

Simbolička igra djece rane i predškolske dobi u odgojno obrazovnim ustanovama

Mršić, Katarina

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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:147:735229>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-22**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Katarina Mršić

**SIMBOLIČKA IGRA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U
ODGOJNO - OBRAZOVNIM USTANOVAMA**

Završni rad

Zagreb, rujan 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Katarina Mršić

**SIMBOLIČKA IGRA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U
ODGOJNO - OBRAZOVNIM USTANOVAMA**

Završni rad

Mentor rada:

mag. praesc. educ Ivana Golik

Zagreb, rujan 2024.

SAŽETAK

Dječja igra je osnovna životna potreba koja djetetu omogućuje da od najranije dobi istražuje svijet oko sebe. Igrajući se djeca razvijaju socijalne vještine, rješavaju probleme i jačaju samopouzdanje što utječe na njihov cjelokupni razvoj. S obzirom na to da igra ima ključnu ulogu u poticanju kreativnosti i razvoju samopouzdanja, važno je da je odrasli podržavaju i potiču. Poznajemo četiri vrste igre: funkcionalna, konstruktivna, simbolička i igra s pravilima.

Simbolička igra, koja se razvija oko 18. mjeseca života, uključuje korištenje predmeta, radnji ili ideja kako bi se predstavile druge stvari. Ova vrsta igre omogućuje djeci da koriste maštu i kreativnost te da istražuju različite uloge i scenarije. Simbolička igra razvija se kroz nekoliko faza postajući sve složenija kako djeca usvajaju sposobnost zamjene stvarnih objekata simbolima i preuzimanja različitih uloga.

Odgovitelji u razvoju simboličke igre imaju značajnu ulogu pružajući podršku i sudjelujući u igri na način koji odgovara potrebama djeteta. Pravilno uključivanje u igru i interakcije odgojitelja s djecom mogu značajno utjecati na složenost i razvoj simboličke igre, dok prevelika kontrola može prekinuti spontanost i samu igru. Uz to, odgojitelj je odgovoran za prostorno-materijalno okruženje koje omogućuje djeci da istražuju, uče i razvijaju se. Prostor treba biti siguran, poticajan i bogato opremljen materijalima koji odgovaraju dječjim interesima.

U odgojno obrazovnim ustanovama često je uočena simbolička igra s lutkama koja čak i plašljivoj djeci omogućuje da se izraze i lakše komuniciraju te tako razvijaju socijalne vještine.

Ključne riječi: dječji razvoj, materijali, odgojitelj, prostor, simbolička igra

SUMMARY

Children`s play is a basic, vital need that allows a child to explore the world around him from an early age. By playing, children develop social skills, solve problems and strengthen their self-confidence, which affects their overall development. Given that play has a significant role in encouraging creativity and developing self confidence, it is important that adults support and encourage it. We know four types of play: functional, constructive, symbolic, and play with rules.

Symbolic play, which develops around 18 months of age, involves using objects, actions or ideas to represent other things. This type of play allows children to use their imagination and creativity and to explore different roles and scenarios. Symbolic play develops through several stages, becoming increasingly complex as children acquire the ability to replace real objects with symbols and assume different roles.

Educators play a significant role in the development of symbolic play by providing support and participating in the game in a way that meets the needs of the child. Proper involvement in the game and interactions of educators with children can significantly affect the complexity and development of symbolic play, while too much control can interrupt spontaneity and play itself. In addition, the educator is responsible for the spatial and material environment that enables children to explore, learn and develop. The space should be safe, stimulating and well equipped with materials that match children`s interests.

In educational institutions, symbolic play with dolls is often observed, which allows even timid children to express themselves and communicate more easily and develop social skills.

Key words: child development, materials, educator, space, symbolic play

SADRŽAJ

SAŽETAK	
SUMMARY	
1. UVOD	1
2. DJEČJA IGRA	2
2.1. Važnost igre za dijete	3
2.2. Vrste dječje igre	5
3. SIMBOLIČKA IGRA	6
3.1. Pojava simboličke igre	7
3.2. Razvoj simboličke igre	8
3.3. Uloga odgojitelja u simboličkoj igri	11
4. VAŽNOST PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA	15
4.1. Oblikovanje centara aktivnosti u odgojno obrazovnim ustanovama	17
5. SIMBOLIČKA IGRA LUTKOM	19
5.1. Primjer simboličke igre promatrane u dječjem vrtiću	20
6. ZAKLJUČAK	25
7. LITERATURA	27

1. UVOD

U dječjem razvoju igra ima jednu od najvažnijih uloga. Od prvih dana života djeca koriste igru kao svoj glavni alat za upoznavanje svijeta oko sebe. Igra nije samo aktivnost koja se provodi u slobodno vrijeme. Kroz igru, djeca se zabavljaju, uče, otkrivaju i istražuju svijet oko sebe istovremeno razvijajući i svoje sposobnosti.

Vrste igara, poput funkcionalne, konstruktivne, simboličke i igre s pravilima, na različite načine poticajno djeluju na razvoj djeteta. U ovom radu naglasak će biti na simboličkoj igri u odgojno obrazovnim ustanovama. Simbolička igra vrsta je dječje igre koja se razvija paralelno sa simboličkom funkcijom djeteta. Kroz simboličku igru, dijete reprezentira događaje i objekte te stvara imaginarni igrovni kontekst korištenjem govora, radnji i uloga. Ova igra potiče iz djetetovih potreba da se iskuša u novim, nepoznatim ulogama kao i iz djetetove sposobnosti da realni predmet zamijeni drugim za potrebe igre.

U vrtiću, kao odgojno obrazovnoj ustanovi u kojoj dijete provodi dosta vremena, važno je osigurati kvalitetno prostorno-materijalno okruženje kako bi djeca bezbrižno mogla učiti i istraživati. Odgojitelj ima važne uloge u poticanju i podržavanju svih vrsta dječje igre. Na njemu je da pripremi okruženje i osigura materijale te omogući socijalni i vremenski kontekst koji će biti podržavajući i poticati dječju igru.

Uz simboličku igru povezana je igra lutkom koja potiče razvoj govora i jezičnih vještina kod djece. Kroz igru s lutkom, čak i plašljiva i povučena djeca dobivaju priliku izražavati se i komunicirati. Lutka postaje partner u igri s kojom dijete dijeli svoje želje, doživljava i razmišljanja što potiče razvoj socijalnih vještina.

2. DJEČJA IGRA

Djeca već od prvog dana života svim svojim osjetilima upijaju informacije o svijetu. Igranjem otkrivaju svijet oko sebe pa možemo reći da je igra istraživačka aktivnost koja je motivirana urođenom dječjom znatiželjom i potrebom za istraživanjem. Djeca igrom uporno tragaju u pronalaženju odgovora na pitanje „Kako živjeti i kakva biti?“ (Nola, 2021).

Prema Lazar (2007) igra je slobodna dječja aktivnost koju treba poticati. Javlja se spontano, iz djetetove unutarnje potrebe, bez vanjskih uputa i ograničenja. Stevanović (2003) ističe da svaka dječja igra ima svoj sadržaj i cilj, a izražava odnos djeteta prema pojavama, događajima, predmetima i drugim osobama.

Igru povezujemo većinom s djetinjstvom, no i odrasli se mogu igrati. Prema austrijskom psihologu Alfredu Adleru u igri se kompenzira osjećaj slabosti i podređenosti koji proizlaze iz djetetove bespomoćnosti i ovisnosti o okruženju (Adler (1990), prema Peteh, 2018).

Peteh (2018) smatra da je igra osnovna, životna potreba djeteta. Ona potiče kreativnost, pridonosi socijalizaciji i razvoju socijalnih kompetencija, psihofizičkih sposobnosti, govora i spoznaje djeteta. Igra djeci daje mogućnost da izraze različite emocije poput radosti, zadovoljstva, smijeha, straha, plača i osjećaja sigurnosti. Prava dječja igra prepoznaje se po znakovima kao što su smijeh, veselje, cika djece te oči pune radosti. Šagud (2002) navodi kako Vygotsky igru vidi kao način ispunjenja generaliziranih želja.

Prema Friedrichu Fröbelu, igra je „najbistriji proizvod čovjeka u djetinjem dobu“ (Cvijić, (1895;26), prema Duran, 1995). Došen Dobud (2016) ističe da zbog toga igra postaje i sredstvo odgoja i obrazovanja prema dječjim zamišljenim koncepcijama. Igra mijenja dijete iznutra i izvana, čineći ga jačim, društvenijim te sposobnijim, djelujući na njegov cjelokupni razvoj (Došen Dobud, 2016).

Stevanović (2003) naglašava značaj vremenske dimenzije dječje igre, ističući kako ometanje ili prekidanje igre od strane odraslih narušava njezinu koncepciju kao i koncentraciju djece uključene u igru.

Možemo zaključiti da je igra životna potreba koja omogućuje djeci da istražuju svijet oko sebe, izražavaju osjećaje i razvijaju svoje socijalne kompetencije. Kroz igru djeca uče surađivati, rješavati probleme i razvijati maštovite scenarije. Zbog njezinog neupitnog značaja za dječji cjelokupni razvoj, igru odrasli trebaju poticati i podržavati.

2.1. Važnost igre za dijete

Igra je ključna za sve aspekte dječjeg razvoja. Omogućuje razvijanje ranih dječjih vještina i kompetencija. Djeca, od rođenja, kroz interakciju s roditeljima istražuju svijet oko sebe, a mala djeca razvijaju fizičke i socijalne vještine kroz igru s vršnjacima i obitelji, posebno kroz igru pretvaranja koja potiče perspektivno razmišljanje, samoregulaciju i učenje. Odrasla podrška u aktivnoj igri pomaže djeci u razumijevanju jezika, matematike, okoline te potiče razvoj kritičkog razmišljanja (Woodhead i Oates, 2013).

Veći dio 20.stoljeća obilježila je dominacija teorija Jeana Piageta u istraživanjima dječjeg razvoja gdje je isticao važnost igre za djecu, a njezinu ulogu tumačio je uglavnom kao priliku za vježbanje i stjecanje novih vještina (Piaget (1951), prema Woodhead, 2013). Posljednjih desetljeća Vygotsky je naglasio ključnu ulogu igre u dječjem učenju, promatrajući je kao društvenu i kulturnu aktivnost koja podržava transformaciju društvenog u individualno. Prema teorijama Vygotskog, igra omogućuje djeci da prvo interakcijom s drugima posuđuju ideje i jezik te ih kasnije transformiraju u mentalne strukture koje mogu samostalno koristiti i primjenjivati (Vygotsky (1978), prema Woodhead, 2013).

Nedostatak igre može negativno utjecati na djetetov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj (Stevanović, 2003). Navedeno potvrđuje i Petrović-Sočo koja, s razvojnog gledišta, ističe važnost igre za dijete jer igra doprinosi djetetovom kognitivnom, socio-emocionalnom i fizičkom razvoju (2014).

Kroz igru dijete raste te koristi, isprobava i razvija svoje sposobnosti. Manipulirajući predmetima iz okoline istražuje i upoznaje svijet oko sebe te na taj način igrom dijete razvija sve svoje tjelesne, umne, socioemocionalne te stvaralačke sposobnosti i vještine (Lazar, 2007).

Peteh (2018) ističe kako se kroz dječju igru, posebice u prvim godinama života, razvijaju psihofizičke osobine ličnosti i odvija se proces socijalizacije. Smatra da igra dijete rasterećuje oslobađanjem sputanosti, straha, ljubomore, ljutnje i srdžbe.

Lazar (2007) ističe važnost igre i navodi niz načina na koje igra utječe na razvoj:

- dijete raste, koristi, isprobava i razvija svoje sposobnosti;
- istražuje, upoznaje materijalni svijet i koristi predmete kako bi stvorilo nešto novo;
- upoznaje ljudski svijet i odnose, uživlja se u tuđe uloge, zamišlja svoje i tuđe emocije i razvija maštu;
- poštuje i stvara pravila igre;

- razvija samopouzdanje;
- razvija svoje tjelesne, socio-emocionalne, umne te stvaralačke sposobnosti i vještine.

Stevanović (2003) ističe kako se dijete sudjelovanjem u igrovnim aktivnostima psihički i emocionalno razvija, stječe iskustva socijalnog ponašanja, jača svoje tjelesne snage i sposobnosti te usavršava motoriku. Zahvaljujući radosnim trenucima, uspjehu, neugodnim situacijama te porazu u igri dijete uči svladavati prepreke, ulagati napor, ali i družiti se te surađivati s drugom djecom. Tako dijete vrlo rano usvaja pravila ponašanja i formira pravilan pogled na život i svijet.

Igrom djeca prikazuju svoju kreativnost i istražuju svijet oko sebe te tako potiču cjelokupni razvoj. Tijekom igranje djeca se druže i interakcijom s drugima razvijaju svoje socijalne vještine. S obzirom na to da je igra fiktivna, daje djeci slobodu da istražuju bez straha od negativnih posljedica jačajući tako svoje samopouzdanje i oslobađajući se frustracija. Izražavanje, rješavanje problema i usavršavanje svojih vještina kroz igru utječe na emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj (Petrović-Sočo i Rajić, 2015).

U Konvenciji o pravima djeteta istaknuta je važnost igre u poticanju izražavanja kreativnosti, mašte, samopouzdanja, samoučinkovitosti te u razvoju fizičkih, socijalnih, kognitivnih i emocionalnih vještina i snaga. Naglašeno je kako kroz igru djeca istražuju svijet oko sebe, eksperimentiraju s novim idejama, ulogama i iskustvima što im pomaže u boljem razumijevanju i oblikovanju svog društvenog položaja. Igra je važna dimenzija obrazovanja i bitan element optimalnog djetetovog razvoja te važan put do oporavka nakon traume ili nasilja (Woodhead i Oates, 2013).

2.2. Vrste dječje igre

Brojni su istraživači i autori istraživali igru i pisali o njoj pri čemu se nisu uspjeli složiti oko zajedničkog definiranja niti podjele igre. Podjela koju predlaže Peteh (2018) obuhvaća spontane igre, konstruktivne igre, igre oponašanja i igre simulacije. Spontane igre karakteriziraju odsustvo posebnih pravila. Za konstruktivne igre postavlja se cilj prema kojem se planiraju pojedine aktivnosti. U igrama oponašanja dijete igra ulogu nekog drugog ili predmetima za igru daje osobine izvornih predmeta, a kroz igre tzv. simulacije se oponašaju neke životne pojave, procesi, ponašanja. Prema Vasta i sur. (2001) postoje dvije osnovne podjele igre: po spoznajnoj (kognitivnoj) razini i po socijalnoj (društvenoj) razini. Podjela igre po spoznajnoj (kognitivnoj) razini:

1. Funkcionalna igra –dijete promatra i istražuje te razvija svoje funkcije (sposobnosti) ;
2. Konstruktivna igra – dijete koristi predmeta od kojega nešto stvara;
3. Igra pretvaranja – predmet ili osoba predstavljaju nešto drugo;
4. Igre s pravilima - igre u kojoj se koriste već poznata pravila i ograničenja (Starc i sur., 2004).

Podjela igre po socijalnoj (društvenoj) razini:

1. Igre promatranja – dijete promatra druge kako se igraju, ali ne sudjeluje u igri;
2. Samostalna igra – dijete se igra samostalno, bez interakcije s ostalom djecom;
3. Usporedna igra – dijete se igra u blizini drugog djeteta, s istim materijalom, ali bez suradnje;
4. Usporedno svjesna igra – dijete uspostavljajući kontakt očima prepoznaje prisutnost drugog djeteta;
5. Jednostavna socijalna ili povezujuća igra – djeca započinju razgovarati, smiješiti se i međusobno razmjenjuju igračke, kontakt među djecom se povećava
6. Komplementarna i uzajamna igra – vrsta socijalne aktivne igre (npr. Igra „ulovi me – ulovit ću te“);
7. Suradnička igra – igra u grupi radi postizanja nekog cilja (Starc i sur., 2004).

Došen Dobud (2005) navodi da su prve, jednostavne dječje igre, funkcionalne i manipulativne, slične igrama nekih životinja.

3. SIMBOLIČKA IGRA

Miljak (2009) ističe da se između osamnaestog i tridesetog mjeseca djetetova života događaju značajne promjene u njegovom razvoju. Ovo razdoblje neki nazivaju kritičnim, a drugi ga nazivaju zlatnim. Odrasle osobe u djetetovom okruženju imaju ključnu ulogu u ovom procesu. Promjene su vidljive u svim aspektima djetetova razvoja, no najizraženije i najjasnije uočljive su u razvoju govora i simboličkoj igri.

Zbog neslaganja istraživača, u literaturi se navode različiti terminološki nazivi, kao i različita definiranja simboličke igre. Neki od terminoloških naziva koji se spominju su: simbolička igra, igra mašte, imaginativna igra, igra uloga i igra dramatizacije.

Definiranje pojma se temelji na općim karakteristikama poput unutarnje motivacije, fleksibilnosti, povezanosti igre s pozitivnim emocijama te usmjerenosti na proces igre, a ne isključivo na krajnjem rezultatu (Šagud, 2002).

Simbolička igra je prava dječja igra koja služi kao temelj za razvoj spoznajnih mogućnosti i emocija, a prema Duran (2001) obično se pojavljuje oko osamnaestog mjeseca života djeteta.

Mendeš, Marić i Goran (2020) smatraju da je u simboličkoj igri naglasak na igrovnom sadržaju, realizaciji zamišljenog i igrovnoj organizaciji. Navedeni autori definiraju igrovne sadržaje kao sadržaje vezane za djetetovo okruženje. U realizaciji zamišljenog naglašavaju dječju maštu, a igrovnu organizaciju razmatraju individualno i grupno.

Fawcett i Hay također opisuju simboličku igru kao sposobnost djeteta da predstavi stvarno ili imaginarno iskustvo kroz kombinaciju predmeta, pokreta, radnji i govora (Fawcett i Hay (2008) prema Petrović-Sočo, 2014).

Piaget, predstavnik kognitivne teorije razvoja, ističe da simbolička igra dopušta djetetu da integrira svijet s vlastitim egom što rezultira promjenom vanjskog u unutarnje sheme, a istovremeno ne ograničava prilagodbu vanjskom svijetu (proces akomodacije).

Vygotsky se slaže s Piagetom o važnosti simboličke igre za kognitivni razvoj no odbacuje preveliko naglašavanje intelektualizacije igre.

Prema Šagud, samo je u igri moguće da jedan predmet dobiva značenje drugog. Šagud navodi da u simboličkoj igri dijete polako dozvoljava nekom predmetu da postane neki drugi predmet te se tada počinje formirati značenje.

Simboličkom igrom dijete se uživljava u različite uloge koje mu omogućavaju priliku da zamišlja svoje i tuđe emocije u različitim situacijama. Dijete kroz simboličku igru ima mogućnost preraditi određene situacije koje ga zbunjuju ili plaše, mogućnost rješavanja sukoba, oslobađanja napetosti i ublažavanja nesigurnosti jer mu je u igri sve dopušteno te tako potiče i razvija maštu (Lazar, 2007).

Kroz sadržaje simboličke igre dijete na kreativan način prerađuje i proigrava različite društvene situacije kao što su obiteljski odnosi, kupovina i zanimanja (Petrović-Sočo, 2014). U simboličke igre ubrajaju se igre vezane za djetetovu svakodnevicu, dramatizacije, igre oponašanja zanimanja, dramske igre, igre sa scenskom lutkom, a sve su te igre u uskoj vezi s dječjim stvaralačkim izražavanjem (Mendeš, Marić i Goran, 2020).

Kroz simboličku igru dijete oponaša društveni život i aktivnosti odraslih u svom okruženju identificirajući se u njihovim svakodnevnim radnjama. U simboličkoj igri, djeca stvaraju svoju radnju, sadržaj i uloge (likove) te slijede određena pravila i postupke. Predmeti u igri simbolički predstavljaju stvarne objekte, a među ulogama postoji stvaran odnos. Aktivnosti „kao da“ i „tobože“ često su prisutne u simboličkoj igri i vrlo su popularne među djecom (Duran, 2001).

Slunjski (2008) ističe važnost simboličke igre jer pridonosi djetetovom cjelovitom razvoju, odgoju i učenju. U simboličkoj igri djeca imitiraju odrasle aktivnosti pa tako „važu i prodaju namirnice“, „liječe lutke“ ili „pišu pisma“. Tijekom tih aktivnosti, djeca razgovaraju, surađuju, dogovaraju se i pregovaraju te pokazuju različite emocije u skladu s ulogama koje igraju i dinamikom igre koja se razvija.

Simbolička igra aktivira istovremeno više područja mozga jer uključuje emocije, kogniciju, jezik i senzomotoričke akcije što pridonosi razvoju i formiranju raznih sinaptičkih i neuronskih veza (Nichols i Stich (2000), prema Badurina, 2014).

3.1. Pojava simboličke igre

Prema Vygotskom, igra uloga, odnosno simbolička igra javlja se tek poslije treće godine. Do tada dijete nije sposobno za odlaganje želja (Duran, 2001).

Prema Piagetu simbolička igra javlja se istovremeno s predoperacionalnim mišljenjem i prikazuje realnu stvarnost (Stevanović, 2003).

Druga godina života smatra se početkom simboličke igre kod djeteta rane i predškolske dobi. S razvojem i učenjem, dječja igra postaje sve kompleksnija. Kroz igru, djeca na maštovit način transformiraju objekte dodjeljujući im uloge koje zamjenjuju stvarne objekte. Također, preuzimaju različite uloge animirajući igračke i dajući im glasove, planirajući okolinu za igru, stvarajući scenarije te surađujući s drugom djecom u igri (Badurina, 2014).

Prema Duran (2001) simbolička igra javlja se s pojavom simboličke funkcije, oko 18. mjeseca starosti djeteta te se tijekom djetinjstva razvija kao jedinstvena pojava. Razvoj simboličke funkcije počinje s mogućnošću korištenja jednog predmeta ili simbola kako bi se predstavilo nešto drugo. Duran ističe da prvim semiotičkim ponašanjima pripadaju odložena imitacija, mentalne slike, aktivnosti „kao da“, komunikativne neekspresivne geste, prve riječi, korištenje simboličkih objekata, a kasnije se javlja i sanjanje te grafičko prikazivanje.

Petrović-Sočo (1999) smatra da malo dijete koje zamišlja da je u praznoj šalici voda poduzima dramatičan prvi korak u svijet simboličkih mišljenja. Ističe da se u simboličkoj igri razvijaju različiti mentalni procesi: prvo simbolička funkcija, a onda i mišljenje, pamćenje, mašta, govor, kreativnost i ostale kognitivne funkcije (2014).

Pojava simboličke sposobnosti omogućuje djetetu da se odvoji od konkretnog plana u stvarnosti i koristi misli i govor te da ta značenja izrazi gestama, intonacijom, zamjenom predmeta i riječi (Petrović-Sočo, 2014).

3.2. Razvoj simboličke igre

Fradkina (1946, prema Duran, 2001) zaključuje da se može razlikovati četiri stupnja u razvoju igre do tri godine.

U prvom stupnju, u kojem je dobna granica od deset ili jedanaest mjeseci do petnaest ili šesnaest mjeseci djeca imitiraju igrovne radnje odraslih. U navedenoj fazi djeca još ne mogu prenositi igrovnu radnju na drugi predmet. Predmeti koje će u svojoj igri tada koristiti bit će stvarni upotrebnici predmeti ili njihove bliske inačice, tj. uzeti će stari odloženi mobitel, prinijeti ga uhu i pretvarati se da razgovaraju ili će za to koristiti igračku-mobitel koja im je na raspolaganju. Stvarnost ili sličnost predmeta pri tome će biti ta koja će potaknuti dječju igrovnu akciju (Golik, 2023).

Drugi stupanj, od petnaestog ili šesnaestog mjeseca do dvadeset drugog ili dvadeset četvrtog mjeseca, karakterizira razvoj sposobnosti prenošenja igrovnih radnji na nove predmete

i situacije koje odrasli nije upotrijebio. Taj napredak donosi bogatstvo sadržaja igara i rast djetetova rječnika, što ukazuje na rast simboličke funkcije. Početak simboličke igre označava prelazak s predsemiotičkog na semiotički govor, gdje igra postaje više od imitacije. Djeca u tom razdoblju preferiraju igru s predmetima svakodnevnog upotrebe koje pronalaze, a onda ih ti predmeti potiču na igru.

U trećem stupnju, u kojem je dobna granica od 22. ili 24. mjeseca do 2 g. i 5 mjeseci ili 2 g. i 6 mjeseci, dolazi do izgradnje igrovne situacije i formiranja elemenata zamišljene situacije koje su započele već u drugom stupnju. Djeca počinju zamjenjivati predmete u igri i imenovati ih prema svom viđenju svijeta što označava pomak prema samostalnoj igri. Fradkina ističe da djeca u ovom razdoblju imitiraju radnje odraslih, ali ne preuzimaju njihove uloge. Ovaj razvojni period označava prelazak s imitacije na samostalnu igru i stvaranje osobnog identiteta u igri. U toj fazi predmet koji djeca koriste u igri ne mora biti preslika stvarnoga koji zamjenjuje pa npr. Lego kockice mogu zamijeniti krumpir i meso prilikom dječje igre kuhanja ili posluživanja u restoranu (Golik, 2023).

Četvrti stupanj, od 2. godine 5 ili 6 mjeseci do 3. godine ili 3 godine i dva mjeseca, karakterizira samostalna igra s neoblikovanim materijalima te davanje igrovnih naziva. U toj fazi dijete sebe počinje nazivati imenom odraslih i temu igre određuje na temelju pronađenih predmeta što označava prelazak na konstruiranje zamišljene situacije. Daljnjim razvojem, predmet djetetu prestaje biti neophodan za uspostavljanje simboličke igre već ga, na kraju, može zamijeniti i opće prihvaćeni pokret ili gesta. Primjerice, dijete radi pokrete miješanja kako bi, na prazno, predstavilo aktivnost kuhanja. U tom trenutku predmet im više nije bitan kao simbol ili okosnica, glavna točka u igri već djeca grade igru koristeći akcije i ideje (Fleer, 2014).

Tijekom ranog djetinjstva zamišljena situacija prethodi djelovanju djeteta u igri. „Zbog toga je moguće okarakterizirati igru u tijeku cijelog ranog djetinjstva kao igru u kojoj dijete ne gradi aktivno zamišljenu situaciju. U tome je njezina osnovna razlika od igre predškolskog djeteta“ (Fradkina, 1946, str. 135).

Razvoj simboličke igre potiče od skrivenih kognitivnih promjena te sposobnosti djeteta da manipulira simbolima i reprezentacijama unutar određenog ekološkog i kulturnog okruženja (Bloch & Pellegrini, 1989), prema Petrović-Sočo (2014).

Petrović-Sočo (2014) opisuje razvoj simboličke igre kao proces koji prati praktičnu, istraživačku, manipulativnu i funkcionalnu igru. Navedene igre ne uključuju samo proučavanje fizičkih svojstava predmeta već i mentalnu praksu, a Piaget te igre naziva praktičnim, dok ih

drugi istraživači nazivaju predsimboličkom ili predreprezentativnom igrom jer se dijete igra predmetima i istražuje ih bez zamjene predmeta (prema Petrović-Sočo, 2014). Paralelno s kognitivnim razvojem djeteta, njegovom sposobnosti zamišljanja i prerade situacije koje je vidjelo i zamislilo te njihovom nadogradnjom i variranjem, simbolička igra djeteta postaje sve kompleksnija.

Dijete tek u dobi od tri godine integrira sve elemente zamišljene uloge u igri i može je prikazati drugima (Petrović-Sočo, 2014).

Piaget razmatra određene razine igre u ranom dječjem razvoju (prema Rogers & Saywers, 1995):

Prvi stupanj se povezuje s pojavom govora kada dijete uđe u predoperativni stupanj razvoja, a traje otprilike do četvrte godine. U tom stupnju uključeno je nekoliko vrsta simboličke igre, pa tako razlikujemo dijete tip 1A (samostalno usvojeno i odnošenje na drugog) i dijete tip 1B (posuđivanje ili oponašanje tuđeg ponašanja).

Tip 1A – Dijete zamišlja kako hrani svoju stariju sestru.

Tip 1B – Dijete zamišlja upućivanje telefonskog poziva.

Meltzoff (1988) navodi da djeca već s devet mjeseci mogu imitirati radnje koje su vidjeli u posljednja 24h, a nakon četrnaest mjeseci videne geste mogu imitirati idućih tjedan dana što ukazuje na to da je imitacija temelj simboličke igre već u ranoj fazi senzor-motoričkog razvoja.

Tip 2 – Dijete u dobi od 13 do 19 mjeseci zamišlja kako prelijeva čaj iz vrča u šalicu.

Tip 3 – Djeca izvode četiri vrste simboličkih kombinacija koje su afektivne:

3.1. Jednostavne kombinacije – Djeca stvaraju scenarij u kojem se stvarnost mijenja i stvaraju nešto novo –imaginarno i prilagođeno njima.

3.2. Kompenzacijske kombinacije – Djeca popravljaju stvarnost dovođenjem nezakonitih radnji kako bi stvorila željeni scenarij.

3.3. Likvidacijske kombinacije – Djeca rekonstruiraju neugodne situacije u poželjniji kontekst kako bi ih oslabili.

3.4. Simboličke kombinacije u anticipaciji – Djeca izmišljenu osobu koja ne poštuje naredbe i snosi posljedice zbog toga.

Piaget opisuje da djeca u sve četiri kombinacije trećeg tipa simboličke igre doprinose svom emocionalnom zdravlju te se razvoj olakšava preuzimanjem uloga i zamjenom predmeta i radnji kako bi se stvarnost promijenila (prema Petrović-Sočo, 2014).

Petrović-Sočo (2014) ističe da se već u najmlađoj skupini u dječjem vrtiću može vidjeti da dijete rekonstruira i prikazuje situacije s najviše iskustva iz stvarnog života kao što su odlazak u šetnju, spavanje, hranjenje i vožnja. U trećoj godini djeca se često vole prerašavati u različite likove što dodatno potiče, usložnjava i obogaćuje njihovu simboličku igru.

3.3 Uloga odgajatelja u simboličkoj igri

Šagud (2002) se pozivala na opažanja Silve (1980) o maloj zastupljenosti istraživanja čiji bi rezultati mogli pomoći praktičarima – odgojiteljima u njihovom radu s djecom te tako unaprjeđivati i mijenjati odgojno-obrazovnu praksu.

Badurina (2014) ističe da se cjelokupni razvoj djeteta, pa tako i simboličke igre potiče kroz interaktivne i partnerske odnose, gdje se izmjenjuju uloge između djeteta i odgojitelja (Mangione, Lally i Greenwald, 2006). Drugim riječima, kvaliteta veze između djeteta i odgojitelja indirektno utječe na pojavu i kompleksnost simboličke igre (Frost i sur. (2012), prema Badurina, 2014)

Istraživanje Wooda, McMahona i Cranstona (1980), o ponašanju odgojitelja u igri djece, otkriva rijetku uključenost odgojitelja u igru s djecom jer smatraju da je primarna uloga odgojitelja osigurati sredstva za igru (stimulanse), a igru i njen razvoj treba prepustiti djeci. Također, ističu da intervencije odraslog odgojitelja mogu kočiti kreativnost djece. Praćenje ovog odnosa u institucionalnim uvjetima ukazuje na četiri mogućnosti uloge odgojitelja tijekom igre djece, a to su (po Šagud, 2002):

- paralelni suigrač – nije izravno uključen u igru s djetetom, ali se istovremeno igra kako bi pokazao mogućnost upotrebe sredstava za igru;
- suigrač – neizravno sugerira pravac igranja, igra se ili „zamišlja“ aktivnosti zajedno s djetetom;
- tutor – izravno podučava i usmjerava pravac igre uz dominantnu ulogu;
- predstavnik realnosti – podučava i ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri.

Profesorica Mirjana Šagud (2002) provela je istraživanje o ulogama odgojitelja u simboličkoj igri. U interpretaciji provedenog istraživanja, ističe kako su odgojitelji rijetko aktivno sudjelovali u dječjoj igri, već su često zauzimali pasivnu ulogu ili se uključivali na način koji nije bio poželjan, postavljajući neprikladna pitanja. Takva pitanja su nepoželjna za razvoj igre jer nisu odraz stvarnog interesa odgojitelja za igru. Često su ta pitanja prekidala igru jer su bila izvan tematike ili sadržaja igre. Pitanjem poput „Vidite li kakvo je vrijeme vani?“ odgojitelj je prekidao igru djece, a za uzvrat dobivao šutnju djece jer su oni fokusirani na trenutnu aktivnost. Komunikacija djece s odgojiteljem inicira se jedino kada im je potrebna pomoć u igri, primjerice kada traže dodatne materijale za igru ili rješavanje sukoba.

U istraživanju Mirjana Šagud (2002) utvrdila je dvadeset i tri kategorije ponašanja odgojitelja u simboličkoj igri. Ponašanja su razvrstana u četiri kategorije pod nazivom vrlo dobra, dobra, loša i vrlo loša ponašanja. Vrlo dobra ponašanja odgojitelja koja Šagud (2002) navodi su:

- (a) odgojitelj elaborira dječju igru – verbalne i neverbalne reakcije koje neizravno potiču nove igrovne aktivnosti, proširujući kontekst igre;
- (b) odgojitelj razrađuje djetetovu ideju – koristi se dječjim iskazom kao osnovom koja proširuje i razgrađuje;
- (c) odgojitelj vrednuje djetetovu aktivnost – uključuje povratnu informaciju o uspješnosti vlastitog ponašanja s ponašanjem suigrača;
- (d) odgojitelj potiče samostalnost – omogućuje djetetu da napreduje individualnim koracima i da samostalno pronalazi rješenje problema.

Dobra ponašanja odgojitelja su: (a) odgojitelj označava ulogu ili nositelja uloge, (b) daje informacije, (c) pokazuje postupak i daje instrukcije, (d) daje pravila igre, (e) ispravlja netočne spoznaje, (f) odgojitelj pohvaljuje dijete, (g) daje nova sredstva, (h) reorganizira prostor te (i) uključuje besposleno dijete.

Loša odgojiteljeva ponašanja koja Šagud navodi su: (a) ponavlja djetetov iskaz, (b) ne slaže se s djetetovom idejom, (c) rješava konflikt te (d) traži red i disciplinu.

U vrlo loša odgojiteljeva ponašanja ubrajaju se:

- (a) odgojitelj postavlja pitanja – odgojitelj postavlja pitanja („Marko, što ti radiš?) i time dijete prekida igru te se prebacuje iz imaginarnog u stvarno stanje;

(b) odgojitelj određuje temu igre, (c) odgojitelj određuje djetetovu radnju – sužava mogućnost subjektivnog izražavanja;

(d) odgojitelj umjesto djeteta obavlja zadatak – odgojitelj sprema materijal za igru, uređuje i reorganizira prostor bez pomoći djece, a potrebno je poticati djecu da samostalno riješe te probleme;

(e) odgojitelj kritizira dijete – razvija sumnju u djetetove vlastite sposobnosti.

U istraživanju autorica ističe prisutnost barem dvije uloge odgojitelja u poticanju simboličke igre, a to su: direktivna i nedirektivna uloga. Direktivna uloga određuje sve bitne elemente igre, a nedirektivna uloga potiče igru na neizravan način.

Prema Krameru (1994) dobar odgojitelj je osoba koja kontinuirano uči i ima želju istraživati različite modele, bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na sva pitanja. Također, izražava potrebu za napretkom, posjeduje izvrsne sposobnosti promatranja i slušanja djeteta. On je upoznat sa sredinom u kojoj radi, svjesno prihvaćajući socijalne, kulturne i ekonomske različitosti. Poznaje zakonitosti rasta i razvoja djeteta te proces učenja predškolske dobi. Dobar odgojitelj još i postavlja pitanja o motivima djece, sposoban je preuzeti rizik te je spreman na kompromise i fleksibilan je.

Došen Dobud smatra da se osobine koje odgojitelj treba posjedovati mogu steći jer je vrtić organizacija - zajednica koja uči. Potrebna je samo volja i sklonost te ljubav prema poslu i djeci. Važne osobine koje Supek (1987) nabroja su: kreativnost, osjetljivost za probleme, pokretljivost intelekta, originalnost i sposobnost preoblikovanja. Također, odgojitelj bi trebao biti i maštovit te imati smisla za humor.

Došen Dobud (2016) ističe i važnost partnerske uloge između odgojitelja i djece u poticanju simboličke igre. Partnerska uloga je posebno važna u slučajevima povučene djece. Kao primjer jednog slučaja navodi da je odgojiteljica primijetila pasivnu djevojčicu te joj prišla sa zrnjem kukuruza, ljepilom i kartončićem s ucrtanim krugom. Bez riječi, odgojiteljica je počela postavljati zrna kukuruza duž kružnice na kartonu. Djevojčica je u početku samo promatrala, a zatim je postala aktivna pokazujući prstom gdje zalijepiti „kukuruzne brkove“. Zatim su paralelno nastavile lijepiti zrnja kukuruza, svaka na svom kartonu, jedna djevojčicu, a jedna dječaka (Došen Dobud, 2016).

Kao primjer intervencije odgojitelja u igri, Hadley opisuje načine djelovanja odgojitelja koji uočava interese djece. Odgojitelj je djeci prateći interes pružio odgovarajući materijal i

igračke kako bi mogli izražavati svoje ideje. Djeca su se igrala liječnika pa je odgojitelj osmislio prostor koji je predstavljao liječničku ordinaciju sa svim potrebnim materijalom, uključujući papir i olovku. Nakon toga, odgojitelj se uključio u simboličku igru u ulozi pacijenta kreirajući time dodatni poticaj za daljnji razvoj igre (Hadley (2002), prema Badurina, 2014).

U simboličkoj igri ulogu odgojitelja ne određuje samo djetetova dob već konkretna situacija u kojoj se igra odvija. To znači da je uloga odgojitelja vrlo kompleksna jer zahtjeva promišljanje, razumijevanje i primjenu prikladnih intervencija koje su potrebne djetetu u tom trenutku. U radu Frosta i suradnika (2012) opisano je da odgojitelj obavlja ulogu podupiratelja, modela, supervizora i suigrača (prema Badurina, 2014). Istraživanja su pokazala da je sudjelovanje odgojitelja najkorisnije kada se pridružuje igri kao suigrač ili pruža dodatne materijale i prijedloge kako bi igra postala složenija. S druge strane, nedjelotvorno je kada je odgojitelj nezainteresiran ili kada daje upute umjesto da se aktivno uključi u igru.

Badurina (2014) istražuje uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi prema modelu Hadley (2002). Sudionici istraživanja bili su odgojitelji koji rade s djecom od 1 do 4 godine života te su iz različitih vrtića, uključujući gradske i privatne. Metoda istraživanja uključivala je prikupljanje izjava odgojitelja te promatranje simboličke igre djece i načina na koji odgojitelji sudjeluju u tim igrama. Zaključeno je da je poticanje i sudjelovanje odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi neophodno i sastavni je dio njihove prakse. Primijećene su razlike u pristupu između odgojitelja u gradskom vrtiću i odgojitelja privatnog vrtića, posebno u oblikovanju okruženja za simboličku igru i ulogama odgojitelja u istoj. Naglašeno je da je kvalitetna intervencija odgojitelja ključna te da je važnije kako se uključuje u igru nego koliko često. Također, istaknuta je važnost pružanja stimulativnog okruženja koja potiče igru i učenje djece.

Važno je naglasiti da odgojitelj treba indirektno poticati simboličku igru te sa zanimanjem promatrati, slušati, razumjeti i na odgovarajući način reagirati na socioemocionalni i mentalni svijet djeteta (Petrović-Sočo, 2014).

Dijete se u vrtiću razvija u poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju, a uloga odgojitelja je pružiti mu neizravnu podršku te osigurati djetetu radost otkrivanja i učenja kroz igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti. Igrajući se djeca stupaju u raznovrsne interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju, a odgojitelj tada nudi potporu koja angažira njihove misaone kapacitete i potiče refleksiju o vlastitim iskustvima. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navodi da je zadaća odgojitelja stvoriti organizacijske

uvjete i poticajno okruženje koje omogućava djeci istraživanje različitih fenomena, slobodan izbor aktivnosti i partnera te poticanje na istraživanje, otkrivanje i rješavanje problema. Odgojitelj također treba poticati djecu na višestruko propitivanje i reinterpetiranje iskustava, planiranje i reflektiranje o vlastitim aktivnostima te osnažiti njihov samoorganizacijski potencijal. Osim toga, odgojitelj treba pružiti neizravnu potporu koja potiče samostalno otkrivanje, razmišljanje i rješavanje problema te promicati autonomiju i emancipaciju djece u procesu učenja (NKRPOO, 2015). Sve ove uloge odgojitelja su ključne za stvaranje okruženja koje potiče igru kao osnovni način učenja i razvoja djece.

4. VAŽNOST PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA

U svom komentaru broj 17, komitet UN vezano uz prava djeca navodi kako je igra svako ponašanje, aktivnost ili proces koji je iniciran, kontroliran i strukturiran od djece, a koji se odvija kad god i gdje god postoji mogućnost za to (UN, 2013).

Kako je dječja potreba za igrom spontana i snažna, djeca će pronalaziti prostor i materijale koji će im omogućiti igru čak i u veoma lošim uvjetima rata, neimaštine te životne ugroze. Ipak, kako bi se djeci omogućilo ostvarenje njihovog prava na igru, Lansdown (2013) navodi određene kriterije koji trebaju biti zadovoljeni poput: izostanka opasnosti i stresa, nasilja, diskriminacije i fizičke opasnosti; osiguravanja adekvatnog prostora i vremena, kontakta s prirodom i prirodninama, slobodan pristup resursima i materijalima za igru te prisutnost druge djece. Nadalje navodi važnost uloge bitnih odraslih osoba koje prepoznaju i podržavaju dječju igru.

Svijet djece i dječje igre počeo se izdvajati od svijeta odraslih zahvaljujući lučonošama prvih ideja o djetinjstvu kao zasebnom dijelu ljudskog života sa svojim posebnim značajkama poput Pestalozzia i Froebela. Oni su postavili osnove okruženja koje je pripremljeno za djecu i prilagođeno njihovim potrebama na kojima počiva i današnji rani i predškolski odgoj (Nutbrown i sur., 2008).

Djetetu je omogućeno igranje u različitim okruženjima poput obiteljskog doma, igrališta, vrtića, igraonice, a posebno poticajno okruženje je upravo dječji vrtić (Mendeš, Marić, Goran, 2020).

Slunjski (2008) ističe važnost dječjeg vrtića kao mjesta gdje se potiče dijalog, suradnja i zajedničko učenje što ga čini važnim igrovnim kontekstom. Dječji vrtić pruža velike

možnosti za poticanje i obogaćenje dječje igre te učenja i stvaranja. Zbog toga se izgradnji kvalitetnog okruženja u dječjim vrtićima pridaje veliko značenje, stvarajući različite interesne kutiće ili centre. Bitna komponenta stvaranja poticajnog okruženja za dječju igru je obogaćenje okruženja odgovarajućim materijalima i igračkama.

Prostorna organizacija vrtića, usmjerena na promoviranje susreta i komunikacije ključna je za kvalitetu socijalnih interakcija među djecom i između djece i odgojitelja te za osiguravanje osjećaja pripadanja kroz odražavanje različitih obilježja djece i njihovih obitelji. Dobro strukturirani prostorni elementi, poput centara aktivnosti i kutića, omogućuju kvalitetne interakcije i stvaraju ugodno okruženje koje podsjeća na obiteljsko (NKRPOO, 2015).

Brojni autori složili bi se da je nezaobilazni partner djetetu u igri igračka koja postoji još od davnina, a arheološka otkrića potvrđuju da je igračka stara koliko i sam odgoj djeteta. Djeci su najomiljenije igračke one koje se naprave kod kuće jer one djetetu daju mogućnost da s njima radi ono što ne može s tvornički proizvedenim igračkama. Igračkom se podrazumijeva svaki predmet ili materijal koji u određenoj situaciji služi djetetu za njegovu igru, a upravo igračka je potpora djetetovu odrastanju, učenju, odgoju i igri (Mendeš, Marić, Goran, 2020).

Moderna industrija igračaka koja se razvijala posljednjih 150 godina povećala je dostupnost igračaka, no to nije baš korisno za djecu. Neki promatrači smatraju da komercijalizirani svijet igračaka i igrica može ugroziti prirodnu igru djece, a to mišljenje dolazi iz uvjerenja da je prošlo djetinjstvo, prije nego što je postalo komercijalno, bilo čisto i nevino. S druge strane, dječja igra se ne može potpuno odvojiti od komercijalnih sadržaja. Djeca koriste igračke i igre za razvijanje i testiranje odnosa, a ne samo proizvode koje konzumiraju. Iako se odrasli mogu zabrinuti zbog komercijalnih igračaka, istraživanja pokazuju da djeca aktivno mijenjaju značenja tih igračaka. Primjer su lutke poput Barbie i Bratz koje mogu pomoći djeci da istraže pitanje roda i etničke pripadnosti. Također djeca često koriste priče i likove iz medija kako bi se nosila s vlastitim problemima i razvijala različite vještine. Kao zaključak se može reći da komercijalne igračke mogu imati i pozitivan utjecaj na dječju igru (Cook, 2013).

U simboličkoj igri djeca koriste materijale na različite načine pri čemu isti materijal u različito vrijeme igre ima različitu svrhu (Petrović-Sočo, 2014).

Raznoliki i promišljeni izbor materijala u dječjem vrtiću potiče djecu na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću, omogućujući im pritom istraživanje, eksperimentiranje, konstruiranje znanja i razumijevanja. Bogatstvo različitog materijala daje

djeci različitih interesa i različitih razvojnih sposobnosti mogućnost izbora za igru (Slunjski, 2008).

Slunjski (2008) ističe da bi prostorno okruženje vrtića trebalo biti ugodno i što više nalikovati obiteljskom jer djeca u njemu provode velik dio svog djetinjstva. Takvo okruženje postiže se opremanjem vrtića „po mjeri“ obitelji u kojoj svatko može pronaći mirno, udobno i sigurno mjesto za odmor, opuštanje i druženje.

4.1. Oblikovanje centara aktivnosti u odgojno obrazovnim ustanovama

Soba dnevnog boravka u vrtiću organizirana je u centre aktivnosti koji se formiraju kako bi podržali različite interese i potrebe djece. U Kurikulumu za vrtiće navedeni su osnovni centri koji su dostupni u dječjem vrtiću, a to su: centar za likovno izražavanje, centar za građenje, centar za obiteljske i dramske igre, centar za početno čitanje i pisanje, centar za matematiku i manipulativne igre, centar za glazbu, centar za igre pijeskom i vodom, centar za istraživanje prirode i prostor za igre na otvorenom (Kurikulum za vrtiće, 2006).

Centri aktivnosti trebaju biti opremljeni samo materijalima koji im pripadaju te mogu omogućiti istraživanje, nadogradnju znanja i produbljivanje igre djece u tom centru. Logični raspored materijala na mjestima na kojima oni mogu obogatiti dječju igru i podići ju na višu razinu veoma je važan. Materijal se treba nalaziti na mjestu do kuda će djeca moći dohvatiti te ne smiju biti zatvoreni jer trebaju biti stalno dostupni djeci (Duran, 2001).

U centre aktivnosti važno je unijeti detalje koji stvaraju toplu atmosferu kao što su tepih, zastor, jastuk za sjedenje. Mekan namještaj služi kao poticaj za socijalizaciju i druženje (Tankersley, 2012).

Centar aktivnosti u dječjem vrtiću treba osmisliti kao cjelinu koja potiče razvoj simboličke igre. To znači da ponuđeni materijali trebaju biti organizirani u skladu s konceptom ili pričom koja ih povezuje. Kako formiranje centara aktivnosti i prikupljanje materijala za njih treba proizlaziti iz uočavanja dječjih potreba, interesa i njihovih razvojnih sposobnosti, u vrtićkim će se grupama uočavati i neki specifični podcentri s odgovarajućim materijalima poput liječničkog centra (plastične injekcije, liječnička kuta, stetoskop, rukavice, toplomjer, zavoj), trgovine (voće, povrće, slatkiši, meso, tjestenina, sokovi), poštara (pisma, poštarsko odijelo, olovka i papir, računalo, novac, kuverte), frizera (češalj, gumice, vikleri, ogledalo, sušilo za kosu), restorana (pribor za jelo, jelovnik, čaše, stol, stolci hrana), obiteljskog centra (odjeća,

lutke, bebe, kolica, nosiljka, bočice). Navedeni centri s opremljenim materijalom kod djece potiču razvoj simboličke igre. Po centrima se djeca grupiraju u manjim skupinama, prema istim ili sličnim interesima što im daje mogućnost kvalitetnim interakcijama razvijati socijalne vještine (Slunjski, 2008).

U istraživanju koje je provela Badurina (2014) zaključeno je da odgojitelji dvije ustanove, gdje su djeca od 1 do 2 godine, smatraju da je najbolje djeci ponuditi sve potrebne materijale i igračke na određenu temu kako bi mogli na simboličan način reprezentirati različite situacije i događaje unutar teme. S druge strane, odgojitelji iz druge ustanove (privatnog vrtića) pristupaju oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja na drugačiji način. Oni prvo nude djeci određeni, manji broj materijala za simboličku igru koji se zatim proširuje ako djeca pokažu interes za određeni scenarij igre (Badurina 2014).

Primjer, ako je centar posvećen trgovini, nije dovoljno staviti samo različite ambalaže hrane i pića. Dječju igru treba poticati svim materijalima koji im omogućuju da reprezentiraju odlazak u trgovinu. Zbog toga, uz ambalažu hrane i pića, u centru trgovine trebalo bi ponuditi i kolica, košarice, blagajnu, igračke koje predstavljaju novac, torbu, novčanik. Ovakav cjelovit pristup potiče djecu na dublje i smislenije sudjelovanje u simboličkoj igri (Badurina, 2014).

Badurina (2014) u svom istraživanju prikazuje jedan od primjera prostorno-materijalnog okruženja koji potiče simboličku igru u obiteljskom centru. U jednom privatnom vrtiću, u skupini djece od 1 do 4 godine, odgojitelji su u obiteljski centar stavili samo nekoliko lutaka. Tek kada su primijetili veliku zainteresiranost djece proširili su prostor s dodatnim materijalom koji su potrebni za igranje s lutkama. Pružili su djeci sve što bi jedna majka trebala imati za dijete, a to su: stol za presvlačenje s pravom podlogom, kutije s vlažnim maramicama, pelene, odjeća i proizvodi za njegu tijela bebe. Njihova simbolička igra s lutkama počela je tako napredovati i postajati složenija, upravo zbog toga što su im navedeni materijali omogućili da se simbolička igra razvija. Bez tih ponuđenih materijala, djeca ne bi imala alata za proširenje teme koja ih je u tom trenutku zanimala.

5. SIMBOLIČKA IGRA S LUTKOM

Lutka ima važnu ulogu u igri djece rane i predškolske dobi. Igra s lutkom potiče djecu na govor, čak i one koji su plašljivi i introvertni. Zbog toga se lutka smatra idealnim odgojnim sredstvom za poticanje razvoja govora i jezičnog stvaralaštva (Ivon, 2007). Igrajući se s lutkom, cilj djeteta se, ističe Vygotsky pretvara iz zabave i zadovoljstva u komunikaciju s drugima. Kroz korištenje jezičnih simbola, dijete postupno razvija sposobnost izražavanja misli i osjećaja putem simboličke transformacije iskustva (Vygotsky (1977), prema Ivon, 2007).

Majaron (2004) ističe važnost koju lutke imaju u razvoju djeteta na raznim razinama (izgled-govor-pokret). U dječjoj mašti svaki predmet ima svoj život, a dijete mu diktira pravila i tako traži moguća rješenja za svoje probleme. Majaron naglašava da lutke ostvaruju bolji kontakt s djecom nego odrasli no ističe da je tu činjenicu teško objasniti.

Ivon (2007) ističe da lutka potiče dijete da kroz igru izmišlja i konstruira jezične strukture i zvukove, izvodi duže monologe i dijaloge, izmišlja nove riječi te da se igra glasovima, slogovima i riječima. Dijete putem monologa s lutkom izražava svoje želje i doživljava, dok istovremeno otkriva svoje govorne sposobnosti. U dijalogu s lutkom djeca istražuju postavljanje pitanja i odgovaranje na njih te razmjenjuju iskustva s drugom djecom što obogaćuje njihov rječnik te razvija vještine slušanja i komunikacije.

Omiljena igra djeteta često je pričanje priče s lutkom u kojoj se mogu primijetiti različite moći lutke poput sugeriranja odgovarajućeg glasa ili oblikovanja rečenica (Ivon, 2007).

Kroz igru lutkom dijete simbolički rješava svoje probleme. Lutka se uvodi u komunikaciju između djeteta i njegovih važnih osoba kako bi se izbjegle stresne situacije. Tako odrasla osoba se kroz lutku obraća djetetu, a onda i dijete odrasloj osobi. Majaron (2004) naglašava da će dijete prihvatiti lakše mišljenje lutke nego li odrasle osobe jer je lutka autoritet po djetetovom izboru, a ne dodijeljeni autoritet.

Odabir lutaka je raznolik, a najjednostavnije lutke su naši prsti i ruke koje mogu biti nacrtane direktno na koži ili izrađene od rukavica, čarapa i papirnatih vrećica (Majaron, 2004). Svaka lutka, ističe Majaron, ima temeljne vizualne elemente, svoj vlastiti način kretanja i vlastiti glas koji može biti artikulirani i neartikulirani.

Prednost korištenja lutke u odgojno-obrazovnom radu je što djeca lutku prihvaćaju kao prijatelja kojem mogu povjeriti svoje misli i osjećaje bez straha od osude. Lutka im omogućuje komunikaciju s vanjskim svijetom kao posrednik, a djeca često više vjeruju lutki nego čak i

roditeljima ili odgojiteljima. To potiče uspješniju komunikaciju među djecom te stvara bolje prilike za djecu da govore u kontekstu situacija u kojima se nalaze (Ivon, 2007).

5.1. Primjer simboličke igre promatrane u dječjem vrtiću

U dječjem vrtiću Ribica, u odgojnoj skupini „Ribice“ promatrana je simbolička igra s lutkama. Soba dnevnog boravka ove skupine u kojoj borave djeca od 4 do 6 godina podijeljena je na osnovne centre aktivnosti, uključujući i kutak s lutkama. U kutku se nalaze osnovni materijali za igru kao što su: lutke, jedan krevetić, bočica, jedna kolica i nekoliko komada odjeće za presvlačenje lutaka. Promatrajući nekoliko dana dječju slobodnu igru uočen je interes za brigu o lutkama. Djeca su za vrijeme slobodne igre najčešće boravila u obiteljskom centru gdje je često dolazilo do sukoba tko će hraniti lutku, tko će ju voziti u kolicima, a tko staviti spavati. Zbog uočenog interesa za igru s lutkama i ograničenog materijala za igru lutkama zbog čega je često dolazilo do prekida igre djeci je ponuđen dodatni materijal: hranilica za lutke, 2 dodatna krevetića, kadica za kupanje, dječji šampon, ručnici, pelene, bočica, odjeća, nova kolica, nosiljke (Slika 1). Dodavanje navedenih materijala je omogućilo djeci da prošire scenarije igre i angažiraju se u dubljoj simboličkoj igri što potvrđuje teoriju Vygotskog (1987) o važnosti materijala koji potiču simboličku igru. Dodani materijali su obogatili prostor te time omogućili djeci da se bez svađe uključe u zajedničku igru i razviju simboličku igru. Dodatni krevetići, kolica i nosiljke omogućile su djeci da ih više istovremeno sudjeluje u uspavlivanju lutaka, a kadica za kupanje, dječji šampon, ručnici i pelene omogućile su djeci da razviju dublju igru. Prvo što su djeca napravila bila je podjela uloga. Djevojčica M.A. rekla je: „Ja sam mama, a vi budite seka i braco.“ Djevojčica i dječak kojima je određena uloga seke i brace su bez rasprave to prihvatila i ušla u svoju ulogu. Dječak L.H., tražeći svoju ulogu, pitao je što će on biti pa je dobio ulogu psa te je odmah kroz smijeh pristao na to i počeo glumiti psa lajući. Djevojčica koja je igrala ulogu mame okupala je svoju bebu „Katju“ koristeći dječji šampon, a zatim joj stavila pelenu (Slika 2). Odgojiteljica je promatrala igru, a u jednom trenutku se uključila s rečenicom: „Mama, mogu li ja napraviti bočicu za seku?“ te je time preuzela ulogu suigrača. Prema Šagud (2002), suigrač je uloga koja uključuje neizravno usmjeravanje igre i zajedničko zamišljanje aktivnosti s djetetom. Odgojiteljica se, nudeći da napravi bočicu za seku uključila u igru te pokazala kako podržava djecu u njihovom igrovnom kontekstu, ali ne preuzima direktnu kontrolu niti određuje kako će se točno igra dalje odvijati. Djevojčica koja se pretvarala da je majka je to prihvatila, čime se igra nastavila, a odgojiteljica je preuzela ulogu seke. Istovremeno, dječak L.L. igrao se s drugom lutkom i imao ulogu tate. Tijekom

uspavljivanja bebe primijetio je da je beba topla te joj je toplomjerom izmjerio temperaturu, a zatim se uputio kod doktora (slika 3). Kada je rekao da ide kod doktora, dječak R.J. uključio se u igru pretvarajući se da je doktor. Pregledao je bebi uši, očistio ih, pogledao kroz mikroskop, a zatim dao terapiju: „Nije dobra temperatura, morate ju hraniti i dati puno mlijeka“ (Slika 4). Tata djevojčice zahvalio se i otišao u dućan (kuhinju) te uzeo mrkvu koja mu je služila kao mlijeko za dijete (Slika 5). U liječničkoj čekaonici se, nakon dječaka već stvorio veliki red pa su tako drugi dolazili sa svojom bolesnom djecom, a među njima bila je i odgojiteljica sa svojom majkom te sestrom. Nakon pregleda, pohvalila je doktora te ga pozvala na izlet u zoološki vrt. Doktor je bio oduševljen izletom i pozvali su sve pacijente te su tako djeca počela slagati autobus od stolaca (Slika 6). U igru se tada uključio dječak L.H. koji je do tada sve samo promatrao te je preuzeo ulogu vozača. Tanjur od pizze koristio mu je kao volan, a odgojiteljicu je zamolio da pusti zvuk motora kako bi svi imali osjećaj vožnje. Dok su svi sjedili u busu, djevojčica M.A. koja je glumila majku odgojiteljice uzela je iz centra doktora kartice za terapiju te podijelila djeci: „Ovo su vam karte za zoološki vrt. Tamo će biti gospodin koji će vam ih pregledati (Slika 7). Nemojte se gurati, svi će te doći na red.“ Dječak G.J. prešao je iz uloge tate u ulogu vodiča zoološkog vrta te je tako proveo sve obitelji kroz zoološki vrt. Za vrijeme povratka iz zoološkog vrta, dok su svi sjedili u autobusu odgojiteljica je rekla: „Jož, baš sam gladna.“, a dječak R.J. joj je odgovorio „Možda bi mogli sjesti u restoran“ na što se odgojiteljica s ostalom djecom složila. Dječak L.K. koji je do tada samo sjedio u kuhinji je rekao: „Nisam znao da se i ja igram“ te brzo uzeo tanjure i napravio ručak za svu obitelj i prijatelje. Nakon ručka svi su se vratili svojim kućama, a dječak L.L. sa svojom bebom i još par prijatelja otišao je na piknik noseći sa sobom sve potrebne stvari (Slika 8 i Slika 9).

Ova igra pokazala je koliko su djeca kreativna i sposobna razvijati različite situacije kroz simboličku igru. Djeca su koristila razne materijale kao zamjenu za stvarne objekte: mrkva je predstavljala dječje mlijeko, složene Lego kockice zamijenile su poklon za dijete, tanjur od pizze bio je volan, doktorske iskaznice zamijenile su ulaznice za zoološki vrt, a stolci su postali autobus. U igru se uključila gotovo cijela skupina, a pokretači igre bila su različita djeca. Jedno dijete pokrenulo je podjelu uloga, drugo dijete je pokrenulo odlazak doktoru, odgojiteljica je pokrenula odlazak u zoološki vrt, nekoliko djece je odmah krenulo slagati autobus od stolaca zbog prijašnjeg iskustva igre autobusa. Prijedlozi u igri nisu uvijek odmah usvojeni već su se djeca međusobno dogovarala o tome što će se raditi. Neka djeca su stalno igrala sporedne uloge, dok su druga poput L.H., M.A. i L.L. uspijevala češće nametnuti svoje ideje. Djeca su, igrajući se, iskoristila gotovo cijeli prostor sobe te se proširila na ostale centre. Iz likovnog i stolno

manipulativnog centra uzeli su stolce za gradnju autobusa, u građevnom centru složen je zoološki vrt te je dječak L.L. iskoristio Lego kockice kao nagradu za svoju lutku, a kartice za terapiju iz liječničkog centra postale su karte za zoološki vrt. Korištenje materijala iz drugih centara aktivnosti omogućilo je djeci da prošire svoju igru i dodaju nove elemente čime je poticano kreativno razmišljanje i suradnja. Korištenje materijala možemo povezati sa stupnjevima razvoja simboličke igre Fradkine(1946). Kroz prvi stupanj djeca koriste stvarne upotrebne predmete imitirajući radnje odraslih. U drugom stupnju materijal postaje važan za prenošenje igrovnih radnji na nove predmete i situacije. Djeca su koristila različite materijale za proširenje igre pa su tako ručnici korišteni i kao pelene za lutke, a za kupanje lutaka korišten je šampon i kadica. Navedeni materijali omogućili su djeci da prošire svoju igru i razviju simboličke radnje prepoznajući funkcije i namjene predmeta kroz simboličku igru. U trećem stupnju djeca stvaraju zamišljene situacije koristeći dostupne materijale. Primjer je toplomjer koji se koristio za mjerenje temperature lutke što je omogućilo djeci da uključe i medicinske radnje u igru te liječničke iskaznice koje su postale ulaznice za zoološki vrt. U četvrtom stupnju djeca koriste materijale na kreativne i simboličke načine pa je tako tanjur za pizzu postao volan, stolci su postali autobus, a lego kockice nagrada za lutku. Kroz ove stupnjeve vidljivo je da materijal igra različite uloge u simboličkoj igri s lutkama kroz različite faze razvoja, od osnovne imitacije stvarnih predmeta do složene maštovite igre s neoblikovanim materijalima.

U igru se uključila i odgojiteljica kao kćer, odnosno sestra lutki što je dodatno obogatilo igru. Prema istraživanju Šagud (2002) o kategorijama ponašanja odgojitelja u simboličkoj igri koja su razvrstana u četiri kategorije, odgojiteljica u ovoj skupini je imala vrlo dobra ponašanja jer je svojim intervencijama obogatila igru, potaknula kreativnost djece i pružila im dodatne materijale koji su im omogućili da nastave razvijati svoju igru. Također, pokazala je dobra ponašanja poput uvlačenja novih materijala i uključivanja ostale djece u igru. Odgojiteljice je ulazeći u simboličku igru s lutkama primjenjivala indirektno poticanje igre kao što predlaže Petrović-Sočo (2014). Kroz pažljivo promatranje, slušanje i razumijevanje dječjih interesa, djeci su pruženi dodatni materijali i podrška koja omogućava djeci da se slobodno izraze i razvijaju igru prema svojim interesima i socioemocionalnim potrebama. Važnu ulogu o razvoju ove simboličke igre imao je dodatni ponuđen materijal koji je značajno obogatio igru no vidljivo je i koliko su djeca sama pridonijela razvoju igre. Djeca su aktivno predlagala ideje kao što su stvaranje autobusa od stolaca, korištenje tanjura kao volana i kartica kao ulaznica. Tako su djeca koristila dostupne materijale koje odgojitelj nije planirao za proširenje igre.

U igri su djevojčice najčešće preuzimale uloge majke, dok su dječaci igrali uloge tate, psa i doktora što je očekivano. Djeca u dobi od 4 do 6 godina su već sposobna za složene oblike simboličke igre gdje koriste materijale za stvaranje dubljih igrovnih scenarija. Djeca su se još danima igrala s ponuđenim materijalima.



Slika 1: Pripremljen materijal

Autor: Katarina Mršić



Slika 2: Presvlačenje lutke

Autor: Katarina Mršić



Slika 3: Uočena temperatura

Autor: Katarina Mršić



Slika 4: Odlazak doktoru

Autor: Katarina Mršić



Slika 5: Mrkva kao zamijena za mlijeko

Autor: Katarina Mršić



Slika 6: Autobus od stolaca

Autor: Katarina Mršić



Slika 7: Pregled ulaznica

Autor: Katarina Mršić



Slika 8: Piknik

Autor: Katarina Mršić



Slika 9: Piknik

Autor: Katarina Mršić

ZAKLJUČAK

Dječja igra, kao temeljna aktivnost u razvoju djece predškolske dobi, omogućuje istraživanje, učenje i izražavanje emocija. Različite vrste igara stimuliraju razvoj vještina, omogućuju izgradnju novih znanja i različitih kompetencija. Posebno je značajna simbolička igra koja djeci omogućuje preuzimanje uloga i stvaranje imaginativnih scenarija. U vrtićima je ključno osigurati poticajno okruženje i podršku odgojitelja kako bi se potaknuo razvoj svih vrsta igara.

Simbolička igra, koja se obično pojavljuje između osamnaestog i tridesetog mjeseca djetetova života, ključna je za kognitivni i emocionalni razvoj djeteta. Istraživači je još nazivaju i igrom mašte te igrom uloga jer se djeca uživljavaju u različite uloge i stvaraju imaginativne scenarije. Razvoj simboličke igre prolazi kroz različite faze, od imitacije radnji odraslih do stvaranja kompleksnih igara s neoblikovanim materijalima. Istraživanja pokazuju da uloga odgojitelja značajno utječe na razvoj simboličke igre. Najbolji rezultati postižu se kada se odgojitelj aktivno uključi u igru kako bi potaknuo njezinu kompleksnost i kreativnost. Aktivno sudjelovanje odgojitelja poboljšava kvalitetu igre i doprinosi djetetovom razvoju. Pri tome je važno da se on uključuje na način koji neće nametati smjer dječje igre ili njena pravila, niti će u igri preuzimati vodeće uloge. Njegovo uključivanje u sporednoj ulozi omogućit će mu da ponudi djeci mogućnosti razrada ili proširenja igre prepuštajući njima odluku hoće li iste i prihvatiti kao dio svog igrovnog scenarija ili ne.

Za poticanje simboličke igre kod djece predškolske dobi važno je pravilno prostorno materijalno okruženje. Kroz pažljivo osmišljene i dobro opremljene centre aktivnosti djeca imaju priliku koristiti različite materijale na kreativne načine. Materijala treba biti dovoljno i trebaju biti raznoliki kako bi potakli dječju igru, no bitno je da organizacija prostora i materijali omogućavaju djeci da se igraju onoga na što su intrinzično usmjereni, a ne scenarija igre nametnutog od strane odgojitelja. Upravo osjećaj za ravnotežu između te dvije krajnosti – premalo ili previše materijala i nedorečenog i preorganiziranog prostora traži da odgojitelj pažljivo promatra djecu u igri, osluškuje sve što u igri govore, ali i promišlja o skrivenim značenjima te pažljivo nudi djeci prostor, materijale, vrijeme i podršku usmjerenu na njihovu dobrobit.

Simbolička igra s lutkama ima ključnu ulogu u razvoju govora, jezičnih vještina i socijalne interakcije kod djece predškolske dobi. Kroz igru s lutkama djeca izražavaju misli i osjećaje, razvijaju komunikacijske sposobnosti te rješavaju unutarnje konflikte. Primjer

simboličke igre s lutkama iz vrtića pokazuje da djeca koriste maštu za stvaranje složenih scenarija i preuzimanje različitih uloga što potiče njihovu kreativnost i empatiju. Možemo zaključiti da su lutke vrlo važan materijal u odgojno-obrazovnom radu jer omogućuju djeci sigurno istraživanje svijeta oko sebe.

LITERATURA

1. Badurina, P. (2014). *Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
2. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete-veliki istraživač*. Alineja.
3. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac*. Alineja.
4. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Naklada Slap
5. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
6. Duran, M.; Plut, D.; Mitrović, M. (2003). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Cook, D. T. (2013). Commercialisation of play and the toy industry. U Brooker, L. i Woodhead, M. (ur.). *The Right to Play. Early Childhood in Focus 9*. (42-43). The Open University.
8. Fler, M. (2014). *Theorising Play in the Early Years*. Cambridge University Press.
9. Golik, I. (2023). Predavanja iz kolegija *Kurikulum ranog odgoja*. Učiteljski fakultet u Zagrebu.
10. Hansen, K. A.; Kaufmann, R. K.; Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
11. Hicela, I. (2014). Features of Children's Play and Developmental Possibilities of Symbolic Puppet Play: *Croatian Journal of Education*, vol. 16, 161-180.
12. Kroflin, L.; Nola, D.; Posilović, A.; Supek, R. (1987). *Dijete i kreativnost*. Čpg delo.
13. Lansdown, G. (2013). Children's right to play. U Brooker, L. i Woodhead, M. (ur.). *The Right to Play. Early Childhood in Focus 9*. (2-3). The Open University.
14. Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Tempo.
15. Majaron, E; Kroflin, L. (2003). *Lutka...divnog li čuda!*. MČUK
16. Mendeš, B.; Marić, Lj.; Goran, LJ. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Golden marketing.
17. Nola, D. (2021). *Dijete, igra i stvaralaštvo*. Novi redak.
18. Peteh, M. (2018). *Radost igre i stvaranja*. Alineja.

19. Petrović-Sočo, B. (1999). Važnost igre. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, vol. 4, 10-13.
20. Petrović-Sočo, B. (2014). Symbolic Play of Children at an Early Age: *Croatian Journal of Education*, vol. 16, 235-251.
21. Rajić, V.; Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi: *Školski vjesnik*, vol. 64, 603-620.
22. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Spektar Media.
23. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Andromeda.
24. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine.
25. Tankersley, D.; Brajković, S.; Handžar, S.; Rimkiene, R. (2012). *Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
26. Wood, E. (2013). Play and cognitive development. U Brooker, L. i Woodhead, M. (ur.). *The Right to Play*. Early Childhood in Focus 9. (28-29). The Open University.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Potpis: