

Uloga odgojitelja u igri djeteta

Krajinović, Petra

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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:147:612588>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-27**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

ODSJEK U ČAKOVCU

STUDIJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Petra Krajinović

ULOGA ODGOJITELJA U IGRI DJETETA

Završni rad

Čakovec, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

ODSJEK U ČAKOVCU

STUDIJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Petra Krajinović

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Uloga odgojitelja u igri djeteta

MENTOR: Doc. dr. sc. Adrijana Višnjić - Jevtić

Čakovec, 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK	2
SUMMARY	3
UVOD	4
1.IGRA	5
1.1 Definicije igre	5
1.2 Karakteristike igre	6
1.3 Klasifikacija igre	7
1.4 Igra u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	9
1.5 Simbolička igra djeteta	11
1.6 Rizična igra	13
1.7 Razine uključenosti djeteta u igru	14
1.8 Dječja perspektiva igre	15
2.ODGOJITELJ	16
2.1 Definicija odgojitelja	16
2.2 Komunikacija odgojitelja i djeteta	17
2.3 Devet podličnosti svakog odgojitelja	18
2.4 Dobar odgojitelj	19
2.5 Usavršavanje odgojitelja	20
3.ULOGE ODGOJITELJA	21
3.1 Uloge odgojitelja u dječjoj igri	21
3.2 Uloge odgojitelja u simboličkoj igri	24
3.3 Uloge odgojitelja u poticajnom okruženju	25
ZAKLJUČAK	28
LITERATURA	29

SAŽETAK

Igra je sastavni dio djetinjstva, a njezina važnost prepoznaje se u razvoju djeteta kao i kasnijem učenju, stoga je važno dobro definirati igru. Očituje se brojnim karakteristikama, a klasificira se na dvije razine. Za kvalitetnu igru potrebno je poticajno vrtićko okruženje i dobro osmišljen prostor odgojne skupine. Dijete se već od prve godine igra, a s dobi igra postaje sve složenija i prerasta u simboličku. Simbolička igra jedna je od najvažnijih za dijete koju osmišljava samo uz pomoć ponuđenih materijala. Neizostavna je i rizična igra koja je dio normalnog djetetovog razvoja kroz koju stječe iskustva. Postoje tri razine uključenosti djeteta u igru, a na kojoj će ono razini biti ovisi o materijalnom okruženju koje mu osigurava odgojitelj. Osim uloge u organizaciji vrtićkog okruženja, odgojitelj ima važne četiri uloge u igri i ponašanja tokom igre koja mogu biti poželjna ili nepoželjna.

Cilj ovog rada je prikazati važnost igre u djetetovom životu i važnost uloge odgojitelja koji osigurava djetetu da igra bude što kvalitetnija.

Ključne riječi: igra, uloga odgojitelja, poticajno okruženje

SUMMARY

Play is integral part of childhood and it is important in child' s development as well as later learning, so it is important to define play. It is manifested by numerous characteristics and it is classified on two levels. A quality play requires stimulating kindergarten environment and a well designed education group space. The child plays from the first year and with age the play becomes more complex and grows into symbolic play. The symbolic play is one of the most important for the child which he creates play by his own, only with the help of the offered materials. Indispenceble is also a risk play that is part of child' s normal development through which he gains experience. There are three levels of a child's involvement in play and the level at which they will be depends on the material environment provided by the educator. In addition to the role in organizing the kindergarten environment the educator has four important roles in the game and behaviors during the play that may be desirable or undesirable.

The aim of this work is showing the importance of play in child's life and the educators who ensures that the play is on the highest quality.

Key words: play, educators role in play, stimulating environment

UVOD

U prvom poglavlju završnog rada definira se dječja igra prema brojnim autorima, obzirom da je jednom definicijom gotovo nemoguće odrediti pojam igre. Navode se karakteristike igre i najstarija klasifikacija na društvenu i spoznajnu razinu, u usporedbi s novijom Hughesovom tipologijom koji navodi šesnaest vrsta igara. Jedno od najvažnijih utjecaja na dijete ima upravo okruženje u vrtiću te se objašnjava kako ono mora biti strukturirano i zašto je toliko važno za dijete. Spominjući vrste igara, neizostavno je izdvojiti simboličku igru kao jednu od najvažnijih u životu djeteta i rizičnu igru kao važnu komponentu djetetove igre. Na samome kraju prvog poglavlja obrazlaže se djetetovo viđenje igre i što ona njemu predstavlja.

U drugom poglavlju rada definira se odgojitelj i važnost dobre komunikacije između djeteta i odgojitelja te koje su njegove podličnosti. Svakako je važno definirati što znači biti dobar odgojitelj te koje su njegove dobre i loše odlike u praksi. Da bi odgojitelj bio kvalitetan jedan od uvjeta je i njegovo stalno usavršavanje, koje je opisano kao posljednje u drugom poglavlju završnoga rada. Treće poglavlje obuhvaća koje su njegove najvažnije četiri uloge u igri djeteta i u simboličkoj igri. Osim uloga u igri, odgojiteljeva važna uloga je strukturiranje i uređenje poticajnog okruženja u kojem djeca borave i do deset sati dnevno, a koje će poticati njihovu igru i kreativnost.

1. IGRA

1.1 Definicije igre

Igra je bila prisutna još u dalekoj prošlosti, kao dio opće kulture i na svim stupnjevima društvenog razvoja, ali je dugotrajnija, složenija i vremenski duže traje u razvijenim kulturama. Već u starom vijeku osobito se pazilo na fizičkom odgoju djece predškolske dobi uključujući i igru. Pojava igre povezana je s određenim kulturama u evoluciji čovjeka koja prati učenje u djetinjstvu, kako bi se izgradili oblici ponašanja koji su neophodni za razvitak i opće dobro društva. Različiti autori različito definiraju igru. Fenomen igre ne može se obuhvatiti u potpunosti jednom operacionalnom definicijom. Igru proučava ne samo psihologija, već i antropologija, etnologija, sociologija, pedagogija, svaka od tih znanosti pristupa drugačije fenomenu dječje igre (Duran, 1995).

„Igra je intrinzično motivirana aktivnost djeteta koja mu pomaže u otkrivanju svijeta, materijalnog i socijalnog kojim je okruženo, i kroz koju se socijalizira i gradi odnose s osobama koje skrbe o njemu“ (Ljubešić, 2005 prema Nikiforidou, 2013, str. 14).

Mendeš, Marić i Goran (2020) tvrde da je igra vrlo kompleksna, složena aktivnost, a dokaz tome je da ne postoje cjelovite teorije o igri jer igra je svaka djelatnost kojoj se dijete priklanja, zbog zadovoljstva koje mu ona pruža, a ne zbog rezultata. Njezino postojanje možemo uočiti još od pradavnih vremena. Ona je postojala još dok nije bila pojmovno osviještena. Igra je glavna djetetova aktivnost i preokupacija, sve od ranog djetinjstva, u razdoblju od rođenja do polaska u školu. Kada se dijete ide igrati zapravo živi na svoj dječji način i igrom nam to poručuje.

Neke od definicija dječje igre navodi Else (2015, prema Klarin, 2017). Igra se može definirati kao način, poseban set ponašanja, kao kontekst. Igra je jedinstvena, svrha igre je ona sama, igra. Ona je dobrovoljna aktivnost koja se provodi bez prisile i u cijelosti, s uživanjem. Obuhvaća samostalnu igru koja uključuje objekte, borbu i sukob, lokomotornu igru, konstruktivnu, sociodramsku, jezičnu igru i igru s pravilima.

Igra omogućuje eksternalizaciju unutarnjeg zbivanja djeteta i zbog toga se vrlo često koristi u terapijske svrhe. Igra je iznimno važna u razvoju i učenju djece. Dijete se već u

prvoj godini života igra govornim organima tako što se glasa i vokalizira kako bi kasnije razvilo svoje govorne organe. Krajem prve godine započinje igru artikulacijom glasova gugutanjem i cvrkutanjem da bi kasnije naučilo izgovarati i igrati se riječima; ta pojava naziva se konverzacijski žargon. Konverzacijski žargon očituje se u djetetovoj dobroj imitaciji ritma i artikulacije glasova koji sličje riječima. Tek u kasnijem razvoju igraju se videoigrama kako bi savlada osnove računalne pismenosti te slova i brojke. Pisanje će naučiti tako što prvo šara po papiru, ili se pravi kako piše, ili se pravi kako čita. Također, kada djeca slušaju priču s CD-a ili odgojiteljica priča i ono uči koncepciju priče (Miljak, 2015).

1.2 Karakteristike igre

Autori navode različite karakteristike dječje igre. U nastavku će biti navedene karakteristike koje navode Rubin, Fein i Vandenberg (1983, prema Klarin, 2017) i one koje navodi Duran (1995).

Polazeći od toga da je igra otvorena, vanjska (praktična) aktivnost djeteta - igra je stimulatívno ponašanje koje se odlikuje divergentnošću koja označava organizaciju ponašanja na novi način, nekompletnošću odnosno sažetim ponašanjem, bez dostizanja nekog cilja, neadekvatnošću. Igra je autotelična aktivnost što znači da: posjeduje vlastite izvore motivacije, da je proces igre bitniji od ishoda akcije, sredstvo dominira nad ciljevima te odsustvo neposrednih pragmatičnih učinaka. Igra ispunjava privatne funkcije igrača: igra oslobađa napetosti, rješava konflikt, regulira fizički, spoznajni i socijalno – emocionalni razvoj. Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, odnosno: javlja se u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji, u stanju umjerene psihičke tenzije (Duran, 1995).

Rubin, Fein i Vandenberg (1983, prema Klarin, 2017)) navode da je igra spontana, oslobođena vanjskih kazni i sama je sebi svrha. Oslobođena je vanjskih pravila te igra nije ozbiljna izvedba aktivnosti ili ponašanja. Igra je intrinzično motivirana, nije potaknuta vanjskim poticajima, nije obvezna. Uključuje aktivni angažman. U igri se pita: „Što ja mogu s ovim predmetom ili osobom?“ Ili, sažeto rečeno igra je simboličnost, smislenost i značenje, socijabilnost i interaktivnost, aktivnost, pustolovina i rizik, uključenost, dobrovoljnost i ima terapijski karakter.

1.3 Klasifikacija igre

Brojni autori klasificiraju dječju igru. U literaturi se najčešće spominje najstarija podjela igara Vasta, Haith, Miller (2005) na spoznajnu (kognitivnu) i društvenu (socijalnu) razinu te novija podjela prema Hughes (2002) o kojima će biti riječi u nastavku.

Igra prema spoznajnoj razini dijeli se na funkcionalnu igru, konstruktivnu igru, igru pretvaranja i igru s pravilima. Funkcionalna igra je igra u kojoj dijete otkriva funkciju predmeta na osnovnoj razini. Podrazumijeva jednostavne mišićne pokrete koji su repetirajući s predmetima ili bez predmeta. Pojavljuje se vrlo rano, u dojenačkoj i ranoj predškolskoj dobi. Primjer takve igre je tresenje zvečke, skakanje gore – dolje. Duran (2005) navodi da je funkcionalna igra, igra novim funkcijama koje sazrijevaju kod djeteta – motoričkim, osjetilnim i perceptivnim. Dijete ne ispituje samo svoje funkcije, već i osobitosti objekata. U konstruktivnoj igri dijete barata predmetima s namjerom da nešto stvori. Primjer takve igre je gradnja kule od kocaka, rezanje i lijepljenje slika. U igri pretvaranja dijete upotrebljava predmet ili osobe kao simbol nečeg drugog. Postoje istraživanja koja su pokazala da pozitivno utječe na djetetov spoznajni razvoj i na djetetove odnose s vršnjacima. Primjer takve igre je igranje Batmana i Robin Hooda s prijateljem, pretvaranje da je trupac brod. Oblik ove igre je simbolička igra. U igri s pravilima dijete igra igru u kojoj je unaprijed upoznat s pravilima i ograničenjima. Ne pojavljuje se prije polaska u školu. Primjer je igra „Čovječe, ne ljuti se“ (Vasta i sur., 2005).

Jedna od najstarijih klasifikacija igre je na društvenoj razini Parten (1932, prema Vasta i sur., 2005). S obzirom na društvenu razinu odnosi se na one igre koje imaju zanimanje na društvenoj organizaciji igre. To su promatračka, samostalna, usporedna, povezujuća i suradnička igra. Tijekom predškolskog razdoblja dječja igra prolazi kroz specifične promjene. Dvogodišnjaci se najčešće igraju sami ili promatraju druge. Dakle, promatračka igra je gledanje druge djece kako se igraju, no oni se ne uključuju u tu igru. Samostalna igra je samostalno igranje u kojem se dijete ne pokušava priključiti drugoj djeci te se obično pojavljuje prije društvene igre. Usporedna igra je vrsta igre u kojoj se djeca igraju paralelno odnosno usporedno, jedno pokraj drugih, ali bez suradnje i stvarnog druženja. Prevladava u skupini trogodišnjaka i četverogodišnjaka, no vrlo je česta i među predškolicima. Može se

definirati i još kao „poludruštvena“ igra. U povezujućoj igri dijete se igra s drugom djecom, ali bez grupnog cilja. Dolazi do porasta interakcije među djecom (npr. igraju se u blizini, započinju razgovor). Najviši nivo igre, je suradnička igra u kojoj se dijete igra u grupi, a ta igra je stvorena zbog obavljanja neke aktivnosti, odnosno igra koja ima grupni cilj koji se treba postići, a postupci određenih članova su usklađeni zbog ostvarivanja tog zajedničkog cilja. Pojava ove igre označava napredak u društvenoj organizaciji igre.

Hughesova (2002, prema Klarin, 2017) tipologija igre je složenija. On identificira šesnaest tipova igara. Identificira simboličku igru koja je opisana kao igra uz kontrolu, postupno istraživanje i razumijevanje bez rizika. Gruba igra podrazumijeva naguravanje, diranje, škakljanje, ne odnosi se nužno na tuču. Sociodramska igra sadrži realna ili potencijalna iskustva; također, sadrži osobnu, socijalnu i interpersonalnu komponentu (primjerice, odlazak u kupnju, igranje mame i tate). Socijalna igra odnosi se na igre s pravilima, u kojima sudjeluje više djece; to je suradnička igra u kojoj djeca razgovaraju i pokušavaju postići zajednički cilj. U kreativnoj igri dijete transformira poznate odnose te konstruira nove odnose među starim elementima; dizajnira, istražuje, producira nove ideje koristeći imaginaciju. Igra komunikacijom uključuje igre riječima, pantomimu, šale, debate Dramska igra označava sudjelovanje u dramskom događaju u kojem dijete ne mora biti direktno uključeno, kao što je prikazivanje predstave, događaja na ulici, vjerskog obreda. Lokomotorna igra primarno uključuje motoriku kao što je penjanje, vješanje, skakanje, preskakanje. Duboka igra odnosi se na rizična ponašanja koja su opasna za život; kroz ovakve igre dijete razvija vještine za preživljavanje i suočavanje sa strahom. Istraživačka igra uključuje manipulativno ponašanje kao što je bacanje, lupanje, rukovanje s predmetima. U igri fantazije dijete kreira stvarnost na svoj način, koristeći informacije i iskustva iz stvarnog života (npr. let avionom oko svijeta). Imaginarna igra je igra u kojoj konvencionalna pravila ne moraju biti korištena (dijete zamišlja da je...) Majstorska igra podrazumijeva igranje izvan kuće kao što je gradnja tunela i kopanje rupa. Igra objektima uključuje korištenje fizičkih vještina, koordinacije osobito u osmišljavanju novih oblika korištenja starih objekata. U igranju uloga dijete ulazi u različite uloge i to najčešće u uloge odraslih (primjerice, u ulogu vozača, kućanice, liječnik). Rekapitulacijska igra omogućuje djetetu istraživanje porijekla, povijesti, rituala i priča.

1.4 Igra u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Dječji vrtić mjesto je igre, učenja i življenja djece i odraslih. Organizacija vrtića usklađena je potrebama djeteta. Pri tom se misli na vremensku, pedagošku i prostornu organizaciju koja se odražava na odgojni proces i razvoj djeteta. Vrtićko okruženje je među temeljnim varijablama institucijskog predškolskog konteksta. Ono je cjelokupnost svih aspekata koji čine vrtić (Miljak, 1996, prema Peko, 2004). Miljak okruženje dijeli na socijalno i fizičko. Socijalno obuhvaćaju ljudski i stručni potencijali, odnosni i komunikacijski, dok fizičko obuhvaća materijalne i prostorne potencijale dječjeg vrtića. Miljak (1996, prema Peko, 2004) nadalje ističe da se osmišljavanje uvjeta kako bi se podigla kvaliteta življenja djetetovih potreba, naziva realnim kurikulumom. Također smatra da su službene i formalne primjene zakona koji nemaju značajniji utjecaj na kvalitetu promjena, manje bitni od ustroja i ozračja u vrtiću i odnosi među sudionicima u procesu odgoja i obrazovanja te materijalna organizacija vremena i prostora. Suvremeni istraživači tvrde da realni kurikulum, odnosno program ustanove ima snažnije djelovanje od službenog. Svakako je potrebno mijenjati fizičku i socijalnu organizaciju ustanove za bolji učinak odgojno obrazovne prakse. Okruženje u kojem dijete živi važna je odrednica kvalitete i učinkovitosti njegova ranog razvoja i daljnjeg napredovanja (Milanović i sur., 1991 prema Peko, 2004).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) službeni je dokument Republike Hrvatske koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Način provedbe Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uvelike određuje kultura vrtića. Ona uključuje tri kontekstualna čimbenika: prostorno – materijalno okruženje, socijalno okruženje te vođenje vrtića. Poticajno prostorno – materijalno okruženje je najvažniji izvor učenja djece s obzirom na to da djeca uče istražujući i čineći. Organizacija prostorno – materijalnog okruženja uključuje osiguranje bogatstva i promišljenost izbora materijala koji će djecu potaknuti na rješavanje problema i koji im omogućuje istraživanje, eksperimentiranje i postavljanje hipoteza. Prostorno – materijalno okruženje omogućuje stalni pristup u interakciji s različitim sadržajima učenja

koji za dijete imaju istraživački karakter. Ono treba biti multisenzorično i omogućavati istraživanje senzoričkih modaliteta: mirisa, tonova, pokreta, zvukova. Prostorno okruženje treba nalikovati što je više moguće na ugodno, obiteljsko okruženje. Socijalno okruženje uključuje međusobno poštovanje i ostvarivanje obostrane komunikacije sudionika u odgojno – obrazovnom procesu. Važno je da okruženje i odgojno – obrazovni pristup odgojitelja potiče djecu na međusobno razmjenjivanje ideja i vođenje rasprava te izgrađivanje novih teorija, a sve to događa se u socijalnoj interakciji s drugom djecom i uz neizravnu potporu odgojitelja.

Glavni cilj Nacionalnog kurikulum (2014) je osiguravanje dobrobiti za dijete. Ono podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno – obrazovnog procesa na dijete. Djetetu je potrebno osigurati socijalnu, obrazovnu te osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit. Nadalje, potrebno je stvarati organizacijske uvjete koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića, ono je istraživač i aktivni stvaratelj znanja, socijalni subjekt specifičnih potreba, prava i kulture i aktivni je građanin zajednice te kreativno biće sa izražajnim i stvaralačkim potencijalima. Dijete kao aktivni istraživač i stvaratelj znanja uči kroz istraživačke aktivnosti kroz napredno iskustvo.

Djetetu je potrebno omogućiti prostor koji mu pruža nesmetano slobodno kretanje i mogućnost slobodnog izbora. Isenberg i Jalongo (1997, prema Peko, 2004) ističu primjereno izbalansirani prostor skupine tako što s razdvojeni bučni od tih centara aktivnosti. Nadalje, Kirsten, Hansen i Kaufmann (1995, prema Peko, 2004) navode kako su interesni centri važni za poticanje dječje autonomije, originalnosti, interakcije s vršnjacima i odgojiteljem, roditeljima i suradnicima. Prostor koji osigurava fizički i psihički integritet djeteta, samim time, pruža i spontane aktivnosti te odgovara na djetetove interese. Centri aktivnosti važan su segment vrtićkog okruženja. Nacionalni kurikulum (2014) navodi kako strukturirane prostorne cjeline, odnosno centri aktivnosti potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetne interakcije.

Program Korak po korak u sobi dnevnog boravka djeci nudi mogućnost izbora. Svaka soba ima nekoliko centara koji su opremljeni različitim materijalima. Centri se razlikuju od sobe do sobe, ali postoje osnovni centri, a to su: centar za likovno izražavanje koje razvija kreativnost s novim materijalima i razvija taktilne sposobnosti. Od materijala koji se trebaju naći u centru su škare, papiri, drvene bojice, boje, kreda, ljepilo, tkanine, a mogu se i dodati prirodni materijali kao lišće, pijesak ili drvo. Centar za građenje obiluje kockama raznih veličina i oblika za gradnju neke strukture. Građenjem se razvijaju neke matematičke vještine,

koncentracija i kreativnost te vještine rješavanja problema. Centar za obiteljske i dramske igre odnosi se najčešće na kuhanje. Djeca u ovom centru imaju mogućnost socijalizacije, međusobno dijele i rade u paru. Kuhanje im pruža životna iskustva, isprobavaju novu hranu, jednu jela koja sama pripreme i razumijevaju matematičke pojmove poput mjerenja. Centar za početno čitanje i pisanje odnosi se na knjige i sve materijale za slušanje i pisanje. To je tihi centar gdje djeca listaju knjige, čitaju jedni drugima ili nekoga slušaju dok čita. Centar za matematiku i manipulativne igre obiluje materijalima koji se mogu rastavljati i slagati poput kocki i slagarica. Centar za glazbu može sadržavati aktivnosti koje se cijeli dan mogu povezivati. Odnosi se na pjevanje, kretanje, pljeskanje, plesanje ili tiho slušanje. Glazba je važna jer razvija osjete, ritam i omogućava kreativnost djeteta. Centar za igre pijeskom i vodom može biti u zatvorenom i otvorenom prostoru. To je živahan centar učenja gdje djeca istražuju prirodne materijale, stvaraju i komuniciraju. Također, vježbaju mišiće i koriste lopatice, lijevke, kantice, cjediljke. Posljednji, centar za istraživanje prirode upotrebljava se tako da direktno odražava djetetove interese za prirodne pojave i pronađene predmete iz prirode. Česte su promjene kako bi se zadovoljili interesi djece i obuhvatila sva godišnja doba i obrađivale raznolike teme. Djeci se u ovom centru mogu objasniti zakoni fizike poput magnetima ili zakona gravitacije. Djeca uče o prostoru, biljkama i životinjama. Važno je spomenuti tematski centar koji je posvećen samo određenoj temi. Tamo se nalaze materijali koji najviše zanimaju skupinu djece. Tematski centri mogu biti raznovrsni poput banke, aerodroma, tržnice, zoološkog vrta, kazališta, cirkusa, pošte, knjižnice, pekarnice, salona ljepote, parfumerije i slično (Hansen, Kaufmann, Burke Walsh., 2006).

1.5 Simbolička igra djeteta

Simboličku igru možemo izdvojiti kao jednu od najvažnijih za dijete. Najčešće se definira kao aktivnost u kojoj dijete koristi zamjenske objekte, akcije ili ideje koji imaju funkciju simbola da bi prikazalo neko ponašanje ili radnju, Casper i Theilheimer (2010; Else, 2009, prema Badurina, 2015). Djeca uče kroz simbole, a simboličko ponašanje je ono ponašanje gdje se zamjenjuje realno sa simbolima za taj predmet. Smatra se kako je pojavu simboličke aktivnosti potrebno dokumentirati i objasniti kada se i zašto pojavila te kako ćemo ju podržati (Miljak, 2015). Da bi dijete imalo unutarnju motivaciju za sudjelovanjem u simboličkoj igri, mora igru odabrati i osmisliti samo te se igrati bilo gdje uz pomoć raznovrsnih materijala (Meckley, 2002; Thyssen, 2003, prema Badurina, 2015).

Simbolička igra naziva se i imaginativna igra, igra mašte, igra uloga i igra dramatizacije. Prema pedagoškoj i psihološkoj literaturi simbolička igra započinje oko druge godine. S djetetovom dobi, postaje sve složenija. Dijete kroz igru, pretvara objekte, tako da on postaje zamjena za stvarni objekt te preuzima različite uloge, daje svoj glas likovima, primjerice lutkama, životinjama, planira prostor u kojemu će se igrati, razvija scenarije i usklađuje sa suigračima (Šagud, 2002).

Brojni autori slažu se da je igra mašta u praktičnom djelovanju, stoga možemo reći da je simbolička igra prirodni oblik učenja i razumijevanja svijeta, a jedno od važnijih oblika prirodnog učenja je govor. Dijete do četvrte godine nauči materinski jezik bez izravnog učenja, a na njegovo prirodno učenje utječu njemu bliske osobe s kojima komunicira, kao i poticajno okruženje. Mnogi odgojitelji smatraju da sve što dijete radi je – igra, no istraživači tvrde da prvi oblici igre nisu igra, već aktivnosti kojim se razvijaju motoričke i manipulativne sposobnosti. Postoji dva oblika razvoja igre. Prvi oblik igre je istraživanje ili eksperimentiranje s predmetom. Dijete u toj fazi baca, trga, lomi, opipava. Da bi se dijete igralo s nekim predmetom, prvo ga treba istražiti pa tek onda koristiti u igru. Prvi oblici simboličke igre nazivaju se „kao da“. Dijete se igra kao da jede, kao da kuha, kao da spava... U toj fazi može se igrati samo ono što de njemu dogodilo. Dijete se igra ja temelju stvarnih, svakodnevnih događaja. Često se igra samo s određenih predmetom, primjerice lutkom, koju nosi, šeta, hrani jer nastoji takvu situaciju sebi objasniti i razumjeti. U ovoj fazi djetetu su potrebne što realnije igračke, slične stvarnim predmetima. Dijete započinje igru s predmetom kojeg vidi, koja je u njegovom vidokrugu ili koja mu je trenutno na raspolaganju, stoga je djetetu potrebno omogućiti što više poticaja i materijala za igru. Drugi razvoj je simbolička igra, odnosno razvoj simboličke misli. Dijete se počinje igrati s igračkama u pravom smislu te riječi. U simboličkoj igri određeni predmeti su im zamjena, simbol za neki realan predmet. Primjerice, lutka je simbol za dijete, auti su zamjena za stvarne aute. Osim toga, dijete se koristi i igrovnim simbolima, primjerice - lutka mu predstavlja dijete, ali igrovni simbol je kada nosi lutku kao što je nju nosila majka. Simboli koje dijete koristi moraju u početku igre biti što realniji, primjerice kolica moraju biti slična pravima, no pri kraju simboličkog razdoblja sličnost je sve manja, dijete se udaljava od realnosti. Dijete s određenom psihičkom zrelosti može zamišljati i realizirati igru. Ono unaprijed određuje što će se igrati i pribavlja si igračke za tu igru (Miljak, 2009).

1.6 Rizična igra

Rizik je temeljna komponenta igre i povezan je sa svim aspektima razvoja: fizičkim, emocionalnim, socijalnim i spoznajnim. Preuzimanjem rizika dijete izlazi iz okvira sigurnosti kako bi stekao iskustva i drugačije perspektive. Kroz eksperimentiranje, izazove i pogreške djeca se igraju, komuniciraju s okolinom, grade povjerenje, neovisnost i istražuju svijet. Rizična igra je složena i višedimenzionalna i dio je normalnog razvoja kao osnovna značajka evolucijskog rasta, a kroz nju djeca traže izazove kroz igru (Sandseter i Kennair, 2011 prema Nikiforidou, 2013).

Rizik ima negativan utjecaj, ako postoji opasnost, mogućnost ozljede i prijetnje ili pozitivan poput stvaranje prilike, mogućnosti i napredovanja. Djeca od 4-6 godina mogu razviti vještine za prepoznavanje i rješavanje rizičnih situacija bilo iz pozitivnih ili negativnih utjecaja (Nikiforidou i sur., 2013). Također, djeca se uključuju u rizičnu igru kako bi stekla nova iskustva, ali Piaget i Inhelder (1975, prema Nikiforidou, 2013) navode da se uključuju ili zbog neznanja ili zbog nedostatka apstraktne misli. Nadalje, Morrongiello (2006, prema Nikiforidou, 2013) smatra da je razlog uključivanja oponašanje modela, odnosno vršnjaka ili roditelja. Ball (2002, prema Nikiforidou, 2013) tvrdi kako se uključuje u rizik da ispita što je opasno, a što nije. Dok, Boyer (2006, prema Nikiforidou, 2013) smatra da je to zbog tendencije za istraživanjem i otkrivanjem.

Erikson (1959, prema Nikiforidou, 2013) tvrdi da tijekom dobi od 3-6 godina djeca prolaze kroz fazu inicijative protiv krivnje u kojoj provode rizična ponašanja kako bi testirala svoja ograničenja. Ako im se daju mogućnosti, razvijaju osjećaj neovisnosti, povjerenja da vode druge i donose odluke. Suprotno tome, ako se suzbije rizik, kritikom, kontrolom ili prekomjernom zaštitom djeteta, djeca razvijaju osjećaj krivnje zbog svojih želja i potreba. Stoga je iznimno važno da djeca prolaze kroz iskustva kako bi se usudila griješiti, komunicirati, konstruirati. Uglavnom se takva iskustva potiču kroz igru i aktivni angažman.

Rizična igra povezana je s igrom na otvorenom. Uključuje opasna iskustva koja se javljaju u slobodnoj igri djece. Također, identificira se šest kategorija rizične igre na otvorenom, a to su: velike visine gdje postoji opasnost od ozljeda, velike brzine koje mogu dovesti do sudara s nekim ili nečim, igre opasnim alatima koje mogu dovesti do rana i ozljeda, opasni elementi s kojih djeca mogu pasti, skrovnita igra u kojoj bi se djeca mogla izgubiti te gruba igra u kojoj djeca mogu ozlijediti jedni druge (Sandseter, 2010 prema Nikiforidou, 2013).

1.7 Razine uključenosti djeteta u igru

Djeca imaju prirodnu potrebu za igranjem, no razina njihove uključenosti ovisi o socijalnom i materijalnom okruženju. Promatrajući dvogodišnjake i trogodišnjake u nizozemskim vrtićima uočeno je da su rijetko uključeni u igru. Smatra se da je njihova uključenost i angažman u igri prenizak. Postoji više objašnjenja za nisku uključenost, primjerice možda im je potrebno više vremena za opuštanje u igru i razgledavanje prostora. Uključenost djeteta u igri odnosi se na njegovu pažnju i koncentraciju tijekom igre. Djeca mogu biti više ili manje usredotočena. Laevers, De Bruyckere, Silkens i Snoeck (2005, prema Singer, Nederend, Penninx, Tajik, Boom, 2014) uočavaju nekoliko razina djetetove uključenosti – dijete s niskom, umjerenom i visokom razinom uključenosti. Dijete s niskom razinom uključenosti mentalno je odsutno, dok djeca s umjerenom razinom uključenosti nešto rade, no nisu potpuno koncentrirana. Djeca koja su visoko uključena u igru, potpuno su koncentrirana i intenzivno mentalno aktivna. Leavers (2000, prema Singer i sur., 2014) dječja uključenost u igri nije povezana s određenim ponašanjima i razinama razvoja. Dok, Ruff i Capozzoli (2003, prema Singer i sur., 2014) dokazali su da postoji razvoj kod male djece koji je pod utjecajem noviteta predmeta i događaja.

U kasnijem razdoblju pažnja djeteta se razvija s povećavanjem kognitivnih funkcija. Pažnja djece predškolske dobi postaje sve veća jer su djeca sve otpornija na vanjske utjecaje i distraktore. Razina djetetove uključenosti u igri povezana je s emocionalnom sigurnošću između odgojitelja i djeteta. Odgojitelj mora biti dostupan i osjetljiv na djetetove potrebe, mora promatrati signale i reagirati na njih. Djeci je potreban fizički kontakt i potrebna im je dostupnost odgojitelja jer za njih tjelesna blizina predstavlja povjerenje (Singer i sur., 2014).

Važno je spomenuti i četiri nivoa igre u razvoju djece. Eljkonjin (1978, prema Nikiforidou, 2013) navodi četiri razine zrele, odnosno razvijene igre. Prva razina očituje se radnjama s određenim predmetima koje su usmjerene na partnera u igri. U toj igri djeca ne

stupaju u odnose koji su tipični za realan život. Usmjerena je na aktivnosti poput hranjenja i ne prerasta u druge radnje. Druga razina predstavlja radnju s predmetima, ali je igrovna radnja podudarna s realnim situacijama i djeca imenuju u uloge. Aktivnost poput hranjenja se povezuje s pripremom hrane i postavljanjem stola. Treća razina očituje se ostvarenjem uloga i radnji koje iz nje proizlaze. Uloge su jasno određene, a djeca ih imenuju prije početka igre. Dijete se obraća i drugim sudionicima, primjerice zamoli kuhara da donese jelo. Četvrta razina odnosi se na vršenje radnji koje uključuju odnos prema drugima.

1.8 Dječja perspektiva igre

Provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovalo 208 djece, od toga 107 djece predškolske dobi iz dva zagrebačka vrtića te 101 učenik prvog i drugog razreda dviju zagrebačkih osnovnih škola. Rajić (2015) opisuje istraživanje odgojiteljica u kojem su pismeno bilježile odgovore djece što je za njih igra. Cilj istraživanja je saznati kako djeca doživljavaju igru. Djeca su ispitivana kada je jedna aktivnost bila završena, a druga još nije počela. Djeca predškolske dobi u svojoj definiciji igre koriste tautološke odgovore poput: „Igra je kad se igram“. Također, često se ne izražavaju općenitim pojmovima pa odgovaraju: „Igra je plesanje. Igra je druženje.“

Dječji odgovori na to što je igra kategorizirani su: igra kao zabava, igra kao druženje, igra kao funkcionalne, pokretne igre, igre uz igračke i odgovori koji su objedinili druženje s prijateljima i igranje s igračkama. Odgojiteljice su bilježile odgovore na pitanje: Što je igra ili Koja je tvoja najdraža igra. Intervju su vodile kada je dijete završilo s jednom aktivnošću i prije nego je započelo novu. Učenici prvog i drugog razreda samostalno su pisali odgovore. Bilo je potrebno utvrditi postoje li razlike u dječjoj perspektivi igre s obzirom na uzrast i spol djeteta. Neki su odgovori bili općeniti poput: „Igra je igranje svega i svačega. Igra je kad se igram nogomet, igra je plesanja, igra je druženje“. Dok, dio djece nije dao odgovor na pitanje što je igra. Istraživanje je utvrdilo da djeca školskog uzrasta pozitivnije doživljavaju igru kao zabavu, kao funkcionalnu i pokretnu, dok predškolci pozitivnije percipiraju igru kao igranje s određenim predmetom. Djeca predškolske dobi spominju društvene igre poput „Čovječe ne ljuti se“, a funkcija tih igara je usvajanje društvenih pravila ponašanja. Oni uživaju u igrama u kutiću lutaka s kuhinjom i identifikaciji sa Spidermanom. Dok se školska djeca igraju izmišljene igre super psa, zaključno rečeno igranje uloga traje i u školskoj dobi. Također, analiza istraživanja nije potvrdila postojanje razlika u percepciji igre s obzirom na spol

ispitanika. Najviše djece je kao najdražu igru navodilo lego kocke, lutke i autiće. Djeca su često navodila i prijatelja kao odgovor na pitanje što je tvoja najdraža igra: „Igra s Marinom.“ 7% djece nije dalo odgovor, 15% navodi računalne igrice. 25 % djece navelo je konkretnu igračku. U konačnici, djeca igru pokazuju isključivo uz pozitivne emocije – smijeh, uživanje i zabavu (Rajić, 2015).

Tablica 1 - Dječji odgovori na pitanje što je igra (Rajić, 2015, str. 609)

Kategorije kodiranih dječjih odgovora na pitanje: Što je to igra?	Frekvencija
Igranje s igračkama i druženje s prijateljima	11
Igra kao funkcionalna pokretna igra	36
Igra kao zabava	45
Igra kao igranje s određenom igračkom	46
Igra kao druženje s prijateljima i obitelji	49
Ukupno	187

2.ODGOJITELJ

2.1 Definicija odgojitelja

Prema Državnom pedagoškom standardu Republike Hrvatske (2008) odgojitelj je stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni program rada s djecom u dječjem vrtiću koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe. Odgojitelj provodi odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. Odgojitelj pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju

prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.

U praksi nerijetko odgojitelji primjenjuju poznate modele odgajanja, smatrajući da tako manje griješe jer je njihov rad sličan godinama. Međutim, u praksi se svakodnevno susreću s nepredvidivim i problemskim stanjima koja se ne mogu riješiti pomoću prijašnjih modela ili naučenih odgovora. Takvim situacijama pravilno može pristupiti senzibilan i prilagodljiv praktičar. Praktičari su često nesigurni, osobito oni koji su skloni rutini, a nesigurnost potiče iz toga što strategije nisu unaprijed definirane ni poznate. Interakcija s djecom svakodnevna je i nepredvidljiva i iziskuje fleksibilnost i spremnost na promjene. Praksa je većinom rutinska, manje refleksivna, odnosno odgojitelji više koriste fiksirane pedagoške klišeje, a manje pomišljaju vlastite postupke. Nadalje, praktičar treba mijenjati rutinu i biti uključen u proces učenja koji je neprekidan. Odgojitelj usmjeren na mijenjanje prakse se uključuje u raspravu s djecom, sluša njihova objašnjenja te preispituje i korigira svoje gledište (Šagud, 2002).

2.2 Komunikacija odgojitelja i djeteta

Opće je poznato da je komunikacija iznimno važna te je preduvjet za razvoj govora. Odgojitelj je govorni model te ima važnu ulogu u komunikaciji s djetetom. U dobi polaska u vrtić, jezik dobiva sve važniju ulogu, ljudski glas također nezamjenjivu ulogu u razvoju dječje osobnosti. Svaki odgojitelj treba njegovati svoju govornu kulturu i voditi računa o kvaliteti artikulacije, o intonaciji, kao i tehnici disanja tijekom pričanja, recitiranja i pjevanja. Mnogi odgojitelji govore povišenim glasom kako bi ih djeca bolje čula. Međutim, mnogo puta smo svjedoci da što je glasniji odgojitelj, bučnija su i djeca, a od galame je napetija i nervoznija atmosfera. Karakteristike za najbolju komunikaciju su jednostavan, neposredan i umjeren glas. Također, utišavanje je učinkovitije od glasnog govora. Uspješna komunikacija ključan je faktor koji povećava samopoštovanje i samopouzdanje. Jezik mora biti jasan i konkretan. Izrečene tvrdnje moraju biti direktne. Izgovorene rečenice i misli trebaju biti potpune.

Poželjno je njihovo ponavljanje. Kritiku treba prihvatiti i poticati. Moramo biti u stanju reći „ne“. S vremena na vrijeme treba i zašutjeti (Kinder, 2014).

Kinder, nadalje navodi, da psiholozi ističu tri pravila uspješne komunikacije:

1. Djetetu morate dopustiti da svoje osjećaje izrazi bez prekidanja, ispravljanja, neslaganja. Sve manje od toga guši komunikaciju.
2. Izjave ne započinjati s „ti“, nego koristiti JA poruke.
3. Izbjegavati upotrebu dviju riječi koje guše svaku komunikaciju: „uvijek“ i „nikada“

Brajša, Brajša - Žganec, Slunjski (1999) prema Zig Ziglaru navode deset komunikacijskih pravila za odgojitelje. Oni trebaju pažljivo slušati dijete, smiješiti se djetetu, koristiti djetetov govor, biti znatiželjan i pitati, uvažavati ličnosti djeteta, uvijek biti dostupan djetetu za razgovor, koristiti slikovite priče, tražiti od djeteta ono što može izvršiti, traženja pretvoriti u molbe, biti uzor i primjer djetetu.

2.3 Devet podličnosti svakog odgojitelja

„Mogli bismo reći da svatko od nas u sebi ima kompletan jedan unutarnji tim sačinjen od devet podličnosti, no češće sluša i rukovodi se glasom upravo neke određene pod ličnosti, nego ostalih“ (Slunjski, 2003, str. 27).

Slunjski (2003) navodi da svatko od nas u sebi ima jednog perfekcionista, pomagača, ambicioznog, kreativca, intelektualca, principijelnog, hedonista, strogog šefa i miroljubivog. Perfekcionista ima pretjeranu potrebu za disciplinom, urednošću, redom. Pomagač ima potrebu pomagati nekome i želi se osjećati prihvaćeno i voljeno. Ambiciozan teži uspjehu, nadmoći i postignućima. Kreativac teži autentičnošću, kreativnošću i želi biti različit od drugih. Intelektualac voli analizirati, trudi se razumjeti i logički objasniti. Principijelan je oprezan i skeptičan. Hedonista voli zabavu i ima puno različitih interesa. Strogi šef ima potrebu za snažnom autoritativnošću. Miroljubivi ima potrebu za mirom te se ne sukobljava i ne dovodi u konflikte. Kako bi odgojitelj lakše odgonetnuo koja je njegova dominantna ličnost i koliko svaku od ličnosti koristi u boljoj ili lošijoj varijanti, koristi se eneagram koji sadržava sljedeća pitanja:

- Kakav mislim da jesam?

- Kakav mislim da drugi misle da jesam?
- Kakav mislim da bih trebao biti?
- Kakav sam u stvarnosti?
- Kakvog me drugi stvarno vide?
- Kakav bi mogao postati?

2.4 Dobar odgojitelj

Svaki odgojitelj treba raditi na samom sebi da bi bio što uspješniji u radu s djecom. Brajša i sur., (1999) navode tri razloga zbog kojeg je potrebno da odgojitelji rade na sebi. Kao prvi razlog navodi se zaštita djeteta od lošeg utjecaja odgojitelja na dijete. Odgojitelj može nepoželjno utjecati na dijete iako imaju najbolje namjere, rezultati odgoja mogu biti štetni za dijete. Drugi razlog je osiguravanje kvalitete odgojnih postupaka odgojitelja. Odgojiteljevo stručno znanje ili njegova dobra namjera prema djetetu nisu nužno dovoljni za kvalitetan odgoj. On mora uočavati stvaran odnos između sebe i djeteta, kako se on ponaša u tom odnosu. Za kvalitetu odgoja potreban je kontinuirani rad na sebi. Zaštita odgojitelja od mogućeg neželjenog utjecaja bavljenja djetetom na njegovo psihičko i fizičko zdravlje, treći je razlog za rad na samom sebi. Djeca i njihovo ponašanje utječe na odgojitelje, a da bi postigli kontrolu nad tim utjecajem moraju imati stvarni uvid u sebe i ono što je u njima.

Dobar i stručan odgojitelj ima sljedeće osobine: sposoban je promatrati sebe kao osobu koja kontinuirano uči i koja ima želju pronalaziti različite modele, dobar je promatrač i slušatelj djeteta, ima potrebu napredovati u osobnom i profesionalnom pogledu, poznaje zakonitosti djetetova rasta i razvoja, poznaje sredinu u kojoj radi sa svim socijalnim, ekonomskim i kulturnim različitostima, poznaje proces učenja predškolskog djeteta - različitih načina i intenziteta, sklon je postavljanju pitanja o motivima djece, zaključak ostavlja otvoren, ne žuri, istražuje, uvažava tuđe mišljenje, otvoren za riskantne ideje, za postavljanje pitanja, sposoban je preuzeti rizik i ne opterećivati se unaprijed postavljenim

planom, spreman je na kompromis, omogućuje improvizacije i kreativno izražavanje, fleksibilan je – sredinu organizira prema trenutnim potrebama (Šagud, 2002).

Kompetentni odgojitelj je oštroumni promatrač koji mora pažljivo slušati dijete i promatrati njegove interese, sposobnosti i potrebe. Posjeduje znanja o kontekstu dječjeg rasta i razvoja i svjestan je da djeca ne uče na isti način kao ni istim tempom. On postavlja motivirajuća pitanja, potiče djecu na govor i da iskazuje vlastite ideje. Odgojitelj mora biti svjestan da ne daje samo znanje, već živi s djecom u vrtiću te je ravnopravan sudionik procesa djetetovog učenja. Kompetentan odgojitelj procjenjuje kvalitetu vlastitog rada i koliko je njegov rad poticajan za dijete (Brajša, 1997 prema Nikiforidou, 2013).

2.5 Usavršavanje odgojitelja

Izobrazba odgojitelja mijenja se još od 1874. godine. Do tada su postojale zabavišne učiteljice, no uvodi se osposobljavanje putem jednogodišnjeg tečaja koji je omogućavao skromno obrazovanje budućih učiteljica (Lipovac, 1985, prema Lučić, 2007). Odgojiteljska profesija je teška, stresna i zahtjevna. Nekadašnja poluprofesija sada je profesija, koja zahtjeva opću i stručnu osposobljenost odgojitelja. Završetkom studija, odgojiteljevo stručno usavršavanje ne prestaje. Provodi se stjecanjem znanja iz novih područja koja su važna za odgoj i obrazovanje, a važno je zbog unapređenja vlastite prakse. Odgojitelj se treba neprekidno usavršavati jer njegov rad pretpostavlja i zahtjeva kreativnost, razvijenu osobnost i visoku naobrazbu. Usavršavanje odgojitelja je zakonska obveza, naime Zakon o radu nalaže da je radnik dužan školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada. Postoji individualno usavršavanje odgojitelja koje se naziva još i samoobrazovanje u kojem odgojitelj individualno proučava noviju stručnu literaturu. S druge strane, skupno usavršavanje ostvaruje se putem stručnih aktiva ili odgojiteljskog vijeća u vrtiću ili izvan njega na stručnim skupovima: na seminarima, savjetovanjima, tečajevima, predavanjima (Lučić, 2007).

Usavršavanje putem akcijskih istraživanja i izmjenom iskustava s drugim odgojiteljima najefikasnije je usavršavanje. Na stručnim skupovima treba provoditi istraživački pristup usavršavanja gdje dolazi do dvosmjerne komunikacije među djelatnicima. Organizatori stručnog usavršavanja su voditelji vrtićkih i županijskih stručnih vijeća, vrtićki

pedagog i ravnatelj, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakulteti te sve češće i pojedine stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojne djelatnosti. Cilj je svih tih oblika stručnoga usavršavanja profesionalni razvoj odgojitelja stjecanjem novih znanja i vještina potrebnih za unapređivanje osobne odgojno-obrazovne prakse i djelatnosti predškolske ustanove, vrtića (Slunjski, 2006 prema Lučić, 2007).

Posao odgojitelja ne bi se trebao obavljati rutinski jer je za njega potrebna emotivna osjetljivost za djecu i prema profesiji koju obavlja. No, Glasser (1994, prema Lučić, 2007) navodi da intenzivan rad s djecom koji je ispunjen zanosom i ljubavlju prema zanimanju odgojitelja, može dovesti do oboljenja i zamora koji je vidljiviji u odnosu na druge profesije.

3. ULOGE ODGOJITELJA

3.1 Uloge odgojitelja u dječjoj igri

„Jedno od rijetkih istraživanja ponašanja odgojitelja 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 odgojitelja mogu kočiti kreativnost“ (Šagud, 2002, str. 15). No, autori većinom navode četiri osnovne uloge odgojitelja za vrijeme ili u igri djece:

- Paralelni suigrač – odgojitelj nije u izravnoj igrovnoj interakciji s djetetom, već se igra kako bi pokazao mogućnosti upotrebe sredstava za igru
- Suigrač – igra se ili zamišlja okolnosti odnosno aktivnosti zajedno s djecom, ali neizravno i sugerira pravac igranja
- Tutor – podučava i izravno usmjerava te određuje pravac igre. Odgojitelj tutor ima dominantnu ulogu u igri
- Predstavnik realnosti – instruiira, podučava i ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri (Šagud, 2002).

Također, mnogi praktičari smatraju kako njihova prisutnost u igri nije važna, nego uzaludno trošenje vremena. Upravo je u kreiranju ponašanja tijekom igre, važna priroda i kvaliteta interakcije odgojitelja i djeteta. Odgojitelj u igri upoznaje različite strategije učenja i mišljenja djeteta i njihov izvorni način spoznavanja. Djetetove pretpostavke, teorije i rješenja bilježe se kako bi kasnije rekonstruirali određene događaje. Potrebno je dokumentirati te procese putem videozapisa te se dobiva objektivniji uvid u vlastitu praksu i samorefleksiju iste (Šagud, 2002).

Odgojiteljeva ponašanja tijekom dječje igre utječe na razvoj djeteta. Ponašanja odgojitelja Šagud (2002) dijeli na dobra i loša, odnosno poželjna i nepoželjna. Dobra ponašanja su elaboracija igre; to su sve reakcije odgojitelja kojima neizravno razvija dječju igru. Djeci daje određene informacije vezane uz scenarij igre. Poželjno je da odgojitelj daje nova sredstva, pribavlja sav materijal kako bi obogatio igru ili ju produžio. Važno je da potiče samostalnost, da dijete samo riješi problem vezan uz igru ili konflikt među suigračima. Treba razrađivati djetetovu ideju, iskaz djeteta služi mu za razvijanje teme te obogaćuje igru novim ulogama. Djetetu pokazuje postupak igre i daje instrukcije kako bi proširio igru i demonstrira djetetu da pravilnije reprezentira određenu radnju. Potrebno je da pohvaljuje dijete jer kratkim iskazom, daje povratnu informaciju o djetetovim postupcima. Treba nastojati uključivati besposleno dijete, ono koje promatra igru. S vremena na vrijeme, potrebno je reorganizirati prostor, to čini tako da sugerira djeci novu organizaciju prostora da bi se igra nesmetano razvijala. Na posljetku, potrebno je da vrednuje djetetovu aktivnost; odobrava te komentira ideju odnosno rezultat igre i ohrabruje dijete.

S druge strane, loša ponašanja su kada odgojitelj određuje temu igre, odnosno definira temu igre bez zajedničkog dogovora ili povratne informacije o dječjim interesima i željama. Ukoliko određuje djetetovu radnju, odnosno izravno nameće model igranja, obrazac po kojemu će se odvijati igrovna uloga. Loše je ponašanje kada umjesto djeteta obavlja zadatak jer odgojitelj treba poticati djecu da sami pronađu način na koji će riješiti problemsku situaciju i usmjeravati ga, umjesto toga, on sam obavlja zadatak, primjerice, sprema igračke, uređuje prostor. Kada odgojitelj kritizira i negativno ocjenjuje djetetovo ponašanje je loše i obeshrabrujuće za djecu. Također, kada se ne slaže s djetetovom idejom i odbacuje djetetovu zamisao i smatra ju lošom, te neprihvatljivom, Potrebno je da sasluša dijete, dozvoli mu da se izrazi i uvaži djetetovu misao. Također, ako odgojitelj striktno traži red i disciplinu i zahtjeva urednost, tišinu od djece, smatra se lošim ponašanjem.

Jedan od kriterija kvalitete uključivanja odgojitelja u aktivnosti djece upravo je razina na kojoj on potiče njihovu samostalnost. Potrebno je da odgojitelj uvažava spontanu zainteresiranost i otkrića djece. Moraju biti fleksibilni i po potrebi prekinuti započetu planiranu aktivnost. Odgojitelj od djece ne očekuje memoriranje i pamćenje informacija, već mu osigurava raznolike doživljaje i kvalitetna iskustva. Odgojitelj treba postavljati poticajna pitanja i stvarati okruženje i situacije koje će djecu potaknuti na raspravu kako bi zajednički riješili problemsku situaciju. Svakako, odgojiteljevo uključivanje ne smije ugrožavati autorstvo djetetove aktivnosti. Još jedna bitna stavka, odgojitelj treba biti usmjeren na djecu, više nego na provedbu sadržaja neke aktivnosti. Važno je i poticati djecu na samoprocjenu aktivnosti koja je u tijeku ili koja je završila (Slunjski, 2008).

Peteh (2018) navodi uloge odgojitelja pri postavljanju određenog problema djeteta. Prije svega, problem koji odgojitelj postavlja mora biti postavljen u skladu sa psihofizičkim mogućnostima djeteta. Važno je da potakne djecu na traženje i gledanje, da razvijaju osnovna čula: sluh, vid, okus, miris, opip te da potiče misaone procese: analizu, uspoređivanje, sintezu, zaključivanje. Kada odgojitelj postavlja problemske situacije djeci, mora uzeti u obzir da se rješenje problema treba temeljiti na elementarnom znanju koje djeca određene dobi trebaju imati, a pri rješavanju problema držati se pravila: od poznatog k nepoznatom, od bližeg k daljnjemu, od jednostavnijeg k složenom, od konkretnog k apstraktnom.

Na djetetovu uključenost u igri utječe i način na koji se odgojitelj ponaša. Tijekom slobodne igre odgojitelj ima dvije uloge – ulogu voditelja igre i ulogu suigrača. U ulozi voditelja, stvara materijalno i socijalno okruženje, on stvara bogato okruženje za igru te preuređuje prostor. Ranija istraživanja pokazala su da su djeca više angažirana u igri kada se igraju u manjim skupinama, nego u onim većim. Dvogodišnjaci se igraju u blizini odgojitelja, dok se trogodišnjaci postupno distanciraju. Kao voditelj igre, odgojitelj regulira dječje ponašanje dajući im upute, smjernice i objašnjenja zašto je neko ponašanje neprikladno. Osim toga, promatra djecu i pronalazi aktivnosti koje odgovaraju njihovom interesu. U ulozi suigrača odgojitelj izravno sudjeluje u igri. Tijekom slobodne igre odgojitelj nudi mogućnosti poput crtanja, izrade nečega ili može započeti aktivnost koju je pokrenulo dijete. Istraživanja su pokazala da su aktivnosti koje su pokrenula djeca imala najveću razinu uključenosti u igru. Svakako možemo zaključiti da odgojiteljeva uključenost ukazuje djeci na nova iskustva, dok odgojitelj razgovara s djecom tijekom igre i slično. No, izravno sudjelovanje može utjecati na djecu te ih ometati u interakciji s predmetima i vršnjacima (Singer i sur., 2014).

3.2 Uloge odgojitelja u simboličkoj igri

Oštromna stajališta Vygotskog i Piageta te suvremena istraživanja pokazala su kako nije dovoljno samo pustiti djecu da se igraju sama te se otvara pitanje koja je uloga odgojitelja u igri djeteta Frost, Wortham i Reifel (2012, prema Badurina, 2015). Nadalje, kvaliteta povezanosti odgojitelja i djeteta djeluje indirektno na složenost simboličke igre (Frost i sur., 2012 prema Badurina, 2015). Ulogu odgojitelja ne određuje dob djece, već konkretna situacija koja se odvija u igri. Baš zbog toga, smatra se da je uloga odgojitelja veoma složena jer od odgojitelja zahtjeva promišljanje, razumijevanje i provođenje prikladne intervencije, poput ponude dodatnog materijala, sudjelovanje u igri kao suigrač, prikladne interakcije među djecom i odgojiteljem te promatranje i dokumentiranje igre. Odgojitelj ima više uloga: on je podupiratelj, supervizor, model i suigrač. Iako, istraživanja su pokazala kako je sudjelovanje odgojitelja najučinkovitije kada je on suigrač ili kada pribavlja dodatne materijale djeci i kada predlaže kako simbolička igra može biti složenija. Suprotno tome, neučinkovito je kada je odgojitelj nezainteresiran ili upravlja igrom (Badurina, 2015). Također je važno da odgojitelj bude figura djetetu koja olakšava simboličku igru. Od velike je važnosti da poštuje djecu, promatra sa zanimanjem, da ih sluša i razumije. Iznimno je loše da odgojitelj obavlja posao rutinski bez dokumentiranja i razmišljanja što se događa među djecom u igri. On treba nastojati tumačiti geste, postupke i riječi djece kako bi prepoznali ono što osjećaju kroz stvarno iskustvo i odmaknuli se od toga (Giudici i Rinaldi, 2001 prema Petrović - Sočo, 2014).

Šagud (2002) navodi da postoje dvije uloge - direktivna uloga u kojoj odgojitelj određuje bitne elemente igre te nedirektivna u kojoj neizravno potiče igru djece. Dok, Hadleyev model (2002, prema Badurina, 2015) navodi dva tipa sudjelovanja odgojitelja u simboličkoj igri. Prvi je sudjelovanje izvan tijeka igre, a druga je unutar tijeka igre. Odgojiteljeva uloga unutar tijeka simboličke igre je preuzimanje uloga sudionika te komunikacija s djecom kako bi produžio tijek igre. Primjerice, u igri liječnika, odgojitelj uočava interes djece, pribavlja materijal te se uključuje u igru – primjerice kao pacijent. Uloga odgojitelja izvan tijeka igre je postavljanje pitanja, dok primjerice dvoje djece pričaju o putnim koferima, odgojitelj sluša te postavlja pitanja kamo putuju, koga će posjetiti, zašto, kako će putovati.

3.3 Uloge odgojitelja u poticajnom okruženju

„Organizacija i strukturiranje okruženja u vrtiću postaje vrlo složena i dinamična aktivnost koja zahtjeva znatno više nego što se to prije tražilo, zahtjeva od odgojitelja istraživački pristup uređenju i strukturiranju okruženja i općenito drukčijoj organizaciji sustava u kojem djeca i odrasli žive i do deset sati dnevno“ (Miljak, 2015, str. 24).

Važnost okruženja dokazuju i brojna istraživanja koja pokazuju da nedovoljno poticajna socijalna sredina, negativno utječe na strukturu igre. Neki od razloga koji utječu negativno na dječju igru su rijetke interakcije s djecom, nezainteresiranost odraslih, nepostojanje zajedničke igre te nepostojanje ohrabrivanja simboličke igre (Šagud, 2002). Kvaliteta rada odgojitelja uvelike ovisi od očekivanja koja on ima od djece, odnosno od toga što on misli o djeci s kojom radi. Njegova razmišljanja od djeci nazivaju se odgojiteljevom slikom o djetetu. Osim što odgojitelj preispituje svoju sliku o djetetu i njegova očekivanja od njega, treba preispitati i svoju ulogu u poticanju djetetova razvoja. Jedna od općih svrha odgoja je osposobiti dijete na život bez odraslih i pomoći im da sve što mogu sami i učine, bez nas. Odgojiteljeva očekivanja trebaju se bazirati na činjenici da se dijete samo prirodno razvija i da se pristup djeci ne bi trebao temeljiti prema kronološkoj dobi djeteta i iz tog razloga potrebno je u svim odgojnim skupinama omogućiti zanimljivo, poticajno, raznovrsno i sigurno okruženje, (odnosi se na emocionalnu sigurnost da se dijete ne osjeća loše ako pogriješi, ne boji se biti kažnjeno ili kritizirano), a u kojem će svako dijete imati priliku istraživati jer je to prirodna potreba djeteta, ispitivati svoje mogućnosti te samo postaviti granicu svojih sposobnosti (Slunjski, 2003).

Nacionalni kurikulum (2014) navodi da je podloga za pripremu okruženja i primjerenih intervencija odgojitelja te usklađivanja njegovog odgojno – obrazovnog rada s individualnim različitostima djece dokumentiranje i zajedničko interpretiranje aktivnosti djece. Najčešći oblici dokumentiranja su anegdotske bilješke, audio i video zapisi, dnevници, transkripti razgovora, dječji likovni radovi i fotografije.

U prijašnjim pristupima smatralo se da su sva djeca ista (što naravno nisu) i da svi imaju iste želje, potrebe i interese. Često su se podcjenjivale djetetove sposobnosti što se očitovalo djetetovom dosadom nemirom, ponekad i agresijom. Prije no što pomislimo da dijete ima problem s agresivnošću, treba provjeriti jesmo li obratili pozornost na njegove interese. Nova paradigma i drugačiji pristup odgoju i obrazovanju djece zastupa ulogu odgojitelja koji sa stručnim timom treba djeci ponuditi oblikovanje kutića i osigurati sredstva.

Oni zajedno oblikuju okruženje u skladu sa znanjima o djeci. U nekoj kasnijoj fazi, tu odgovornost preuzimaju djelomično i djeca govoreći s čime se žele baviti i igrati. Odgojitelj treba biti svjestan važnosti svoje uloge i onoga što djeci nudi jer je to način na koji će oni prirodno učiti. Nerijetko u praksi odgojitelj ima sklonosti, primjerice za likovni odgoj te prenosi djeci vlastite interese, možemo reći da ih nameće djeci. No, djeca u većini slučajeva rado prihvaćaju takve aktivnosti. Prepreka novoj paradigmi su i sami odgojitelji. Njihovo mišljenje, stavovi i povjerenje prema djeci sporo se mijenja. Odavno znamo da dijete nije prazna ploča i da ima više znanja no što bi mogli pretpostaviti, a čemu možemo svjedočiti ako smo u čestim interakcijama s djecom. Potrebno je da odgojitelj upozna djecu i mišljenje o tome što oni sve (ne) mogu. Kako ih može bolje upoznati? Prije svega, promišljenim pedagoški pripremljenim okruženjem otkriva njegove potencijale. Prostor se treba mijenjati te stvarati različiti centri koji će biti pregrađeni i omogućiti djeci da nisu uvijek u odgojiteljevom pogledu i da organiziraju samostalno vlastite aktivnosti. Upravo te samostalne aktivnosti odgojitelju su pokazatelj djetetovih znanja, ima uvid u njegova ponašanja, njegovo djelovanje prema vršnjacima, kakve su djetetove organizacijske sposobnosti (Miljak, 2009). Nadalje, navodi kako je za pripremanje pedagoškog okruženja potrebno sudjelovati u procesima interakcije s djecom, ali i s odraslima. Potrebno je razmišljati o svojim postupcima, odnosno potrebna je samorefleksija, ali i razmišljati o postupcima drugih kolegica, refleksija. Kolegice i suradnja s njima je neizostavna, zajedno istražuju odgojnu praksu i razmjenjuju opažanja. Posao treba uključivati i suradnju te savjetovanje sa stručnim djelatnicima. Nasuprot tome, nepoželjno je da se posao obavlja rutinski, izolirano od svih djelatnika.

Prema metodologiji „Korak po korak“ odgojitelj stvaranjem okruženja, treba poticati kreativnost i želju za otkrivanjem i rješavanjem problema. U svakodnevnom procesu poticanja okruženja odgojitelj ima razne uloge. Odgojitelj promatrač promatra djecu tijekom igre i bilježi kako se djeca igraju, koji su njihovi interesi, u kojim centrima najviše borave, a u kojima najmanje te promatra na koji način djeca uče. Odgojitelj uvažavatelj uvažava svako dijete kao pojedinca, djetetovu obitelj i kulturu te obitelji. Uvažava prijedloge djeteta i svakome daje slobodu da prati svoj ritam i da se svako dijete igra na svoj način. Odgojitelj nuditelj nudi raznovrsne materijale za poticanje igre i samim time učenje kroz igru. Nudi aktivnosti koje potiču želju za kreativnošću, eksperimentiranjem i istraživanjem. Također, nudi izbor igara kao i posljedice tog izbora. U dobro osmišljenom okruženju razvija se osobnost i identitet djeteta. Odgojitelj nadograditelj omogućava djetetu da nadograđuje svoja znanja tako dodaje novi materijal, koji je raznovrsniji, obogaćuje igru i razvija ju. Gradi nove

igre na temelju iskustava, a time stječe i nova znanja. Odgojitelj kreator stvara prostor za igru i osmišljava poticaje za samostalne igre. Kreira nove izazove da održi uključenost djece u igri. Odgojitelj osiguravatelj osigurava sve kako bi se dijete osjećalo ugodno, pripadno i sigurno. Osigurava okruženje koje je logički osmišljeno prema interesima djeteta (Nikiforidou, 2013).

Nadalje, Hansen i sur. (2006) tvrde kako je odgojitelj zadužen u centrima sobe dnevnog boravka stvoriti okruženje, buditi radoznalost i promatrati djecu da bi mogao mijenjati aktivnosti i materijale u skladu s interesima djece, materijale treba često mijenjati da bi neprestano odgovarali dječjim interesima. Odgojitelj je također zadužen pripremiti materijale koji djecu potiču na kreativno istraživanje, otkrivanje i rješavanje problema. Promatraju i slušaju djecu u centrima aktivnosti, procjenjuju i bilježe. Bitno je da pripreme pozitivno ozračje sobe i moraju se znati zabavljati jer oni koji su distancirani od djece i autoritarni mogu ih uplašiti i sputavati njihovu znatiželju.

Odgojitelj pretvara okruženje u „laboratorij“ u kojem će djeca istraživati i doživljavati različita iskustva, a djeca zajedno s odgojiteljem strukturiraju to okruženje. Odgojitelj zajedno s djecom uči, radi i igra se; on je model djetetu prema vlastitom primjeru, snima dijete i procjenjuje promatrano, a to koristi za dalje planiranje. On u svojoj skupini iskazuje kvalitete koje želi razviti kod djeteta, primjerice socijalne vještine poput empatije i intelektualne radoznalosti. Ukratko rečeno, odgojitelj potiče cjeloviti djetetov razvoj. Od odgojitelja se očekuje da pusti dijete da samo bira aktivnost kojom će se baviti i koliko će ona trajati. No, on će pripremati materijale da okruženje u kojem dijete biva bude sigurno, da dijete sve predmete može koristiti na novi način i da planira kako da od igre dijete dobije najviše (Miljak, 1996 prema Peko, 2004). Trawich i Swith (1994 prema Peko, 2004) ističu važnost uključivanja odgojitelja kada se dijete ne želi igrati, tada mu treba pružiti podršku u igri, kada ga djeca zovu u igru ne bi trebao odbijati i kada odgojitelj želi povećati mogućnosti za učenje (Stokes Szanton, 1997 prema Peko, 2004).

Isenberg i Jalongo (1997, prema Peko, 2004) iznose pet kriterija procjene odluka odgojitelja pri dizajniranju prostora. Prvi kriterij je način na koji okruženje šalje poruku djetetu o njegovom ponašanju te kako postići interakciju i kako koristiti dane materijale. Prikladan prostor daje slobodu kretanja, kreativnu ekspresiju i učenje, dok neprikladan ometa dječju aktivnost i skraćuje pažnju, stvara konflikte i nameće pravila. Drugi kriterij je lakoća nadgledanja gdje odgojitelj u prostoru ima uvid nad dječjim aktivnostima da može efikasnije zadovoljavati dječje potrebe. Treći kriterij je dostupnost materijala koja se odnosi na dohvatljivost igračkaka koje pružaju osjećaj vlasništva i razmjenu materija uz neka postavljena

pravila. Četvrti kriterij su razlike u doživljaju prostora. Odgojitelji i djeca imaju različiti doživljaj prostora i nužno je voditi se djetetovom perspektivom. Posljednji kriterij je protočnost koja se odnosi na slobodno kretanje prostorom zbog kojeg se smanjuje broj konflikata među djecom.

ZAKLJUČAK

Igra je intrinzična motivacija djeteta koja mu pomaže da otkriva svijet i sve što ga okružuje i kroz koju se postiže socijalizacija. Njezina uloga važna je u svim područjima razvoja i učenja djece. Ona ima svoje karakteristike, odlikuje se spontanošću, oslobođena je vanjskih kazni i vanjskih pravila, nije obavezna i sama je sebi svrha. Klasificira se prema spoznajnoj razini na funkcionalnu i konstruktivnu igru, igru pretvaranja i igru s pravilima. Prema društvenoj razini dijeli se na samostalnu, promatračku, usporednu, povezujuću i suradničku. Za kvalitetniju igru potrebno je poticajno vrtićko okruženje. Vrtić mora biti usklađen potrebama djeteta i davati mu slobodu kretanja. Od svih igara u predškolskog ustanovi, najvažnijom se smatra simbolička igra u kojoj dijete koristi zamjenske objekte koji su u funkciji simbola da bi prikazalo neku radnju. Ona je prikladan oblik prirodnog učenja i

razumijevanja svijeta. Rizik je važna odrednica u igri, stoga je potrebno izdvojiti rizičnu igru jer dijete izlazi izvan svojih okvira sigurnosti da bi steklo iskustvo. Da bi igra bila kvalitetna, potrebna je visoka razina uključenosti djeteta, no dijete u igri može biti i umjereno ili nisko uključeno. Odgojitelj planira i vrednuje vlastiti odgojno – obrazovni rad. Važna je njegova interakcija s djecom u kojoj treba koristiti ja poruke i nikada ne prekidati dijete. Dobar odgojitelj je onaj koji pažljivo sluša i promatra dječje interese i potrebe. Svjestan je da djeca ne uče na isti način i istim tempom. Njegovo usavršavanje ne prestaje nakon obrazovanja, odgojiteljska profesija je cjeloživotno učenje. Uloga odgojitelja u dječjoj igri očituje se u ulozi suigrača, tutora, predstavnika realnosti i paralelnog suigrača. Nadalje, u simboličkoj igri ima direktivnu i nedirektivnu ulogu, no navodi se i sudjelovanje odgojitelja unutar i izvan tijeka igre. Njegova uloga u poticajnom okruženju je da stvara logički osmišljene centre, uvažava svako dijete, nudi raznovrsne poticaje, stvara prostor i kreira nove izazove.

LITERATURA

1. Badurina, P. (2015) *Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi*. Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, vol 156, no. 1-2, str. 47-75.
2. Brajša, P., Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*, Pula: C.A.S.H.
3. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Narodne novine 63/2008.

5. Hansen, K., K. Kaufmann, R., Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće – razvojno primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. 3. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak.
6. Kinder, I. (2014). *Komunikacija odgojitelj – dijete*. [Online]. Dostupno na: <http://www.dvds.hr/pdf/komunikacija.pdf> [Pristupljeno: 14. ožujka 2021]
7. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
8. Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
9. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću – Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno- obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*, Zagreb.
10. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II: priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*, Zagreb: Mali Profesor.
11. Nikiforidou, Z. (2013). *Risk taking in play*. Petrović - Sočo, B. i Višnjic - Jevtić, A., (ur.), Play and playing in early childhood. European scientific and professional conference: OMEP.
12. Peko, A. (2004). *Život i škola (Elektronička građa)*. Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, vol. 61, no.1, str. 112 - 119.
13. Peteh, M. (2018). *Radost igre i stvaranja*, Zagreb: Alinea.
14. Rajić, V. (2015) *Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi*. Školski vjesnik, vol. 64, no. 4, str. 603-620.
15. Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., Boom, J. (2014) *The teacher's role in supporting young children's level of play engagement*. 184(8), 1233–1249.
16. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja / roditelja*, Zagreb: Mali profesor.
17. Slunjski, E., (2008), *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
18. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*, Zagreb: Školske novine.
19. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Petrović-Sočo, B. (2014). Simbolička igra djece rane dobi. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 235-251.
21. Lučić, K. (2007). *Odgajateljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*. *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)), 151-165.

MREŽNE STRANICE:

22. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125> (pristupljeno 27. lipnja 2021).