stavljena, opet! (Izlazi iz uloge dok se obraća odgojiteljici i onda opet ulazi u ulogu.) Nastavlja slagati krpe, stolnjake, spužvice... I ona verbalizira ono što radi, ali isto sama sa sobom.*

*Maša i Katja se igraju u kuhinji, u ulozi su, ali se ne zna točno koje su to uloge. Vjerojatno neke odrasle osobe. Nema interakcije između njih, iako su u istom prostoru. Maša je došla prva pa je ona preuzela kuhanje, Katja je došla druga i jedino što joj preostaje je slaganje posuđa i stvari koje su u kuhinji. Obje su vrlo jake individue.*

*U jednom trenutku dolazi do interakcije, počinje dogovor i započinje zajednička simbolička igra.*

M: Ručak je gotov! Baš fino miriši! Hoćeš mi dodati one plave tanjure?

K: Može. Evo ih.

M: Može one veće plave, neće nam stati ovo meso...

K: Može, ali mislim da je jedan malo zamazan. Pričekaj da ga operem. Brzo ću biti gotova! Evo...

M: Budem ti i ja pomogla oko pranja, da se meso ne ohladi. Znaš da je onda kao drvo... Joj, imamo jako malo ovoga za pranje... Ajde odi u dućan po P R I L (slovka da pročita).

*Dugo se igraju, ali vanjski promatrač ne zna tko je u kojoj ulozi. Prešutno su si odabrale uloge. Glume odrasle osobe, ali nije sasvim jasan odnos između tih osoba.*

#### **SITUACIJA 2B: Katja u ulozi psića**

Miješana ili narativna, dugotrajna i inkluzivna igra

M: Ja sam ti skuhalo ručak, hoćeš biti pesek?

K: Da. Mogu ja biti zločesti pesek? Onaj koji govori s punim ustima? I onda se ti ljutiš na mene. I onda mi hrana ispada. I idem stalno od stola... Znaš, ja ništa ne slušam... *(Katji je jako bitno da nabroji i objasni svoju ulogu nepristojnog psića.)*

M: Može, ti kao to ne želiš pojesti. Ja ću biti mama. *(Maši taj dio nije previše bitan i želi organizirati igru s još jednim djetetom.)*

*Katja se vrlo teško smiri za stolom te ju odgojiteljice i roditelji neprestano upozoravaju na kulturno ponašanje za stolom. Uloga neposlušnog psića projekcija je njezinih potreba i neostvarenih želja, prilika da se radi ono što nije društveno prihvatljivo ponašanje. U fiktivnom svijetu Katja ima priliku proigrati sve ono što ne može u stvarnom svijetu. Nema nametnutih normi ponašanja za stolom, tj. one postoje, ali ih ona može kršiti i to bez posljedica.*

## **SITUACIJA 2C – uključivanje Hane u igru**

Miješana, dugotrajna, inkluzivna igra

M: Ali, tko će nam biti maca? Maca, dođi! *(Poziv je upućen Hani, koja je na drugom kraju sobe, a ona niti ne zna da je dobila ulogu mace jer joj nitko to nije objasnio. Maša joj se obraća iz svoje uloge, bez ikakvog prethodnog dogovora.)*

M: Ajde, pesek, idemo do mace!

*Pesek (Katja) je već na četiri noge i skakuće do mace.*

*Mama i pesek dolaze do mace.*

*Pesek grize mamu za nogu.*

M: Odi, maca, skuhala sam ti ručak!

*Hani ništa nije jasno. Maša joj govori da joj je skuhala ručak, a Katja četveronoške hoda uz Mašu i grize ju!*

H: E, a tko ste vi? Čega se igrate?

K: Ja sam zločesti pesek, a mama me ne može prisiliti da sjedim mirno za stolom.

M: Hoćeš ti biti naša maca?



*Hani se sviđa igra i ulazi u ulogu mace. I ona hoda četveronoške. Sve tri odlaze u kutić kuhinje. Simbolička igra teče... Mama kuha, postavlja stol, psić se ponaša nepristojno za stolom, maca ga upozorava na nekulturno ponašanje... I mama se ljuti na njega.*

H: Pesek, pa kako to jedeš? Stalno se dižeš od stola i još ti hrana pada iz usta... Baš si zločest... Mama će se ljutiti! E, da... još ju i grizeš za nogu!

M: Stvarno ništa nisi naučio. Lijepo si privuci stolicu i mirno sjedi. Pogledaj šta radiš! Užas, opet moram čistiti za tobom... Pogledaj samo taj pod. Nisi dobar. Opet ne slušaš.

*Hana zapravo isto želi imati ulogu mame, ali budući da je samo maca, onda iz te sporedne uloge govori da nije pristojno govoriti punim ustima, ustajati od stola, bacati hranu po podu i sl. Prekorava zločestog psića, drži mu prodiku. Hana nije mama, ali njezin govor daje do znanja da ona želi biti ta glavna odrasla osoba koja usmjerava igru, prekorava psića... Hana iz sporedne uloge mace proigrava i pokušava preuzeti ulogu koju ima Maša, ali joj ne uspijeva.*

M: Maca, stalno pričaš. Ajde sada jedi. A kad jedeš, ne možeš pričati punim ustima!

H: Dobro, mama, jedem. Baš je fino jelo...

## **SITUACIJA 2D – sukob oko uloge**

Miješana, dugotrajna, inkluzivna igra

*Simbolička igra teče dalje, ali u jednom trenutku Katja želi zamjenu uloga. Izlaze iz uloga. Katja želi novi dogovor.*

K: Ajde sad ti budi malo pesek, a ja mama.

M: Ne može! Ti si rekla da ćeš biti pesek. I to zločesti.

K: A daj... Pa dugo si ti mama!

M: A zašto si se uopće počela igrati kad ne želiš biti pesek?!

K: Ali ja sam već dugo pesek. Ja bi bila mama. Trebamo se mijenjati. Ovo nije fer! Malo ti budeš mama, malo ja... Budemo se zamijenile.

M: Dogovorile smo se da sam ja mama, a ti pesek. Tako se igramo. Ne možemo stalno mijenjati tko je mama, a tko pesek!

K: Ali nije fer!! Ti si skoro uvijek mama. I sad si mama. Dugo si mama, pa bi sada ja trebala malo biti mama.

M: Neću se tako onda igrati. Ja sam mama, ti si pesek. Bezveze. Pa kako ćemo se stalno mijenjati!?

K: E ja želim da se promijenimo! Idemo pitati tetu!

M: U redu! Vidjet ćeš da će reći da se moramo držati dogovora.

K: Neće! Reći će da se moramo dogovoriti zajedno, a ne da ti meni naređuješ da ću stalno biti pesek!

*Još se malo prepiru, Maša argumentira svoje stajalište potrebom pridržavanja dogovora i poslušnosti, dok Katja inzistira na ravnopravnosti, dogovoru i fairplayu. Ne mogu se dogovoriti i traže intervenciju odgojiteljice.*

M: Jadranka, Katja se ne drži dogovora. Lijepo smo se dogovorile da sam ja mama, a ona pesek i sad Katja želi biti mama. A nismo se tako dogovorile.

K: Nije fer. Nije fer!!! Ja se želim zamijeniti. Ona je već dugo mama, sad bi ja trebala biti mama! (*Na rubu suza.*)

JA: Drage djevojčice, sve znate. Igra je stvar dogovora. Vi ste velike predškolarke, ako se ne možete dogovoriti, nemojte se igrati zajedno. Ja nisam sudac i ne želim nikome naređivati s kim će se i kako će se igrati.

*(Niti jednoj se ne sviđa moj neutralni stav, jer je svaka smatrala da je u pravu i očekivala je svoju potporu i odobravanje. Ova situacija je jako zanimljiva, zapravo su obje u pravu, samo je pitanje iz koje se pozicije gleda situacija.*

*Maša je jedinica i igra se s mamom doma i majka uvijek inzistira na držanju dogovora, treba biti poslušna. Pošto je sama, egocentrična je i nikada ne mijenja uloge... nema ravnopravnosti. Majka je glavni lik koji zadaje okvir igre, i igra se do kraja bez puno mijenjanja elemenata igre tijekom same igre. To je situacija preslikana od kuće. Iz Mašine perspektive, Katja se ne pridržava dogovora.*

*Katja ima brata sestru i njih troje se stalno igraju zajedno; moraju se dogovarati, pregovarati, raditi kompromise, znači mijenjaju uloge u igri. Iz Katjine perspektive, Maša se ne zna igrati jer ne želi napraviti kompromis i zamijeniti uloge.)*

*Revoltirano odlaze svaka na svoju stranu. Maša odlazi sama slagati magnete, a Katja odlazi u kutić kuhinje. Preuzima Mašinu ulogu mame i govori Hani u kutiću kuhinje...*

M: Ja ću si napraviti onu kuću od magneta, kojoj se otvara krov!

K: Hana, idemo se igrati zajedno? Ja ću biti mama, a ti seka, može?

### **SITUACIJA 2E: promjena uloge**

Miješana, dugotrajna, inkluzivna igra

K: Ti si seka. Sjedni. I lijepo se ponašaj za stolom!

*(Ponovni ulazak u ulogu, ali ovoga puta u željenu glavnu ulogu. S Mašom je bio dogovor oko uloga, a sada kada je Katja mama, nema dogovora. Katja naređuje Hani – dodjeljuje joj ulogu seke i govori joj što treba raditi. Kasnije tijekom igre Hana se pregovaranjem izbora za mogućnost nekakvog dogovora i oblikovanja svoje uloge po vlastitom izboru, ali je Katja i dalje glavni organizator igre. Ona zadaje okvire igre. U sukobu s Mašom je inzistirala na ravnopravnosti, ali sada te ravnopravnosti baš i nema. Malo popusti Hani, ali ipak sve mora biti po njezinom.)*

H: Evo ova juha je fina, mama! Od čega je?

K: Od mrkvice i tijesta. To je jako zdravo. I znaš što još imamo, i drugo jelo, sve ćeš lijepo pojesti...

H: Može! *(Izlazi iz uloge, dogovor.)* Mogu ja reći što ja najviše volim jesti, pa ti meni onda to skuhaš?

K: *(Izvan uloge.)* Pa ja sam mama, ti jedeš što ja skuham. Ajde skuhat ću ćufte, svi to vole.

H: *(Izvan uloge.)* Pa dobro, volim ja ćufte, ali znaš ja najviše volim pikavo meso...

K: *(Izvan uloge.)* Dobro onda... i ćufte i pikavo meso. *(Vraća se u ulogu mame.)* A sada radim ćufte i pikavo meso!

H: *(Izvan uloge.)* Ja se onda mogu ljutiti jer nije samo pikavo meso.

K: *(Izvan uloge.)* Možeš se malo ljutiti, ali sve moraš pojesti. Ja sam mama. Moraš me poslušati jer je jelo zdravo.

H: Je mama, baš je fino i zdravo ovo jelo. Bit ću velika kad krenem u školu...

### **SITUACIJA 3: David, organizator igre**

Istraživačka/prirodoslovna, dugotrajna, ekskluzivna igra

*David i Karla se veći dio jutra prije doručka igraju zajedno. Igra traje vrlo kratko i stalno mijenjaju kutiće... U kutiću kuhinje David kaže Karli da bi mogli biti kuhari, Karla prihvaća prijedlog i oblače bijele kute.*

D: Karla, ajmo biti istraživači!

Karla: Može!

*David govori kako će istraživati po sobi po podu i po ormarima svašta. Karla se slaže. David se obraća odgojiteljici.*

D: Možeš mi dati ona velika povećala?

*Uzima dva povećala. Istraživači povećalima istražuju po sobi. David sve objašnjava Karli.*

D: Vidiš Karla ovaj tu rez. Tko zna, možda je bio neki zločesti čovjek i pokušao odrezati ovaj ormar.

K: Da, vidim...

D: E gle ovaj komadić... pa to je jedan dio od one velike *puzzle*. Ajmo ga odnest na stol.

D: Gle, Jadranka pronašli smo ovu *puzzlu*.

JA: Baš vam hvala!

D: (*Izvan uloge.*) Karla, idemo dalje istraživati, idemo u kupaonu... ispod kišobrana. To nam je šator. Mi smo sada na planini. *U ulozi:* Sad je baš hladno, jel' da Karla?

K: Da, baš se tresem. Hladnooo jeee...

D: (*Izvan uloge.*) Baš nam je lijepo ovdje, nitko nas ne vidi. Tu ćemo biti još dugo, do doručka. A znaš, ako ne idemo na dvorište možemo se i poslije *circle timea* igrati ovdje.... *U ulozi:* Daj nam donesi i onaj tamo šator, da se ne smrznemo, vidiš da puše jaki vjetar... (*Misli na drugi kišobran.*)

K: Evo nosim kišobran. Je li bude ovak' dobro?

D: Daj još malo prema unutra, e sad je super, kao braća Krit.

K: A ko su braća Krit?

D: To su ti oni, pa znaš onaj crtić.

K: Pa ne znam.

D: Nije važno, mi smo istraživači i istražujemo... E vidi ispod radijatora, pa to je bubu. To je smrdljivi Martin!!!! *Izvan uloge:* Idemo ga staviti u staklenku s bubama.

K: To je baš super!

D: *(Odgojiteljici i djeci govori.)* Glete, Karla i ja smo pronašli Martina. Sad ćemo ga staviti u staklenku jelda? *Ja otvaram staklenku i stavljam bubu unutra. David se interesira mogu li njih dvoje dobiti medalju za tako važan pronalazak.*

D: E, a možemo mi dobiti medalje? Mi smo prvi pronašli bube za staklenke.

*Izrađujem im medalje od papira. Jako su ponosni.*

D: Karla, ajde idemo se dalje igrati istraživača. *(Uzima papir i olovku.)*

*(Vraća se u ulogu.)* Vidiš, ovo nam je jako potrebno, moramo zapisati što smo sve danas istraživali. Idemo u naš šator.

K: Idemo.

*Ispod kišobrana David slovka i piše PAZLA, ORMAR, MARTIN SMRD, traži pomoć pri pisanju od odgojiteljice koja je prolazila pored kišobrana.*

D: Možeš nam pomoći? Taj Martin, vidiš da znam napisati njega, ali ne znam ono S M R D L Lj... *(Ne može točno odslovkati.)*

JA: evo ovako S M R D L J I V I, hoćeš sam uspjeti napisati ili da ti pomognem s pisanjem?

*D piše slovo po slovo, glasno slovka, opet se muči s glasom LJ.*

JA: Daj da vidim, ovdje ti treba slovo J, znaš kao ono kod LJULJAČKA... i jako dobro si to napisao!

*Ovo je primjer kako David u potpunosti organizira igru uloga, a Karla ga samo slijedi u igri. Isto tako je primjer kako David s lakoćom ulazi i izlazi iz uloge. Taj proces je vrlo ležeran, gotovo fluidan.*

#### **SITUACIJA 4A: Karla i lutka**

Obiteljska, dugotrajna igra

*Karla dolazi s terase s kolicima i s lutkom jer je na terasi njezin stan. Pita Stellu hoće li se igrati s njom. Dogovaraju se, ali se ne mogu dogovoriti. Karla vozi kolica...*

K: Sada idemo u grad. Treba nam sok. I novčanik. I gdje je torbica?.

*Donosi torbicu s terase, stavlja novčanik u nju. Vozi kolica po sobi...*

K: Nemoj plakati... Ako si gladna, sad ću ti dati jesti.

*Uzima lutku i hrani ju žlicom iz lonca.*

K: A joj, pa sad si se smočila. Moram te presvući... Evo...

*Uzima kuhinjsku krpu, skida lutku i zamata lutku u krpu.*

*Paula dolazi i igra se u kutiću kuhinje. Obraća se Karli.*

P: Ako želiš, mogu ti skuhati juhu. Za dijete.

K: Može. Vidiš kako se zamazala. Pa imam opet puno veša. Idem ga staviti prati.

*Odlazi na terasu. Vraća se s terase, ali ima veliki, trudnički trbuh. Drži se za leđa.*

K: Joj. Baš me bole leđa.

P: A šta ti je s trbuhom? Kaj buš rodila bebu?

K: Da! Pa vidiš da imam veliki trbuh.

*Paulu zove Stella, i ona odlazi.*

K: Evo sada se idemo prošetati do pošta parka. Možda sretnemo Nelu tamo. Ili Helenu. Njezina mama radi super palačinke, znaš da ih donese i onda podijeli svima u pošta parku.

Karla odlazi s kolicima na terasu.

*Ovo je situacija gdje Karla ne uspijeva s prijateljicama organizirati simboličku igru, ali to ju ne sprečava da se igra sama. Isto tako unosi puno elemenata iz stvarnog života – susjeda je trudna i stalno se drži za leđa, odlazak u pošta park, spominjanje Nele i Helene, palačinki koje stvarno Helenina mama dijeli sa svima u parku...*

#### **SITUACIJA 4B: nastavak igre nakon doručka**

Narativna, dugotrajna, ekskluzivna igra

*Stella, Paula i Karla se igraju prijateljica koje imaju djecu Zdravoljupce. Naravno, Karla ima smotanu majicu ispod haljine, jako ju bole leđa. Scena koja se odigrava u različitim kombinacijama i varijantama skoro svako jutro prije doručka...*

S: Vidiš, moj uopće neće jesti juhu...

P: Da, a moj jede samo pikavo meso i pire krumpir. Jako je mršav. U vrtiću ne jede ništa. Znaš, kad dođe doma, onda nešto pojede. Pa ja ne znam od čega živi?! *(Paula opisuje sebe – ovo su riječi njezine mame i bake...)*

K: A... mislim da ću se ja malo odmoriti i popiti tabletu. Znate da ću uskoro roditi? Imat ću malu bebu. Pa bude moj Borna *(Zdravoljubac)* imao brata.

JA: Breakfast time... *To nam je znak za spremanje za odlazak u blagovaonicu i doručak. Sve se ostavlja tako kako je... Odlazimo na doručak. Vraćamo se s doručka. Neka djeca spremaju svoje igračke, neku treba podsjetiti na tu obvezu, a neki se nastavljaju igrati.*

K: Budeš ti rodila?

P: Ne, pa već ima tri djeteta.

S: *(Izvan uloge, obraća se Mihaelu.)* Vrati nam tog Zdravoljupca! Mi se igramo mame i djece.

M: Samo sam maknuo s poda, vidiš da mi smeta. Ja idem čitati, ne igram ti se ja s Zdravoljupcima.

### **SITUACIJA 5: hotel za mrave**

Prirodoslovna, dugotrajna, inkluzivna igra

*David i Luka trče pored žbunja na dvorištu. Ugledali su hrpu pijeska.*

D: Da, tu je od jučer onaj pijesak... Hoćemo napraviti kuću za mrave?

L: Može, ali nam treba i lišća.

D: Za što nam treba lišće?

L: Lišće će nam biti krov.

D: Može. Ideš ti ili ću ja ići po lišće?

L: Idem ja, samo da vidim koje je lakše otrgnuti. *(Odlazi prema ogradi.)*

B: Dečki, čega se igrate?

D: Gradimo kuću za mrave.

B: Mogu i ja s vama graditi?

D: Možeš, ti nam donesi vode u čaši.

*Sad sva trojica dječaka zajedno rade blato i pokušavaju ga oblikovati u mravinjak. Stavljaju lišće na gornji dio građevine.*

D: E, ali nije nam tak dobro. Imam ideju! Hoćemo iskopati rupu, pa onda da kuća bude u zemlji da mravima ne bude vruće?

L: Pa, može!

B: A s čim ćemo kopati? Neće nam Cvrčki dati lopatice.

L: Pitaj tetu.

B: Nema naše, čekamo da se naša vrati... Evo je, nosi vodu... Teta, možemo ići pogledati u spremište da vidimo imamo li još lopatica?

JA: Možete ići, ali se javite kad se vratite.

*Sva trojica odlaze u spremište i vraćaju se s jednom lopaticom. Lopatica je u prilično lošem stanju.*

JA: Mislim da će lopatica ubrzo puknuti. Bacite ju u smeće.

B: Sad nemamo s čim kopati.

JA: Ako malo razmislite, sigurna sam da ćete smisliti s čim se još može kopati, osim s lopaticom.

B: Pa sa štapom, ali nam štapove ne daš.

JA: Ne dopuštam igru sa štapovima jer trčite s njima, a ponekad se želite mačevati ili tući, ali ako ćete samo kopati, onda možete imati štapove.

*Sva trojica pronalaze štapove i kopaju veliku rupu. Kad su bili zadovoljni veličinom rupe, stavljaju blato i lišće.*

D: Pa znate kaj, baš je velika ova kuća... može ovo biti hotel za mrave? Za one koji puno hodaju.

B: Daj napiši HOTEL.



D: Može, evo H O T E L.

L: Ali nemamo ni prozore ni vrata na hotelu.

D: Ajde idemo ih napraviti.

*Prave puno rupica u građevini za prozore i jednu veliku za vrata.*

B: I znaš da nam treba parkiralište?

L: Pa kaj mravi imaju aute?!

D: Znaš da nemaju za stvarno, ali mi se možemo igrati da imaju.

B: Ja sam žedan, idem piti vode.

*Sva tri dječaka ustaju i odlaze piti vode.*

#### **SITUACIJA 6: Minecraft**

Likovna, dugotrajna, inkluzivna igra

L: Idemo napraviti onog Stevea iz Minecrafta?

B: Ja ti baš puno ne igram igrice...

L: Nije važno, budemo zajedno. Prvo nam treba veliki bijeli papir.

*Pronalaze papir, crtaju lik, režu ga i lijepo dijelove, ali je papir pretanak.*

L: Nije dobar papir. Treba nam... znaš onaj debeli koji ne pada.

*Luka odlazi do hamer papira i uzima nekoliko komada različitih boja.*

E: Sada idemo... da, ovako... ja ću glavu, a ti ruke i noge.

B: Uf, nekak su mi noge čudne...

L: Daj... ovak su bolje...

*Luka i Bruno zajedno pokušavaju sastaviti lik iz igrice, ali je papir opet premekan i lik se savija.*

B: Znaš one kartone koje je donesla Stella, možda nam ih teta dâ da ih izrežemo...

L: E, možemo dobiti one kartone iz kupaone?

JA: Zašto vam trebaju?

B: Radimo, kak se ono zove... Steve... pa nam papir stalno pada.

JA: Da, papir vam se presavija, premekan je. U redu, ali ću vam ja morati izrezati, karton je pretvrd za vaše škarice.

*Zajedno radimo na konstruiranju Stevea – Luka i Bruno crtaju, ja izrezujem karton i na kraju dječaci lijepe kartone.*

L: Sad je dobar, samo da ga još obojimo...

*Sljedeći dan je Luka donio lik Stevea, tj. masku glave napravljenu iz kartonske kutije. Napravio ga je doma s tatom.*

### **SITUACIJA 7: igra zvukovima i riječima**

Glazbena, kratkotrajna, ekskluzivna igra

*Tessa i Mila se igraju u kutiću kuhinje.*

T: Sada će biti juha gotova.

M: Može, i onda ćemo imati kolače.

T: Di je ona šeflja?

*Zajedno traže šeflju svaka na svojoj strani kuhinje, i Tessi ispadne par komada suđa na pod. Mila se smije.*

M: I sada si našla šeflju?

T: Ne, to su pale zdjelice.

M: Znaš da sam ja mislila da ti je pala šeflja.

T: Možemo se igrati... Daj se opet okreni. (*Baca žlicu na stol.*) Šta je sada lupilo?

M: Pa... zdjelica.

T: Nije. (*Pokazuje žlicu.*) Sada ti!

*Tessa se okreće i Mila lupa poklopcem.*

T: E, to je lonac, lonac, tonac...

*Obje se smiju...*

M. Nije lonac tonac, nego poklopac poktopac..

*Smiju se i izmišljaju nove riječi...*

### **SITUACIJA 8: ptičice**

Likovna, kratkotrajna, inkluzivna igra

Rita i Mara igraju se s tijestom u boji.

Rita radi s modlicama ptičice i onda ih povezuje s dugačkom trakicom tijesta. Svoj rad opisuje Mari.

R: Gle, ovo su ptičice koje lete s mamom.

M: A šta im je ovo?

R: Pa vesele su i mora ih mama staviti na špagu da se ne izgube.

M: I ja ću raditi s tobom, može?

R: Super!

*Zajedno rade ptičice po podlošcima i po stolu, ali ih ne mogu odlijepiti od stola. Gledaju u te ptičice i odlučuju se za plesanje.*

M: Možemo biti ptičice na tepihu, ideš?

*Rita i Mara plešu, vrte se, „lete“ gore i dolje, polako, a onda brzo. Pridružuju im se Paula i Karla.*

### **SITUACIJA 9: mala utrka**

Matematička, dugotrajna, inkluzivna igra

*Filip donosi igru „Mala utrka“ i pita Brunu:*

F: Idemo igrati ovu igru?

B: Može. Bolje da se igramo s ovom, da ne dobijemo onu sa slovima i životinjama.

F: S kojim figuricama igramo?

B: Ma s onim tamo... evo ih.

F: Ne znam, one stalno padaju... Ja bacam prvi.

B: Dobro, ali drugi puta sam ja prvi.

*Započinju igru, dolaze do dijela gdje treba dobiti paran broj.*

F: E, sad je ono, koliko moram dobiti da idem preko rijeke?

B: Ne znam, idemo pitat Milu. Mila, možeš nam pročitati ovo za preko rijeke?

M: Mogu. Piše PARNI BROJ-PREKO RIJEKE. Baci kocku... da, dobio si 4. To je paran broj.

*Mila odlazi od stola.*

*Bruno baca kocku i dobiva broj 3. Oba dječaka gledaju u kocku, opet zovu Milu.*

M: Opet ne znate koji je broj za proći rijeku?

B: Da.

*Mila dolazi do stola.*

B: Znaš kaj, hoćeš s nama igrati?

M: Pa može.

B: Možeš mi reći koji je ovo broj, zaboravio sam te brojeve.

M: Ne možeš preko rijeke.

F: Ali ne možeš sada odmah igrati, moraš pričekati da završimo igru. Pa ćeš onda...

*Netko slučajno gurne ploču i figurice padnu.*

B: Nisu dobre, padaju..

F: I kaj sad?

B: Hoćemo uzeti one veće? Filip, gdje su te velike?

F: Evo većih.

*Postavljaju figure na položaje na kojima su bile prije, ali su ove figurice prevelike.*

M: A da uzmemo one iz prozirne kutijice?

*Mila donosi manje drvene figurice.*

M: Idemo onda iz početka?

F: Može...

### **3.1. Prostorna dimenzija u dječjoj spontanoj igri**

Navedene situacije opisuju kako i gdje se djeca bave svojom autentičnom aktivnošću, tj. igrom. Djeca se igraju u različitim prostorima dječjeg vrtića. Zatvoreni i otvoreni prostori opremljeni su različitim namještajem, predmetima i igračkama koji su prilagođeni dječjim potrebama određene dobi, tj. djeci koja borave u tim prostorima. Kvalitetna i prilagođena prostorno-materijalna sredina je ključan izvor dječjeg učenja jer omogućava djeci istraživanje, eksperimentiranje, suradnju s vršnjacima i odraslim osobama. Svi kutići u dnevnom boravku dobro su organizirani, prilagođeni, opremljeni raznim didaktičkim igračkama i zanimljivim materijalima, estetski lijepo uređeni prostori koji pozivaju djecu na igru, zaista djeci zanimljivi i djeca se vole igrati u njima. Kutići nisu statični jer ih odgojitelji nadopunjuju/mijenjaju u skladu s trenutnim dječjim interesima. Kada pogledamo prostore dnevnog boravka i usporedimo ih, zanimljivo je što ćemo vidjeti. U svim dječjim vrtićima namještaj je kopija namještaja u stvarnim stanovima, samo je umanjen i postavljen je tako da su formirani odvojeni kutići ili centri aktivnosti. Zidovi su prekriveni raznim slikovnim materijalima kao što su poster i fotografije, didaktičkim materijalima i u manjoj mjeri dječjim radovima. Knight navodi kako je „sveukupni učinak zasljepljujući: minijaturni namještaj jarkih boja, igračke i površine koje podsjećaju na mješavinu doma, igrališta i trgovine igračaka” (Knight u Schulte i Thompson 2018: 135). Ista autorica smatra kako „sobe poprimaju ovu prostornu konvencionalnost jer su namještaj i sredstva za rad izabrani prema očekivanjima roditelja, obrazovnih institucija, odgajatelja, političara koji donose obrazovnu politiku i šireg društva o tome kako bi soba dnevnog boravka u dječjem vrtiću trebala izgledati” (Knight u Schulte i Thompson, 2018: 135). Prostori koji bi trebali biti dječji prostori, unikatni i jedinstveni, zapravo su svugdje jednaki. Iznijela bih konkretan primjer upute korištenja kupaonica i drugih neiskorištenih prostora poput hodnika i garderoba u predškolskim ustanovama. Prije 15-ak godina morali smo koristiti te prostore za odgojno-obrazovni rad, bez obzira na to koliko su bili mali, nepregledni, neadekvatni i nehigijenski. U svim dječjim vrtićima odjednom su se svi prostori morali koristiti. Nakon nekoliko godina, prostori su se sve manje koristili, a za kupaonice smo dobili izričitu zabranu korištenja u odgojno-obrazovne svrhe. Ovo je vrlo jednostavan primjer kako obrazovna politika određuje materijalnu sredinu u kojoj borave djeca. Znači, želim naglasiti kako dječji vrtići koji se nazivaju i dječje kuće imaju prostore dnevnih boravaka koji su svugdje jednaki jer obrazovna politika u velikoj mjeri određuje kako će

ti prostori izgledati i koji su to prostori jer „sa standardizacijom politike i kurikuluma došla je i standardizacija prostora za učenje i svega u njemu” (Knight u Schulte i Thompson 2018: 136).

Bez obzira na uniformiranost prostora dječjih vrtića, osobito dnevnih boravaka, djeca se igraju u svim prostorima. Igraju se u kutićima koji su opremljeni namještajem, sredstvima i igračkama primjerenima njihovoj dobi, ali i u prostorima koji nisu predviđeni i nisu opremljeni za dječju igru. Djeca svaki prostor prilagode sebi i unesu inovaciju u njega te svakako treba naglasiti da se te promjene i prilagodbe dešavaju svaki dan, a ponekad i više puta tijekom jednog dana. Slobodna igra u kupaonici, u kojoj se djeca više ne smiju igrati, primjer je kako djeca ne poznaju zabrane i organiziraju si igru upravo u takvom prostoru. U opisu situacije 3 vidi se kako David i Karla u kupaonici organiziraju svoju spontanu igru s kišobranima, koji su se slučajno tamo zatekli. Kišobrani nisu bili predviđeni kao planirani poticaj za dječju igru, nego su ih David i Karla iskoristili kao situacijski poticaj. Isto tako i terasa koja nije strogo strukturirana jednim dijelom služi kao skladišni prostor za igračke koje se trenutno ne koriste i u funkciji je samo kada je toplije vrijeme, djeci daje bezbroj prilika da si organiziraju slobodnu igru i da prostor svaki dan bude neko drugo mjesto. Iz opisa situacije 4A može se vidjeti transformacija terase tijekom jedne igre, tj. kako djeca prostor terase na početku koriste kao stan, a na kraju igre terasa postaje pošta park. Prostori koji su prazni ili imaju vrlo oskudne sadržaje, koji većinom uopće nisu primjereni za dječju igru, sa sadržajima ili predmetima koji se tamo nalaze slučajno ili povremeno, kod djece izazivaju nevjerojatne varijacije u igri. Upravo ta oskudnost materijala i neodređenost kod djece potiču maštu i kreativnost. Neka djeca svoju slobodnu igru više vole organizirati u dobro opremljenom kutiću kuhinje, a druga na terasi gdje ima vrlo malo sadržaja. Smatram kako svi prostori ne bi trebali biti opremljeni prema trenutnoj obrazovnoj politici. Djeca bi trebala imati mogućnost igranja u prostorima koji su vrlo malo opremljeni, tako da ih uz pomoć mašte mogu lakše prilagoditi svojoj spontanoj igri. U nestrukturiranim prostorima djeca imaju više mogućnosti za „prenamjenu“ prostora za svoju kreativnu i slobodnu igru.

### **3.2. Vremenska dimenzija u dječjoj spontanoj igri**

Odgojno-obrazovni proces je fleksibilan, a to se ostvaruje tako da ne postoje unaprijed određena vremenska ograničenja za dječju igru. Postavljanje strogih vremenskih okvira djeci u predškolskoj ustanovi „ograničava prihvaćanje individualno različitih ritmova djece tj. usporava i /ili onemogućava puninu razvoja njihovih potencijala” (MZOS 2014: 12-13). Odgojitelji se trude biti fleksibilni u području koje je njihova odgovornost, međutim u dječjem vrtiću postoje neka vremenska razdoblja dana koja su točno određena, a odnose se na obroke. Zbog organizacije posla u kuhinji i odlaska na obrok u blagovaonicu,

svaka odgojna skupina ima obrok u točno određeno vrijeme (moja skupina ima doručak 8.30 – 9, ručak 11.45 – 12.15 i užinu 14.15 – 14.45). To znači da je dan u dječjem vrtiću ipak rascjepkan i strogo ograničen te djeca trebaju prilagoditi svoju igru svaki dan toj zadanoj organizacijskoj shemi. Opis igre u situaciji 4B prikazuje kako se neka djeca poslije pauze, koja je trajala oko 30 minuta (odlazak na doručak u blagovaonicu – prizemlje) nastavljaju igrati kao da nije bilo prekida. Djeca peru ruke u kupaonici, odlaze iz sobe, spuštaju se po stepenicama, jedu doručak u blagovaonici, penju se stepenicama i vraćaju se u našu sobu na katu. To je potpuna promjena fizičkog prostora i vremenski prekid igre od 30 minuta, ali u dječjoj igri uloga to kao da se nije desilo. Djeca u svojim mislima imaju kontinuitet igre, samo se nastave igrati točno tamo gdje su stali prije odlaska na doručak. Promjena prostora i vremenski prekid svoje igre djeca doživljaju samo kao sasvim nebitan faktor. Ovaj primjer prikazuje kako su djeca prilagodljiva i kako ostvaruju kontinuitet igre usprkos ometajućim čimbenicima.

### **3.3. Gaming**

Iako su djeca danas u svojim obiteljima izložena različitim digitalnim sadržajima: crtanim i igranim filmovima, aplikacijama, igricama, društvenim mrežama i sl., u predškolskim ustanovama je upotreba digitalnih medija malo zastupljena. Prostori u kojima borave djeca kao da su izolirani od svijeta koji ga okružuje u kojemu su svi mogući oblici digitalnih medija dostupni djeci. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navodi se kako se „u ranoj i predškolskoj dobi digitalna kompetencija razvija upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima“ (2014: 28). Ovo se čini kontradiktorno; trebaju se poticati digitalne kompetencije, a u vrtićima gotovo da se i ne koristi digitalna tehnologija u odgojno-obrazovnom radu. Zašto je to tako? Pretpostavljam da su razlozi vrlo različiti – od nedostatka financijskih sredstava za opremanje dječjih vrtića, preko nezainteresiranosti odgovornih osoba koje kroje obrazovnu politiku na svim razinama do straha od novog i nepoznatog kod odgojitelja. Malo odgojitelja upotrebljava digitalne medije u radu s djecom, iako su mogućnosti zaista bezbrojne. Usprkos maloj zastupljenosti digitalnih sadržaja u predškolskim ustanovama, djeca u svojoj igri koriste poticaje koji im nisu ponuđeni unutar ustanove, tj. koriste ih u obiteljskom okruženju. Vrlo čest poticaj za razgovor, simboličku igru, likovne radove, igru konstruiranja je *gaming*.

*Gaming* je zajednički naziv za sudjelovanje djece u *online* programima. U situaciji F Filip potiče likovnu aktivnost kojoj je poticaj igrice Minecraft, koju on doma igra. Igrajući Minecraft, Filip kroz avatar Stevea lovi životinje, spava, jede, kopa u rudnicima, gradi razne građevine – on zapravo izgrađuje cijele virtualne

svjetove te proživljava imaginarno iskustvo. U igrici postoji mogućnost igranja s igračima koji mogu biti čak i na drugim kontinentima i koje neće nikada upoznati uživo. Dolaskom u vrtić Filip svoje iskustvo želi nadograditi i podijeliti s prijateljem iz skupine, pa prvo sami pokušavaju napraviti lik iz igrice, a onda zbog nedostatka odgovarajućeg materijala, traže pomoć odgojiteljice. Drugi dan Filip u vrtić donosi Stevea napravljenog od kartonske kutije, a u izrađivanju mu je pomagao tata. U ovom primjeru se vidi kako djeca pronalaze svoje poticaje izvan predškolske ustanove, i bez obzira na to koliko nepovjerenja prema digitalnim medijima pokazuju odgojitelji, oni će pronaći način kako svoja različita iskustva preraditi, nadograditi i podijeliti u vrtiću s prijateljima. Djeca će vrlo lagano povezati imaginarno iskustvo igranja igrice kod kuće sa stvarnim životom – pravom igrom i razgovorom sa stvarnim i prisutnim prijateljem u vrtiću. Ovdje je zanimljivo kako se Bruno, koji ne zna koja je igrica u pitanju, zapravo neizravno upoznaje s njom, tako što izrađuje lik iz igrice od papira. Ovo je primjer kako djeca proživljavaju suvremeno djetinjstvo vrlo razigrano, „ispreplićući višestruke stvarnosti i višestruke dimenzije imaginarnog, doživljenog i stvarnog“ (Knight u Schulte i Thompson 2018: 134) te kroz ispreplitanje doživljenog u virtualnom svijetu i stvarnog života.

Djeca su otvorena prema svim mogućnostima i prilikama za igranje, učenje i umjetničko izražavanje, neovisno što propisuje (ili ne propisuje) kurikulum. Dijete ima dostupan digitalni sadržaj, u ovom slučaju igricu, koju igra kod kuće, a onda to iskustvo igranja igrice postane poticaj u vrtiću za likovni uradak koji se realizira materijalima koji se standardno nalaze u vrtiću: papirom, hamerom, škarama, ljepilom. Znači, dijete vrlo lagano spaja sve dostupne sadržaje i materijale, povezuje imaginarno i stvarno, bez straha od nepoznatog, neopterećeno obrazovnom politikom, kurikulumom, prikladnim materijalima za određenu dob i sl. S obzirom na to da „vrtići nisu monolitni jer se stalno događaju poremećaji, kretanja i susreti“ (Knight u Schulte i Thompson, 2018:139), možda se iz ovog primjera može naučiti nešto, npr. biti otvoren prema nečemu novom – digitalnim sadržajima. Lakoća kojom djeca pristupaju novom, njihova znatiželja, način na koji uče kako se koristiti novim sadržajem, kako kombiniraju nova iskustva iz obiteljskog okruženja s poznatim sadržajima u vrtiću, moglo bi pomoći da odgojitelji postanu otvoreniji za nova iskustva. Djeca u svojim domovima imaju razne digitalne medije koje koriste, a odgojitelji nisu baš zainteresirani za ta dječja iskustva, dijelom zbog straha, a dijelom zbog toga što se drže svojih uvjerenja kako digitalnoj tehnologiji nije mjesto u vrtiću, tj. tu se otvara pitanje povezano s konceptima prikladnosti. Dugi niz godina tijekom obrazovanja odgojiteljima je bilo „usađeno“ što je prikladno za djecu, a što nije. Prikladne su npr. drvene bojice, vodene boje, tempere, papir, glina, dok digitalne tehnologije nisu u popisu primjerenih poticaja za djecu.



Ako se malo zadržimo na činjenici kako se odgojitelji boje novoga, trebali bismo se zapitati gdje leži uzrok tog straha od digitalne tehnologije. Gledajući unatrag, zapravo ćemo vidjeti da „medijska panika oko opasnosti provođenja vremena ispred ekrana ima zajedničke elemente s panikom iz prošlosti (...) strah od tehnologije pisanja u Sokratovo doba, strah od tiskarskog stroja u 16. stoljeću, 'Pokemon panici' 1997. godine.“ (McClure u Schulte i Thompson, 2018: 155). McClure navodi kako se ta opća medijska panika povezuje s određenim strahovima vezanim za djecu i djetinjstvo, tj. tu je u pitanju staro i novo, suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva. U slučaju medijske panike, prisutna je stara paradigma; kako su djeca ranjiva te im je potrebna zaštita. Znači, odrasli trebaju i moraju zaštititi djecu od utjecaja digitalne tehnologije (McClure u Schulte i Thompson 2018: 155). I sada dolazimo do pitanja kako bi se to djeca mogla zaštititi od utjecaja digitalne tehnologije kad je digitalna tehnologija prisutna u našoj cijeloj kulturi! Kako odvojiti djecu od kulture u kojoj žive? I zašto?

S obzirom na da se „od druge polovice 20. stoljeća tvrdi kako se dječje stvaranje kreće unutar kultura koje ih okružuju, a istovremeno vidi se stalna zabrinutost zbog toga što djeca prisvajaju kulture 'odraslih' u svoja zajednička značenja (...) isti impuls da se djeca odvoje od procesa kulture podupire generaliziranu tjeskobu u vezi s digitalnom tehnologijom. To je izravno povezano sa stavom o djeci kao nevinoj i kojoj treba zaštita.“ (McClure u Schulte i Thompson 2018: 155).

Znači, taj silni strah od negativnog utjecaja raznih digitalnih tehnologija baziran je na zastarjelom poimanju djeteta kao objekta, koje živi u nekom zrakopraznom prostoru, odvojenom od kulture koja ga okružuje i koje treba zaštititi. Takvo razmišljanje bi trebalo napustiti, i okrenuti se suvremenom shvaćanju djeteta kao aktivnog i kompetentnog bića, koje ima vlastite teorije, strategije razmišljanja i načine upoznavanja svijeta. Deklarativno je suvremena slika djeteta prihvaćena, ali u praksi je vidljivo kako to baš nije tako jednostavno. Odgojitelj treba „ohrabriti dijete, ponuditi mu iskustva koja će mu omogućiti osjećaj koherentnosti sa svijetom, a to znači potpuni osjećaj suglasnosti djeteta s njegovim fizičkim, socijalnim i kulturnim okruženjem“ (Bašić u Maleš, 2011: 33).

Djeca ne sjede pasivno ispred ekrana, a sadržaji koje promatraju se ne „ulijevaju“ u njihove mozgove bez dječje reakcije. Svako iskustvo koje su djeca doživjela, pa tako i iskustvo vezano za sadržaje viđene na nekom ekranu, djeca prerađuju. Djeca pričaju o viđenom s članovima obitelji, prijateljima, drugim odraslim osobama, vrlo često glume najzanimljivije dijelove – uz velike prilagodbe i promjene te likovno izražavaju svoje iskustvo. Marissa McClure u svojim istraživanjima, potvrđujući pri tome ranije Jenkinsonove zaključke, navodi kako „geografski, jezično i kulturološki različite skupine male djece uključuju digitalne tehnologije u svakodnevni život i igru“ (McClure u Schulte i Thompson 2018: 156). Znači, sva su djeca, bez

obzira na mjesto na kojemu žive, okružena različitim oblicima tehnologije i zato ju integriraju na bezbroj načina u svoj svakodnevni život. Nije moguće djecu izolirati od kulture koja ih okružuje, od realnosti u kojoj odrastaju.

Neizbježna je činjenica da će predškolske ustanove jednoga dana biti opremljene digitalnim tehnologijama te će ih odgojitelji morati uključiti u odgojno-obrazovni rad s djecom: za postizanje planiranih pedagoških ciljeva, kao situacijski poticaj za aktivnosti ili u slobodnoj igri gdje djeca različite poticaje kombiniraju, nadopunjavaju i prilagođavaju prema vlastitim mogućnostima i trenutnim interesima. Prije uvođenja digitalnih tehnologija odgojitelji će trebati prihvatiti činjenicu „kako digitalne tehnologije maloj djeci pružaju posebne prilike za igru i umjetničko izražavanje koje nadopunjuju druge materijale koji se obično nalaze u vrtiću“ (Knight u Schulte i Thompson 2018: 149).

Ne umanjujući različite rizike od prevelike izloženosti digitalnim uređajima i neprimjerenim sadržajima koji mogu imati negativan utjecaj na dječji razvoj, odgojiteljima bi koristilo imati bar malo otvoreniji pristup. Tim pristupom bi odgojitelji, u upotrebi digitalnih sadržaja, osim opasnosti, vidjeli i razne nove mogućnosti koje se mogu iskoristiti u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Odgojitelji će morati izaći iz svog malog balona, u kojemu se sporo i teško prihvaćaju promjene, i prihvatiti ranije navedenu tvrdnju da se u vrtićima događaju „poremećaji, kretanja i susreti“ koje uzrokuju digitalne tehnologije. Kad se odgojitelji oslobode straha i upoznaju se s mogućnostima koje pružaju digitalne tehnologije i kad zaista prihvate da se djeca aktivno i kompetentno uključuju u socijalni kontekst, shvatit će da su „digitalne tehnologije i novi mediji samo jedan od mnogih posrednika koji su dostupni maloj djeci za istraživanje dok stvaraju, propituju i dijele značenje unutar svojih svjetova“ (McClure u Schulte i Thompson 2018: 157).

### **3.4. Simbolička igra**

Iz opservacijskih primjera vidi se kako se djeca često igraju simboličke igre. Simbolička igra je ključna značajka djetetova kognitivnog i socijalnog razvoja i najbolji alat za razumijevanje svijeta u kojem živi (Piaget 1963, Vygotski 1977, Bruner 2000 u Petrović Sočo 2014). Kako bismo definirali simboličku igru? Definicija simboličke igre ima koliko i autora jer se svaki autor bavi određenim područjem, pa definiranju igru iz svoje perspektive. Osim različitih definicija simboličke igre, u literaturi postoje i različiti pojmovi koji se koriste za simboličku igru: imaginativna igra, igra fikcije, igra uloga, imitativna igra, igra pretvaranja, dramska igra, „kobajagi“ (Duran 2001: 17). Vygotski navodi kako u djetinjstvu postoje brojne nerealizirane potrebe i želje koje predstavljaju jednu od odrednica javljanja simboličke igre te smatra „kada na predškolskom uzrastu ne bi došlo do javljanja trenutno nerealiziranih potreba, ne bismo imali ni igru“

(Vygotski u Duran 2001: 146). Nije mislio na sve neostvarene želje, nego na dječju želju i potrebu da se uključi u svijet odraslih. Vygotski smatra da bi neka aktivnost bila simbolička igra, treba sadržavati sljedeće tri komponente:

1. Djeca stvaraju zamišljenu situaciju.
2. Preuzimaju ulogu i ponašaju se u skladu s njom.
3. Pridržavaju se određenih pravila koja su specifična za preuzetu ulogu, iako nisu unaprijed postavljena i dijete ih svojevolumno slijedi. (Vygotski u Petrović-Sočo, 2014: 240).

U opserviranim aktivnostima mogu se vidjeti ove tri komponente simboličke igre (igre uloga):

U situaciji 1 djeca grade ZOO vrt i zamišljaju da su u njemu, preuzimaju uloge konja i čuvara i ponašaju se tako – konji preskaču ogradu, čuvar ih pokušava uloviti.

U situaciji 2 djevojčice zamišljaju da su u kuhinji i preuzimaju uloge odraslih osoba koje kuhaju, peru, čiste, slažu krpe, tj. pridržavaju se pravila koja su karakteristična za uloge odraslih u kuhinji

U situacijama 2B – 2E zamišljaju da su za stolom i jedu, preuzimaju uloge mame, psića, mačića i sestre, isprobavaju različita ponašanja za stolom.

U situaciji 3 djeca zamišljaju nepoznati prostor, preuzimaju ulogu istraživača i istražuju prostor oko sebe.

U situaciji 4A i AB vidi se pokušaj dogovaranja zamišljene situacije i neke kraće epizode gdje se odvija preuzimanje uloga mame i njezine prijateljice i proigravanje radnji s djetetom.

Teorija uma ima važno mjesto u razumijevanju igre, tj. istraživanja su pokazala „da je razumijevanje želja, uvjerenja i namjera drugih od presudne važnosti za početak i napredak simboličke igre (...) na taj način teorija uma postaje primarni komunikacijski alat u životima djece“ (Petrović-Sočo, 2014: 242). U situaciji 2A Maša i Katja se prvo igraju samostalno iako su jedna pored druge, bez interakcije. U jednom trenutku dolazi do komunikacije, one se dogovaraju i započinje simbolička igra. Simbolička igra iz situacije 2A se razvija u situacije 2B – 2E jer se djevojčice dogovaraju, tj. opisuju novonastalu ulogu psića u situaciji 2B, u situaciji 2C Hana i Maša pronalaze trećeg suigrača koji ima ulogu mačke, u situaciji 2D vidljiv je neuspješni pokušaj dogovora oko zamjene uloga koji je inicirala Katja. Tu se vidi kako djevojčice pregovaraju i pokušavaju uskladiti svoje želje, međutim nisu se uspjele dogovoriti. Svaka djevojčica ima svoje viđenje situacije, i nakon traženja intervencije odgajateljice, koja je iznijela neutralan stav, simbolička igra ovdje završava. U situaciji 2E Katja svoju želju da bude mama realizira tako što organizira novu igru s Hanom, tj.

ona preuzima ulogu mame, a Hani dodjeljuje ulogu sestre te joj daje upute za tu ulogu. Hana želi biti sestra u igri, ali zajedno pregovaraju o tijeku igre. Igra se odvija u ulogama, ali često izlaze iz uloga jer se pregovaranje odvija izvan uloga. U navedenim primjerima vidi se kako djeca tijekom simboličke igre razmjenjuju informacije: započinju igru, pokušavaju ispuniti vlastite želje (više ili manje uspješno), pregovaraju u kojem će smjeru ići igra, prilagođavaju svoje ponašanje ulozi, prekidaju igru zbog nemogućnosti ispunjavanja želja oba igrača ili nastavljaju igru s drugim igračem i u drugoj ulozi. Radnja jednog djeteta (upit, stav, želja) izaziva reakciju drugog djeteta, tj. utječe na aktivnost drugog djeteta, a to znači da utječe na razvoj cijele igre. Komunicirajući s drugim djetetom, dijete utječe i na svoje vlastito razmišljanje, mijenja ga i prilagođava ga situaciji. Da bi igra tekla, djeca moraju biti usklađena, a to znači kako dijete treba razumjeti svoje misli i emocije, ali i suigračeve. Petrović-Sočo navodi da „informacije koje djeca izmjenjuju tijekom simboličke igre podliježu transformaciji, ovisno o željama, potrebama, idejama i emocijama koje se komuniciraju. Ova interakcija predstavlja početak samoregulacije jer djeca sudionici utječu jedni na druge i pridržavaju se internih pravila, međusobno određujući i regulirajući ponašanje.“ (Petrović-Sočo, 2014: 243).

Igra je temeljna aktivnost svakog djeteta i utječe na sve aspekte dječjeg razvoja. Wood (2011) navodi kako igra povećava pozornost i opseg djetetove pažnje, razinu njegove osobne angažiranosti, razinu emocionalne angažiranosti i motivacije, povećava razvoj imaginativnih i komunikacijskih potencijala djeteta i doprinosi razvoju njegovih odnosa s drugima (cit. prema Slunjski i Ljubetić 2013: 128), zato odgojitelji trebaju dobro poznavati igru.

#### 4. ULOGA ODGOJITELJA

U predškolskoj ustanovi djeca provode najveći dio dana igrajući se. Zadaća odgojitelja je osigurati optimalne materijalne uvjete i stvarne društvene odnose, za pokretanje igre i njezino daljnje razvijanje, u kojoj djeca mogu neometano istraživati, primjenjivati razne strategije u rješavanju problema, pregovarati, prerađivati svoja iskustva i sl. Odgojitelji ne definiraju, niti utvrđuju plan igre, ne ocjenjuju uspješnost igre, odnose ili realizaciju. Šagud i Sočo navode različite autore koji smatraju da se djecu ne treba usmjeravati prema vlastitim scenarijima, nego ih treba poticati i ohrabrivati pri korištenju različitih strategija kako bi se doprinijelo bogatstvu igre (Šagud i Sočo, 2014: 285).

Međutim, službeni dokumenti i politike propisuju jedno (čega se svi deklarativno pridržavaju), dok se u praksi mogu vidjeti neki drugi elementi koji utječu na svakodnevni odgojno-obrazovni rad, a to su očekivanja roditelja i stručnog tima kao i implicitna pedagogija svakog odgojitelja. „Pritisnuti“ sve većim očekivanjima roditelja, ali i stručnog tima vrtića, igra se sve češće instrumentalizira u cilju ostvarivanja akademskih postignuća. Očekivanja roditelja i stručnog tima su ponekad vrlo jasna: koliko će riječi i fraza dijete znati na stranom jeziku na kraju pedagoške godine, hoće li usvojiti sintezu i analizu, što je vrlo detaljno opisano npr. u engleskom programu ili razvojnoj listi. Međutim, često su ta očekivanja i pritisci dosta općeniti, ne mogu se pronaći kao neki točno određeni ishod: npr. koliko je pjesmica dijete usvojilo o proljeću. Broj pjesmica koje je dijete usvojilo nigdje nije službeno propisan, ali postoje očekivanja da ih treba biti puno. Igru se sve češće promatra samo kao sredstvo kojim će se realizirati obrazovni zadaci i ciljevi, kako bi se ostvarili vidljivi i mjerljivi ishodi. „Utilitarni karakter igre i njezino instrumentaliziranje u svrhu poučavanja u tradicionalnom smislu često je namjera odraslih (manje ili više svjesna), koja dovodi do njezine degradacije i derogiranja razvojnih potencijala koje igra u sebi nosi.“ (Šagud i Sočo, 2014: 286).

Kako se onda djeca igraju u vrtiću? U kojoj mjeri djeca mogu sama organizirati igru, usred svih mogućih instrumentalizacija igre, vanjskih usmjeravanja s točno određenim obrazovnim ciljevima, kompetencija i ishodima koje bi trebala usvojiti? Odgovor, ili bar pokušaj odgovaranja, na ovo kompleksno pitanje treba započeti s teorijskim određenjima kurikuluma, sastavnica kurikuluma i implicitne teorije.

## 5. KURIKULUM – VIDLJIVI I SKRIVENI

Kurikulum je, prema Previšiću (2007), ciljano usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnost (cit. prema Pavičić Vukičević 2013: 120), dok je za Slunjski „kurikulum ili nastavni plan i program cjelovita, sustavna i ukupna planiranost obrazovanja i odgoja koja se odnosi na zadaće, vrijeme, te naputke o organizaciji i metodama rada uz precizno određenje što djeca trebaju usvojiti na primjerenom razini znanja i umijeća“ (2001: 12). S obzirom na to da svaki znanstvenik ima svoju definiciju kurikuluma, nije moguće dati jednu definiciju kurikuluma, ali može se zaključiti kako kurikulum predstavlja filozofiju odgojno-obrazovnog sustava u cjelini. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument koji je propisan i sadrži temeljne vrijednosti, načela i ciljeve odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Kurikulum vrtića predstavlja implementaciju, tj. način provedbe Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u pojedinom vrtiću s obzirom na njegove posebnosti.

Kurikulum prema Lepičnik Vodopivec obuhvaća službeni, realni i formalni kurikulum, ali i neslužbeni, odnosno skriveni kurikulum (2013: 16). Marsh definira skriveni kurikulum kao „učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, često izraženih u vidu pravila, rituala i propisa odgojno-obrazovne ustanove“ (cit. prema Pavičić Vukičević 2013: 121) dok Gordon (1982) opisuje pojam skrivenog kurikuluma kao „dio odgojno-obrazovne stvarnosti koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima, a važan je jer utječe na obrazovne ishode ili pak se pojavljuje kao skup afektivnih izlaza obrazovanja, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju“ (cit. prema Jančec i dr. 2022: 1-20). Kroflič smatra kako je skriveni kurikulum izuzetno bitan u predškolskom okruženju jer „skriveni kurikulum posebno dobiva na važnosti ovisno o dobnoj skupini, odnosno njegova važnost je veća i snažnija što je uzrast djece mlađi“ (2001: 12).

Igra uvijek ima elemente skrivenog kurikuluma jer djeca uče različite vrijednosti i obrasce ponašanja. Kroz dramsku igru mogu naučiti o suradnji i dogovaranju (situacija B4), međutim igra može djelovati i kao sredstvo za prenošenje implicitnih normi, društvenih uloga i vrijednosti dominantne društvene grupe.

### 5.1. Odnos kurikuluma i implicitne teorije

Implicitnu teoriju nastavnika ili „teorija u akciji“ Slunjski (2011: 15) definira kao „kontekst u kojem se provodi svakodnevna odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgojitelja/nastavnika“. Čine ju vrijednost i stajališta koja oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa, a često se razlikuje od službenih teorija zastupanih u javnim programskim dokumentima i politikama te predstavlja kariku koja povezuje praksu s teorijom. (Mušanović 2001: 133-134). Znači, može se zaključiti kako implicitna teorija produbljuje jaz između eksplicitne teorije iz službenog kurikuluma i osobnih vrijednosti i etike koja je prisutna u predškolskim ustanovama / školama. Vrijednosti i etika oblikuju i prožimaju cijelu ličnost i kompetencije odgojno-obrazovnog djelatnika, te njegovu sliku o djetetu, djetinjstvu i teorije učenja i poučavanja. (Pavičić Vukičević 2013: 123). Slunjski navodi kako se implicitna teorija odgojitelja/nastavnika „prepoznaje u oblikovanju prostora, strukturiranju vremena i raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom“ (Slunjski 2011: 23). Način na koji odgojitelji oblikuju prostor, strukturiraju vrijeme i kakve će odnose njegovati s djecom, roditeljima, kolegama i širom društvenom zajednicom, tj. kakvu implicitnu pedagogiju zastupaju, pomaže realizaciji skrivenog kurikuluma. Implicitna teorija postaje „poluga moći u ispunjenju svrhe skrivenog kurikuluma, oni zajedničkim snagama podrivaju službeni kurikulum koji deklarativno podupire humanistički odgoj“ (Pavičić Vukičević 2013: 126).

Postavlja se pitanje mogu/žele li odgojitelji osvijestiti svoju implicitnu teoriju i prevladati skriveni kurikulum. Odgojitelji se trude osvijestiti svoju implicitnu teoriju, uskladiti svoju implicitnu teoriju sa službenim kurikulumom, tj. vidljivim kurikulumom, a da bi to bilo moguće, Pavičić Vukičević (2013: 129) smatra kako bi odgojitelji trebali svoju implicitnu teoriju osvijestiti kroz:

1. promjenu viđenja slike djeteta (ne samo deklarativno) u kojoj ono više nije objekt poučavanja, nego je subjekt vlastitog razvoja
2. promjenu paradigme djetinjstva
3. promjenu teorije učenja i poučavanja – znanje se shvaća kao konstrukcija osobe koja uči i ovisi o njezinu prethodnom iskustvu i mnogim drugim individualnim posebnostima te načinu na koji ona interpretira određeno iskustvo (učenja). Presudnu ulogu u procesu učenja predstavlja vlastita aktivnost djeteta te kontekst u kojem se učenje događa. To odstupa od tradicionalnog shvaćanja znanja kao nečega statičnog, što se može na predvidljive načine prenijeti djetetu (MZOS, 2014: 43).

Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo i koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidjet će se kroz odgojiteljeve intervencije u dječjoj igri. Često se događa da odgojitelj deklarativno izjavljuje kako razumije i koristi suvremenu paradigmu u svom odgojno-obrazovnom radu, ali u radu se koristi tradicionalnim i zastarjelim pristupom, „stoga osobna implicitna teorija može biti odmaknuta od službenog, društveno propagiranog odgojno-obrazovnog ideala čime njegova subjektivizirana odgojno-obrazovna praksa može biti ometajući faktor njenog razvoja“ (Pintar 2020: 79). Kako odgojitelj zaista vidi dijete i koju teoriju učenja podržava, može se vidjeti kroz:

1. Oblikovanje prostora – gdje stoje igračke, jesu li kutići organizirani u dogovoru s djecom, koriste li se druge prostorije osim sobe dnevnog boravka...
2. Strukturiranje vremena – mogu li djeca nastaviti svoju igru, postoji li dogovor oko trajanja nekih aktivnosti ili je sve vrlo kruto određeno...
3. Raspodjelu uloga i načine komuniciranja s djecom, roditeljima, kolegama i širom društvenom zajednicom – je li komunikacija demokratska, dvosmjerna i uvažavajuća s djecom, imaju li djeca mogućnost izbora i izražavanja mišljenja, kako se doživljavaju roditelji, kolege, stupanj otvorenosti prema lokalnoj zajednici.

Svakako bih opet htjela napomenuti kako je vrlo diskutabilno u kojoj mjeri odgojitelj može utjecati na oblikovanje prostora i strukturu vremena. Kao što sam navela u prije spomenutom odlomku, prostorna organizacija dječjeg vrtića i vremenska shema su u velikoj mjeri zadane i strukturirane, tako da odgojitelju ostaje malo prostora za vlastite intervencije u fizičkom okruženju i vremenskoj organizaciji rada. Najviše utjecaja odgojitelj ima na načine komunikacije s djecom, roditeljima, kolegama i širom društvenom zajednicom.

Odgojitelji bi trebali biti svjesni svoje implicitne teorije te shvatiti kako upravo implicitna teorija u velikoj mjeri oblikuje njihov odgojno-obrazovni rad: kako, koliko i kada odgojitelji usmjeravaju dječju igru ili ju ograničavaju, s kojim ciljem, kakve odnose s djecom, roditeljima, kolegama i društvenom zajednicom zagovaraju i sl.

S obzirom na to da su implicitna teorija odgojitelja i skriveni kurikulum ključni elementi u odgojno-obrazovnom radu, a gotovog recepta koji bi se mogao primijeniti svugdje nema, odgojitelji imaju veliku odgovornost u smislu neprestanog propitkivanja svoje etike i vrijednosti koje se oblikuju tijekom cijelog života putem iskustva (implicitna teorija). Promišljanje o implicitnoj teoriji i skrivenom kurikulumu nije kratkoročno i konačno. To je proces kojim se osvještavaju i vrednuju vlastita uvjerenja, iskustva i



kompetencije putem refleksija, usavršavanja i edukacija na način da se razmjenjuju iskustva, da bi se dobile neke nove ideje i perspektive. Sve navedeno vodi kontinuiranom poboljšanju vlastite pedagoške prakse. Na temelju svoje refleksije odgojitelj koji promišlja o vlastitoj slici djeteta (subjekt), paradigmi djetinjstva (suvremena) i načinima na koje dijete uči (sukonstrukcija znanja, a ne transmisija) oblikuje bogatu i poticajnu materijalnu sredinu, fleksibilno strukturira vrijeme te omogućava participaciju djece u odlukama te podržava uvažavajuću i dvosmjernu komunikaciju. Stoga je za odgojitelja promišljanje i razumijevanje sebe i svojih postupaka ključan način za stvaranje podržavajućeg okruženja za igru u predškolskoj ustanovi. U takvom okruženju djeca kroz igru, a osobito dramsku igru istražuju razne uloge, emocije i situacije, isprobavaju alternativne stvarnosti, suočavaju se s izazovima, uče, a sve to im pomaže u razumijevanju svijeta i samoga sebe.

## **5.2. Svakodnevni „življeni“ kurikulum djece**

Igra je dječja temeljna aktivnost u dječjem vrtiću, tj. kako navodi Piaget, „igra je sama po sebi prirodni kurikulum po kojemu predškolsko dijete uči i razvija se“ (cit. prema Šagud i Petrović-Sočo 2014: 283), a službeni kurikulum i skriveni kurikulum zajedno s implicitnom teorijom odgojitelja u velikoj mjeri utječu na nju. Djeca kroz svoju slobodnu igru pokušavaju zadovoljiti (u većoj ili manjoj mjeri uspješno) svoje vlastite interese i potrebe, neovisno o tome jesu li oni prepoznati unutar nekog dokumenta ili zakona, neovisno o službenom ili skrivenom kurikulumu. Dječja igra je način na koji će djeca ispuniti svoje potrebe i interese. Leslie Rech navodi kako „Aoki (1993), Dyson (1997) i Heydon (2013) prave razliku između službenog kurikulumu i svakodnevnog 'življenog' kurikulumu djece (every-day „lived“ curriculum of children)“ (Rech u Schulte i Thompson, 2018: 44).

Djeca kroz svoju slobodnu igru pokušavaju osmisliti i realizirati svoj vlastiti kurikulum, koji ispunjava njihove trenutne interese, želje i potrebe, koje odrasli ne vide ili ne stignu vidjeti od tolikih usmjeravanja i intervencija u igri.

## 6. VAŽNOST IGRE

Igra je sama po sebi „prirodni kurikulum po kojem predškolsko dijete uči i razvija se“ (Piaget prema Lancy, 2008. u Šagud i Pertović Sočo, 2014: 286), stoga je jako bitno kako odgojitelji shvaćaju igru, tj. u kojoj mjeri interveniraju u nju. Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo i koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidjet će se kroz odgojiteljeve intervencije u dječjoj igri. Kurikulum bi se u dječjim vrtićima trebao temeljiti na stvaranju optimalnih materijalnih, vremenskih i društvenih uvjeta u kojima bi djeca kroz igru mogla učiti i razvijati se na svim područjima.

Igra je duboko ukorijenjena u ljudsku prirodu, ali je razumijevanje dječje igre kroz povijest prolazilo kroz značajne promjene: od prvotnog gledanja na igru kao na aktivnost koja je beznačajna, kojom su se razvijale vještine ili je služila kao zabava do suvremenog shvaćanja. Danas se igra prepoznaje kao vrlo kompleksna aktivnost koja je ključni dio djetetovog razvoja. Upravo ova promjena u shvaćanju dječje igre od trivijalne aktivnosti do ključnog dijela djetetovog razvoja odražava evoluciju u razumijevanju djeteta i djetinjstva.

Iz opservacijskih je primjera vidljivo kako se djeca igraju različitih igara, u kojima sami biraju vrstu igre, odlučuju s kim će se igrati, koliko dugo će igra trajati, gdje će se igrati, pregovaraju, dogovaraju se (uspješno ili neuspješno), sami donose pravila ili ih mijenjaju, variraju scenarije iste igre, preuzimaju i isprobavaju različite uloge, prerađuju svoja iskustva, isprobavaju scenarije bez straha od neuspjeha. Igra je medij u kojem djeca uče. Dok se igraju, djeca oblikuju prostor prema svojim zamislima te pokušavaju iskoristiti sve prostore za svoju igru. Vrijeme za igru u predškolskim ustanovama nije baš toliko fleksibilno kako se navodi u službenim dokumentima, pa djeca nemaju toliku slobodu u samostalnoj organizaciji vremena za igru. U vremenski rascjepkanom danu djeca pokušavaju zadržati kontinuitet igre. Djeca svoja iskustva povezana s digitalnim tehnologijama (videoigrice, crtani filmovi) vrlo često proigravaju u odgojnim skupinama s prijateljima, neovisno o stupnju zainteresiranosti odgojitelja za digitalne medije.

Djeca u predškolskim ustanovama organiziraju različite igre, s obzirom na mjesto i vrijeme trajanja same igre, sredstva i materijale koje koriste i načine interakcije s okolinom. Dramska igra pruža mnoštvo prilika za „proigravanje“ stvarnosti. U imaginarnom i sigurnom svijetu koji djeca „izgrađuju“ dok se igraju dramskih igara, na različite načine obrađuju i interpretiraju svoja vlastita iskustva i doživljaje iz stvarnog svijeta. U sigurnom okruženju igre djeca preuzimaju uloge iz stvarnog svijeta, stvarna iskustva nadograđuju elementima fikcije, izražavaju i suočavaju se sa svojim emocijama, isprobavaju strategije kojima bi mogli riješiti prave probleme te se uče suradnji, pregovaranju, dijeljenju...

Djeca kroz igru uče i usvajaju ključne socijalne vještine za život, tj. igra se može, prema Edminstonu (2008), promatrati kao „radionica za cijeli život, a ne bijeg od stvarnosti“ (cit. prema Šagud i Pertović Sočo, 2014: 284). Upravo zbog transformacije stvarnosti Wood i Attfield navode kako je „paradoks prirodne igre u tome što dijete odvaja od stvarnosti, ali ga istovremeno priprema za stvarne životne uvjete“ (2007: 4).

S obzirom na neprocjenjivu važnost igre u dječjem razvoju, odgojitelji bi trebali razumjeti igru i njezina obilježja. Budući da je igra intrinzično motivirana, ili bi bar trebala biti, i usredotočena je na proces, a ne na produkt, tj. sama sebi je svrha, bitno je u kolikoj mjeri odrasli mogu i trebaju usmjeravati dječju igru, a da ona ostane autonomna dječja aktivnost, ono što ona ustvari jest i što bi uvijek trebala biti. Odgojitelji ponekad instrumentaliziraju igru u svrhu poučavanja, s ciljem ostvarivanja akademskih postignuća zbog utjecaja okoline ili neosvijesćenosti vlastite implicitne teorije.

S obzirom na to da je igra dječja temeljna aktivnost, odgojitelji imaju vrlo odgovornu ulogu, tj. trebaju poznavati sve aspekte igre, odnosno očekuje se da budu profesionalci koji razumiju teoriju i praksu, te da se u svom svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu oslanjaju na suvremene spoznaje. Isto tako, odgojitelji trebaju osvijestiti vlastitu implicitnu teoriju, ne samo deklarativno, kako ta implicitna teorija ne bi bila u suprotnosti sa službenim i propisanim kurikulumom.

Kako odgojitelj vidi dijete i djetinjstvo i koju teoriju učenja i poučavanja zastupa, vidjet će se kroz odgojiteljeve intervencije u dječjoj igri.

## 7. ZAKLJUČAK

Odgjitelji ponekad instrumentaliziraju igru u svrhu poučavanja, s ciljem ostvarivanja akademskih postignuća. Uzroci takvom pristupu igri su dvojaki: utjecaj okoline ili neosviještenost vlastite implicitne teorije. Prvi uzrok su pritisci i očekivanja okoline koji se manifestiraju kao očekivanja vidljivih i mjerljivih ishoda rada s djecom. Ishodi se prate ili mjere razvojnim listama, anketama usvojenosti (ispunjavaju ih i odgjitelji i roditelji), oglednim satovima i sl. Drugi uzrok je neosviještenost vlastite implicitne teorije odgjitelja. U svom svakodnevnom radu odgjitelji deklarativno izražavaju stav, a neki su i uvjereni kako primjenjuju suvremenu paradigmu, a zapravo djecu doživljavaju kao objekte kojima se treba isporučiti gotovo znanje, koje je rascjepkano po područjima i sl. Ako su odgjiteljima obrazovni učinci igre prioritet, dolazi „do degradacije i derogiranja razvojnih potencijala koje igra u sebi nosi“ (Šagud i Pertović Sočo, 2014: 286) i igra gubi svoju svrhu.

Na primjerima dječje igre u tekstu vidljivo je koliko je metodologija igre u vrtićkoj dobi dramski raznolika i izvedbeno bogata, zbog čega je važno da akademski prepoznamo estetičku i etičku vrijednost igre djece predškolske dobi kada joj poklonimo analitičku i kritičku pozornost.

## LITERATURA

- Dragović, Spomenka; Balić, Dinka. 2013. „Drama Pedagogy - a Way of Learning through Experience and by Doing: Youth Theatre Studio of the Croatian National Theatre in Varaždin“. U *Croatian Journal of Education* 15(1): 191-209.
- Duran, Mirjana. (2001) *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jančec, Lucija; Čamber Tambolaš, Akvilina; Vujičić, Lidija. 2022. „Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove“. U: *Zbornik suvremene teme u odgoju i obrazovanju-STOO 2* Preuzeto s: <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/skriveni-kurikulum-i-kultura-odgojno-obrazovne-ustanove-1-20-str> (pristupljeno 25. travnja 2024)
- Klarin, Mira. 2017. *Psihologija dječje igre*, Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Knight, Linda. 2018. „Digital Aesthetics and Multidimensional Play in Early Childhood“. U *Communities of Practice: Art, Play and Aesthetics in Early Childhood*, ur. Christopher M. Schulte i dr.133-151. Cham: Springer.
- Kroflić, Robi. 2005. „Vzgojiteljica – izhodišće prikritoga kurikuluma v vrtcu“. U: *Prikriti kurikulum – rutina ali izaziv v vrtcu*, ur. Robi Kroflić, 12-18. Ljubljana: Supra.
- Krušić, Vladimir. 2014. „Umjetnički odgoj-što je to i čemu služi?“. U: *Zbornik radova. 1.Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Osijek 17.-18.listopada 2014*, ur. Berislav Jerković, Tihana Škojo, 384-399. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput.
- Ladika, Zvezdana; Čečuk, Slavenka; Dević, Đurđica, 1983. *Dramske igre*. Zagreb: Savez društava Naša djeca SR Hrvatske.
- Lancy, David F. (2008). *The Anthropology of Childhood*. London: Cambridge University.
- Lepičnik Vodopivec, Jurka. 2013. „Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj“. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74): 16-17.
- Maleš, Dubravka, ur. 2011. *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- McCaslin, Nellie. 1984. *Creative Drama in the Classroom*, New York: Longman.

- McClure, Marissa. 2018. „Beyond Screen Time : Aesthetics of Digital Playscapes for Young Children“. U: *Communities of Practice: Art, Play and Aesthetics in Early Childhood*, ur. Christopher M. Schulte i dr.153-163. Cham: Springer.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. 2014. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
- Mušanović, Marko. 2001. „Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja“. U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci :133-143.
- Pavičić Vukičević, Jelena. 2013. „Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole“. U *Pedagogijska istraživanja*. Vol.10 No.1:119-130 <https://hrcak.srce.hr/pedagogijska-istrzivanja> (pristupljeno 28. ožujka 2024.)
- Petrović-Sočo, Biserka. 2014. „Simbolička igra djece rane dobi“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 16 (SpEd.1): 235-251.
- Pintar, Željka. 2020. „Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“. *Metodički ogledi*, 27(2), 75-103.
- Previšić, Vlatko. 2007. „Pedagogija i metodologija kurikuluma“. U: Previšić, Vlatko. (ur.), *Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 15 – 37.
- Radetić-Ivetić, Jadranka, ur. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb. HCDO – Pili-poslovi d. o. o.
- Rech, Leslie. 2018. „Now We All Look Like Rapunzels“. U *Communities of Practice: Art, Play and Aesthetics in Early Childhood*, ur. Christopher M. Schulte i dr.39-59. Cham: Springer.
- Slunjski, Edita. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, Edita. 2011. *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, Edita. 2012. *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil International.
- Slunjski, Edita; Ljubetić, Maja. 2013. „Play and its Pedagogical Potential in a Preschool Institution“, *Croatian Journal of Education*, 16 Sp.Ed.1/2014, 127-141.

Šagud, Mirjana; Petrović-Sočo, Biserka. 2013. „Playing-Medium for Understanding, Interpreting and Transforming Immediate Reality“. *Croatian Journal of Education*, 16 Sp.Ed.1/2016: 279-289.

Ward, Winifred. 1957. *Playmaking With Children*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Wood, Elizabeth. 2010. „Developing Integrated Pedagogical Approach to Play and Learning“. U: *Play and Learning In the Early Years*. ur. Pat Broadhead i dr. London: SAGE.

Wood, Elizabeth, Jane Attfield. 2005. *Play, Learning and Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

*Zajednička deklaracija Međunarodne udruge za dramu/kazalište i odgoj (IDEA), Međunarodnog društva za odgoj kroz umjetnost (InSEA) i Međunarodnog društva za glazbeni odgoj (ISME)*. (2007). U: Dramski odgoj, 14-15, 15. <http://www.hcdo.hr/dokumenti/deklaracija-o-umjetnickom-odgoju-lisabon-2006/izvedbene> (pristupljeno 5.ožujka 2024.)

## AUTORIČIN ŽIVOTOPIS

Jadranka Bratković Aračić rođena je 26. kolovoza 1974. godine u Wilhelmu. Osnovnu i srednju školu pohađala je u Zagrebu. Dodiplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje završila je 2004. godine, a diplomski studij 2017. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Dugi niz godina radi kao odgojiteljica u dječjem vrtiću u mješovitoj odgojnoj skupini u Programu s integriranim cjelodnevnim učenjem engleskog jezika. Poučavanje stranog jezika u predškolskoj dobi bio je jedan od poticaja za upisivanje poslijediplomskog studija Dramske pedagogije na UFZG-u.

U svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu vrlo često koristi dramskopedagoške metode te je nekoliko godina voditeljica radionica dramske pedagogije za odgojno-obrazovne djelatnike u svojoj predškolskoj ustanovi: *Kreativna drama kao oblik dramskopedagoškoga rada s djecom predškolske dobi*. Aktivno sudjeluje na različitim međužupanijskim, državnim i međunarodnim znanstveno-stručnim skupovima te je sudjelovala na drugoj međunarodnoj znanstveno-umjetničkoj konferenciji ACE 2020. godine s radom iz dramskopedagoškog područja *Razvoj komunikacije na stranom jeziku kroz umjetnost*.



## IZJAVA

kojom ja, Jadranka Bratković Aračić, OIB: 89452886513, studentica Specijalističkog studija dramske pedagogije u Zagrebu na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, kao autorica završnog specijalističkog rada s naslovom: „Intrinzična vrijednost i raznolikost dječje dramske igre u predškolskoj dobi“

1. Izjavljujem da sam završni specijalistički rad izradila samostalno pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Nataše Govedić. U radu sam primijenila metodologiju znanstvenoistraživačkog rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u radu citirala sam i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama sukladno odredbama Pravilnika o završnom specijalističkom radu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Rad je pisan u duhu hrvatskog jezika.
2. Dajem odobrenje da se, bez naknade, trajno pohrani moj rad u javno dostupnom digitalnom repozitoriju ustanove i Sveučilišta te u javnoj internetskoj bazi radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu, sukladno obvezi iz odredbe članka 83. stavka 11. Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).
3. Potvrđujem da je za pohranu dostavljena završna verzija obranjenog i dovršenog završnog specijalističkog rada. Ovom izjavom, kao autorica dajem odobrenje i da se moj rad, bez naknade, trajno javno objavi i besplatno učini dostupnim studentima i djelatnicima ustanove.

Studentica:

Jadranka Bratković Aračić

Vlastoručni potpis

**POPIS ČLANOVA POVJERENSTVA  
ZA OCJENU I OBRANU ZAVRŠNOG RADA**

izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček – predsjednica

doc. dr. sc. Maša Rimac Jurinović – članica

izv. prof. dr. sc. Nataša Govedić – (Akademija dramske umjetnosti u Zagrebu)  
mentorica i vanjska članica

Zagreb, 12. studenoga 2024.