

Simbolička igra

Brkić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:610891>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-08**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
ODSJEK U ČAKOVCU

ZAVRŠNI RAD

Simbolička igra

Lucija Brkić

Čakovec, srpanj 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU

ODSJEK U ČAKOVCU

Preddiplomski sveučilišni studij

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

SIMBOLIČKA IGRA

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Metodika upoznavanja okoline

Ime i prezime prvostupnika: Lucija Brkić

Mentor: Ljubimka Hajdin, viši predavač

Sumentor: Biserka Petrović - Sočo

Čakovec, srpanj 2020.

SAŽETAK

Igra je temeljna aktivnost svakog djeteta. Kroz igru dijete upoznaje sebe i svijet oko sebe, ali ono najbitnije jest da igra utječe na djetetov cjelokupan razvoj.

Simbolička igra se u pedagoškoj teoriji određuje kao igra zamišljenih situacija u kojoj dijete koristi predmete “kao da”, odnosno vrši zamjenu funkcije nekog predmeta za funkciju nekog drugog predmeta. U toj igri dijete se razvija primjenjujući simbolizaciju (Miljak, 2009.) te brojne socioemocionalne odnose “igra” u igri na način kako ih je ono doživjelo i razumjelo. Simbolička igra utječe na njegov sociološki, emocionalni i kognitivni, razvoj, kao i razvoj kognitivnih sposobnosti, kreativnosti i boljeg razumijevanja međuljudskih odnosa. Uloga odgajatelja u simboličkoj igri ovisna je o samoj složenosti igre koju iniciraju djeca. Odgajatelj je odgovoran za organizaciju poticajnog pedagoškog okruženja u sveukupnom pedagoškom kontekstu, kao i u ulozi suigrača ili prikupljanju dokumentacije u igri te unapređivanju igre na osnovi refleksije prikupljene dokumentacije.

Uz navedeno, odgajatelj vodi računa i osigurava fleksibilnu organizaciju dječjih aktivnosti, kako ne bi dolazilo do prekida djece tijekom same igre.

Ključne riječi: igra, razvoj djeteta, simbolička igra, odgojitelj

SUMMARY

Play is a fundamental activity of every child. Through play, the child gets to know himself and the world around him, but the most important thing is that the game embodies the child's overall development.

Symbolic play is defined in pedagogical theory as a game of imagined situations in which a child uses objects "as if", replaces the function of an object with the function of another object. In this game, the child develops by applying symbolization and many socio-emotional relationships "playing" in the game in the way he experienced and understood them.

Symbolic play influences his sociological, emotional, and cognitive, development, as well as the development of cognitive abilities, creativity, and a better understanding of interpersonal relationships. The role of the educator in the symbolic game depends on the very complexity of the game initiated by the children. The educator is responsible for organizing a stimulating pedagogical environment in the overall pedagogical context, as well as in the role of teammates or collecting documentation in the game and improving the game based on the reflection of the collected documentation.

In addition, the educator takes care and ensures a flexible organization of children's activities, so as not to interrupt the children during the game.

Keywords: play, child development, symbolic game, educator

Sadržaj

1. UVOD	6
2. IGRA	7
2.1. Vrste igara	8
2.2. Značenje igre za dijete	9
2.3. Odgajatelj u dječjoj igri	10
3. SIMBOLIČKA IGRA	13
3.1. Pojam simboličke igre	13
3.2. Razvoj simboličke igre	14
3.3. Uloga odgajatelja u simboličkoj igri	17
3.4. Prostorno – materijalno okruženje	18
3.5. Simbolička igra – „Igra obitelji“	22
4. ZAKLJUČAK	24
5. LITERATURA	25

1. UVOD

Igra je prisutna kod svakog djeteta, od najranije životne dobi pa do kraja djetinjstva. Djeca kroz igru uče, otkrivaju, istražuju i upoznaju svijet oko sebe, a ona je sama sebi svrha. Dječja igra izrazito je važan aspekt u kognitivnom razvoju, razvoju ličnosti, privrženosti i socijalnim interakcijama. Vrsta igre koju će dijete igrati ovisi o djetetovoj dobi i njegovom individualnom razvoju, kao i osobnim dječjim iskustvima.

U vrtiću dijete provodi puno vremena igrajući se i istražujući pa mu je zbog toga važno kvalitetno okruženje, a kvalitetno okruženje omogućuje djeci da svoje znanje aktivno stječu inicirajući samoorganizirane aktivnosti u kojima odgajatelj prepoznaje interese, potrebe, kao i razine djeteta.

Odgajatelj je tu da djetetu omogući kvalitetno poticajno – materijalno okruženje, opskrbi svim potrebnim materijalima koji su djetetu potrebni za kvalitetno učenje i igru te sudjeluje u dječjoj igri kao ravnopravni suigrač ili vodi etnografski zapis aktivnosti radi provođenja refleksije i unapređenja razine dječje igre, čime potiče dijete na aktivnosti slijedeće zone razvoja.

U ovom radu detaljnije ćemo se baviti simboličkom igrom kod djece, važnosti simboličke igre kod razvoja djece kao i uloge odgajatelja prilikom igre s djecom.

Simbolička igra može biti individualna, a može biti i grupna. Javlja se već kod djece rane dobi, djeca koriste predmete kao zamjenu za stvarni objekt, npr. kada dijete vidi žlicu, potakne ga da hrani lutku. Kroz igru kao aktivnost razvija se cjelovito i integrirano učenje kroz socijalno, kognitivno, emocionalno, tjelesno područje, kreativno stvaralaštvo. Važno je da se dijete u igri osjeća prihvaćeno, sigurno, voljeno i slobodno te da uživa u tome, koristi maštu, kreativnost, apstraktnost.

Odgajatelj organizira pedagoško okruženje, podržava dječju inicijativu, proširuje je i nadograđuje stvarajući uvjete za prelazak djeteta u slijedeću zonu razvoja.

2. IGRA

Stuart Brown (2001.) navodi igru kao osnovni biološki nagon: ona je sastavni dio našeg zdravlja jednako kao i spavanje i prehrana.

Igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način. Igra je na taj način vezana i za razvoj prilagodljivosti i razlikovanja. Na djetetovo stvaralačko ponašanje tijekom igre utječu odgajatelj i kvaliteta njegove interakcije s djetetom, sociemocionalna klima, sredinski uvjeti (materijal, vremenska i prostorna organizacija), vrsta programa i dr. (Šagud, 2002.)

Igrom se također razvija i djetetova kreativnost i mašta, što potiče i njegov intelektualni razvoj, budući da se kroz razne igre razvija pamćenje, sposobnost koncentracije i sposobnost pažnje.

Stevanović (2004) navodi kako nedostatak igre u životu predškolskog djeteta može biti štetan za djetetov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj. Ignoriranje igre dijete tjera da se zatvara u vlastiti svijet, neshvaćeno i neprihvaćeno. Dječji razvoj ovisi o kvaliteti, kvantiteti i raznovrsnosti dječjih igara.

U suvremenom djetinjstvu, igra se definira još kao dječja praksa, odnosno slobodno djelovanje djeteta koje je izvan običnog i realnog života i uz nju se ne veže nikakav ekstrinzični dobitak, nego je to proces u kojem dijete uživa i zato je sama sebi svrhom (Rajić i Petrović – Sočo, 2015.).

Djeca uče, igrajući se, što znači da svako dijete ima pravo izbora na igru kojoj će se posvetiti. Ta igra može biti i virtualna/izmišljena, ali imati pozitivan učinak na dijete.

Freud je smatrao kako igra ima dvije funkcije: prokreativnu i očuvanje ega. Prokreativna funkcija je zaslužna za aktiviranje organizma radi postizanja ugone, dok funkcija očuvanja ega omogućava djetetu da ovlada stresnom i traumatskom situacijom i time reducira nastale tenzije.

2.1. Vrste igara

Igru predškolskog djeteta možemo opažati s obzirom na dvije razine, spoznajnu i društvenu.

Igre koje se vode pod spoznajne su:

- funkcionalna igra – vrsta igre u kojoj dijete koristi, isprobava i tako razvija svoje sposobnosti (funkcije)
- konstruktivna igra – igra u kojoj se dijete služi predmetima, rukuje njima s namjerom da nešto stvori
- igra pretvaranja – vrsta igre u kojoj djeca rabe predmet ili osobu kao simbol nečega drugog (simbolička igra; igra uloga, “kao da...”)
- igra s pravilima – vrsta igre prema unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima.

Igrama na društvenoj razini smatramo slijedeće:

- promatranje – gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja u igru
- samostalna igra – samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci
- usporedna igra – vrsta igre u kojoj se djeca igraju jedno pokraj drugoga i sa sličnim materijalima, ali bez stvarnog druženja ili suradnje
- usporedno-svjesna igra – igra u kojoj djeca priznaju prisustvo drugog djeteta uspostavljajući kontakt očima
 - jednostavna socijalna ili povezujuća igra – igra u kojoj dolazi do porasta kontakta među djecom, djeca se igraju u blizini, započinju razgovor, smiješe se, izmjenjuju igračke
- komplementarna i uzajamna igra – vrsta socijalne aktivne igre u kojoj dijete “uzima i daje” (ulovi me – ulovit ću te; skrij se – traži...)
- suradnička igra – igra u grupi koja je nastala radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, a postupci djece su usklađeni.

Djeca predškolske dobi pokazuju i individualne razlike u stilu igre. Prema Steinberg i Meyer (1995.) neka su sklonija konstrukciji i građenju, a druga pak simboli i dramtizaciji. U neke su djece prisutna oba stila, a s vremenom se počinju razvijati preferencije stila. Nijedan stil nije bolji za dječji razvoj – naprosto su različiti. Izazov budućim istraživanjima jest pitanje koliko su stilovi igre važni naprimjer za kasnije osobne stilove u životu.

2.2. Značenje igre za dijete

Kroz igru dijete uči, razvija se, otkriva svijet i sebe putem pokušaja i pogrešaka, eksperimentiranjem s različitim materijalima, zvukovima, sredstvima, istraživačkim i drugim načinima, igranjem uloga.

Njome dijete razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, kompetencije te razvija vještine na svim područjima (motoričke, emocionalne, kognitivne, socijalne i govorne vještine) te jača samopouzdanje.

Važno je da dijete samostalno istražuje, uključuje se u igru, isprobava i pokušava shvatiti funkciju određenih predmeta jer time dijete zadovoljava svoju znatiželju, ali se i intelektualno razvija.

Socijalne vještine stječu se tako što dijete igrom uči kako pratiti smjer igre, poštivati pravila, čekati svoj red, surađivati, dijeliti, razvija odnose prvo s roditeljima, prijateljima što sve doprinosi kasnije uspješnoj socijalnoj interakciji i stvaranju prijateljstva.

Motoričke vještine uključuju jačanje koordinacije pokreta, to jest finu i grubu motoriku. Motoričke sposobnosti odnose se na djetetovu sposobnost da kontrolira tijelo, od prvih spontanijh pokreta do kontrole kretanja i složenih sportskih vještina. Stječu se motoričkim aktivnostima kao što su puzanje, trčanje, skakanje, penjanje, bacanje, udaranje lopte...

Kognitivne vještine uključuju razvoj kritičkog razmišljanja, povezivanja uzroka i posljedice, zaključivanje, poticanje mašte i rješavanje problema te kreativnosti (pretvaranjem i igranjem uloga dijete otkriva koje svijet sve mogućnosti i prilike pruža).

Govorne vještine potiču se u razgovoru djeteta s drugom djecom i odraslima, korištenjem brojalica, pjevanjem i sl.

Emocionalne vještine stječu se osjećanjem zadovoljstva/ugode koju igra pruža, povezivanjem s drugim osobama, građenjem osjećaja i njihovog primjerenog izražavanja igranjem različitih uloga.

2.3. Odgajatelj u dječjoj igri

Uloga odgajatelja u dječjoj igri mijenjala se tijekom promjena programa, odnosno kurikuluma vrtića. Tako npr. prvi programi vrtića iz razdoblja 70-ih godina prošlog stoljeća odgajatelju su odredili dominantnu ulogu kao osobe koja planira, organizira, provodi različite sadržaje. U tom razdoblju, odgajatelj je bio predavač znanja i informacija djeci. Suvremena uloga odgajatelja polazi od pretpostavka kako je dijete aktivni sudionik odgojno – obrazovnog procesa. Prema tom pristupu dijete više nije pasivni primatelj znanja, već je njegov razvoj ovisan o sveukupnoj kvaliteti okruženja. Pri tome se pod kvalitetom pedagoškog okruženja misli na sveukupni kontekst koji uključuje socijalne odnose, prostorno – materijalno okruženje, kao i vremensku organizaciju dana u dječjem vrtiću. Pretpostavka kvalitetne simboličke igre djece je opremljenost vrtića različitim materijalima, poticajno prostorno okruženje te kvalitetni socijalni odnosi koji uključuju razumijevanje djeteta od strane odraslih, posebice odgajatelja.

U suvremenom kurikulumu odgajatelj sveukupnim kvalitetnim kontekstom pedagoškog okruženja omogućuje djeci ekstrinzičnu motivaciju. Osim ekstrinzične motivacije koja inicira dječju aktivnost, u kvalitetnom pedagoškom okruženju djeca su i intrinzično motivirana te su njihove aktivnosti odraz njihove inicijative, osobnih iskustava, a koje odgajatelj razumije, prati te unapređuje. Tako npr. Došen Dobud (2004.) navodi kako je odgajateljevo djelovanje slično početnoj inicijativi djeteta, a što je moguće samo ako je odgajatelj dobro razumio ideju u igri djeteta. Razumijevanje djetetove ideje odgajatelj postiže razgovorom s djetetom, pravljenjem etnografskih zapisa te kasnijim promatranjem dokumentacije sakupljene na taj način. Uz to ista autorica piše i o intervenciji odgajatelja tijekom aktivnosti djeteta, kao i o njegovu uključivanju u aktivnosti djece.

O načinu razumijevanja dječje ideje tijekom igre ili aktivnosti djeteta pišu mnogi autori.

Prema Slunjski i sur. (2012) dokumentacija omogućuje vizualizaciju načina na koji se dijete razvija i uči te kroz nju, odgojitelj promatra procese dječjeg učenja koji omogućuju bolje razumijevanje djece, a time i osiguranje kvalitetnije podrške u samom procesu učenja.

Djeca unutar dječjeg vrtića uče čineći, promatrajući i sudjelujući u različitim aktivnostima s drugom djecom i odgojiteljima (Miljak, 2015).

Neovisno o situaciji odgajatelj mora djelovati profesionalno, pravedno te ravnopravno postupiti prema svakom djetetu.

Autorica Šagud (2002.) je tijekom 90-ih godina provodila istraživanje o ulogama odgajatelja u simboličkoj igri. U interpretaciji provedenog istraživanja navodi kako je odgajatelj rijetko angažiran u dječjoj igri i najčešće je u pasivnoj ulozi, ili se uključuje na nepoželjan način postavljanjem nefunkcionalnih pitanja. Pitanja su vrlo loša (nepoželjna) za razvoj igre jer ona u ovom slučaju nisu odraz stvarnog interesa odgajatelja za igrovnu aktivnost. Pitanjima on najčešće prekida igru, i to zbog toga što su pitanja vrlo često izvan sadržaja ili tematike igre.

Odgajatelj prekida igru na način da prilazi djeci koja su u toku neke igre i pokreće sasvim novu temu, npr. "Vidite li kakvo vrijeme je vani?". Prekida igru postavljanjem pitanja koje u tom trenutku djeci nije bitno jer se fokusiraju na trenutnu aktivnost, a rezultat pitanja odgajatelja je šutnja djece.

Odgajatelj bi se trebao adekvatnije uključiti u dječju aktivnost, izbjegavanjem pitanja koja su izvan aktivnosti u kojoj se djeca nalaze, smanjiti pretjerano kretanje po sobi jer time stvara napetost i nervozu kod djece.

Djeca iniciraju komunikaciju s odgajateljem jedino onda kad im je potrebna pomoć u igri (traže sredstva za igru ili rješavanje sukoba).

U nepoželjne kategorije odgajateljeva ponašanja Šagud (2002.) je uvrstila i izravno određivanje djetetovih akcija u igri. Takvi iskazi ne potiču originalnu i autentičnu reprezentaciju iskustva, već potiču dijete na imitiranje i ostvarivanje sugeriranih šablona.

Ista autorica navodi kako odgajatelj tijekom aktivnosti intervenira sukladno svojoj implicitnoj pedagogiji. Ona odražava njegov stav i uvjerenje o važnosti koju pridaje igri, ciljevima koji implicitno proizlaze iz odgajateljevih reakcija, pozicioniranju djeteta i dr.

Pod pojmom implicitna pedagogija mislimo na shvaćanje odgoja koje se kod pojedinca formira pod utjecajem svog osobnog iskustva, sustava vrijednosti i stavova u koje duboko vjeruje i koje može biti u raskoraku od eksplicitne, službene pedagogije.

Šagud (2002.) navodi osnovne uloge odgajatelja u igri:

1. pokazivanje postupaka
2. omogućavanje sredstava
3. reorganizacija prostora

Pod time se misli da odgajatelj mora pokazati i objasniti postupak djeci u igri s pravilima, dok je u ostalim vrstama igara odgajatelj organizator i materija, ravnopravni suigrač ili pak prikuplja pedagošku dokumentaciju (etnografski zapis) koji koristi za samorefleksiju kako bi bolje razumio dijete ili pak za refleksiju djeteta – kada dijete objašnjava, razgovara, crta ili ponavlja odgajatelju pojedine dijelove igre kako bi ga odgajatelj razumio. Djeci moraju biti omogućena kvalitetna sredstva s kojima će se djeca koristiti i uz pomoću njih učiti. Uz sve to, bitna je i reorganizacija prostora, što znači da u svakom centru aktivnosti moraju biti pomno izabrani predmeti i igračke koje služe svrsi. Svaki centar ima svoju svrhu i svoj zadatak, stoga mora sadržavati sve one sadržaje koji su djetetu potrebni za kvalitetno učenje i razvoj.

3. SIMBOLIČKA IGRA

Miljak (2009.) navodi da se oko osamnaestog i tridesetog mjeseca djetetova života događaju značajne promjene u razvoju djeteta. Neki ga nazivaju kritičnim, a neki zlatnim razdobljem upravo zbog velikih promjena koje se istodobno događaju zbog važnosti okruženja, posebice odraslih osoba u djetetovu životu. Promjene se očituju u svima aspektima razvoja djeteta, ali najizraženije i jasno vidljive su u govoru djeteta i u simboličkoj igri.

U simboličkoj igri dijete zamjenjuje realne predmete sa simbolima, npr. različiti automobili (igračke) zamjena su za stvarne automobile, lutka je zamjena za stvarno dijete itd.

Kroz simboličku igru dijete samostalno uči kako realne predmete i aktivnosti zamijeniti simbolima (igračkama i simboličkim aktivnostima). Djeci su potrebni što realističniji simboli (igračke) zbog njihovih relativno ograničenih (simboličkih mogućnosti). Zbog toga je potrebno djeci omogućiti što više kvalitetnih i primjerenih sredstava za razvoj simboličke igre, ali i cjelokupan razvoj djeteta.

Djeca moraju imati slobodnu igru gdje će primijenjivati te simbole (zamjene), igra može biti individualna ili grupirana npr. vozač, doktor, prodavač itd.

Vigotski (1995.) smatra da je dječja igra mašta u praktičnom djelovanju, s čim se slaže velik broj istraživača dječje igre.

Tek kad je dijete postiglo određenu psihičku zrelost, igračke simboli imaju drugačiju i složeniju funkciju u igri. One mu tada pomažu u provođenju ili realizaciji prethodno zamišljene igre. Dijete je tada sposobno igrati se i onoga za što nema izravno iskustvo, već je vidjelo na televiziji, čulo od roditelja, učitelja i sl. i sve to može kombinirati (npr. lik iz priče leti svemirskim brodom u zemlju čudesa) tvrdi Miljak (2009.)

3.1. Pojam simboličke igre

Simbolička igra presudna je osobina djetetova kognitivnog i društvenog razvoja i najbolje sredstvo za razumijevanje svijeta u kojem živi (Piaget 1963, Vygotsky).

Simbolička igra se vrlo često u relevantnoj literaturi naziva vodećom aktivnosti djeteta rane i predškolske dobi koja potiče i podržava aktivno građenje znanja od strane djeteta (Broadhead, 2006.; Casper i Theilheimer, 2010., Fromberg Pronin, 2002., prema Fromberg Pronin i Bergen, 2006.; Perry i Docket, 1998.).

Simbolička igra, kako naglašava Piaget, omogućava djetetu stapanje svijeta s vlastitim egom, dakle, mijenjanje i integriranje vanjskog u unutrašnje sheme, a da se pritom ne ograničava prilagođavanje vanjskom svijetu (proces akomodacije).

Prema Šagud (2002.) razvoj simbolike karakterizira kretanje od akcije kao odgovor na prezentni predmet na akciju koja je rezultat ideje. To znači da u početku percepcija objekta prevladava nad smislom (značenjem). Dijete postupno „dopušta“ jednom predmetu da postane drugi, što znači da počinje prevladavati smisao. Tako se stvara distanca između znaka i denotata.

Iz svega navedenog, možemo zaključiti da simbolička igra djetetu omogućuje zamjenu stvarnog predmeta s imaginarnim, odnosno obilježje igre je u imaginativnom stanju. Dolazi do procesa akomodacije kada se dijete prvi puta susretne s nekim predmetom ili živim bićem i želi to pretvoriti u svoju „shemu“, odnosno na temelju toga napraviti svoj imaginarni predmet. Simbolička igra pomaže u razvoju jezika (govor, rječnik, izražavanje misli, osjećaja, ideja..), razvijaju se socijalno-emocionalne vještine (npr. dijete tješi uplakanu bebu, uči razgovarati s prijateljima dok piju kavicu na zamišljenom pikniku), omogućava djetetu poigravanje ponašanja koja vide kod drugih (roditelja, odgajatelja, učitelja i drugih).

3.2. Razvoj simboličke igre

S razvojnog gledišta, Petrović – Sočo (2013.) smatra da je igra za dijete ključna jer ona doprinosi njegovom kognitivnom, socijalno-emocionalnom i fizičkom razvoju. Razvijaju se različiti mentalni procesi: simbolička funkcija, zatim razmišljanje, pamćenje, mašta, govor, kreativnost i sve ostale spoznajne funkcije. Dijete u sadržaju simboličke igre odražava različite društvene situacije kao što su obiteljski odnosi, kupovina, radni ljudi itd. na kreativan način, što doprinosi usvajanju rodnih uloga, učenju pravila, socijalizaciji, ovladavanje kulturom kojoj pripada dijete i

stvaranje dječje kulture, razumijevanje i usvajanje nekih viših emocija, prevladavanje egocentrizma, udaljavanje od sadašnje situacije itd.

Prema Piagetu, pojavljuju se određene razine igre u ranom djetetovom razvoju

(Piaget prema Rogers & Saywers 1995, str. 19):

1. stupanj je obično povezan s pojavom govora kada dijete uđe u predoperativni stupanj razvoja i traje otprilike do četiri godine.

Zatim postoji nekoliko vrsta simboličke igre, naime:

Tip 1A Što je dijete usvojilo samostalno, sada se odnosi na drugog

na primjer, dijete zamišlja kako hrani svoju stariju sestru.

Djeca tipa 1B posuđuju ili oponašaju obrazac tuđih postupaka:

na primjer, starija beba zamišlja upućivanje telefonskog poziva.

Meltzoff (1988.), na primjer, tvrdi da djeca u dobi od 9 mjeseci mogu oponašati radnju koju su vidjeli prije 24 sata, a nakon 14 mjeseci mogu odgoditi oponašanje viđene geste do tjedan dana, što ukazuje na to da je odložena imitacija korijen simboličke igre već u rano senzorno-motoričko razdoblje razvoja.

Tip 2 Djeca označavaju predmet sa drugim ili njihova tijela s drugim ljudima ili stvarima, poput djeteta u dobi od 13-19 mjeseci koje zamišlja kako čaj iz vrča prelije u šalicu.

Tip 3 Djeca izvode četiri vrste simboličkih kombinacija koje su prvenstveno afektivni, kako slijedi:

3.1. Jednostavne kombinacije: djeca konstruiraju prizor u kojem se stvarnost mijenja i stvara novu - imaginarnu, prilagođenu njima.

3.2. Kompenzacijske kombinacije: djeca ispravljaju stvarnost dovođenjem nezakonitih radnji u simboličku igru radi stvaranja željene stvarnosti.

3.3. Likvidacijske kombinacije: djeca obnavljaju neugodne situacije u poželjnijem kontekstu kako bi ih oslabili.

3.4. Simboličke kombinacije u anticipaciji: djeca izmišljaju osobu koja ne poštuje poredak i zbog toga trpi posljedice.

Djeca u sve četiri kombinacije treće vrste simboličke igre, kako je opisano prema Piagetu, doprinose njihovom emocionalnom zdravlju i kroz njega se olakšava razvoj preuzimanja uloga i zamjena predmeta i radnji da promjeni stvarnosti.

Vygotsky je vjerovao da sve aktivnosti djece (npr. manipulativna, funkcionalna, istraživačka igra) ne bi se mogle nazvati igrom, već samo one aktivnosti koje ispunjavaju sljedeće tri značajke:

- djeca stvaraju imaginarnu situaciju,
- oni preuzimaju ulogu i djeluju u skladu s njom i
- oni slijede određena pravila koja su specifična za preuzetu ulogu, iako se ona ne postavljaju unaprijed i dijete ih slijedi dobrovoljno.

Svaka od ove tri komponente simboličke igre dobiva važnu ulogu u formiranju djetetovog mišljenja, posebno u razvoju apstraktnog mišljenja što potiče djetetovu sposobnost da djeluje na unutarnjoj, mentalnoj razini i sudjeluje u namjernom, voljnom ponašanju u igri na vanjskoj razini, tvrdio je Vygotsky (Cole, 1978, Bodrova & Leong, 2007).

Dijete oblikuje svoje načine razmišljanja i tumačenja svijeta govorom, govor je neodvojiv od razmišljanja u ranoj dobi djeteta.

Govor se koristi i za razvoj viših mentalnih aktivnosti koje djeca moraju razvijati zajedno (društveno) u interakciji s drugima, konstruirajući i prijenos kroz dijalog. U tim interakcijama dijete istražuje komunikativnost konvencijama, socijalnim vještinama i reprezentacijskim sposobnostima i sve su to vještine koje su istodobno sadržane u simboličkoj igri. I tu dolazimo do još jednog važnog Vygotskovog teoretskog koncepta, onaj o područjima razvoja. Naime, Vygotsky je uočio trenutnu i proksimalnu zonu razvoja. U trenutnoj zoni dijete djeluje u skladu s trenutno postignutim stupnjem razvoja, a to je ono što može učiniti samostalno na određenoj razini

razvoja. Proksimalni (budući) razvoj zona odnosi se na one zadatke koje dijete još ne može samostalno obavljati, ali ih obavlja njih uz pomoć odraslih ili naprednijih vršnjaka.

3.3. Uloga odgajatelja u simboličkoj igri

Na izbor problema bitno su utjecale potrebe aktualne odgojno-obrazovne prakse i nedostatak suvremenih empirijskih istraživanja ove problematike, čiji se broj znatno povećao u protekla dva desetljeća.

Kako smatra Sylva (1980.), osnovni problem je njihova neprimjenjivost u odgojno-obrazovnoj praksi.

Darvill (1982.) iznosi kritiku dosadašnjih istraživanja u kojima se premala briga posvećivala djetetovoj sredini. Modificirajući Lewinov „generalni model“ po kojem je svako ponašanje odraz veze između osobe i njezine sredine u „specifični model“, igru promatra kao ponašanje koje je određeno vezom između djeteta i njegova fizičkoga i socijalnog okruženja.

„Suvremena istraživanja i oštroumna stajališta Vygotskog i Piageta ukazuju na to da nije dovoljno puštati samu djecu samo da se igraju. Postavlja se dakle, posve neophodno pitanje: Koja je uloga odgojitelja, kao osobe odgovorne za razvoj, odgoj i obrazovanje djeteta u simboličkoj igri djece rane dobi?“ (Frost, Wortham i Reifel, 2012., 83). Odgovor na to pitanje prvenstveno leži u prirodi odnosa dijete - odgojitelj, koji općenito određuje proces odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (Frost i sur., 2012.).

Upravo interaktivnim, partnerskim odnosom, ispunjenim naizmjeničnim ulogama vođenja između djeteta i odraslog dolazi do poticanja cjelokupnog razvoja djeteta, pa tako i njegove simboličke igre (Mangione, Lally i Greenwald, 2006.).

Jedno od rijetkih istraživanja ponašanja odgajatelja u igri djece je istraživanje Wooda, McMahona i Cranstouna (1980.), kojim su utvrdili da se oni rijetko uključuju u igru s djecom, jer smatraju da je njihova primarna uloga samo osigurati sredstva za igru (stimulanse), a igru i njen razvoj treba prepustiti djeci ili, pak, da intervencije odraslog odgajatelja mogu kočiti kreativnost itd. Na osnovi praćenja ovog odnosa u institucionalnim uvjetima autori navode barem četiri mogućnosti koje odgajatelj može imati za vrijeme ili u igri djece. On može biti:

- paralelni suigrač – nije u izravnoj igrovnoj interakciji s djetetom već se igra istodobno radi pokazivanja mogućnosti upotrebe sredstava za igru
- suigrač – igra se ili “zamišlja” okolnosti ili aktivnosti zajedno s djetetom (djecom) i neizravno sugerira pravac igranja uz zajedničku provjeru toka igre
- tutor – podučava i izravno usmjerava i određuje pravac igre uz dominantnu ulogu
- predstavnik realnosti – instruirava, podučava i ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri.

Istražujući uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece Šagud (2002.) navodi “kako se u praksi susreću najmanje dvije ekstremne uloge odgojitelja u poticanju i razvijanju simboličke igre: direktivna, koja izrijekom određuje gotovo sve bitne elemente igre, i nedirektivna, koja neizravnim putem nastoji poticati igru djece.”

Smatra se potrebnim naglasiti kako ulogu odgojitelja u simboličkoj igri djece ne određuje sama dob djece, već konkretna situacija unutar koje se igra odvija. Upravo iz navedenog razloga smatra se da je uloga odgojitelja u simboličkoj igri vrlo kompleksna jer od odgajatelja zahtijeva promišljanje, razumijevanje i provođenje prikladne, djeci u tome trenutku potrebne, intervencije koja se može očitovati u: ponudi dodatnog materijala i/ili sudjelovanja odgojitelja u igri kao suigrača i/ili prikladne interakcije između djece i odgojitelja i/ili promatranja i dokumentiranja igre.

Drugim riječima, odgojitelj posjeduje ulogu: „podupiratelja, modela, supervizora i suigrača“(Frost i sur., 2012., 165).

3.4. Prostorno – materijalno okruženje

U svjetlu suvremenih znanstvenih spoznaja značajno se mijenja shvaćanje djeteta i njegovog ranog tjelesnog, spoznajnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Obaveza je odraslih koji tijekom tog perioda brinu o djetetu, da osiguraju najpovoljnije uvjete za cjelovit dječji razvoj, koji će biti u skladu s djetetovom prirodom, potrebama i interesima. U tom smislu velik značaj za cjelovit djetetov razvoj ima primjereno i poticajno okruženje.

Kvalitetu pedagoškog okruženja određuje kvaliteta pedagoškog prostora i socijalni odnosi te fleksibilna organizacija vremena aktivnosti. I dok socijalno okruženje čine svi ljudski i stručni potencijali, odnosni i komunikacijski, fizičko okruženje obuhvaća materijalne i prostorne potencijale dječjeg vrtića (Miljak, 1996, prema Mlinarević, 2004).

Bogato i poticajno prostorno-materijalno okruženje mnogi suvremeni autori smatraju nezaobilaznim preduvjetom kvalitetnog učenja i cjelovitog razvoja djeteta, poput Marije Montessori, Rudolfa Steinera i dr. Djeca svoja znanja i iskustva stječu, izgrađuju i razvijaju u stalnoj interakciji s okolinom, a ne izravnim poučavanjem. Prostor poticajno – materijalnog okruženja mora biti prilagođen svakom djetetu. Prostor treba biti bogat materijalima koji pozivaju dijete na igru i manipulaciju njima, pri čemu treba voditi računa o njihovoj kvaliteti (smislenost s obzirom na njihovu edukativnu i razvojnu funkciju) i lakoj dostupnosti djetetu. Centri aktivnosti trebaju biti takvi da potiču dječju autonomiju, odnosno sposobnost djeteta da se uključi ili samostalno inicira aktivnost i da se u njoj zadrži bez stalnog prisustva odgojitelja. Materijali odnosno poticaji koji obogaćuju centre aktivnosti trebaju biti takvi da osiguravaju simultano jačanje različitih kompetencija, odnosno više aspekata dječjeg cjelovitog razvoja. Oni mogu biti gotovi didaktički materijali, pedagoški neoblikovani materijali, a vrlo često su to poticaji osmišljeni i izrađeni od strane odgojitelja s ciljem podupiranja nekog određenog aspekta dječjeg razvoja, odnosno više njih istovremeno.

Malaguzzi (1998, prema Silić, 2007) ističe prostor kao „neku vrstu akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive“. Po njemu, svako dijete ima „sto jezika“ za iskazivanje svojih stvaralačkih potencijala, a na odraslima je da te potencijale prepoznaju i kreiraju poticajno okruženje u kojem će se ti potencijali dalje razvijati (Valjan Vukić, 2012).

Obzirom da, prema Slunjski (2008), djeca uče aktivnim istraživanjem i suradnjom s drugima, kod organizacije vrtićkog okruženja treba poći od toga da se djetetu omogući učenje na takav, za njega prirodan način. Okruženje treba biti multisenzorično (poticati djecu na istraživanje angažiranjem različitih osjetnih sustava) i treba omogućavati:

- Istraživanje logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena (svjetlosti i sjene, magnetizma, različitih svojstava materijala poput topivosti, plovnosti, rastresitosti, vlažnosti, težine, količine, klasifikacije po nekom kriteriju...)

- Istraživanje različitih mogućnosti organizacije prostora i rješavanje fizikalnih problema (materijali poput plastičnih boca, kutija, drvenih štapića poslužiti će za proučavanje statike, konstrukciju, izradu labirinta, kosina i sl.)
- Istraživanje zvukova, tonova, melodije i glazbe (glazbeni instrumenti, izrađeni instrumenti, šuškalice, uređaji za reprodukciju glazbe, zvukovi iz prirode...)
- Istraživanje prirode i prirodnih fenomena (sama priroda odnosno vanjsko okruženje, ali i osmišljeni poticaji i materijali za učenje, knjige, plakati...)
- Istraživanje govorno-komunikacijskog okruženja (govorom, slušanjem, pričanjem priča, igrama riječima, igrama sa slovima, poticajima za usvajanje komunikacije na stranom jeziku...)
- Likovno i drugo kreativno izražavanje (različitim likovnim tehnikama, materijalima pogodnim za kreiranje kompozicija, poput kamenčića, gumbića, štapića, suhih latica i sl.).

U svim ovim slučajevima odgajatelj ne poučava izravno, već potiče djecu na razmišljanje, samostalno rješavanje problema, stvara uvjete za istraživanje i donošenje zaključaka te njihovu provjeru i dokumentiranje. U aktivnosti se uključuje prema potrebi, te znalački kod djece provocira i podržava misaone procese. Pri tome je sam taj proces traženja rješenja važniji od rezultata (Slunjski, 2008).

Prema Jeanu Piagetu, dijete se u dobi do oko dvije godine nalazi u senzomotoričkom razvojnom razdoblju (Vasta i sur., 1997). To znači da bi prostor jaslica trebao biti bogat različitim vidnim, slušnim i taktilnim poticajima koji djeci omogućuju istraživanje putem različitih osjetnih sustava, izazivajući istovremeno interes i fascinaciju. Također, treba im biti omogućeno da manipuliraju predmetima, rastavljaju, bacaju, šušaju, skrivaju, traže, rješavaju različite probleme putem pokušaja i pogrešaka.

U starijoj jasličkoj dobi javlja se sposobnost simboličkog funkcioniranja pa treba poticati i simboličku igru te rješavanje problema stvaranjem predodžbi. To je početak tzv. predoperacijskog razdoblja, koje traje gotovo čitavu predškolsku dob. Važno je jasllice obogatiti i centrima i aktivnostima koje razvijaju djetetovu svijest o sebi, kao preduvjet razvoja slike o sebi, a kroz igru

i aktivnosti te uređenje prostora prožima se učenje osnovnih pojmova (boja, oblika, životinja i sl.). Pri tome ne smijemo podcjenjivati dječje mogućnosti, te im treba omogućiti da probleme rješavaju u suradnji sa kompetentnijom djecom ili odgojiteljem, ako ne mogu sami. To vrijedi za djecu svake dobi i omogućuje im ulazak u tzv. „zonu proksimalnog razvoja“ (Vygotsky, prema Vasta i sur., 1997).

Djeci su dostupni različiti centri simboličkih igara koji se strukturiraju prema njihovom interesu, poput centra liječnika (plastične injekcije, stetoskop, kuta, rukavice, ambulanta..), obiteljskog centra (lutke/bebe, odjeća, bočica..), trgovine (voće, povrće, meso, slatkiši, sokovi..) , restorana (pribor za jelo, raznovrsna hrana, čaše, stol, stolice, kuhinja za pripremu jela..), pošte (računalo, novčići, kuverte..) i sl. U tim je centrima djeci omogućeno da se grupiraju u manje skupine što im daje priliku da kvalitetnijim interakcijama razvijaju socijalne vještine.

3.5. Simbolička igra – „Igra obitelji“

Djeci su bili ponuđeni razni materijali od strane odgajatelja (kocke, knjige, autići, bebe, drvena kućica, tobogan za provlačenje itd.), međutim, djeca su sama izabrala ono što će im koristiti i trebati za igru. U simboličku igru uključena su bila djeca u dobi od 3-4 godine. Djeca su bila uključena u grupnu simboličku igru. Razni predmeti i igračke služili su im kao simbol (zamjena) za stvarni objekt. Drvena dvostrana ploča bila im je zamjena za šator gdje su spavali, plastični tobogan za provlačenje bio je auto, pamučna prevlaka služila je kao kućica za bebe te lego kocke za izradu „oružja“. Odgajatelj je prvo samo promatrao, a nakon nekog vremena uključio se u igru pitajući prije toga djecu što on može biti u njihovoj igri. Jedno dijete mu je odgovorilo: „Igramo se da smo mi obitelj i putujemo...“ Odgajatelj je pitao kuda putuju, a odgovor je bio "U divljini..." Djeca su sama među sobom podijelila uloge, dva dječaka bila su u ulozi majke, dva dječaka u ulozi oca i djevojčica koja je bila „napadač“. Igra je započela tako da su djeca sa svojim bebama „sjela“ na strunjaču iza tobogana za provlačenje, što im je predstavljalo auto, a odgajatelj je postao vozač te je sjedio kao vozač ispred djece i vozio ih u „divljinu“. Kada su stigli na odredište, djeca su rekla odgajatelju: „Ti sad nas tu čekaj, mi se idemo odmoriti“. Odgajatelj je na to odgovorio: „Vozač je isto umoran, moram se i ja odmoriti.“ Djeca su drvenu ploču iskoristila kao šator i unutra su se sklonili, a odgajatelju su ispred rasprostrili deku da spava pored njih. Kada su se probudili, vikali su „Teta, teta! Netko nas hoće napasti, brzo se moramo nečime obraniti!“ Odgajatelj na poziv teta odgovara: „U divljini nema tete, morate pozvati vozača u pomoć“. Svojom reakcijom odgajatelj je zadržao svoju poziciju ravnopravnog suigrača u dječjoj igri. Jedan dječak uzeo je drveni štap, drugi flašicu, a odgajatelj je predložio da samostalno izrade oružja za obranu od napadača. Djeca su došla na ideju da izrade „pištolj“ od lego kocaka, i to je ispala super ideja. Zatim smo sjeli u auto i brzo se vozili da pobjegnemo napadaču. Jedno dijete, reklo je kako misli da je bebe strah i da ih moramo skloniti. „Treba zaustaviti auto, došli smo“. Pamučna deka na čičak nalazila se s bočne strane kreveta, to im je poslužilo kao sklonište za bebe. Kada su sklonili bebe, odgajatelj je upitao: „Što ćemo jesti? I bebe su sigurno gladne.“ Na to, jedan dječak govori da moramo ostati ovdje, a on će donijeti hranu za sve. Kada se dijete vratilo, donijelo je zelenu lopticu što je predstavljalo jabuku, zašivene kolače, drvenu kocku u zamjenu za kruh te plastičan oblik mesa kao zamjenu za stvarni predmet te je reklo: „Donio sam za sve, ima dovoljno“. Odgajatelj upita: „Gdje si našao kolač u

šumi?“. Dijete mudro odgovara: Prošao sam kraj jedne kućice i stara teta mi je dala“. Nakon toga, opet ulazak u auto i tako se radnja simboličke igre odvijala u krug.

Djeca su igru jako dobro osmislila i provela, uključili su kvalitetne predmete i igračke (simbole) kao zamjenu za stvarne objekte. Odgajatelj je unapređivao igru postavljanjem pitanja i uključivanjem u igru kao ravnopravni suigrač. Tokom prvog igranja ove igre odgajatelj je bio ravnopravni suigrač. Obzirom da su djeca i slijedećih dana igrala istu igru, jedno od djece bio je vozač te je odgajatelj počeo dokumentirati proces igre djece. Kasnije je fotografije pokazivao djeci koja su opisujući igru u stvari stvarala nove priče, čime se unapređivao govorni razvoj djece kao i kreativno mišljenje jer su djeca pronalazila i govorila različite ideje za pojedine situacije koje su izmišljali na osnovi igrovne situacije u kojoj su sudjelovali.

Table 3 Kuća (šator) autor: Lucija Brkić



Table 4 Smještaj za bebe, autor: Lucija Brkić



Table 5 Auto, autor: Lucija Brkić



Table 6 Oružje, autor: Lucija Brkić



4. ZAKLJUČAK

U procesu igre kao društvene i razvojne aktivnosti djeteta važnu ulogu ima sveukupno socijalno okruženje, a u dječjem vrtiću i kvaliteta konteksta pedagoškog okruženja. Sukladno tome odgajatelj je aktivni kreator sveukupnog pedagoškog konteksta, kako prostorno - materijalnog jednako tako i socijalnog. Socijalni kontekst pretpostavlja kvalitetne, podržavajuće odnose odgajatelja i djece kao i djece međusobno.

U suvremenom kurikulumu dječjeg vrtića odgajatelj sukreira sveukupni pedagoški proces u kojem je dijete aktivni sudionik. Dječja inicijativa posebno dolazi do izražaja u simboličkoj igri, obzirom da ona omogućuje djetetu razvoj prirodno nastavljen na njegova osobna iskustva. Osim individualne igre u kojoj dijete simbolizira dajući predmetima nova značenja od njihove osnovne funkcije, dijete u simboličkoj igri stječe raznovrsna iskustva međusobnih uloga i odnosa kako djece međusobno, tako i odgajatelja i djece.

Pri tome odgajatelj ima ulogu ravnopravnog suigrača ili pak dokumentira aktivnost djece radi individualne ili grupne refleksije te unapređuje igru i razvoj djece novim materijalnim poticajima ili pak uključivanjem u igru u novim odnosima uloga i proširivanjem sadržaja igre.

Upravo interaktivnim, suradničkim odnosom, ispunjenim naizmjeničnim ulogama vođenja između djeteta i odraslog dolazi do poticanja cjelokupnog razvoja djeteta, pa tako i njegove simboličke igre (Mangione, Lally i Greenwald, 2006.).

Simboličkom igrom razvijaju se različiti mentalni procesi: simbolička funkcija, zatim razmišljanje, pamćenje, mašta, govor, kreativnost i sve ostale spoznajne funkcije. Dijete u sadržaju simboličke igre odražava različite društvene situacije na kreativan način, što doprinosi usvajanju rodni uloga, učenju pravila, socijalizaciji, ovladavanje kulturom kojoj pripada dijete i stvaranje dječje kulture, razumijevanje i usvajanje nekih viših emocija, prevladavanje egocentrizma, udaljavanje od sadašnje situacije itd. (Petrović – Sočo, 2013.).

5. LITERATURA

1. A. Došen-Dobud (1995.): *Malo dijete-veliki istraživač*. Zagreb: Alinea
2. Badurina, P. (2014). *Uloge odgajatelja u simboličkoj igri djece rane dobi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. 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.
4. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Miljak, A. (2009.). *Življenje djece u vrtiću*: SM Naklada, Impresa, Šibenik
6. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektral Media: Nova gradiška: Arca.
7. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

Internet izvori:

1. Hrčak – portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176621
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176625
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=245187
2. Poticajno okruženje
https://www.mali-istrazivac.hr/userfiles/pdfs/KURIKULUM_DVMI.pdf

IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA

Ja, Lucija Brkić, izjavljujem da sam ovaj završni rad, na temu „Simbolička igra“, izradila samostalno uz vlastito znanje, pomoć stručne literature i mentorice.

Potpis