

# Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi

UDK: 373.211.24:371.382-053.4

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 28. 08. 2014.



Petra Badurina<sup>1</sup>

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb

petra.badurina@gmail.com

## Sažetak

Svrha ovog rada jest prikazati sintezu modela sudjelovanja odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi, prema modelu Hadleya (2002.), u odnosu na dva osnovna tipa sudjelovanja: izvan tijeka igre i unutar tijeka igre, i provedenog, jednogodišnjeg, akcijskog istraživanja, s elementima etnografskog pristupa, na temu međudjelovanja prostorno-materijalnog okruženja na pojavu i razvoj simboličke igre djece rane dobi. Problematika razmatranja i određivanja uloga odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi potkrijepljena je izjavama odgojitelja prikupljenih iz triju zagrebačkih vrtića, od kojih je jedan privatnog tipa. U istraživanju je sudjelovalo 197 ispitanika, od čega 20 odgojitelja (6 iz

<sup>1</sup> Petra Badurina je završila studij Pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Radila je kao stručni suradnik – pedagog, a sada je asistentica na Odsjeku za predškolski odgoj Učiteljskog fakulteta. Znanstveni interesi vezani su joj uz područje predškolske pedagogije. Trenutno je na trećoj godini doktorskog studija, na modulu „Rani odgoj i obvezno obrazovanje“, na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

privatnog, a 14 iz gradskih vrtića) i 177 djece u dobi od 1 do 4 godine života, iz 9 odgojnih skupina triju ustanova ranog odgoja i obrazovanja u Zagrebu.

**Ključne riječi:** simbolička igra, uloge odgojitelja, dijete rane predškolske dobi.

## Uvod

O postojanju određenih neslaganja u terminološkom području vezanom uz simboličku igru i kontraverzama u njezinu određenju Šagud (2002.) navodi da se ona često naziva *simbolička igra* (Kowalski, Wyver, Masselos i De Lacey, 2004.; Nowak-Fabrykowski, 1994.), *igra pretvaranja* (Fiorelli i Russ, 2012.; Janes 2002.; Nwokah i Graves, 2009.), *imaginativna igra* (Feitelson, 1972.), *igra mašte* (Bodrova, 2008.), *igra uloga* (Baxter, 2009.), *igra dramatizacije* (Mellou, 2000.) i sl. Kao jedan od razloga neslaganja različitih autora u određenju simboličke igre Šagud (2002.) navodi polaznje tih autora od različitih pristupa simboličkoj igri. Autorica ističe kako se u definiranju simboličke igre polazi od njenih općih određenja, kao što su unutarnja motivacija, fleksibilnost, povezanost igre s pozitivnim emocijama, usmjerenost na proces, a ne na rezultat. Iz svega navedenog smatra se potrebnim istaknuti da će se u ovome radu koristiti termin simbolička igra.

U relevantnoj pedagoškoj i psihološkoj literaturi period oko druge godine života smatra se početkom pojave simboličke igre kod djeteta rane predškolske dobi. Kako dijete raste, razvija se i uči, sama igra postaje sve kompleksnija. Igrajući se, dijete na maštovit način transformira objekte (jedan objekt postaje zamjena za realni objekt), preuzima različite uloge, daje svoj glas raznim likovima u obliku igračaka (lutke, plišane životinje itd.), planira prostor u kojemu će se igra odvijati, razvija scenarije i usklađuje se sa suigračima.

Simbolička igra se, prema tome, najčešće određuje kao aktivnost u kojoj dijete koristi zamjenske objekte, akcije ili ideje (koji su u funkciji simbola) da bi prikazalo određeno ponašanje ili radnju (Casper i Theilheimer, 2010.; Else, 2009.). Manipulirajući različitim vrstama materijala i igračaka, i reprezentirajući raznovrsne realne i imaginarne situacije, dijete za vrijeme simboličke igre također preuzima i određenu ulogu (Bodrova i Leong, 2003., u Pronin Fromberg i Bergen, 2006.; Duncan i Lockwood, 2008.; Van Hoorn, Monighan Nourrot, Scales i Rodrigez Alward, 2011.; Wood i Attfield, 2005.), pa neki autori simboličku igru određuju kao aktivnost u kojoj dijete koristi različite vrste igračaka i materijala u svrhu izvođenja (glumljenja) zamišljene uloge i/ili situacije (Baxter, 2009.; Bergen, 2002.). Igranje uloga podrazumijeva glumu, odnosno akt izvođenja tuđih misli i akcija te prikaz emocija i po-

našanja vezanih uz različite situacije i događaje, što pretpostavlja da dijete posjeduje sposobnost mentalne reprezentacije bez koje do samog pretvaranja ne bi moglo doći (Bergen, 2002.; Keskin, 2005.). Stoga većina autora drži da okosnicu simboličke igre čini element pretvaranja (Deunk, Berenst i De Glopper, 2008.; Janes, 2002.; Lillard, 1993.; Nwokah i Graves, 2009.; Rakoczy, 2003., Smith, 2010.).

Upravo, kroz razvoj scenarija igre, koji djeca sama osmišljavaju, dolazi do poticanja cjelokupnog djetetovog razvoja (Andrews, 2012.; Elkind, 2007.; Gussin-Paley, 2005.), fizičkog, emocionalnog, intelektualnog i socijalnog, te se zbog toga simbolička igra veže uz razvoj niza kompetencija, proces eksploracije i stvaralaštvo (Šagud, 2002.).

Da bi dijete posjedovalo unutarnju motivaciju za aktivnim sudjelovanjem u simboličkoj igri ona, između ostalog, mora imati sljedeće karakteristike: igru odabire i osmišljava dijete; u igri je naglasak na procesu, a ne na produktu; igra se može odvijati bilo gdje te uz pomoć različitih materijala; igra je zabavna (Meckley, 2002.; Thyssen, 2003.).

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

Drži se da se „učenje i razvoj predškolskog djeteta ne odvijaju u usko određenim predmetnim područjima, nego objedinjeno“ (Slunjski, 2001., 23). „Svaka aktivnost koja potiče jednu dimenziju učenja i razvoja utječe i na druge dimenzije, pa bi bilo neprimjereno umjetno odvajati područja razvoja ili organizirati aktivnosti koje bi imale cilj utjecati na pojedino, izdvojeno područje razvoja“ (Slunjski, 2001., 23). Na temelju toga smatra se da simbolička igra, kao aktivnost koju je dijete samo izabralo, pozitivno utječe na cjelokupan djetetov razvoj. Navedeni stav temelji se na činjenici da simbolička igra, tj. radnja pretvaranja omogućuje djetetu bavljenje i angažirano sudjelovanje u radnjama različitih vrsta koje omogućuju stjecanje različitih vrsta znanja. Na taj način dijete može samostalno učiti i aktivno graditi nova znanja, umjesto da bude podučavano od strane odgojitelja.

Igra se, tvrdi Slunjski (2011.), ubraja u najvrjednije aktivnosti djeteta rane dobi, jer snažno pridonosi njegovom cjelovitom razvoju, odgoju i učenju. U simboličkim igrama, nastavlja Slunjski (2001.), djeca „liječe lutke“, „važu i prodaju namirnice“ ili „pišu pisma“, pri čemu razgovaraju, surađuju, dogovaraju se i pregovaraju, te iskazuju širok dijapazon različitih emocija, kako to nalažu uloge koje su u igri preuzeli i dinamika razvoja zaigrane radnje.

Nadalje, prema Nichols i Stich (2000.) simbolička igra istovremeno angažira nekoliko područja mozga, budući da obuhvaća emocije, kogniciju, jezik i senzomoto-

ričke vrste akcija, pa prema tome i potpomaže razvoju i stvaranju brojnih sinaptičkih i neuronskih veza (2000.).

Razmatrajući povezanost simboličke igre s kognitivnim razvojem Duran (2001.) fokusira svoj interes na dva aspekta: razvoj simboličke funkcije i razvoj metakognicije (svijest o vlastitom kognitivnom funkcioniranju). Usredotočujući se na strukturiranje simboličke reprezentacije Duran iznosi rezultate koji ukazuju „da su za realizaciju tog strukturiranja potrebne određene kognitivne pretpostavke“, odnosno „kognitivni zahtjevi koji leže iza shvaćanja uvjetnosti znaka, distanciranja simboličkog sredstva i označenog“ (Duran, 2001., 146). Autorica također zaključuje da je promjena strukture simboličke igre vezana pretežno za kognitivni razvoj, a promjena sadržaja za proširivanje dječjeg socijalnog iskustva.

„Suvremena istraživanja i oštromna stajališta Vygotskog i Piageta ukazuju na to da nije dovoljno puštati samu djecu samo da se igraju. Postavlja se dakle, posve neophodno pitanje: Koja je uloga odgojitelja, kao osobe odgovorne za razvoj, odgoj i obrazovanje djeteta u simboličkoj igri djece rane dobi?“ (Frost, Wortham i Reifel, 2012., 83).

Odgovor na to pitanje prvenstveno leži u prirodi odnosa djeteta - odgojitelj, koji općenito određuje proces odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (Frost i sur., 2012.). Upravo interaktivnim, partnerskim odnosom, ispunjenim naizmjeničnim ulogama vođenja između djeteta i odraslog dolazi do poticanja cjelokupnog razvoja djeteta, pa tako i njegove simboličke igre (Mangione, Lally i Greenwald, 2006.). Drugim riječima, kvaliteta povezanosti djeteta i odgojitelja indirektno djeluje na pojavu i kompleksnost simboličke igre (Frost i sur., 2012.).

Istražujući uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece Šagud (2002.) navodi „kako se u praksi susreću najmanje dvije ekstremne uloge odgojitelja u poticanju i razvijanju simboličke igre: direktivna, koja izrijeком određuje gotovo sve bitne elemente igre, i nedirektivna, koja neizravnim putem nastoji poticati igru djece“ (Šagud, 2002., 19). Autorica nastavlja kako je vrlo teško unaprijed odrediti ulogu odgojitelja u igri (promatrač, suigrač, koordinator) kao uspješnu ili neuspješnu, a da se pri tome ne uzmu u obzir i ostali aspekti.

Hadley (2002.) navodi sljedeća dva tipa sudjelovanja odgojitelja u simboličkoj igri djece: izvan tijeka igre (engl. *outside the flow*) i unutar tijeka igre (engl. *inside the flow*).

„Kada se odgojitelj nalazi u situaciji da je izvan tijeka igre njegovo sudjelovanje bi trebalo biti usmjereno na poticanje refleksije kod djece, što može izazvati preinake igre i njezino produljenje“ (Hadley, 2002., prema Ashiabi, 2007., 203). Kao primjer takve vrste intervencije Hadley (2002., prema Ashiabi, 2007., 203) navodi razgovor između dvoje djece koja se igraju s putnim torbama i odgojitelja koji im postavlja

pitanja o tome kamo putuju, koga će posjetiti, zašto, na koji način će putovati i tako dalje.

„S druge strane odgojitelj koji se nalazi unutar samog tijeka igre preuzima ulogu sudionika“ (Hadley, 2002., prema Ashiabi, 2007., 203), i može s djecom komunicirati na način koji će igru produljiti (Ashiabi, 2007.). Naime, nalazeći se u tijeku igre odgojiteljeva komunikacija s djecom je direktna i neposredna (Hadley, 2002.). Zbog toga je od esencijalne važnosti da odgojitelj promišlja o tome što će u određenom kontekstu simboličke igre reći (Ashiabi, 2007.). Kao primjer intervencije u tijeku igre Hadley (2002.) opisuje postupke odgojitelja vezane uz uočavanje teme interesa djece, ponude svog potrebnog i prikladnog materijala i igračaka za izražavanja različitih simboličkih radnji unutar jednog scenarija igre liječnika, uključujući i papire i olovke. Centar aktivnosti koji je odgojitelj oformio za simboličku igru sastojao se od liječničke ordinacije i ordinacije medicinske sestre sa svim potrebnim materijalima. Odgojitelj se uključio u dječju simboličku igru u ulozi pacijenta objavljujući da mu je nestao zdravstveni karton, što je dodatno potaknulo razvoj postojeće teme igre.

Smatra se potrebnim naglasiti kako ulogu odgojitelja u simboličkoj igri djece ne određuje sama dob djece, već konkretna situacija unutar koje se igra odvija. Upravo iz navedenog razloga se smatra da je uloga odgojitelja u simboličkoj igri vrlo kompleksna jer od odgojitelja zahtijeva promišljanje, razumijevanje i provođenje prikladne, djeci u tome trenutku potrebne, intervencije koja se može očitovati u: ponudi dodatnog materijala i/ili sudjelovanja odgojitelja u igri kao suigrača i/ili prikladne interakcije između djece i odgojitelja i/ili promatranja i dokumentiranja igre. Drugim riječima, odgojitelj posjeduje ulogu: „podupiratelja, modela, supervizora i suigrača“ (Frost i sur., 2012., 165). Rezultati istraživanja pokazuju da je sudjelovanje odgojitelja najdjelotvornije kada on postaje suigrač ili opskrbljuje djecu dodatnim materijalima i prijedlozima kojima bi se simbolička igra mogla učiniti složenijom (Frost i sur., 2012.), ali da je i jednako nedjelotvorno kada je odgojitelj nezainteresiran, ili pak kada instruiru ili upravlja igrom (Johnson, Christie, i Yawkey, 1999.; Roskos i Neuman, 1998.).

U razmatranju uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi u ovom radu koristit ćemo Hadleyev model (2002.). Pitanjem uloge odgojitelja u simboličkoj igri bavili smo se, pored ostalih pitanja, u jednogodišnjem akcijskom istraživanju na temu „*Međudjelovanje prostorno-materijalnog okruženja ustanove za rani odgoj i obrazovanje i pojave i razvoja simboličke igre djece rane dobi*“. Temeljni cilj ovog istraživanja je bio istražiti načine oblikovanja prostorno-materijalnog okruženja ustanove za rani odgoj i obrazovanje koji će poticajno djelovati na pojavu i razvoj simboličke igre djece rane dobi. Korištena je dakle kvalitativna metoda u obliku akcijskog istraživanja s elementima etnografskog pristupa jer se željela razumjeti i

mijenjati kompleksna kultura odabranih ustanova ranog odgoja i obrazovanja (Halmi, 2005.) o kojoj neizravno ovisi osmišljavanje prostorno-materijalnog okruženja za pojavu i razvoj dječje simboličke igre.

U prvoj fazi (etapi) istraživanja prikupljeni su etnografski podaci o postojećem načinu oblikovanja prostorno materijalnog okruženja i odvijanju simboličke igre djece rane dobi. U suradnji s odgojiteljima provedena je i procjena razvojnog stupnja simboličke igre svakog djeteta protokolom za promatranje i procjenu simboličke igre (*Developmental assessment of play*, Casby, 2003.), uz pismenu dozvolu roditelja, kako bi se dobio uvid u početno stanje složenosti igre.

Druga faza sastojala se od implementiranja zajednički dogovoreni promjena u prostorno-materijalnom okruženju i novih metoda u praksu, i uočavanja na koji način su iste djelovale na razvoj simboličke igre djece.

U trećoj fazi analizirala se simbolička igra djece rane dobi, prostorno-materijalno okruženje u kojima se odvijala te stavovi, vrijednosti i postupci odgojitelja koji stoje u njihovoj pozadini.

U zadnjoj fazi istraživanja, u suradnji s odgojiteljima, vršena je procjena prikupljenih podataka kroz prve tri faze. Analizirani su načini na koje su promjene u prostorno-materijalnom okruženju ustanove ranog odgoja i obrazovanja djelovale na pojavu, razvoj i složenost simboličke igre djece rane dobi, ali i na stavove odgojitelja. Ponovno je provedena procjena simboličke igre djece rane dobi putem protokola (Casby, 2003.).

Iz opsežnih rezultata ovog istraživanja u ovom radu izvještavamo o jednom od specifičnih ciljeva istraživanja.

Jedan od specifičnih istraživačkih ciljeva tijekom opisanog akcijskog istraživanja bio je i razumijevanje stavova odgojitelja o simboličkoj igri, te razumijevanje njihove uloge u realizaciji simboličke igre. Pitali smo se: Kako odgojitelji promatraju i dokumentiraju simboličku igru; Kako oblikuju prostorno-materijalno okruženje za simboličku igru; Kako interakcijom s djecom potiču simboličku igru; Kako posreduju tijekom dječje interakcije; Koji tip sudjelovanja koriste (izvan ili unutar tijeka igre).

## Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 197 ispitanika, od čega 20 odgojitelja (6 iz privatnog, a 14 iz gradskih vrtića) i 177 djece u dobi od 1 do 4 godine života, iz 9 odgojnih skupina triju ustanova ranog odgoja i obrazovanja u Zagrebu. U istraživanju su dakle sudjelovale četiri mlađe jasličke skupine (djeca u dobi od 1 do 2 godine života), četiri starije jasličke skupine (djeca u dobi od 2 do 3 godine života) i jedna mješovita jaslička skupina (djeca u dobi od 2 do 4 godine života). Potrebno je također napomenuti

da je iz Ustanove A (gradski vrtić) u istraživanju sudjelovao samo jedan odgojitelj, iz Ustanove C (gradski vrtić) sudjelovala su oba matična odgojitelja svake odgojne skupine, a iz Ustanove B (privatni vrtić) po tri odgojitelja svake odgojne skupine.

Uzorak odgojitelja i ustanova hotimično je odabran prema kriteriju dobrovoljnosti participiranja za sudjelovanje jer je njihova motivacija bitna za proces i ishod akcijskog istraživanja.

## Način prikupljanja i analize podataka

Tijekom istraživanja praćen je i dokumentiran proces unošenja i nuđenja dodatnih igračaka i materijala kojima su odgojitelji nastojali poticati kompleksnije oblike simboličke igre djece rane dobi. Održavani su redoviti zajednički sastanci istraživača i odgojitelja na kojima je analizirano odvijanje simboličke igre na osnovu dokumentiranja koje je odgojitelj odabrao (video zapis, fotografiranje, dnevnički zapisi). Pri analizi, intervencije odgojitelja za vrijeme simboličke igre potkrijepljene su izjavama vezanim za intervenciju. Ovi sastanci su dokumentirani, a naknadno su analizirani zajednički diskursi s odgojiteljima radi uvida u njihove stavove, postupke, eventualne poteškoće, nedoumice - radi unapređivanja prakse. Izjave odgojitelja prikupljene su i za vrijeme individualnog razgovora istraživača i svakog odgojitelja. Stavovi odgojitelja o njihovoj ulozi u simboličkoj igri derivirani su iz diskursa o provedenim simboličkim igrama. Napravljena je kvalitativna analiza podataka tijekom koje su podaci reducirani i kategorizirani.

## Rezultati

### Promatranje

Promatrajući djecu u simboličkoj igri odgojitelj uočava njihove interese, scenarije igre, komunikaciju, sa svrhom bilježenja dječjeg razvoja i napredovanja te planiranja daljnje prakse na temelju viđenog (Duncan i Lockwood, 2008.; Fromberg Pronin i Bergen, 2006.; Johnson, Christie i Wardle, 2005.; Van Hoorn, Monighan Nourot, Scales i Rodrigez Alward, 2011.; Wood i Attfield, 2005.). Odgojiteljev uspjeh, između ostalog, ovisi i o njegovim vještinama promatranja djece u igri, čija namjera bi trebala biti proučavanje određene vrste ponašanja ili vještine djeteta, njegovih interesa i načina na koji uči i istražuje (Duncan i Lockwood, 2008.). Osim toga, promatrajući djecu, odgojitelj također dobiva povratne informacije o tome: koliko djecu zanimaju ponuđeni materijali i igračke; na koji način i kako da se uključuje u dječju igru; da li djeca imaju dovoljno izbora kada je materijal u pitanju; na koji način da podržava dječje učenje, predvidi eventualne probleme te identificira situacije u kojima djeca imaju prilike rješavati probleme, surađivati i pregovarati.

Odgojitelj Ustanove A i odgojitelji Ustanove B promatranje dječjih aktivnosti i igara smatraju temeljem na kojem planiraju svoje daljnje odgojno-obrazovne postupke, navodeći kako upravo spontane i samo-organizirane aktivnosti i igre djece zapravo predstavljaju svojevrsnu inspiraciju za daljnje stimuliranje i proširivanje dječjih interesa, znanja, vještina i kompetencija. Na taj način, ističu navedeni odgojitelji, djetetu se omogućava da bude aktivan sudionik u procesu vlastitog razvoja i učenja, budući da ono ima priliku konstruirati i su-konstruirati nova znanja (u suradnji s ostalom djecom i odgojiteljima) unutar aktivnosti koju je samo odabralo i za koju je visoko motivirano da u njoj sudjeluje. Odgojitelji ustanove C, s druge strane, navode kako je promatranje dječjih aktivnosti i igara u funkciji uočavanja eventualnih dječjih neprimjerenih ponašanja, odnosno da su koncentrirani na načine na koje se djeca ophode i komuniciraju, tj. njihovu međusobnu interakciju, načine na koji koriste igračke i materijale te na konstruktivno rješavanje dječjih sukoba.

#### *Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

Kao što je već u tekstu navedeno, iz Ustanove A u istraživanju je sudjelovao samo jedan odgojitelj mlađe jasličke skupine u kojoj su se nalazila djeca u dobi od 1 do 2 godine života. Odgojitelj iz Ustanove A (gradski vrtić) navodi kako zapravo svakodnevno promatra dječje igre i aktivnosti iz dva razloga. Prvi razlog je taj što mu dječje radnje i ponašanja, kao i njihova međusobna interakcija za vrijeme određene aktivnosti ili igre, daje uvid u dječje postojeće vještine i kompetencije, te na temelju istih planira poticaje kako bi se one pravilno razvijale. Kao drugi razlog odgojitelj navodi izrazito interesantne, originalne, zabavne i promišljene situacije do kojih u simboličkim igrama djece dolazi, kao i uostalom u drugim oblicima dječjih aktivnosti, koje ne može nego uočavati i s iskrenim interesom promatrati, te iz njih izvoditi zaključke o tome kako planirati i provoditi praksu u skladu s dječjim interesima i potrebama. Osim, dakle, što odgojitelj promatranje simboličkih igara i ostalih aktivnosti djece drži odgojno-obrazovnom potrebom, navedeni odgojitelj promatranje doživljava iznimno interesantnim, zabavnim i uzbudljivim.

U Ustanovi B u istraživanju su sudjelovale mlađa jaslička skupina (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) i starija jaslička skupina (djeca u dobi od 2 do 3 godine života). Odgojitelji Ustanove B (privatni vrtić) su izjavili da također redovito i kontinuirano promatraju dječje simboličke igre i ostale aktivnosti, pri čemu promatranje doživljavaju kao sredstvo pomoću kojeg procjenjuju dječje postojeće vještine, znanja i interese na temelju kojih planiraju daljnju ponudu djeci potrebnih poticaja.

U Ustanovi C u istraživanju su sudjelovale dvije mlađe jasličke skupine (djeca u dobi od 1 do 2 godine života), tri starije jasličke skupine (djeca u dobi od 2 do 3 godine života) te jedna mješovita jaslička skupina (djeca u dobi od 2 do 4 godine života).



Veći dio odgojitelja Ustanove C (gradski vrtić) su u procesu akcijskog istraživanja došli do zaključka da „na video-snimci zapravo najbolje mogu uočavati što točno za vrijeme simboličke igre djeca rade“. Kao potvrda tomu iznosi se sljedeća izjava jednog od odgojitelja s kojom se i ostali odgojitelji slažu:

*Drago mi je da smo na našim sastancima počeli proučavati video-snimke simboličkih igara djece jer sad u stvari vidim koliko su djeca organizirana, motivirana i predana igri. Kada ih gledam na snimci imam osjećaj da stvarno promišljaju o tome što rade i kakve im igračke trebaju. Odnosno, na video-snimci mi se čak čine kompetentnijima u igri, nego kada ih promatram u živo.*

Odgojitelji Ustanove C također potvrđuju kako je prije samog sudjelovanja u akcijskom istraživanju njihovo promatranje simboličke igre bilo usmjereno na uočavanje i rješavanje sukoba i neprimjerenih ponašanja djece i eventualno dodavanje djeci potrebnog materijala.

Promatrajući djecu u igri, odgojitelj, dakle, dobiva razne povratne informacije o tome koliko ih zanimaju ponuđeni materijali i igračke i imaju li ih dovoljno, može predvidjeti eventualne probleme, otkriti kako da se sam uključuje u dječju igru da bi podržao učenje djece u njoj te identificirao situacije u kojima djeca imaju prilike rješavati probleme, surađivati i pregovarati.

Odgojitelji bi promatranjem simboličke igre također trebali uočavati dječje interese i ideje, dijeliti ih sa svojim kolegama i raspravljati o njima te ih vraćati djeci na način da ih uključuju u dijaloge, nude alate, materijale i strategije uz pomoć kojih će ona proširivati vlastite ideje, kombinirati ih ili preoblikovati (Broadhead, 2012.; Edwards, Gandini i Forman, 1998.). “U svakom slučaju odgojitelj orkestrira igru prema svim njezinim aspektima – intelektualnom, socijalnom, fizičkom i emocionalnom – na način da je kao prvo zainteresirani promatrač. Osim posjedovanja oštromnih vještina promatranja, odgojitelj koji orkestrira igru mora naučiti *plesati* zajedno s djecom, dok im istovremeno pomaže u igri” (Van Hoorn i sur., 2011., 98).

Drugim riječima, odgojitelj treba posjedovati vještine promatranja kako bi znao procijeniti kada i na koji način bi se trebao uključiti u igru te koje bi materijale trebao dodati da bi igra postala složenija i na taj način omogućavati djetetu proširivanje postojećeg znanja i razvijanje vještina. Dok se djeca zabavljaju u ulogama glavnih aktera u svojoj igri, odgojitelj uočava njihove interese, složenost scenarija igre, komunikaciju i sl., vodi bilješke o dječjem napredovanju u razvoju te planira daljnje poticaje na temelju viđenog (Duncan i Lockwod, 2008.; Fromberg Pronin i Bergen, 2006.; Johnson i sur., 2005.; Van Hoorn i sur., 2011.; Wood i Attfield, 2005.). Odgojiteljev uspjeh, između ostalog, ovisi i o njegovim vještinama promatranja djece u igri, čija namjera bi trebala biti proučavanje određene vrste ponašanja ili vještine djeteta, njegovih interesa i načina na koji ono uči i istražuje (Duncan i Lockwod, 2008.).

## Dokumentiranje

Istraživanjem odgojno-obrazovne prakse, dokumentiranjem i zajedničkom interpretacijom aktivnosti relevantnih za kvalitetu odgoja i učenja djece, odgojitelji kontinuirano uče o djeci i zajedno s djecom (Thorton i Brunton 2007., prema Slunjski, 2011., 25). Na osnovi toga smatra se da će odgojitelj doprinijeti razvoju i unapređivanju simboličke igre djeteta na sljedeće načine:

Prateći, promatrajući i dokumentirajući dječju simboličku igru odgojitelj stječe uvid u različite scenarije igre koji su u skladu s interesima djece. Pri tome dolazi do saznanja o razvojnom nivou simboličke igre svakog pojedinog djeteta. Stečeno saznanje mu, samim time, služi za: planiranje vlastitih strategija u odnosu na način sudjelovanja u igri (ukoliko je potrebno da se uključi u igru bilo da je podrži ili dalje razvije), ali i za daljnje planiranje i ponudu djeci potrebnog materijala i igračaka, kao i načina oblikovanja prostora koji će postojeću simboličku igru učiniti složenijom.

Odgojitelj Ustanove A i odgojitelji Ustanove B navode kako je dokumentiranje dječjih aktivnosti i igara sastavni dio njihove predškolske prakse te da sakupljenu dokumentaciju koriste za praćenje dječjih interesa, njihovog napretka kao i samog procesa određene aktivnosti i igre te za planiranje dodatne ponude materijala i refleksiju i samo-refleksiju njihovih postupaka i načina ophođenja s djecom. Sakupljenu dokumentaciju navedeni odgojitelji također koriste za grupne i individualne roditeljske sastanke, kako bi roditelji imali potpuni uvid u aktivnosti kojima se njihova djeca bave za vrijeme boravka u vrtiću. Također je potrebno napomenuti kako odgojitelji Ustanove B prikupljenu dokumentaciju analiziraju i o njoj raspravljaju na zajedničkim sastancima, koji se odvijaju jednom tjedno, s ciljem razmjene mišljenja, ideja i hipoteza o njihovim daljnjim odgojno-obrazovnim postupcima. Kada je u pitanju Ustanova C, odgojitelji imaju podijeljene stavove o dokumentiranju predškolske prakse. Neki odgojitelji navode da ne prakticiraju dokumentiranje, jer za isto nemaju dovoljno vremena, dok drugi ističu da fotoaparatom pokušavaju dokumentirati neke izolirane momente dječjih aktivnosti i igara za koje procjenjuju da predstavljaju pokazatelje dječjeg napretka i konstruiranja novog znanja te sposobnost osmišljavanja kreativnih i originalnih tema različitih oblika igara. Odgojitelji Ustanove C također su izjavili da ne prakticiraju zajedničke sastanke na kojima se proučava i analizira pedagoška dokumentacija.

### *Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

Odgojitelj Ustanove A (gradski vrtić, djeca u dobi od 1 do 2 godine života) svakodnevno dokumentira igre i aktivnosti djece svojim fotoaparatom i mobilnim telefonom, a dokumentacija koju prikuplja sastoji se od fotografija i video-snimaka. Odgojitelj objašnjava da je dokumentiranje već godinama sastavni dio njegovog rada

te da dokumentaciju koristi za: praćenje dječjih interesa, znanja i napretka, roditeljske sastanke na kojima roditelji mogu doslovno vidjeti što sve njihova djeca u vrtiću rade te za planiranje daljnje ponude materijala. Odgojitelj ističe kako ne može uvijek dokumentirati određenu igru ili aktivnost u cijelom njezinom trajanju, međutim naglašava da mu i dokumentirani izolirani momenti pomažu da se podsjeti čime su se djeca bavila i na koji način bi postojeće aktivnosti i igre mogao učiniti zanimljivijima i složenijima.

Odgojitelji Ustanove B (privatni vrtić, djeca u dobi od 1 do 4 godine života) također navode da redovito i kontinuirano dokumentiraju dječje igre i aktivnosti fotoaparatom ustanove i vlastitim mobilnim telefonima te se njihova dokumentacija ponajviše sastoji od video-snimaka koje koriste za: zajedničke refleksije na kojima analiziraju ponudu materijala, dječje igre i aktivnosti te vlastite postupke i ponašanja usmjerena na djecu. Odgojitelji ističu kako je njihovo sastajanje jednom tjedno sastavni dio njihove prakse te da im navedeni sastanci, analize video-snimaka i međusobne diskusije i rasprave pomažu ne samo u praćenju dječjeg napretka, nego i u uočavanju vlastitih eventualnih neprikladnih postupaka, koje kontinuirano nastoje mijenjati i unapređivati.

Odgojitelji Ustanove C (gradski vrtić, djeca u dobi od 1. do 4. godine života) na pitanje da li dokumentiraju dječje aktivnosti i igre odgovarali su sljedeće:

- *Mi nemamo vremena dokumentirati igru. U jaslicama se najviše vremena potroši na mijenjanje pelena i zapravo nemamo vremena za bilo što drugo. To je tako u jaslicama.*
- *Znam da bih trebala, i u stvari želim, ali jednostavno nemam vremena. Ja stalno cirkuliram po sobi, kada se djeca igraju, povremeno se uključujem u igru, prema potrebi, stalno sam s nečim zauzeta. Jednostavno ne stignem.*
- *Kako da dokumentiram igru kada je vrtić kupio jedan fotoaparat za cijeli objekt. I taj aparat je uvijek zauzet, ili mu je ispunjena memorija, ili prazna baterija. Mislim da nisu odgojitelji dužni sa svojim aparatima vršiti dokumentiranje.*
- *Mi smo prvo počeli, s našim mobilnim aparatima i fotoaparatima, fotografirati određene momente u igri koji su nam se činili kao neka vrsta novosti ili dječjeg napretka. Na početku smo imale dokumentirane samo izolirane momente, sada već možemo fotografije povezati u jednu smislenu priču. Također pokušavamo i snimati igru, jer tada zapravo najbolje možemo uočiti sve detalje. Prikupljenu dokumentaciju smo u dogovoru s roditeljima stavili na jednu Internet stranicu, na kojoj roditelji mogu redovito pratiti, putem fotografija, čime se njihova djeca u vrtiću bave. Mogli bi reći da nam je dokumentiranje sada sastavni dio naše prakse.*

Dokumentiranje razvoja složenosti simboličke igre, maštovitih i originalnih scenarija i uloga te načina planiranja i provođenja iste od strane djece, daje odgojitelju uvid u razvoj različitih znanja i vještina svakog pojedinog djeteta (govorni razvoj, sposobnost zamišljanja, planiranja i dogovaranja, oblikovanja prostora i upotrebu materijala i igračaka, preuzimanja i mijenjanja uloga, simboličkog reprezentiranja i razumijevanja svakodnevnog života i međuljudskih odnosa, rješavanja problema, kreativnosti i mašte) (Šagud, 2006.; Thornton i Brunton 2007., prema Slunjski, 2011.). Ulaganjem mnogo truda u pažljivo promatranje i interpretiranje aktivnosti djece u igri, odgojitelj ih može bolje razumjeti, a jedino ih tako može znati i podržavati (Slunjski, 2008.).

## Oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja

Oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja, tj. planiranje i aranžiranje okoline za igru i smisljena ponuda materijala osiguravaju kontekste koji stimuliraju dječju igru, interakcije i učenje (Lu Soo Ai, 2007.). Uredno sortirani, posloženi i stalno dostupan materijal omogućuje djetetu planiranje svrhovitih i konstruktivnih aktivnosti i igara, tj. potiče ga da samo organizira svoje misli i odluči što će raditi, koji materijal će koristiti, i na koji način (Curtis i Carter, 2003.). Zbog toga bi odgojitelji, prije same ponude određenog materijala, trebali razmisliti o njegovim mogućnostima korištenja, načinima na koji će poticati djecu na igru i koliko su primjereni njihovim interesima i razvojnim mogućnostima (Duncan i Lockwood, 2008.).

### *Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

U razgovoru s odgojiteljima svih triju Ustanova izašlo je na vidjelo da odgojitelji gradskih vrtića imaju djelomično drugačiji pristup kada je u pitanju planiranje i oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja s namjerom poticanja razvoja simboličke igre djece rane dobi. Naime, odgojitelji Ustanova A i C (gradski vrtići, djeca u dobi od 1 do 4 godine života) posjeduju uvjerenje kako je djeci za poticanje razvoja simboličke igre potrebna ponuda materijala i igračaka koja će, kako kaže jedan od odgojitelja „tvoriti cijelu priču“. Drugim riječima, odgojitelji smatraju da centar aktivnosti koji potiče dijete na sudjelovanje u simboličkoj igri treba sadržavati sve potrebne igračke i materijale za simboličku reprezentaciju svih aspekata, tj. podtema određenog scenarija igre. Navedeni odgojitelji djeci prvenstveno nude brojne igračke koje predstavljaju replike realnih predmeta, ali i prirodan pedagoški neoblikovani materijal.

Odgojitelji Ustanove B (privatni vrtić, djeca u dobi od 1 do 4 godine života) preferiraju i djeci nude materijale koje su oni sami izradili, pedagoški neoblikovani materijal i prave predmete iz kućanstva. Kada je u pitanju poticanje dječje simbo-

ličke igre, odgojitelji navode kako se prvotna ponuda materijala sastoji od nekoliko osnovnih materijala koji omogućuju početke simboličke reprezentacije na određenu temu. Tek kada uoče da su djeca za ponuđene materijale zainteresirana i redovito ih koriste u svojim simboličkim igrama, tada promišljaju i nude dodatne materijale za proširivanje postojećeg scenarija igre.

**Odgojitelj br. 1 (gradski vrtić, Ustanova A, djeca u dobi od 1 do 2 godine života):**

*Da bi centar aktivnosti poticao razvoj simboličke igre ponuda materijala mora tvoriti, kako da kažem, cijelu priču. Tada djeca materijale i igračke mogu koristiti na smislen način i kreirati niz tema unutar jednog scenarija. Kao primjer bih sada izdvojila centar trgovine. Nije dovoljno samo ponuditi ambalaže različitih prehrambenih proizvoda i napitaka. Djeci trebaju materijali kojima mogu reprezentirati sve situacije vezane uz odlazak u trgovinu. Dakle ja sam odmah ponudila i nekoliko kolica, košarice, blagajne, žetone koji su imali funkciju novca, torbe i novčanike da ih potaknu na cjelovitu simboličku reprezentaciju vezanu uz odlazak u dućan.*

Drugim riječima odgojitelji Ustanova A i C (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) smatraju da prilikom oblikovanja određenog centra aktivnosti na određenu temu simboličke igre djeci najednom treba ponuditi sav potreban materijal i igračke, uz pomoć kojih će moći na simboličan način reprezentirati razne teme i događaje unutar jedne teme scenarija simboličke igre.

S druge strane, pristup oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja odgojitelja Ustanove B (privatni vrtić) sastoji se, dakle, od prvotne ponude određenog, manjeg broja, materijala za simboličku igru, koja se dodatno proširuje ako djeca pokažu interes za određeni scenarij igre.

**Odgojitelj br. 2 (privatni vrtić, Ustanova B, djeca u dobi od 1 do 4 godine života):**

*Na početku pedagoške godine u obiteljskom centru ponudili smo samo nekoliko lutaka. Tek kada smo uočili da su djeca naročito zainteresirana za igre na tu temu dodatno smo opremile prostor svim potrebnim materijalima za takav oblik igre. Djeci smo ponudili sve što jednoj mami treba za njegu njezine bebe, stol za presvlačenje pelena, i na njemu pravu podlogu za bebe, prave kutije s vlažnim maramicama, prave pelene, pravu odjeću, i ambalaže za njegu tijela bebe. Njihova simbolička igra s lutkama se tada počela razvijati i postajati složenijom upravo zato jer su im ponuđeni materijali to omogućili. Bez ponuđenih materijala oni ne bi imali alate za proširivanje scenarija koji ih je u tom trenutku interesirao.*

***Odgajatelj br. 3 (gradski vrtić, Ustanova C, djeca u dobi od 1 do 4 godine života):***

*Mislim da je dječja simbolička igra u obiteljskom centru složenija između ostalog zato jer obiteljski centar sada izgleda kao prava garsonijera, ima kuhinju, dnevni boravak sa stolom i kaučom, i kupaonu, sa svim potrebnim materijalom koji jedan pravi stan ima. Također im u tom centru nudimo nekoliko istih replika realnih predmeta, da se ne bi otimali za igračke.*

Nadalje, odgojitelji Ustanova A i C (gradski vrtići) također su iznijeli na vidjelo stav koji je posljedica njihove dublje analize dječjih simboličkih igara, a odnosi se na potrebu reorganizacije i sortiranja igračaka i materijala za vrijeme tijeka igre. Naime, odgojitelji su uočili da nakon određenog vremenskog trajanja simboličkih igara u centrima aktivnosti dolazi do nereda, koji na neki način djeci onemogućava nastavak smislene igre, te usmjerava djecu na neprimjerena ponašanja i neprimjeren odnos prema igračkama i materijalima. Kao rješenje navedenom problemu odgojitelji navode: upućivanje djece da vraćaju na mjesto igračke i materijale koje više u igri ne koriste te redovito cirkuliranje odgojitelja po sobi dnevnog boravka, s namjerom sortiranja i slaganja igračaka i materijala koji su razasuti.

*Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

***Odgajatelj br. 9 (gradski vrtić, djeca u dobi od 1 do 4 godine života):***

*Kolegica i ja puno puta u toku jutra uđemo u određeni centar i pospremimo ga. Uočile smo da se nakon toga javlja smisljena igra. Smatram da ih urednost potiče na konstruktivnu igru, a nered na daljnje razbacivanje.*

*Recimo, kao što ste danas vidjeli u kuhinji se odvijala, ja bi rekla, destruktivna igra. Ja sam došla u kuhinju s namjerom da pospremim, i spontano se razvila simbolička igra, čiji razvoj sam ja i dalje poticala. Čim je prisutan odgojitelj dječja igra poprima drugi nivo. Osim toga, oni svi jako vole da se mi s njima igramo.*

Prema tome, i logički razmještaj materijala unutar centra aktivnosti također je bitan. Oboje, i istraživanja i anegdotski dokazi pokazali su da će djeca stjecati veće kognitivne vještine ako borave u prostoru u kojemu su materijali poredani na jasan i logičan način, unutar svakog centra aktivnosti (Curtis i Carter, 2003.; Isabel i Excelby, 2001.; Olds, 2000.). Na taj način dijete posjeduje jasnu sliku o tome kakve igračke i materijali su mu ponuđeni, što mu pomaže i potiče ga da planira vlastitu igru, promišljajući o tome što i kako u svojoj igri može koristiti.

Razmatrajući razlike u načinu ponude igračaka i materijala odnosno oblikovanja prostorno-materijalnog okruženja, između navedenih Ustanova nameće se sljedeće pitanje: „Da li će tzv. ograničena ponuda materijala na jednak način izazvati interes

djeteta i potaknuti ga da sudjeluje u simboličkoj igri na određenu temu, kao i u potpunosti bogato i raznoliko opremljen centar aktivnosti?“

Vygotsky (1978.) je smatrao da do kompetentnijih kognitivnih aktivnosti dolazi kada je djetetova okolina ispunjena bogatom i raznolikom ponudom materijala. Van Hoorn i sur. (2011.) igračke definiraju kao alat za stimuliranje dječje mašte i vještina, koje se odvija putem interakcije i komunikacije, te da svojim različitim karakteristikama i funkcijama proširuju dječja iskustva vezana uz senzomotoričku, konstruktivnu, simboličku igru i igre s pravilima. „**Budući da simbolička igra nije jedino produkt djetetove simboličke zrelosti, važno je prepoznati kontekstualne faktore koji i izazivaju i koče igru**“ (Pellegrini, 1989., u Marjanović Umek i Lešnik Musek, 2001., 56), **stoga je presudna uloga odgojitelja u poticanju razvoja simboličke igre putem oblikovanja prikladnog prostorno-materijalnog okruženja** (Dempsey i Frost, 1993.; Lu Soo Ai, 2007.; Van Hoorn i sur. 2011.).

S obzirom da raznovrsnost u izboru igračaka stimulira i raspiruje djetetove intelektualne vještine i znatiželju, prostorno-materijalno okruženje doprinosit će profiliranju i uobličavanju dječje simboličke igre ponudom odgovarajuće i prikladne prostorno-materijalne organizacije tematskih igračaka i materijala (Lu Soo Ai, 2007., 55). Upravo tematske igračke, odnosno replike realnih predmeta posebno izrađene za igru, predstavljaju zamjenu, odnosno simbole za realne predmete (Miljak, 2009.). U početku djetetu su potrebne igračke (simboli – zamjene) koje su vrlo slične onome što zamjenjuju (Garner, 1998.; Miljak, 2009.). Materijalni oslonci u obliku replika realnih predmeta omogućuju djetetu rane dobi različite vrste simboličkih reprezentacija događaja koje je dijete vidjelo i doživjelo te se „većina autora slaže da su djetetu potrebne realistične igračke, igračke koje su vrlo slične realnim predmetima zbog njegovih relativno ograničenih (simboličkih) mogućnosti“ (Miljak, 2009., 16). Osim toga, dijete rane dobi se može igrati samo onoga što se njemu dogodilo pa se promatranjem simboličke igre djece rane dobi može dobiti uvid u načine na koje se odrasle osobe prema njemu ponašaju (Miljak, 2009.).

## Poticanje putem interakcije između djece i odgojitelja

U prošlosti su na stupanj zrelosti dječje igre, pa tako i simboličke, djelovale mješovite skupine djece, izvan institucija za rani odgoj i obrazovanje, čiji su pripadnici bila djeca iz određenog susjedstva i/ili veće obitelji (Bodrova i Leong, 2007.). Na taj način djeca su svakodnevno imala mogućnosti iskusiti vrijednost i potrebitost vršnjačkog učenja, unutar opuštene i zaigrane atmosfere, budući da su se djeca različite dobi, interesa, znanja i vještina međusobno upuštala u zajedničke igre i komunikaciju. „U prošlosti igra se odvijala unutar mješovitih dobnih skupina djece, u kojima su mlađa djeca imala priliku učiti od starijih *stručnjaka za igru*, uvježbavati svoje

vlastite vještine igranja s djecom iste dobi, te zatim prenositi svoje znanje drugim *igračima početnicima*“ (Bodrova i Leong, 2007., 31). Unutar takovih uvjeta su i djeca mlađe predškolske dobi bila sposobna izvoditi elaborirane i maštovite scenarije (Bodrova i Leong, 2007.). Budući da su većinom ustanove za rani odgoj i obrazovanje organizirane na način da se djeca dijele u homogene odgojne skupine Bodrova i Leong (2007.) navode kako su djeca, upravo zbog navedenog razloga zapravo izgubila njima prijeko potrebne tzv. prirodne mentore u igri, a to su stariji, iskusniji vršnjaci. Iz navedenih razloga, smatraju Bodrova i Leong (2007., 53) „Odgojitelji trebaju preuzeti primarnu ulogu u poticanju djece da razvijaju i podržavaju zrelu igru“, jer će u protivnom dječja igra ostati stereotipna (Bodrova i Leong, 2007., 53). Pri tome, upozoravaju navedene autorice, intervencije odgojitelja nikako se ne bi trebale svoditi na strogo vođenje igre, čime se gubi dječja zaigranost i spontanost, i rješavanje sukoba i neprimjerenih dječjih ponašanja. Kao primjer primjerene intervencije odgojitelja Bodrova i Leong (2007.) navode kako odgojitelj može spontano i nenametljivo, kao suigrač, koristiti iste igračke i/ili materijale na različite načine, koristeći pri tome i geste i riječi.

Kada je u pitanju poticanje simboličke igre putem interakcije između djeteta i odgojitelja, ponovno su uočene razlike u načinima poticanja između Ustanova A i C, i Ustanove B. Odgojitelji Ustanova A i C prikladnim načinom poticanja smatraju sugeriranje vrste i načina korištenja određene igračke ili materijala, kao i postavljanje djeci smislenih pitanja o tome što za vrijeme igre čine i zašto. S druge strane, odgojitelji Ustanove B iznose stav kako odgojitelj ne bi trebao simboličku igru poticati prijedlozima, već poticajnim pitanjima koja će djecu usmjeravati na promišljanje o tome što će i na koji način u svojoj igri koristiti.

#### *Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

U centru kuhinje u Ustanovi A (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) nalazi se nekoliko djece i odgajatelj. Djeci je, između ostalog, ponuđen stiropor u komadima i jedna djevojčica ga stavlja u usta. Odgojitelj uzima lutku, smješta ju na stolac i približava stolu, pri čemu se obraća djevojčici „Beba je gladna, nahrani ju“. Odgojitelj rukom pokazuje na zdjelicu sa stiroporom. Djevojčica uzima žlicu i počinje se pretvarati da hrani lutku. Njezin primjer slijede još dvije djevojčice. Odgojitelj ponovno komentira kako su „bebe gladne“ i pohvaljuje djevojčice što ih hrane. Djevojčice nastavljaju s igrom, pri čemu se smiješe.

Umjesto da je opomenuo djevojčicu da ne stavlja stiropor u usta (kojime se djevojčica prije toga igrala na način da ga je prebacivala žlicom iz jedne posude u drugu) ili prekinuo igru, odgojitelj je potaknuo djevojčicu na drugačiji način korištenja ponuđenog stiropora te na taj način potaknuo razvoj složenosti navedene simboličke



igre, budući da je lutku djevojčica počela koristiti kao „agenta pasivnog drugog“ (Casby, 2003.), odnosno radnje djevojčice više nisu bile usmjerene na nju samu, nego na lutku, što predstavlja korak u razvoju simboličke igre djece rane dobi. Osim toga, svojim postupkom odgojitelj je potaknuo razvoj simboličke igre i kod druge dvije djevojčice koje su se uključile u postojeću igru, izvodeći iste radnje na lutkama.

### ***Navedeni odgojitelj:***

*Nekada se brinem da sam možda previše uključena u igru, ali imam osjećaj da moji komentari, pitanja i prijedlozi pomažu djeci da svoju igru učine složenijom i da ona dulje traje. Ali mislim da je njihova simbolička igra na višem nivou jer od početka njihovog boravka u vrtiću izmjenjujemo periode lagano vođene i slobodne igre.*

Kao slijedeći oblik poticanja razvoja simboličke igre Bodrova i Leong (2007.) navode ujedinjavanje raznih uloga i scenarija simboličke igre.

### ***Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:***

*U centru građenja u Ustanovi C (djeca u dobi od 2 do 3 godine života) djeci su osim kupovnih, plastičnih kocaka, životinja i raznih vozila odgajatelji ponudili ne-strukturirani, prirodni pedagoški neoblikovan materijal, odnosno grane različitih duljina i debljina, češere, tvrde kartonske tuljce različite veličine (u komadu i polovice), drvene daske u obliku kvadrata i pravokutnika različite veličine te deblje grane ispiljene na okrugle ploške različite veličine. Ponuda drvenog, pedagoški neoblikovanog, prirodnog materijala podudarila se s poplavama u Republici Hrvatskoj. Djeca su svakodnevno na televizijskom programu gledala što se događa s ljudima i životinjama na područjima zahvaćenim poplavama. Razgovarajući s djecom odgojitelji su otkrili da ih se najviše dojmilo spašavanje domaćih životinja. Na temelju dječjih interesa, razgovora i komentara odgojitelji su spontano započeli poticati novu temu simboličke igre koja se odnosila na moguće načine spašavanja životinja s poplavljenih područja. Idućih tjedana djeca su se igrala na način da su od drvenog, pedagoški neoblikovanog materijala gradila prijevozna sredstva i skloništa za životinje te su se pretvarala da ih traže, spašavaju i vode u sklonište.*

Iz opisanog primjera se uočava kako su djeca, uz prikladnu podršku odgojitelja vrlo uspješno uspjela povezati aktualne događaje, za koje su pokazala zanimanje i interes, s njihovom simboličkom igrom te kako su spontano u istu integrirali nove uloge i sadržaje. Razgovarajući s djecom odgojitelji su potaknuli scenarij simboličke igre spašavanja životinja, te istu učinili složenijom i omogućili djeci da kroz njezin scenarij kreiraju svoje viđenje i razumijevanje jedne takve tragične situacije.

Kao što je i bio slučaj u načinu oblikovanja prostorno-materijalnog okruženja, pristup poticanja simboličke igre djece rane dobi Ustanova A i C razlikuje se od

načina poticanja iste u Ustanovi B. Naime, odgojitelji Ustanove B smatraju da odgojitelj ne bi trebao djeci predlagati niti koje igračke i materijale bi u igri mogli koristiti, niti uloge, a niti teme scenarija simboličkih igara. Navedeni odgojitelji smatraju da bi se poticanje daljnjeg razvoja simboličke igre trebalo vršiti poticajnim pitanjima koja djecu upućuju na samostalno promišljanje o odabiru i načinu korištenja određenog materijala i postupnim oblikovanjem stimulirajućeg okruženja.

*Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

***Odgojitelj br. 1 (privatni vrtić, Ustanova B, djeca u dobi od 1 do 4 godine života):***

*Simbolička igra ne zahtijeva previše intervencija od strane odgojitelja. Mogu shvatiti da je odgojitelj na neki način model, ali ne na način da daje djetetu gotovo rješenje, nego na način da predstavlja model svojim ponašanjem. Ja bih pitala dijete što može s određenim materijalom napraviti ili bih možda pitala što im je još za igru potrebno. Neki puta oni sami bolje riješe određeni problem, nego kada se odgojitelj umiješa.*

***Odgojatelj br. 2 (privatni vrtić, Ustanova B, djeca u dobi od 1 do 4 godine života):***

*U simboličkoj igri treba intervenirati iz određene preuzete uloge, a ne kao odgojitelj. Odgojitelj nije model jer na taj način usmjerava i ograničava djetetovu maštu i simboličku reprezentaciju. Ako odgojitelj previše sudjeluje u simboličkoj igri on ju sputava. Isto tako, kada ja recimo sjednem u centar kuhinje i pitam tko će mi skuhati ručak, svi žele, i svi se naguraju u kuhinju i doslovno se bore za moju pažnju. Puno se smislenije igraju kada nas nema. Djeca se bolje sama organiziraju.*

Kao još jedan oblik primjerenog poticanja simboličke igre Bodrova i Leong (2007.) navode podržavanje postojeće igre planiranjem unaprijed. „Planiranje pomaže djeci da komuniciraju o ulogama i opisuju što osoba, unutar određene uloge, može i ne može činiti“ (Bodrova i Leong, 2007., 54).

## Posredništvo

Odgojitelj u ulozi posrednika podržava dječje interakcije materijalima, kao i djece međusobno (Harley, 1999.). Uloga posrednika zapravo obuhvaća niz kompleksnih intervencija koje se odnose na: *konstruktivno rješavanje dječjih konflikata; nuđenje novog, djeci potrebnog, materijala; nenametljivo predlaganje alternativnih scenarija i uloga, poticanje na rješavanje problemskih situacija unutar scenarija igre* (Van Hoorn i sur., 2011.), *te pomaganje djetetu da se uspješno uključi u postojeći scenarij simboličke igre* (Brown i Odom, 1995.). Na taj način, unutar scenarija simboličke

igre odgojitelj poticajno djeluje ne samo na djetetov socio-emocionalan razvoj, već i na djetetove sposobnosti promišljanja, rješavanja problema i učenje.

Posredovanje u simboličkoj igri, putem gore navedenih intervencija, odgojitelji svih triju Ustanova smatraju nužnim i nezaobilaznim te kao preduvjet kvalitetne predškolske prakse kao prvo navode ravnopravne, uvažavajuće i uljudne odnose između djece te djece i odgojitelja. Budući da uloga posrednika obuhvaća niz navedenih kompleksnih intervencija, svi spomenuti odgojitelji navode kako konkretne intervencije zapravo ovise o samoj situaciji unutar koje se igra odvija, s time da odgojitelji Ustanove B ističu kako oni ne prakticiraju predlaganje alternativnih scenarija i uloga, već usmjeravaju djecu da to čine sama.

### *Primjer konstruktivnog rješavanja dječjih konflikata:*

*U mlađoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) Ustanove C djeca se igraju simboličke igre kupanja u kadi. Kao materijal za igru djeci su ponuđene različite ambalaže za njegu tijela i kose, za djecu i za odrasle, ručnici i velika drvena kutija koju su djeca spontano počela koristiti kao kadu. U igri sudjeluju dva dječaka, jedan sjedi u kadi, a drugi (Antonio) izvodi radnje sipanja šampona na glavu, pri čemu dječaka koji sjedi udara ambalažom po glavi. Dječak u kadi počinje plakati.*

**Odgojitelj:** „Antonio, moraš biti nježan. Vidiš da ga boli. Pogledaj kako se sada plače“. Dječak Antonio nekoliko trenutaka promatra dječaka koji sjedi u kadi i plače, zatim kaže „Boli.“, te se nježnim pokretima nastavlja pretvarati da drugome dječaku pere kosu, te se igra nastavlja.

Umjesto da ga je prekorio i/ili onemogućio navedenom dječaku daljnju igru odgojitelj je na razumljiv i shvatljiv način djetetu rane dobi objasnio njegove neprihvatljive postupke i uputio ga kako da ih promijeni, s namjerom da se igra nastavi. Uspješnost odgojiteljevih komentara očitovala se i u činjenici da je navedeni dječak Antonio, u toku igre, nekoliko puta dotaknuo vrh svoje glave i rekao „Boli.“, što potvrđuje da je razumio opisanu situaciju i reakciju svog suigrača.

### *Primjer nuđenja novog, djeci potrebnog, materijala:*

*U mlađoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) Ustanove A djeca se igraju u centru kuhinje s plastičnim suđem, voćem i povrćem te svim potrebnim priborom za kuhanje i jelo. Igru se želi pridružiti još nekoliko djece na način da djeca koja se već igraju počinju uzimati plastično voće i povrće. Odgojitelj uočava mogući sukob, iz ormara vadi veliku kutiju plastičnih žetona i nudi ih djecu u centru kuhinje. Odgojitelj također uzima žetone, stavlja u lonac i počinje ih miješati kuhačom. Sva djeca koja su u centru kuhinje sada koriste i plastičnu hranu i žetone i igra se nastavlja.*

***Navedeni odgojitelj:***

*Prvo sam djeci koja su bila nova u igri htjela reći da moraju čekati na red, ako žele plastičnu hranu, ali sam se sjetila da imam u ormaru te žetone, pa sam ih ponudila, kako bi se mogli uspješno priključiti igri.*

Stručnost i vještina odgojitelja može se prepoznati u njegovom umijeću praćenja svih aktivnosti i igara djece, kao i adekvatnog i okretnog reagiranja s namjerom omogućavanja nastavka dječje simboličke igre, ali i pomaganja ostaloj djeci da se uspješno uključe u postojeći scenarij igre.

***Primjer nenametljivog predlaganja alternativnih scenarija i uloga:***

*U Ustanovi B u starijoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 2 do 3 godine života) djevojčice se igraju u centru kuhinje. Pretvaraju se da kuhaju i jedu. Jedna djevojčica uzima ambalažu od soka, pretvara se da ga toči u čašu i pije. I ostale djevojčice žele sok, međutim, djevojčica koja drži ambalažu ne želi podijeliti. Ostale djevojčice inzistiraju na tome da žele sok.*

***Odgojitelj: Tko bi htio otići u trgovinu po još soka?***

*Djevojčice prihvaćaju prijedlog. Postojeći scenarij njihove simboličke igre (kuhanje i jedenje) se mijenja u novi scenarij vožnje auta do dućana, pri čemu djevojčice koriste stolce kao auto, a naslon od stolca kao volan. Njihova simbolička igra se dalje razvija na prijedlog jedne djevojčice koja predlaže igru putovanja na more. Koristeći stolce, lutke, torbe i odjeću za lutke djevojčice preuzimaju ulogu majki koje vode svoje bebe na plažu.*

Postavljanjem poticajnog pitanja odgojitelj ne samo da je spriječio daljnji razvoj sukoba djece, nego je spontano i nenametljivo potaknuo djevojčice na osmišljavanje novog scenarija igre, koji su one u toku učinile još kompleksnijim.

***Primjer poticanja na rješavanje problemskih situacija unutar scenarija igre:***

*Odgojitelji Ustanove B su u starijoj jasličkoj skupini (djeca u dobi od 2 do 3 godine života) oblikovali centar aktivnosti – restoran. Nakon nekog vremena igra postaje bučna, djeca grubo postupaju s materijalom, koji se većinom sada nalazi razbacan po podu. Odgojitelj ulazi u restoran predstavljajući se kao muški gost i postavlja pitanje „Što se događa u ovom restoranu? Ja već pola sata čekam svoj ručak. Osim toga, Vama je hrana na podu. Mislim da ne bih mogao ovdje jesti.“ Djeca su neko vrijeme promatrala odgojitelja, a zatim su spontano podijelila uloge onoga tko će kuhati, pokupiti hranu s poda i servirati gostu ručak. Odgojitelju – gostu je serviran ručak i djeca se dalje nastavljaju igrati restorana.*

Reakcija djece na odgojiteljev komentar u skladu je s uvjerenjem Vygotskog (1978.) kako u simboličkoj igri dijete prikazuje najviše oblike samokontrole, odnosno određenu podređenost pravilima i samo-odricanje od akcije koja je posljedica djetetovog neposrednog nagona, s namjerom produljenja osjećaja ugone koji simbolička igra donosi. Odgojitelji svih triju Ustanova potvrđuju da djeca izuzetno željno, motivirano i s pozitivnim stavom pristupaju mijenjanju neprimjerenih načina ponašanja, do kojih za vrijeme simboličke igre dolazi, te da općenito prikazuju puno viši nivo socijalnih kompetencija i samo-kontrole unutar tijeka simboličke igre, nego u bilo kojoj drugoj situaciji.

*Primjer pomaganja djetetu da se uspješno uključi u postojeći scenarij simboličke igre:*

*U Ustanovi C djeca (u dobi od 2 do 3 godine života) se u centru građenja igraju simboličku igru na temu zoološkog vrta. Kartonske kutije iz centra su posložila u niz, kako bi zoološki vrt imao zid. U skupinu dolazi dječak, uočava igru u centru građenja, dolazi i nogom ruši kartonske kutije.*

**Odgojitelj:** „Gospodine, molim Vas da nam ne rušite zid, jer će sve životinje pobjeći. Da li bi Vas zanimalo posao čuvara životinja u zoološkom vrtu?“

*Dječak samoinicijativno vraća kutije na mjesto, sjeda na pod pokraj plišanih životinja i počinje se pretvarati da ih hrani, pri čemu se kreće četveronoške. Simbolička igra zoološkog vrta se dalje nastavlja.*

Opisani primjer predstavlja još jednu potvrdu stavu kako simbolička igra od djeteta na neki način zahtijeva da se ponaša protivno svojem neposrednom nagonu, istovremeno mu omogućujući da uvježbava samo-kontrolu i poštivanje pravila (Vygotsky, 1978.).

## Sudjelovanje

Uloga odgojitelja u dječjoj simboličkoj igri ponajprije ovisi o **stavu** koji pojedini odgojitelj posjeduje o igri kao takvoj (Lillemyr, 2009.). Naime, česta je pojava u predškolskoj praksi da odgojitelj doživljava dječju igru kao sporadičnu, uobičajenu aktivnost, što može proizlaziti iz nepoznavanja djetetova razvojnog puta i teorije, zakonitosti i koristi igre kao osnovne aktivnosti djeteta u ranoj i predškolskoj dobi.

“Je li uopće moguće ne miješati se u dječju igru, budući da je odgojitelj odgovoran za djetetovo učenje i razvoj?” (Lillemyr, 2009., 28). Intervencija odgojitelja, izvedena oprezno i s poštovanjem prema djetetu i aktivnosti kojom se bavi, ima pozitivno djelovanje na dječja postignuća (Lillemyr, 2009.). “Za odrasle koji organiziraju uvjete za dječju igru od presudne je važnosti da i sami posjeduju “predispoziciju za igru“, da su otvoreni, kreativni i dinamični unutar svojih načina igranja. To

ima snažan efekt na njihovu uključenost i motivaciju za rad” (Lillemyr, 2009., 30). Drugim riječima, odgojitelj bi trebao posjedovati sposobnost uživljanja u dječju igru, njezin scenarij i pravila koja su osmislila djeca te sudjelovati u igri koliko je god moguće jednako predano i motivirano kao i djeca, naravno pod uvjetom da ga ona žele kao suigrača.

Svi odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju navode kako se uvijek uključuju u simboličke igre djece kada ih oni to traže, s time da odgojitelji Ustanova A i C navode kako se također i samoinicijativno uključuju u igru kao suigrač s namjerom stjecanja uvida u teme dječjih igara, načine na koji koriste materijale te komunikaciju koja se za vrijeme igre odvija. Odgojitelji Ustanove B, s druge strane, sebe više vide kao *inscijenta*, odnosno osobe koja postavlja pozornicu za igru, tj. oblikuje prostorno-materijalno okruženje, i poticatelja, nego kao samog suigrača, objašnjavajući kako je uz prikladnu ponudu materijala sudjelovanje odgojitelja u samoj igri zapravo suvišno.

#### *Izdvojeno iz diskursa s odgojiteljima:*

Na pitanje da li i koliko odgojitelji sudjeluju kao suigrači u simboličkoj igri djece rane dobi odgojitelji Ustanove A i C su naveli da svakodnevno sudjeluju u simboličkim igrama djece, kao i ostalim oblicima dječjih aktivnosti. Stav navedenih odgojitelja je da djeci rane dobi odgojitelj treba biti jedna vrsta modela, unutar uloge ravnopravnog suigrača.

#### ***Odgojitelj br. 1 (gradski vrtić, Ustanova A, mlađa jaslička skupina, djeca u dobi od 1 do 2 godine života):***

*Baš sam jučer čitala o tome kako je djeci rane dobi potreban odgajatelj u igri. Ja se neko vrijeme s njima igram, i kad procijenim da su zainteresirani i koncentrirani na igru, nenametljivo se povučem. Osim toga, primijetila sam da još uvijek nisu baš raspoloženi za suradničku igru. Više se vole igrati sami, nekada u dvoje, a najviše sa mnom. Imam osjećaj da još uvijek jedni druge doživljavaju kao neku vrstu konkurencije za moju pažnju i igračke. Ja se u igri mogu bilo kako ponašati, postavljati pravila, uzeti im nešto iz ruke, na mene se nikad ne ljute, kao jedni na druge, nego surađuju, da bi se igra nastavila.*

Odgojitelji Ustanova A i C također navode da se uključuju i isključuju iz tijeka simboličkih igara prema vlastitoj procjeni o tome što je djeci u određenom trenutku potrebno (riješiti sukob, dodati novi materijal, potaknuti novo-pridošlo dijete na sudjelovanje u postojećem scenariju igre itd.).

Iznimku čini jedan odgojitelj iz mlađe jasličke skupine (djeca u dobi od 1 do 2 godine života) Ustanove C koji iznosi sljedeći stav, a koji odgovara njegovom, već spomenutom stavu vezanom i uz dokumentiranje dječjih igara i aktivnosti:

***Navedeni odgojitelj:***

*Nemamo mi vremena za igranje jer moramo djeci mijenjati pelene. U jaslicama se na to potroši najviše vremena.*

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da je uključenost odgojitelja u simboličku igru djeteta rane dobi najučinkovitija kada odgojitelj postane suigrač i/ili kada osigurava prijedloge i materijale koji će igru obogatiti (Frost i sur., 2012.; Wittmer i Petersen, 2006.) i podiči je na višu razinu. S druge strane, odgojitelj će biti jednako nedjelotvoran ako svoje sudjelovanje u simboličkoj igri vrši iz uloge instruktora ili voditelja igre (Johnson i sur., 1999.; Roskos i Neuman, 1998.).

“Sudjelovanje u dječjoj igri sofisticirana je uloga koju može postići samo onaj tko poznaje i razumije djecu, tko je sposoban dati prioritetnu ulogu dječjim kompleksnim intencijama u igri, i tko će pokazivati poštovanje prema tim njihovim namjerama” (Moyles, 2010., 56). Naime, ovisno o svome ponašanju i načinu komunikacije i interakcije s djecom odgojitelj svojim postupcima može uvelike pridonijeti razvoju složenosti simboličke igre. Isto tako, svojom pretjeranom nametljivošću odgojitelj će kod djece stvoriti određenu nezainteresiranost, pa čak i odbojnost. Od izuzetne je važnosti da odgojitelj svojim postupcima ne preuzme kontrolu nad simboličkom igrom jer tada se gube njezine osnovne karakteristike (sloboda izbora materijala, scenarija, uloga, suigrača itd.), te se ona pretvara u organiziranu i vođenu aktivnost od strane odgojitelja (Fromberg Pronin i Bergen, 2006.; Johnson i sur., 2005.; Wood i Attfield, 2005.). “Kada se praktičari uključuju u igru trebaju to napraviti na senzibilan način. Trebaju biti svjesni onoga što dijete želi postići i djetetovih preokupacija. To im omogućuje da identificiraju najbolji način na koji mogu podržati dijete bez da preuzmu vodstvo nad igrom i na taj način smanje djetetov osjećaj autonomije” (Duncan i Lockwood, 2008., 159). Redovito sudjelovanje odgojitelja kao ravnopravnog suigrača (naravno kada djeca to žele) u igri djeci šalje poruku da nisu važne samo aktivnosti organizirane od strane odgojitelja, nego i njihove samo-organizirajuće igre i aktivnosti. Samim time između djece i odgojitelja razvija se uvažavajući odnos, temeljen na međusobnom poštivanju i razumijevanju, što se pozitivno reflektira ne samo na odnos djece i odgojitelja, nego i na kvalitetu cjelokupne predškolske prakse.

## Zaključna razmatranja

U ovome radu obrađena je dakle problematika razmatranja i određivanja uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi prema opisanom Hadleyevom (2002.) modelu, koji navodi dva tipa sudjelovanja odgojitelja u simboličkoj igri djece: izvan tijeka igre (engl. *outside the flow*) i unutar tijeka igre (engl. *inside the flow*). Spomenuta problematika potkrijepljena je i primjerima simboličkih igara djece rane dobi (djeca u dobi od 1 do 4 godine života) i prikupljenim izjavama odgojitelja koji su sudjelovali u jednogodišnjem akcijskom istraživanju, kojime su se željeli istražiti načini oblikovanja prostorno-materijalnog okruženja ustanove za rani odgoj i obrazovanje koji će poticajno djelovati na pojavu i razvoj simboličke igre djece rane dobi.

Stavovi odgojitelja derivirani iz diskursa o provedenim simboličkim igrama s djecom u njihovim odgojnim skupinama pokazuju da je poticanje i sudjelovanje u simboličkoj igri djece rane dobi neophodno i da predstavlja sastavni dio njihove prakse. Međutim uočene su određene različitosti u poimanju samog načina intervencije između odgojitelja dvaju gradskih vrtića i odgojitelja privatnog vrtića. Spomenute različitosti odnose se na oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja za simboličku igru i uloge odgojitelja u istoj.

Iz navedenih diskursa odgojitelja raspoznaje se srodno stajalište i suglasnost o neophodnosti poticanja razvoja simboličke igre djece rane dobi i aktivnoj ulozi odgojitelja u tom procesu, ali ujedno i određena raznovrsnost u pojedinostima načina realiziranja te uloge. Odgojitelji dvaju gradskih vrtića oblikuju prostorno-materijalno okruženje za simboličke igre djece rane dobi na način da promišljaju o vrstama, načinima ponude, količini, dostupnosti i primjerenosti materijala i igračaka koje nude djeci za reprezentiranje različitih simboličkih radnji unutar jednog scenarija igre, odnosno prilikom oblikovanja određenog centra aktivnosti nude sav, prema njima potreban materijal i igračke. S druge strane, odgojitelji privatnog vrtića na temelju nekoliko ponuđenih poticaja (u obliku realnog predmeta i izrađenog materijala) i promatranja dječje igre s ponuđenim materijalom postepeno nadopunjuju određeni centar aktivnosti potrebnim materijalima za koje smatraju da će simboličku igru djece učiniti kompleksnijom.

Na osnovi toga drži se kako se navedenim ulogama ne bi trebalo pristupati jednostrano, u smislu odabira isključivo jedne uloge od strane odgojitelja. Smatra se da se navedene uloge međusobno nadopunjuju, te na taj način omogućuju odgojitelju što prikladnije planiranje strategija koje će dovesti do njegovog razumijevanja i uvažavanja radnji i akcija do kojih za vrijeme simboličke igre dolazi. Drugim riječima, primjeren način poticanja simboličke igre očituje se u kombinaciji: promatranja i dokumentiranja simboličke igre, primjerene i promišljene ponude igračaka i materijala,



prikladnog načina sudjelovanja u simboličkoj igri (odgojitelj kao suigrač) i odgovarajuće interakcije između djeteta i odgojitelja. Drži se da će do razvoja simboličke igre i njezine složenosti doći u slučaju kada odgojitelj igru općenito, pa tako i simboličku, smatra vrijednom i potrebnom aktivnošću djeteta, te u tu svrhu promišlja o načinima ponašanja u odnosu na svaku navedenu ulogu i spontano i prema potrebama djece istovremeno preuzima navedene uloge s ciljem njezinog poticanja i unapređenja. Drugim riječima, ulaganjem mnogo truda u pažljivo promatranje djece i njihovih aktivnosti, odgojitelj će iste što bolje razumjeti te ih jedino tako može znati i podržavati (Slunjski, 2008.). Nadalje, preduvjet svake kvalitetne intervencije odgojitelja u bilo kojoj aktivnosti djece njegovo je razumijevanje tih aktivnosti te njegovo razumijevanje same djece. Ukratko se može zaključiti da je definitivno važnije na koji način se odgojitelj uključuje u igru, a ne koliko često, tj. naglasak se stavlja na kvalitetu odgojiteljeve intervencije. Vjerujemo da na mnogobrojne prikladne načine odgojitelj može podržavati i unaprijediti kvalitetu dječje igre (Tarman i Tarman, 2011.).

Igra je osnovna aktivnost djeteta putem koje se ono cjelovito razvija u svim svojim aspektima. U simboličkoj igri, u kojoj dijete reprezentira svoja iskustva iz realnog života, odgojitelj može imati sljedeće uloge: **pripremanje prostorno-materijalnog okruženja za scenarij igre, sudjelovanje, promatranje, dokumentiranje, poticanje i posredništvo**. Tako Frost i sur. (2012., 169) navode sljedeće: „Smatra se da odrasli posjeduju značajnu ulogu u igri djece. Oni pribavljaju materijale, predviđaju ideje i služe djeci kao suigrači. Međutim, ekstremni oblici odgojiteljevih intervencija ne potiču razvoj složenosti simboličke igre djece. Ako su odgojitelji nezainteresirani, ili pak samo površno promatraju igru, nedostatak njihova učešća rezultira negativnim učinkom. Na isti način, kada su odgojitelji previše uključeni u igru djece i/ili se ponašaju direktivno, složenost dječje igre se umanjuje“. Budući da sudjelovanje u simboličkoj igri potiče i razvija djetetov kapacitet za promišljanje prije samog djelovanja, uzimanje u obzir perspektive drugih, empatiju, altruizam, regulaciju emocija, pregovaranje, rješavanje problemskih situacija, suradnju, dijeljenje, izmjenjivanje, samo-kontrolu te općenito određenu vrstu timskog rada, potrebno je prepoznavati i uvažavati značajnost i prikladnost simboličke igre za razvoj djeteta (Ashiabi, 2007.).

Ako želimo da simbolička igra djeci pruža izazove i zanimljiva iskustva, pomaže im da uče i razvijaju se, prije same ponude materijala potrebno je dobro razmisliti o njihovim mogućnostima korištenja i načinima na koje mogu poticati djecu na igru i učenje i koliko su u skladu s njihovim interesima i razvojnim potrebama (Duncan i Lockwood, 2008.). Prema tome “Odgojitelji trebaju pružati stimulativnu okolinu za igranje koja potiče na bavljenje praktičnim aktivnostima i na korištenje zanimljivih materijala koji omogućuju djeci da pokreću vlastita iskustva u procesu

učenja” (Brock, Dodds, Jarvis i Olusonga, 2009., 22). Upravo iz navedenog razloga simbolička igra djece rane dobi zahtijeva različite oblike praćenja i sudjelovanja o kojima odgojitelj treba unaprijed podrobno promisliti, a zatim tek djelovati. Sustavno i detaljno promatranje dječjih simboličkih igara zapravo daje odgojitelju odgovor kada, kako i na koji način bi trebao biti uključen (Ashiabi, 2007.).

## Literatura:

- Andrews, M. (2012.). *Exploring play for early childhood studies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ashiabi, G. S. (2007.). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher’s Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Baxter, J.M. (2009.). *The phenomenology of role-play: are children „thinking as if“ or „behaving as if*. A thesis submitted to the Department of Psychology in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Queen’s University, Kingston, Ontario, Canada.
- Bergen, D. (2002.). The role of pretend play in children’s cognitive development. *Early childhood research and practice*, 4(1), 28-38.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2007.). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bodrova, E. (2008.). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Broadhead, P. (2006.). Developing an understanding of young children’s learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207.
- Broadhead, P., Burt, A. (2012.). *Understanding young children’s learning through play*. London: Routledge.
- Brock, A. D., Dodds, S., Jarvis, P., Olusonga, Y. (2009.). *Perspectives on play Learning for life*. Essex: Pearson Education Limited.
- Brown, W. H., Odom, S. L. (1995.). Naturalistic peer interventions for promoting preschool children’s social interactions. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- Casby, M.W. (2003.). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175-183.
- Casper, V., Theilheimer, R. (2010.). *Early childhood education: Learning together*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Carter, M., Curtis, D. (2003.). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Yorkton Court: Redleaf Press.
- Dempsey, J. D., Frost, J. L. (1993.). Play environments in early childhood education. U B. Spodek, *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan.
- Deunk, M., Berenst, J., De Glopper, K. (2008.). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633.
- Duncan, J., Lockwood, M. (2008.). *Learning through play, A work-based approach for the early years professional*. New York: Continuum International Publishing Group.

- Duran, M. (2001.). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Edwards, C., Forman, G., Gandini, L. (1998.). *The hundred languages of children; The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport: Ablex Publishing Corporation.
- Elkind, D. (2007.). *The power of play, learning what comes naturally*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Else, P. (2009.). *The value of play*. London: Continuum International Publishing Group.
- Feitelson, D. (1972.). Developing imaginative play in preschool children as a possible approach to fostering creativity. *Early child development and care*, 1(2), 181-195.
- Fiorelli, J.A., Russ, S.W. (2012.). Pretend play, coping and subjective well-being in children. *American Journal of Play*, 5(1), 81-103.
- Fromberg Pronin, D., Bergen, D. (2006.). *Play from birth to twelve*. New York: Routledge.
- Frost, J. L., Reifel, S., Wortham, S. C. (2012). *Play and child development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Garner, B. P. (1998.). Play development from birth to age four. U: D. Pronin Fromberg, D. Bergen (ur.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (str. 3-11). New York: Garland.
- Gussin Paley, V. (2005.). *A child's work: the importance of fantasy play*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hadley, E. (2002.). Playful disruptions. *Early Years*, 22, 9-17.
- Halmi, A. (2005.). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Harley, E. (1999.). Stop, look and listen: Adopting an investigative stance when children play. U E. Dau i E. Jones (ur.), *Child's play: Revisiting play in early childhood settings* (str. 16-27). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Isbell, C., Exelby, B., Exelby, G., Isbell, R. (2001.). *Early learning environments that work*. New York: Gryphon House.
- Janes, P. K. (2002.). *Theory of mind and pretense play: Play behaviors in 4-year olds*. A thesis for Master of Science submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T. D. (1999.). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Wardle, F. (2005.). *Play, development and early education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Keskin, B. (2005.). *The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence*. A dissertation submitted to the Department of Childhood Education, Reading and Disability Service in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy.
- Kowalski, H.S., Wyver, S.R., Masselos, G., De Lacey, P. (2004.). Toddlers' emerging symbolic play: a first-born advantage?. *Early Child Development and Care*, 174(4), 389-400.
- Lillard, A. S. (1993.). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child development*, 64, 348-371.
- Lillemyr, O. F. (2009.). *Taking play seriously, Children and play in early childhood education – an exciting challenge*. Charlotte: Information Age Publishing, INC.
- Lu Soo Ai, T. (2007.). *The effects of an enriched environment and teacher intervention on the dramatic and sociodramatic play of children*. Durham Theses, Durham University. <http://www.theses.dur.ac.uk>.

- Mangione, P. L., Lally, J. R., Greenwald, D. (2006.). *Concepts for care: 20 essays on infant/toddler development and learning*. San Francisco: WestEd.
- Marjanovič-Umek, Lj., Lešnik-Musek, P. (2001.). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21(1), 55-64.
- Meckley, A. (2002.). Observing Children's Play Through a Child Cultural Approach: Roles, Rules and Shared Knowledge. U: S. Reifel (ur.), *Advances in Early Education and Day Care*, Vol. 7 (str. 179-211). Greenwich, CT: J.A.I. Press.
- Miljak, A. (2009.). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Moyles, J. R. (2010.). *The excellence of play*. Berkshire: Open University Press.
- Nichols, S., Stich, S. (2000.). A cognitive theory of pretence. *Cognition*, 74, 115-147.
- Nowak-Fabrykowski, K. (1994.). Can symbolic play prepare children for their future?. *Early Child Development and Care*, 102(1), 63-69.
- Nwokah, E., Graves, K.N. (2009.). Word Play: The creation and function of novel word in the pretend play of two siblings. *American Journal of Play*, 1(4), 429-450.
- Olds, A. R. (2000.). *Child care design guide*. New York: McGraw Hill.
- Perry, B., Dockett, S. (1998.). Play, argumentation and social constructivism. *Early child development and care*. 140(1), 5-15.
- Pronin Fromberg, D., Bergen, D. (2006.). *Play from birth to twelve*. New York: Routledge.
- Rakoczy, J. (2003.). *The development of performing and understanding pretend play: A cultural learning perspective* (neobjavljena doktorska disertacija). Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie, Universität Leipzig.
- Roskos, K., Neumen, S. (1998.). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 77-98.
- Slunjski, E. (2001.). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2008.). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2011.). *Kurikulum ranog odgoja, istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, P.K. (2010.). *Children and play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Šagud, M. (2002.). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Šagud, M. (2006.). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Tarman, B., Tarman, I. (2011.). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325-337.
- Thyssen, S. (2003.). Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care*. 173(6), 589-612.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B., Rodrigez Alward, K. (2011.). *Play at the center of the curriculum*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Vygotsky, L. (1978.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wittmer, D. S., Petersen, S. (2006.). *Infant and toddler development and responsive program planning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wood, E., Attfield, J. (2005.). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

## The roles of the preschool teacher in the symbolic play of children of an early age

### Summary

The purpose of this paper is to present the synthesis of Hadley's (2002.) model of two types of teacher involvement in symbolic play of children of an early age: outside the flow and inside the flow, and the conducted, one year lasting, action research with the elements of ethnographic approach, on the subject of interference of spatial-material design of the space on the appearance and the development of symbolic play of children of an early age. Issue of analysing and determining the role of the teacher in the symbolic play of children of an early age is corroborated with collected statements from the teachers, from three day-care centers from Zagreb, one of which is a private type. The research included 197 participants, that is 20 teachers (6 from the private day-care center, and 14 from the city's day-care centers) and 177 children, from the age one up to the age of four, from 9 day-care center's groups, of the three day-care centers in Zagreb.

**Key words:** symbolic play, roles of the teacher, child of an early age.

