

# Uloga odgajatelja u poticanju simboličke igre djece rane dobi

---

Lerman, Tajana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:805289>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-02**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Tajana Lerman**

**Uloge odgajatelja u poticanju simboličke igre kod djece rane dobi**

**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2023.**

**SVEUČILIŠTE U RIJECI**

**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

**Uloge odgajatelja u poticanju simboličke igre kod djece rane dobi**

**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Akcijska istraživanja**

**Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić**

**Student: Tajana Lerman**

**Matični broj (JMBAG):**

**U Rijeci,  
srpanj, 2023.**

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom prof. dr. sc. Lidijom Vujičić. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

---

## ZAHVALA

*Ovaj rad ne bi bio moguć bez odgajateljica s kojima radim u dječjem vrtiću „Dječja igra“, koje su s neizmjernom motivacijom pristupile ovom istraživanju. Njihova razmjena znanja, iskustva te empatičan i posvećen pristup različitim izazovima vodio je kreiranju kvalitetne refleksivne zajednice koja iz dana u dan profesionalno raste i napreduje u postizanju kvalitete odgojno- obrazovne prakse. Pravi je privilegij biti dio ovog ambicioznog kolektiva.*

*Neizmjerno hvala prof. dr. sc. Lidiji Vujičić i asistentici Akvilini Čamber Tambolaš, mag. praesc. educ. koje su podržale moju ideju o provođenju akcijskog istraživanja te davale podršku i pomoć bez kojih ovaj diplomski rad ne bi bio moguć.*

*Naposljetku, veliko hvala mojoj obitelji i dragim prijateljima na podršci i slušanju neiscrpnih odgojno-obrazovnih tema koje me fasciniraju i oduševljavaju, kao i znanje koje je tek u nastajanju, a ja imam priliku biti svjedok tome.*

*Od srca hvala.*

## SAŽETAK

Otvoreni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, usmjeren na kompetencije djece u razvoju, njeguje igru kao najvažniju vodeću aktivnost djeteta. Dva su motrišta bitno promijenila sliku o igri, a još uvijek su minimalno testirana. Prvo koje kaže da je simbolička igra zona proksimalnog razvoja te drugo koje tvrdi da je ona potencijalni izvor ranog samoregulirajućeg ponašanja (Bodrova, 2008). Novija istraživanja povezuju simboličku igru sa protučinjeničnim mišljenjem (Gopnik i Walker, 2013), razvojem jezika (Weisberg, 2013), kreativnosti (Russ i Wallace, 2013), izvršnim funkcijama (Berk i Meyers, 2013), teorijom uma (Bodrova i Leong, 2019), subjektivnom dobrobiti i sposobnosti nošenja sa životnim situacijama (Fiorelli i Russ, 2011). Istraživanja su obećavajuća, no smatra ih se preoskudnim da bi se donosili strogi zaključci. Postoje dvije oprečne struje koje trenutno egzistiraju u odgojno-obrazovnoj praksi, a vezane su uz „kraljicu igara“. Obje odgovaraju na važno pitanje: Treba li se, kako i koliko miješati u nju? Ovaj istraživački rad promovira stav pozitivne participacije odgajatelja, ali uz njegov senzibilitet za igrovne situacije. Prikazat će se proces akcijskog istraživanja intervencija odgajatelja u poticanju simboličke igre djece rane i predškolske dobi, koji daje bolje razumijevanje nedirektivnog pristupa učenju. Cilj je postizanje zrelijih karakteristika igre kod djece. Istraživanje je provedeno u DV „Dječja igra“ u objektu „Vrbani“, gdje je kontinuirano promišljanje, djelovanje, suradničko učenje kroz akcijska istraživanja dugogodišnja praksa. Sudjelovalo je šest odgajatelja, ravnatelj, pedagog i psiholog te tri mješovite odgojno-obrazovne skupine djece od tri do sedam godina. Prikazat će se i razvoj refleksivne prakse odgajatelja što je ključni sastojak u postizanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Ovo istraživanje pokazuje da je simbolička igra vodeća aktivnost u kojoj djeca uvježbavaju različite kompetencije potrebne u doseganju razvojnih postignuća (Lav Vigotski, 1967), a odgajateljeva uloga je neophodna.

**Ključne riječi:** akcijsko istraživanje, dobrobiti učenja, intervencije odgajatelja, simbolička igra, sukonstrukcija znanja

## SUMMARY

Open curriculum of early child development and education, aimed at competences of developing children, puts childhood play as one of the most important leading activities for learning in children. The following two views have changed significantly the image of play as we understand it, and both have been minimally tested until today. The first says that symbolic role play falls under the scope of proximal development and the second maintains that play is potentially a source of early self-regulating behavior (Bodrova, 2008). New research links symbolic role play with counterfactual opinions (Gopnik i Walker, 2013), language development (Weisberg, 2013), creativity (Russ i Wallace, 2013), executive functions (Berk i Meyers, 2013), mind theory (Bodrova i Leong, 2019), subjective wellbeing and coping skills (Fiorelli i Russ 2011). The existing research is expanding but still considered inadequate to make definitive and meaningful conclusions. Currently two opposite ideas exist in educational practice which are connected to be the so-called “queen of play”. Both give an answer to an important question: should educators interfere in role play and to what degree? This research paper promotes the idea of positive participation of educators, with an emphasis on their sensibility to different playing situations. It will present the process of action research of educator’s interventions when encouraging symbolic role play in pre-school children and will provide a better understanding of indirect approach to learning. Its goal is to induce a more mature characteristics of play in children. This research has been conducted in kindergarten “Dječja igra” at Vrbani, where continuous reflecting and collaborative learning, through action research has been a long-standing practice. Research participants were six educators, principal, pedagogist, psychologist, and three mixed educational groups of children aged three to seven. It also presents the development of educators’ reflective practices which is a key factor in bringing quality in the educational process. This research has shown that symbolic role play is a leading activity in which children develop diverse skills needed to achieve developmental accomplishments (Lav Vigotski), and thus educator’s role is necessary.

**Key words:** action research in pre-school children, benefits of learning, role of educators, symbolic role play, co-construction of knowledge

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. SIMBOLIČKA IGRA „KRALJICA IGARA“ .....	3
3. ULOGE ODGAJATELJA U POTICANJU SIMBOLIČKE IGRE DJECE .....	11
4. KONTROVERZIJE I IZAZOVI NOVIH ISTRAŽIVANJA SIMBOLIČKE IGRE .....	17
4.1.TANDEM METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	17
4.2.TEORIJA UMA I SIMBOLIČKA IGRA .....	19
4.3.IZVRŠNE FUNKCIJE I SIMBOLIČKA IGRA .....	21
4.4.SIMBOLIČKA IGRA I UZROČNO UČENJE.....	24
4.5.SIMBOLIČKA IGRA I KREATIVNOST .....	25
4.6.SIMBOLIČKA IGRA, SPOSOBNOST SUOČAVANJA SA SITUACIJAMA I SUBJEKTIVNA DOBROBIT.....	28
4.7.SIMBOLIČKA IGRA I RAZVOJ GOVORA .....	30
5. TERAPIJA IGROM.....	34
6. METODOLOGIJA RADA .....	41
6.1.PREDMET ISTRAŽIVANJA .....	41
6.2.CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA .....	41
6.3.METODOLOGIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU .....	41
6.4.POSTUPCI I NAČINI PRIKUPLJANJA PODATAKA .....	43
7. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE .....	45
7.1.PRVI CIKLUS ISTRAŽIVANJA.....	52
7.1.1.PLAN AKCIJE .....	54
7.1.2. AKCIJA, PROMATRANJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA .....	55
7.1.3.REFLEKSIJA I DJELOVANJE ISTRAŽIVAČKOG TIMA .....	59
7.2.DRUGI CIKLUS ISTRAŽIVANJA.....	63
7.2.1.PLAN AKCIJE .....	63
7.2.2.AKCIJA (1), PROMATRANJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	63
7.2.3.AKCIJA (2), PROMATRANJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	67
7.2.4.AKCIJA (3), PROMATRANJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	70
7.2.5.REFLEKSIJA I DJELOVANJE ISTRAŽIVAČKOG TIMA .....	74
7.3.TREĆI CIKLUS ISTRAŽIVANJA.....	77
7.3.1.PLAN AKCIJA .....	78
7.3.2.AKCIJA (1), PROMATRANJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	78



7.3.3.AKCIJA (2), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	85
7.3.4.AKCIJA (3), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	87
7.3.5.REFLEKSIJA I DJELOVANJE ISTRAŽIVAČKOG TIMA .....	94
7.4.ČETVRTI CIKLUS ISTRAŽIVANJA .....	98
7.4.1.PLAN AKCIJA .....	100
7.4.2.AKCIJA (1), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	100
7.4.3.AKCIJA (2), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	103
7.4.4.AKCIJA (3), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	104
7.4.5.AKCIJA (4), PROMATranJE I PRIKUPLJANJE PODATAKA.....	109
7.4.6.REFLEKSIJA I DJELOVANJE ISTRAŽIVAČKOG TIMA .....	114
8. ZAKLJUČAK .....	117
9. LITERATURA .....	121
10.PRILOZI.....	130

## 1. UVOD

Odgajatelji danas podliježu globalnom pritisku učenja akademskih vještina djece rane dobi, na račun tradicionalnog pristupa aktivnostima (Zigler i Bishop-Josef, 2006). Nespremnost za školu, kao i zaostajanje u kasnijem akademskom učenju postaju česte preokupacije društva generalno, zbog čega se predškolsku ustanovu nastoji školicirati. Ipak, istraživanje posljedica akademski orijentiranih predškolskih programa pokazuje, da budući akademski uspjeh nije nužno slučaj, osobito na dugoročno, jer djeca često imaju probleme u socio-emocionalnom području razvoja (Hirsh-Pasek i sur., 2009). Veteranski učitelji izjavljuju da nedostatak prilika za igru rezultira negativno na socijalne vještine djece i razvoj govora (Constantino-Lane, 2019). Moguće rješenje ovog problema je kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojem djeca imaju kontrolu nad procesom učenja. Takav kurikulum bi dao prednost igri, najprimjerenijem načinu učenja djece. Prije četrdesetak godina, brojni uvažavani znanstvenici i autori grade temelje ovakvog promišljanja te iznose revolucionarne zaključke. Tizard igru u kojoj sudjeluju odrasli radi njenog suptilnog vođenja smatra osnovom alternativnog pristupa tradicionalnom kurikulumu (Johnson i Ershler, 1982). Vigotski također promovira temeljne kompetencije vezane za ranu dob djece kroz igru. Ona je mnogo više od djetetove trenutne razine razvoja. Vigotski je vidi kao mehanizam koji pokreće djetetov razvoj naprijed (Lav Vigotski, 1967). Riječ je o kulturno-povijesnom fenomenu, ovisnom o posredovanju odraslog (Karpov i Karpov, 2005). Elkonin (2005.) kaže da je igra vodeća aktivnost u kojoj djeca usavršavaju različite mentalne alate nužne za funkcioniranje u modernom društvu, a autor Siraj-Blatchford govori o održivom zajedničkom učenju u kojem odgajatelji podržavaju učenje kroz igru, proširuju dječje odgovore (Siraj-Blatchford, 2004). Novo oblikovanje djetinjstva je na pomolu, postaje vidljivo. Učenje akademskih vještina nije jedini problem koji pokušava učiniti igru djeteta inferiornom.

Deficit intergeneracijske igre kojem svjedočimo danas je efekt „djetinjstva daljinskog upravljača“ (Lewin, 1998). Djeca se više ne znaju igrati kao nekad.

Rođaci, prijatelji, susjedi, bili su osebujan izvor učenja za dijete, a sada tu odgovornost preuzimaju odrasli. Također, djeca se igraju manje nego prije te je rijetko riječ o zreloj razini (Bodrova, 2008). Petogodišnjaci i šestogodišnjaci više nisu na vrhuncu izvedbe u simboličkoj igri. Koriste realistične rekvizite, stereotipne scenarije, pomalo primitivne i limitirane teme i uloge te ne pokazuju superiornu samoregulaciju (isto, 2008). Moguće da je ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, zadnje mjesto na svijetu gdje simbolička igra ili kako ju Vigotski naziva socio-dramska igra preživljava. Ovi problemi iziskuju mnogo truda, posvećenosti i vremena, a nažalost ne postoje brza rješenja, na koja je „tehnološko društvo“ naviklo. Bolje razumijevanje učenja djeteta kroz igru zahtijeva i pomnije istraživanje igre te njezinih funkcija u razvoju djece rane i predškolske dobi. Danas postoji goruća potreba za akcijskim istraživanjima simboličke igre. Upravo bi odnos akcije i refleksije mogao pridonijeti boljem razumijevanju postupaka odgajatelja pri unaprjeđivanju razvoja igre kod djece rane dobi. Važnost simboličke igre je neosporna za razvoj djece, jer je puna mogućnosti i nužnosti za održavanje pažnje, inhibicije impulsa, slijeđenja socijalnih pravila, planiranja u službi postizanja ciljeva koje djeca odabiru, kooperacije i pregovora te suradnje s vršnjacima, fleksibilnog preusmjeravanja mišljenja i ponašanja, što govori o tome da je samoregulirajuća i o čemu novija istraživanja svjedoče (Bodrova, 2008). Efektivnim sudjelovanjem odgajatelj bogati i potiče simboličku igru djece, a to je ujedno i cilj ovog istraživanja. Aktivnim promišljanjem i djelovanjem te suradničkim reflektiranjem akcija, omogućuje se pojava zrelijih karakteristika igre, a one nisu odraz samo više razine znanja nego i razvojne razine generalno kako tvrdi Vigotski.

## 2. SIMBOLIČKA IGRA „KRALJICA IGARA“

Fenomen simboličke igre se ne može potpuno i nepogrešivo obuhvatiti jednom operacionalnom definicijom (prema Bruner, 1976), no mogu se odrediti svojstva koja ju razlikuju od ostalih vidova aktivnosti (Duran, 2003). Riječ je o otvorenom, fleksibilnom djelovanju djeteta koje je unutarnje motivirano, reflektira i nadilazi stvarnost te usmjereno je na proces (Šagud, 2002). U simboličkoj igri se javlja oblik apstraktnog mišljenja, jer dijete koristi igračke kao zamjene za realne predmete ili igrovne aktivnosti (Miljak, 2009). U početku koristi simbole slične realnima, a zatim se udaljava od stvarnosti, pri čemu odrasli teško razabiru značenje (isto, 2009). Najčešći rekviziti koje vežemo uz igru pretvaranja, igru uloga i maštanje su knjige koje nam drage osobe čitaju, iskustva koja nam daju te igračke koje doprinose većoj elaboriranosti igre (Singer i Singer, 2009). Nestrukturirane ili polustrukturirane igračke, kao kocke, mogu voditi kompleksnim transformacijama i takvi rekviziti omogućuju igru što se neprestano otvara i zatvara (isto, 2009). Wolf i Grollman su odredili dva stila kako djeca pristupaju objektima: 1) fantazija ovisna o objektu i 2) transformacijska igra neovisna o objektu. Djeca neovisna o objektu su dramaturzi koji vole rekvizite otvorenog tipa, poput kostima i manje strukturiranih igračaka. Oni ignoriraju slagalice, brojalice, klasifikaciju te rade neobične zamjene koje odgovaraju njihovoj priči. Vole argumentirati i pregovarati te osjetljivi su na veličinu, količinu, boju. Uživaju u vizualno-prostornim zadacima i dizajnu. Ipak, treba uzeti u obzir da su Wolf i Gollman promatrali samo djevojčice u igri, a ne i dječake (Wolf i Gollman, 1982). Imaginacija napreduje uz osobu koja je podržava, dobre rekvizite i zanimljivo mjesto (Singer i Singer, 2009). Uspomene na simboličku igru su često povezane sa specifičnom osobom koja je poticala igru, inicirala ju, modelirala i pokazala prihvaćanje djetetovom kapacitetu za zaigranost (isto, 2009). Ona omogućuje djeci da daju svijetu smisao tako što mijenjaju jezične kompetencije, eksperimentiraju kroz uloge, kontroliraju plan igre i koriste što su naučili u svakodnevicu, gdje odgovaraju na socijalne i kognitivne zahtjeve. Dijete je motivirano željom da živi društveni život s odraslim članovima, ima tendenciju da bude odrastao i ovom igrom rekonstruirati događaje koji su na njega ostavili utisak (Duran, 2003). Simboličkoj igri prethodi

istraživanje okoline. Djeca u početku stvaraju individualne simbole koji su osnova za razvoj socijalnih simbola i komunikaciju značenja, no pogrešno bi bilo zaključiti pojavu simbola kao primarnu, a tek zatim komunikaciju (isto, 2003). Primjer koji to potvrđuje su dva dječaka blizanca što su od 18 mjeseci do sedme godine života živjeli u izolaciji, bez komunikacije s odraslima, uz afektivno lišavanje te nisu mogli shvatiti značenje i funkciju slike. Ovaj „moderni slučaj divlje djece“ upućuje na zaključak da, bez komunikacije, nema razvoja ni simboličke funkcije, ni simboličke igre (isto, 2003).

Piaget simboličku igru promatra u sklopu kognitivnog razvoja (prema Duran, 2003). On tvrdi da dijete u igri asimilira, a zatim akomodira realno iskustvo. Prema Piagetu pretvaranje postoji sve dok se dijete ne može smjestiti u stvarni svijet (Bretherton, 1984). Reprerentacija stvarnosti se može dogoditi tek kada dijete svlada serijaciju, klasifikaciju, konzervaciju (isto, 1984). Iako djeca rano odvajaju simbol od onoga što on simbolizira s vremenom se ovakva pojava intenzivira, pa predmet koriste kao nešto drugo od onoga što predstavlja. Ipak, Piaget je zapostavio ulogu kreativnosti u reprerentaciji ( prema Bretherton, 1984). Igru punu susreta i interakcija je uzeo zdravo za gotovo. On tvrdi da djeca rade asimilaciju stvarnosti egu iz čistog zadovoljstva magistriranja stvarnosti, izbjegavanja konflikata, kompenziranja neugodnih iskustava, osvete stvarnosti, ponekad i ispravljaju stvarnost (Singer i Singer, 2009). Prvo moraju svladati svakodnevicu da bi stvorili suvislu fantaziju. Fantazija prelazi kognitivnu stvarnost. Glavna kritika Piagetu je da djeca idu dalje od perceptivnog polja tj. mogu koristiti mentalne alternative u igri (prema Bretherton, 1984). U simboličkoj igri nije važno da djeca vjerno oslikaju realne situacije, nego da su kreativna i spontana. Iako je Piaget dao važan doprinos simboličkoj igri, on je degradirao važnost igre kao izvora zrele, odrasle imaginacije i temelja zaigranosti općenito, temelja sanjarenju i kreativnosti u socijalnim interakcijama i s objektima (Singer i Singer, 2009).

Vigotski tvrdi da svakoj samostalnoj aktivnosti, prethode aktivnosti sa odraslima te s jačanjem iskustva igra postaje kompleksnija. Dok u početku djeca koriste ono što im je na ruku dato, s vremenom donose više kreativnih rješenja problema, a igra postaje ispreplitanje simboličkih sredstava: govora, gesta, simboličkih objekata i simboličkih uloga ( Ivić, 1978, prema Slunjski, 2012). Igra pretvaranja ili simbolička igra je za

Vigotskog vodeća aktivnost u predškolsko doba. Ona promovira kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Posjeduje tri osobine: 1) djeca stvaraju imaginarnu situaciju, 2) zauzimaju i proigravaju uloge, 3) slijede pravila determinirana ulogom (Singer i Singer, 2009). Igra nije potpuno spontana već ovisi o nizu pravila kojih se igrači pridržavaju i kojima su ograničeni. Riječ je o setovima ponašanja dozvoljenih kroz ulogu ili zamišljeni scenarij. U početku su pravila igre skrivena, a kasnije postaju eksplicitna, djeca ih često pregovaraju. Ponekad postanu vidljiva, tek kada se prekrše. Vigotski i njegovi sljedbenici navode najvažnije utjecaje simboličke igre na razvoj: 1) igra stvara zonu proksimalnog razvoja za mnoga intelektualna područja, 2) igra olakšava odvajanje misli, radnji i predmeta, 3) olakšava razvoj samoregulacije, 4) igra utječe na motivaciju, 5) olakšava decentraciju (Singer i Singer, 2009).

Simbolička igra pruža podršku vještinama koje su na rubu pojavljivanja, djeca su u njoj društveno zrelija, pokazuju bolje kognitivne vještine, višu razinu samoregulacije i prisutna su namjerna ponašanja. Dijete je iznad svoje uobičajene razine razvoja, a to omogućuju uloge, pravila i motivacijska podrška. Istodobno omogućuje djeci da se usredotoče i svjesno prisustvuju. Ako dijete nema iskustva sa simboličkom igrom, vrlo vjerojatno će imati problema u socijalnom i emocionalnom razvoju. Razvojna postignuća djeteta postaju vidljiva u igri puno prije nego u drugim aktivnostima. U igri se djeca ponašaju u skladu s unutarnjim idejama, a ne s vanjskim. Kada odvoje značenje od objekta, tada započinje apstraktno mišljenje. Izvode unutarnje i vanjske radnje istovremeno. Djeca glume unutarnje ideje kada još ne mogu u potpunosti raditi na unutarnjem planu. Olakšavanje samoregulacije i utjecaj na motivaciju je moguće uz praćenje pravila igre. Partneri u igri često nadgledaju jedni druge u poštivanju pravila te razvijaju hijerarhijski sustav trenutnih i dugoročnih ciljeva. Ponekad se odustaje od trenutnih da bi se ostvarili dugoročni ciljevi. Tako djeca postaju svjesna vlastitih postupaka, pri čemu reaktivnost postaje namjerno ponašanje, osobito u pogledu mentalnih procesa, pamćenja i pozornosti. Dijete u igri je podređeno pravilu i ne djeluje impulsno, igra mu predstavlja maksimalno zadovoljstvo. U simboličkoj igri, dijete ima sposobnost zauzimanja perspektive drugoga. Ona je kritična za koordiniranje multiplih uloga i pregovaranje oko scenarija. Ova sposobnost kasnije u razvoju postaje refleksivno učenje. Vigotskijevi sljedbenici, za razliku od Piageta ne

vjeruju da socijalno orijentirana igra, nestaje u sedmoj i osmoj godini života djeteta. Djeca od deset i jedanaest godina se još uvijek igraju tako, ali važnost socijalne igre kao glavne, vodeće aktivnosti nestaje. Pravila postaju eksplicitna, pregovaraju se uloge i akcije u većoj mjeri, dok je manje vremena posvećeno glumljenju scenarija i imaginarnoj situaciji. Diskusija scenarija je u fokusu već sa šest godina (Singer i Singer, 2009).

Igra pretvaranja ima specifična obilježja i razvoj te postaje sofisticiranija u pogledu određenih karakteristika : igra objektom, izbor teme igre, izmjena sekvenci i izvođenje akcija, igra s drugima te igra uloga (Stagnitti, 1998; Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). U dobi od trinaest do dvadeset i četiri mjeseci, igra kreće od objekata koji su istraženi i izmanipulirani. Javljaju se jednostavna ponašanja poput: češljanja, hranjenja, uspavljivanja i sl. Dijete koristi zamjene objekta tj. replike ili supstitucije. Kombinira više shema, iznosi nekoliko akcija u sekvencama koje su od slučajnog odabira. Animira igračke u jednostavnim radnjama te je igra samostalna (Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Istraživanja ranog pretvaranja, autora Fein i Apfel, pokazuju da djeca u početku radije rade reprezentacije na živoj osobi, nego na lutki. Primjerice, s dvanaest mjeseci u igri hranjenja 80 % ispitanika, prvo hrani sebe i pretvara se, 32% glume mamu koja hrani drugo dijete i 19 % hrani lutku. Time se zaključuje, da djeca, očekuju kooperativnost od odrasle osobe, ali ne i od lutke. (Fein i Apfel, 1979, prema Bretherton, 1984). Viša razina samoreprezentacije je u reprezentaciji dvije uloge. Paralelne uloge su primjetne u korištenju shema na drugima. Npr. Dijete hrani sebe, mamu i drugoga. Tek kada nadiđu samoreprezentaciju te krenu oponašati drugoga, pripremaju se za igru uloga i reprezentaciju svijeta iz pogleda drugoga, što je važno za početak decentracije. Oponašanje znači identifikaciju s drugim, a ovo se može primijetiti samo kada dijete djeluje umjesto nečega , npr. plače umjesto lutke, posuđuje zvuk vozilu (Bretherton, 1984). Imitacija je vježbajuća igra koja uključuje funkcionalno zadovoljstvo te do dvadeset i četiri mjeseci djeca kopiraju ponašanja, iako još možda ne znaju što pokret znači. Riječ je o socijalnoj imitaciji koja počinje prije nego je to Piaget pretpostavio (Singer i Singer, 2009). U dobi od dvadeset i pet do trideset i šest mjeseci, dijete se igra s dvosmislenim objektima, ali preferira replike stvarnih predmeta. Pretvaranje je kompleksnije u proigravanju logičkih

sekvenci, postoji više detalja. Lutke i igračke su aktivni agenti, koriste se teme proizašle iz bliskih iskustava (kupovina, rođendan). Igra je paralelna i postoji svijest o socijalnim ulogama (Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Kako bi došlo do jednostavne kolaborativne igre dijete treba biti u mogućnosti reprezentirati dvije uloge, ali polako zauzeti jednu te svoje sheme i scenarij prilagoditi drugoj osobi. U početku je to moguće uz partnera s više iskustva (Bretherton, 1984). Scarlett i Wolf primjećuju prve oblike naracije u ovoj dobi koja nakon treće godine života, dolazi više do izražaja. Uviđaju da dvogodišnjaci odbijaju igru u kojoj su napadnuti od suigrača i njegove lutke te snažno osjećaju emociju. U ovakvoj situaciji, dolazi do konfuzije razine stvarnosti i fikcije, tj. oni postaju jedno. Slično se događa i odraslima kada plaču na tužni film. Wolf u svojoj longitudinalnoj studiji promatra petero djece u dobi od dvadeset i četiri mjeseci, kako koriste narativnost. Primjećuje da je narator povremeno u ulozi unutar, o ponekad izvan okvira igre. Kada su van tijeka igre, djeca prepričavaju što će lutke raditi ili što su radile (Scarlett i Wolf, 1979, prema Bretherton 1984). U dobi od trideset i sedam do četrdeset i osam mjeseci javlja se kompleksna simbolička igra. Akcije su vezane uz mjesta i vremena. Planiraju se zapleti te postoji više zapleta. Igra je socijalna, a uloge su poznate, ali i fiktivne. Riječ je o igri uloga u kojoj je prisutna metakomunikacija i postoje spolne razlike (Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Nakon treće godine djeca zauzimaju više uloga, razumiju multiple perspektive. U mogućnosti su prikazati točan redoslijed više shema. Spontano se javlja imitativna igra sa više uloga u kojoj djeca animiraju nekoliko figurica, lutke ili igračke, bez da sami participiraju u zapletu. Tada dijete postaje kompetentni narator. U ovom periodu javlja se i kolaborativna igra s više uloga. Uloge mogu biti funkcionalne i karakterne. Funkcionalne su one koje odražavaju osobu u konkretnoj situaciji u sadašnjosti (vozač i putnik u zamišljenom autu), one nastaju kada dijete magistrira karakterne koje su vezane uz obitelj, zanimanje i fikciju (Garvey, 1977, prema Bretherton 1984). Garvey i Berndt su proveli istraživanje u kojem se pokazalo da su djeca najdetaljnije prikazivala obiteljske uloge i da su u tome posvećeniji. Starija djeca se više okušavaju u fiktivnim ulogama i onim vezanim uz zanimanje, također imitiraju ono što su promotrili, a mlađa djeca ono što su iskusili u odnosu (Garvey, 1977). U dobi od četrdeset i devet do šezdeset mjeseci, djeca većinu vremena pripremaju „pozornicu“ za igru. Teme nadilaze osobno iskustvo, javlja se fantastika. Zapleti su



kompleksni, multipli. Socijalna igra uloga doseže vrhunac te se uloge oslanjaju jedna na drugu i usklađene su s temom ( Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Javlja se apstraktnost u mišljenju i udaljavanje od realnih rekvizita. Djeca imitiraju radnje odraslih i koriste pantomimu koja je viša razvojna razina od korištenja dijela tijela da se prikaže akcija nad nepostojećim objektom, tvrde Overton i Jackson u svom istraživanju, no ono nije temeljeno na opservaciji spontanog ponašanja (Overton i Jackson, 1973, prema Bretherton 1984). Djeca koja nisu ovisna o predmetima, sklonija su pantomimi objekta, nego njegovom verbaliziranju. Wolf i Grollman tvrde da je ovisnost o objektu stvar individualnog stila, a ne razvojne razine (Wolf i Grollman, 1982, prema Bretherton, 1984). Djeca koriste metajezične signale koji su pokazatelj svjesnosti pretvaranja te su oni transparentni, a odraslima teže razumljivi. Bateson govori o okviru, tj. mapi reprezentacije koju čine akcije različito tumačene od okoline. Izvan ovog okvira se događaju dogovori koji čine metajezičnu komunikaciju. Scenarij koji dijete gleda, je materijal za pretvaranje neposredno ili u obliku sjećanja. Nije uvijek riječ o strogoj reprodukciji događaja, već sadržaj nastaje na temelju onoga što je dijete iskusilo. Pretvaranje je poput mape stvarnosti za dijete (Bateson, 1971, prema Bretherton, 1984). Kolaborativno pretvaranje je obilježilo četvrtu godinu života, a do šeste biva u potpunosti elaborirano. Riječ je o zajedničkom kreiranju pretvaranja koje se označava rečenicom- „Igrajmo se kao da...“(Bateson, 1971, prema Bretherton, 1984). Garvey i Berndt smatraju da su djeci potrebne tehnike pregovaranja scenarija, tema, mjesta gdje će se radnja odviti (Garvey i Bernt, 1977). Griffin u svojoj studiji iznosi da djeca koriste različite metakomunikativne opcije da bi koordinirala izmijenjena značenja (Griffin, 1981). Kolaborativno pretvaranje ima neizrečeno pravilo da se nepotrebno ne izloži iluzija. Dok igra traje, djeca počinju koristiti indirektno forme kojima održavaju pretvaranje. Ponekad treba izaći iz okvira i izložiti iluziju, da bi se nastavilo. Već oko četvrte godine djeca su magistrirala narativne kompetencije, znaju izaći iz uloge naratora, da bi nešto objasnili publici. Fiktivna značenja su nošena onime što djeca kažu o karakterima koje glume, njihovim planovima, motivima, a ne aktivacijom figurica (Scarlett i Wolf, 1979, prema Bretherton, 1984). U dobi od šezdeset i jedan do sedamdeset i dva mjeseca simbolička igra prestaje biti otvorena. Nerijetko djeca pokazuju sram i skrivaju se od odraslih u igri. Teme su i dalje razrađene, a zapleti kompleksni. U fokusu je priprema „pozornice“

za igru u kojoj postoji kolaboracija ( Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Poznata autorica Edith Cobb kaže kako dijete gradi „pozornicu percepcije“ u kojoj je producent, dramatis i zvijezda (Singer i Singer, 2009).

U simboličkoj igri postoji svojevrsna hijerarhija među djecom. Djeca višeg statusa, ulaze u igru i jednostavno zauzimaju uloge, dok djeca nižeg statusa pitaju za dopuštenje. U autoritarnoj strukturi grupe, oni koji često igraju mamu i tatu su najpopularniji, dok ljubimci imaju manju popularnost. Ipak, ovo ne mora biti pravilo, daleko od toga. Često se vodeće dijete stavi u submisivnu ulogu, a nastavlja s direktivama suigračima. Schwartzman tvrdi da hijerarhija izvan okvira igre, ostaje takva i unutar okvira igre. Djeca višeg socijalnog statusa izbjegavaju uloge koje bi ga narušile (Schwartzman, 1979, prema Bretherton, 1984).

Simbolička igra je carstvo mogućeg. Djeca na ono što im je realno dato, odgovaraju mogućnošću. Razumiju ono što jest i ono što bi moglo biti. Poznati neurolog Kurt Goldstein to naziva, zauzimanjem stava prema mogućem. Riječ je o istraživanju potencijalne budućnosti tj. putovanju kroz vrijeme i prostor mislima. Dorothy G. Singer i Jerome L. Singer vjeruju da je rana igra pretvaranja, preteča nestvarnim mislima. Kroz simboličku igru djeca vježbaju mentalne vještine, potrebne kasnije u životu. Prema kognitivno-afektivnoj teoriji koju autori Singer zagovaraju, mnoge forme igre, a osobito igra pretvaranja, podrazumijevaju umjereni izazov, novitet ili nesklad. Zaigrane interakcije sa drugima i objektima, rezultiraju određenom razinom novog i nesklada koji pobuđuje sreću. Djeca tako reduciraju nesklad, ponavljajući radnje u igri. Kroz simboličku igru dijete imitira i akomodira kompleksne odrasle radnje i govor te novo asimilira u limitirane domete memorijskih shema. Ono sređuje sheme i postepeno kreira nove (Singer i Singer, 2009). Simbolička igra daje dokaze kako djeca reprezentiraju događaj. Oni stvaraju mentalne modele svijeta, kreiraju izmišljeni scenarij koji je interpretacija stvarnog svijeta i vježbaju planiranje budućih događaja. Autorica Gopnik govori o tome kako djeca grade uzročno-posljedičnu strukturu svijeta, uzročno-posljedično razmišljaju te to uključuje ciljeve i motivaciju glumaca. Djeca prikazuju događaje kanonski, kada je riječ o psihološkoj i fizičkoj kauzalnosti, ne samo prema vremenskoj blizini, kontinuitetu i slijedu (Nelson i Gruendel, 1981). S trogodišnjacima je provedeno istraživanje u kojem su morali

odgovoriti na pitanje- „Što se događa kada?“. Djeca su zamišljala sheme događaja i prikazivala rutinu u točnom redosljedu sekvenca. Kompleksnost konjunktivnih misli („što ako“) je ukorijenjena i reflektira razumijevanje stvarnosti. Radi se o dijeljenju unutarnjeg svijeta između individua. Djeca su u mogućnosti stvoriti fantastične alternative svakodnevice. Kada se događaji reprezentiraju, reprezentira se i akcija, uloga, objekt. To uključuje rutine iz obiteljskog života, priče, televiziju, igrice i sl. (Bretherton, 1984). Pretvaranje je zajedničko slaganje da se stvori alternativna stvarnost. Fantastični scenarij pripada višoj razini igre, iako i u realne radnje se mogu ubaciti fantastični elementi. Da bi došlo do kreiranja fantazije dijete mora posjedovati potrebne predispozicije: kreativnost, kognitivnu fleksibilnost i razumijevanje različitog razmišljanja (Sutton-Smith, 1979, prema Bretherton, 1984). Budući da simbolička igra nije jedino produkt djetetove simboličke zrelosti, važno je prepoznati kontekstualne faktore koji izazivaju ili kočuju igru ( Pellegrini, 1989, prema Marjanović-Umek i Lešnik-Musek, 2001).

### 3. ULOGE ODGAJATELJA U POTICANJU SIMBOLIČKE IGRE DJECE

Postoje dvije oprečne struje koje trenutno egzistiraju u odgojno-obrazovnoj praksi, a vezane su uz „kraljicu igara“. Obje odgovaraju na važno pitanje- „Trebali li se i koliko miješati u ovu dječju aktivnost?“ Ne postoji jednostavan odgovor, kao ni odgojno-obrazovni djelatnik koji nije o ovom promišljao. Bennett, Wood i Rogers potiču odgajatelje da izbjegavaju intervenciju u igru djece. Smatraju da neovisna igra donosi najviše dobrobiti ( Bennett i sur.,1997, prema Tsai, 2015). Mnogi odgajatelji smatraju da su određeni oblici uplitanja, participacije, ometajući faktor za djecu, smatraju da se interes za aktivnost djece smanjuje, stvara se nepotreban stres intelektualnom razumijevanju igre ( Gritirova i Gmitrov, 2003, prema Tsai, 2015). Drugi smatraju da odgajatelji trebaju znati primijeniti scaffolding u dječju igru te uključiti djecu u kompleksniju aktivnost. Participacija je pozitivna, ako je odgajatelj dovoljno osjetljiv za situaciju u igri (Bodrova i Leong, 2007). Bodrova i Leong ističu efektivno sudjelovanje koje se sastoji u osiguravanju sugestija radi razrade tema i rješavanja konflikata, poticanja kooperacije djece, dodavanja novih članova, prihvaćanja novih stajališta. Svrha je u bogaćenju dječje igre (isto, 2007). Brojni autori smatraju da je kvalitetan pristup simboličkoj igri u vođenju dijaloga, ohrabrenju, nasuprot direktivi i lekciji djeci (Šagud, 2015). Trawic-Smith govori o preovisnoj djeci o odgajatelju, koja često traže igru s njime. Smatra da je uloga odgajatelja, preusmjeriti ih na druge suigrače, što je dio scaffoldinga ( Travic-Smith, 1994). Autor Siraj-Blatchford koristi terminologiju „ održivo zajedničko učenje“, pod kojom razumije, podršku odgajatelja u procesu učenja kroz igru te poštivanje dječjih odgovora (Siraj-Blatchford, 2004). Bruce smatra da aktivnom ulogom odgajatelja tijekom igre se povećava zadovoljstvo i učitelja i učenika te dijete participaciju odrasle osobe iznimno cijeni ( Bruce i sur., 2008). Rinaldi ističe sliku o kompetentnom djetetu koja egzistira u kooperaciji s odgajateljem, što podržava i potiče dječja fizička i socijalna istraživanja (Rinaldi, 2006). Autorica Šagud govori o odnosu odgajatelja i djeteta u simboličkoj igri. Odnos je definiran kroz tri komponente: pogled na dijete, kultura ustanove, implicitna pedagogija.

Igra u kojoj postoji sukonstrukcija pedagogije odraslog i djeteta tj. razumijevanje djeteta kao kreatora, a ne konzumenta, je ona koja rađa kvalitetan odnos (Šagud, 2002). Ulogu odgajatelja u samom tijeku igre, ista autorica dijeli na: direktivnu i nedirektivnu. U ovim okvirima spominje odgajatelja kao „paralelnog suigrača“, koji se igra radi pokazivanja mogućnosti uporabe sredstava za igru. Nadalje, govori o odgajatelju „suigraču“. On je s djetetom u interakciji i sugerira pravac igranja uz zajedničku provjeru toka igre. Odgajatelj „tutor“ kako ga naziva Šagud, podučava izravno, usmjerava, određuje pravac igre uz dominantnu ulogu. On je predstavnik realnosti, instruirava, ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri (Šagud, 2015).

Nedirektivna igra je pristup koji uključuje suptilnu prisutnost odgajatelja te njegovu reaktivnost temeljenu na interesu djece što obuhvaća: verbalne i neverbalne reakcije odraslog, neizravno sugeriranje, stvaranje novih igrovnih situacija, bogaćenje okruženja, uključivanje druge djece ( Miller i Almon, 2009). Slunjski naglašava razliku „direktivnog pedagoškog pristupa“ igri i „podržavajućeg pristupa“. Riječ je o slijedećem interesu djeteta koje je autor, protagonist i kreator. Treba poticati igrovno ponašanje, nuđenje materijala, participiranje, upućivanje u nove situacije, omogućavanje raznolikih aktivnosti te odgajatelj zauzima ulogu medijatora koji usmjerava na samostalno rješavanje problema. Razlikovanje ovih pristupa, omogućuje odgajatelju da se u igri postavi ili kao „vođa“ ili kao „kontrolor“ (Slunjski, 2013). Šagud navodi dvije ekstremne teorijske perspektive: instruktivnu pedagogiju i usmjerenost na igru. Obje ukazuju na odgajateljev pogled na igru i učenje koji su istovjetni. Nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daje „pogled na dijete“ koje je kompetentno, aktivno, samoorganizirano biće. Ono uči kroz igru, odnosno istražuje i otkriva uz podršku odraslog (Šagud, 2015 ). Hirsh-Pasek ističe zaigrano učenje ili aktivno vođenje koje podrazumijeva uključivanje djece u ugodne i naizgled spontane aktivnosti, što potiču istraživački duh djeteta i pri čemu odgajatelj nema obrazovni cilj. Težnja za obrazovnim karakterom može proizaći iz osobne implicitne pedagogije, na čemu odgajatelji trebaju poraditi kada primjenjuju nedirektivni pristup simboličkoj igri (Hirsh-Pasek i sur., 2009).

Vigotskijev pristup učenju djeteta rane dobi mijenja pasivnu ulogu odgajatelja u aktivnu kada je riječ o igri pretvaranja. Ona donosi lepezu razvojnih izazova koje djeca

moгу savladati koristeći tzv. „alate uma“ (Bodrova i Leong, 2019). Alati pomažu djeci unaprijediti njihove kompetencije, čime se izdižu iznad vlastitih prirodnih kapaciteta. Uče se od odraslih, no dijete ih s vremenom koristi samostalno i kreativno, što je vidljivo u razmišljanju, sjećanju i prisustvovanju, u kojima su djeca reaktivna. U početku „alati uma“ imaju vanjsku manifestaciju, a kasnije se internaliziraju. Alati omogućuju planiranje, rješavanje problema, pamćenje, savladavanje emocija. Govor je univerzalni „alat uma“ (isto, 2019). Odgajatelji u simboličkoj igri trebaju kreirati uvjete u kojima djeca mogu razviti više mentalne funkcije poput: posredovane percepcije, usredotočene pažnje, namjernog pamćenja, logičkog razmišljanja. Manja grupa djece uključena u igru pretvaranja, osigurava prilike kolaborativnog učenja koje podrazumijeva „um drugoga“. Proces koji vodi od „današnjeg djeteta“ do „budućeg djeteta“ zahtijeva aktivnost i djeteta i učitelja. Kada bi se povukla analogija između simboličke igre kao socijalne igre uloga i zone proksimalnog razvoja u procesu učenja, moguće je primijeniti tri važne implikacije u nedirektivnom pristupu odgajatelja učenicima: 1) kako pomoći djetetu u izvedbi zadatka, 2) kako procijeniti dijete, 3) kako odlučiti što je razvojno primjereno (Bodrova i Leong, 2007).

Odgajatelj treba djetetu postaviti izazov koji nadilazi njegove trenutne kompetencije. Dokaz za to je učenje jezika. Kada bi se djeci tepalo, ona bi činila isto. Govoreći u obliku složenih, pravilnih gramatičkih struktura, s vremenom se mijenja i način na koji djeca govore. Garvey to naziva „razgovorom s budućim djetetom“ (Garvey, 1977, prema Bodrova i Leong, 2007). Koraci u zoni proksimalnog razvoja, a tako i u učenju kroz simboličku igru su: 1) ne olakšava se zadatak, nego količina pomoći varira, 2) odgovornost za izvedbu se prenosi, predaje djetetu kada uči, 3) podrška je privremena tj. skele nestaju kako dijete postaje samostalnije. U igri pretvaranja kao načinu učenja, izvedba dolazi prije kompetencije, no to ne znači da se situacije nemože u zrelijoj fazi unaprijed strukturirati, osmisliti podciljeve koji se mogu mijenjati, odnosno redefinirati (Bodrova i Leong, 2019). Odgajatelj u igri koristi medijatore tj. posrednike između podražaja iz okoline i odgovora individue. Oni trebaju biti otvoreni i vanjski. Pomažu djeci riješiti probleme i omogućuju samostalnu izvedbu. Medijator olakšava rješavanje problema u situacijama koje zahtijevaju logičko rasuđivanje, pomaže u

reflektiranju vlastitog mišljenja i metakognitivnim vještinama. Važno je da on ima značenje za dijete (Bodrova i Leong, 2007).

Odgajateljeva uloga u simboličkoj igri prema Vigotskom je u održavanju edukativnog dijaloga. Djeca izražavaju svoje razumijevanje onoga što odgajatelj govori. Bilježe, zapisuju i crtaju svoje viđenje situacije. Odgajatelj pitanjima vodi djecu. On ima cilj u glavi te mora predvidjeti poteškoće i nejasnoće. Kao u prometu, djeca voze, odlučuju o smjeru i skretanju, ali odgajatelj postavlja znakove i regulira promet. Socijalne situacije koje djeca s odgajateljem kreiraju, guraju razvoj naprijed, opskrbljuju nove mentalne alate i oblikuju rastuće kompetencije. Veliku ulogu imaju očekivanja odrasle osobe u igri. Kada su optimalno dozirana, smanjuju frustraciju i ne dolazi do podcjenjivanja djece. Vigotski vjeruje da je igra pretvaranja u početku modelirana od nekoga iz djetetovog socijalnog svijeta, što daje pretpostavku da je uloga odrasle osobe eminentna. Važno je osigurati dovoljno iskustava te razvojnih izazova koji vode dijete razvojnim postignućima, a prema Vigotskom to su: imaginacija, simbolička funkcija, sposobnost djelovanja prema unutarnjem mentalnom planu, integracija mišljenja i emocija, samoregulacija. Razvojna postignuća nisu samo rezultat maturacije, već participacije odraslog u aktivnostima koje ih promiču, poput simboličke igre (Bodrova i Leong, 2019). Kako odgajatelj može podržavati dosezanje razvojnih postignuća? Odgajatelj treba stvoriti prilike za učenje, opskrbiti dijete iskustvima u simboličkoj igri tj. unutar zone proksimalnog razvoja. On postavlja skele kako bi kreirao namjernu zrelu igru. Pri tome vodi računa o njezinim karakteristikama: 1) postojanje simboličke reprezentacije, djeca izvode simboličke akcije, 2) jezik se koristi za stvaranje zamišljenih scenarija, 3) postoje složene isprepletene teme, 4) postoje bogate višestране uloge, 5) produženi vremenski okvir (Elkonin, 2005). U postavljanju skela, odrasli ne preuzimaju vodstvo. U nastavku će se objasniti intervencije koje donose zreliju igru djece tj. podižu ih na višu ljestvicu učenja prema metarazini.

Odgajatelj osigurava dovoljno vremena za igru. Djeca trebaju dulje vrijeme kako bi igra bila kompleksnija. Potrebno je četrdeset do šezdeset minuta neprekinutih da bi djeca razvila teme i uloge karakteristične za bogatu zreliju igru. Pri tome djecu ne treba izvlačiti iz aktivnosti radi drugih ili mijenjati smjer igre. Knjige i priče mogu poslužiti kao inspiracija za ovu aktivnost te nude zanimljiva, nova iskustva za proigravanje. To

su dobra, kvalitetna polazišta za imaginaciju. Odgajatelj može dati ideje koje proširuju dječja iskustva. Ponekad, djeca imaju ograničene uloge, nisu u mogućnosti stvoriti nove za višu razinu igre i tada odgajatelj treba identificirati uloge i radnje koje idu uz njih. Moguće je da dijete ima iskustvo situacije, no nije obratilo pozornost na uloge koje su se odigrale, a odgajatelj u takvoj situaciji treba odvesti djecu na izlete, fotografirati uloge ili osigurati fotografije stvarnih ličnosti koje imaju određene funkcije. Sredstva za igru, rekviziti, trebaju služiti više funkcija. Objekti stavljaju igru pretvaranja u kontekst u kojem djeca djeluju prema mentalnom planu. U zrelijoj fazi, oni nisu samo fizički predmeti, nego se njima manipulira mentalno. Kada je dijete u stanju odvojiti značenje i objekt, ono djeluje prema njemu u skladu sa unutarnjim idejama. Primjerice ako kocka predstavlja telefon, ona predstavlja i sve radnje koje se izvode na njemu, ona je generalizirani model. Uloga odgajatelja, kada su poticaji u pitanju, je da bude opskrbljivač. Odgajatelj može opskrbiti centar za igru starim komadima odjeće ili omogućiti djeci da samostalno izrađuju rekvizite ili ih zamisle. Rekviziti mogu biti i vanjski medijatori koji pomažu djeci u pamćenju akcija, što ih treba izvoditi. Djeca mogu napraviti plan igre. Verbaliziranje ideja stvara bolje međusobno razumijevanje, čime dolazi do zajedničke aktivnosti. Kada djeca pokažu zrelije razvojne karakteristike u igri, mogu planirati više scenarija i uloga. Djeca još nemaju namjerno pamćenje, pa je dobro plan učiniti vizualnim. To pomaže da igra traje dulje i postane kompleksnija. Djeca ponekada provode više vremena planirajući, nego igrajući se, često se u tom procesu razviju brojne diskusije. Plan se može bilježiti na razne načine: grafički, slikovno, fotografijom,...Dogovor i planiranje vodi boljim socijalnim interakcijama. Odgajatelj treba imati ulogu promatrača igre. Na temelju promatranja i bilježenja, on može stvoriti vlastite korake djelovanja, vodeći računa o zrelijim karakteristikama igre i unaprjeđenju kompetencija kod djece, no ne se nametati. Primjerice, djeca koja ne znaju zauzeti uloge, samo uzimaju stvari i bez korištenja „alata uma“ rukuju rekvizitima, a odgajatelj može poticajnim pitanjima osigurati odgovore djece o tome što žele biti i što ta uloga radi. Djeca koja ne mogu ostati u ulozi, mogu dobiti pomoć odgajatelja da se prisjete tko su, što rade i koji im rekviziti trebaju. Ako nema razgovora tijekom igre dužnost je odrasle osobe da pomogne u razvijanju scenarija. Mogu se postaviti pitanja poput: Čega se igrate?, Tko ste vi?, Što će se dogoditi sljedeće? Odgajatelj treba predložiti uloge, akcije i prevrate



u scenariju koji se mogu pojaviti. Ako se primjećuje kvalitetna igra, no postoje trenutci u kojima se gubi nit, uz blage i povremene intervencije moguće je pomoći u održivosti kroz sudjelovanje u planiranju i glumi u početku, a kasnije se pomaže s manje doprinosa. Važno je pripaziti na djecu, koja izbjegavaju područje igre. Možda im samo treba potpora u pridruživanju socijalnoj grupi, prihvaćanju novih ideja ili uključivanju novih partnera. Promatranjem razvojnih karakteristika igre koje dijete pokazuje, treba osmisliti podršku za sljedeću razvojnu razinu. Primjerice to može biti dodavanje imaginarnog konteksta koji dijete još ne verbalizira. To je ponekad dovoljno da bi se imaginarna igra pokrenula. Odgajatelj s vremena na vrijeme, treba dati prijedloge o ispreplitanju tema, pričati priče, odglumiti ih u različitim varijacijama. Korištenjem pitanja –„Što ako?“–, dijete se potiče na maštanje o alternativnim scenarijima. Uloga odrasle osobe je neophodna u modeliranju prikladnih načina da se riješe nesuglasice, također u situacijama u kojima djeca imaju siromašnije socijalne vještine. Odgajatelj može modelirati rečenice za rješavanje problema poput: 1) Ja se osjećam..., 2) Ne sviđa mi se kada..., 3) Kada bih umjesto...On može upotrijebiti vanjske medijatore u učenju. Primjerice, vreću za sukobe u koju se baca ono što smeta, kockicu koja odlučuje o tome što dijete može napraviti, slamke za izvlačenje tko je na redu te karte s rimom da se zaključi dogovor. Odgajatelj treba ohrabriti djecu na vođenje u igri, jer na taj način starija djeca mogu kod mlađe razviti zrelije kompetencije igranja tj. više identificiranje uloga, akcija, scenarija. Druga djeca su učinkovitiji mentori od odgajatelja (Bodrova i Leong, 2019).

## 4. KONTROVERZIJE I IZAZOVI NOVIH ISTRAŽIVANJA SIMBOLIČKE IGRE

### 4.1. Tandem metodologija istraživanja

Simbolička igra, igra pretvaranja, socio-dramska igra ili imaginativna igra, različiti su nazivi jednog multidimenzionalnog konstrukta koji nipošto ne predstavlja jednostavnost. Tako je i pristup ovom specifično dječjem obliku učenja složen, osobito kada je riječ o metodologiji istraživanja „kraljice dječjih igara“. Pretvaranje je specifično za ljudsku vrstu, prosocijalno je po naravi, s vremenom postaje razrađeno (Harris, 2000, prema Gopnik i Walker 2013). Uvjerljiva crta ove igre je njezina kontinuiranost kroz život. Odrasli kao i djeca, veći dio vremena provode promišljajući o fiktivnim svjetovima, dok ih djeca svakodnevno proigravaju (Singer i Singer, 2009). Revolucionarna ideja Vigotskog o simboličkoj igri, kao izvoru zdravog razvoja djeteta, tek je instinktivni temelj koji je pokrenuo znanstvenike, odgojno-obrazovne djelatnike u pomalo intrigantna, još uvijek nedovoljno objašnjiva područja. Novija istraživanja vezana su uz odnos simboličke igre i protučinjeničnog mišljenja (Gopnik i Walker, 2013), uz razvoj jezika (Weisberg, 2013), kreativnost (Russ i Wallace, 2013), izvršne funkcije (Berk i Meyers, 2013), teoriju uma (Bodrova i Leong, 2019), subjektivnu dobrobit i sposobnost nošenja sa situacijama (Fiorelli i Russ, 2011). Česta dilema u ovim ambicioznim i svježim promišljanjima, jest način na koji određena skupina istraživača interpretira simboličku igru. Je li ona epifenomen tj. popratna pojava nekog procesa, neke sposobnosti ili je dominantna aktivnost koja oblikuje učenje (Lillard i sur., 2013)? Znanstvenici koji su se odvažno odlučili zasukati rukave i pozabaviti ovom kompleksnom pričom, nastojeći ju otpetljati, trenutno nalijeću na oštre kritike zbog nedostatka strogoće u provedenim istraživanjima. Njihova očekivanja utječu na rezultate. Iz tog razloga veća je potreba za korelacijskim istraživanjima, longitudinalnim, eksperimentalno-intervencijskim (Lillard i sur., 2011). Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith i Palmquist u svom nedavnom i utjecajnom radu, opisuju tri kategorije potencijalnih veza između igre pretvaranja i drugih kognitivnih i društvenih vještina.

Najjača poveznica koja se može pretpostaviti je da simbolička igra predstavlja ključnu komponentu te se spomenute vještine ne bi razvile bez nje. Ovo kauzalno gledište, tvrdi da djeca ne mogu postići, npr. neku vrstu samokontrole, ako se ne uključe u igru. Druga tvrdnja sugerira da je veza između igre i učenja ravnopravnost: igra ima uzročni učinak na razvoj ovih vještina, ali je samo jedna od mnogih aktivnosti koje to čine. To znači da bi igra pomogla djeci u npr. stjecanju samokontrole, ali i druge aktivnosti bi to činile. Treća i najslabija tvrdnja kaže da igra nema ulogu u razvoju ovih vještina, već je nusprodukt učenja. Formuliranje opcija u tako oštrim terminima, može nenamjerno natjerati istraživače da odbace složeniji odnos koji postoji (Smith, 2010). Iako su istraživanja obećavajuća, smatra ih se preoskudnim da bi se donosili strogi zaključci. Bergen (2013.) ističe da strogo kontrolirane eksperimentalne studije o utjecaju igre pretvaranja na razvoj djece, koje Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, Palmquis preferiraju, su neprimjerene ovoj istraživačkoj temi iz dva razloga (Lillard i sur., 2013). Prvi, je vezan uz sliku o sposobnom, kompetentnom djetetu koje je samoorganizator svojih aktivnosti, pa tako i igre. Ono drži kontrolu u njenom „režiranju“, a time je igra održiva i kompleksna. Drugi, koji ukazuje na činjenicu da odrasli „kontrolor“ smanjuje kvantitetu i složenost ovakve igre (Berk i sur., 2006). Pojedini autori naglašavaju kako su potrebne standardiziranije mjere igre, koje će ju procijeniti u prirodnom okruženju, što bi pomoglo istraživaču, no s druge strane, lišilo bi igru spontanosti, a to joj je glavna karakteristika. Smatra se da bi veći doprinos dali standardizirani, empirijski valjani, igrovni intervencijski protokoli, dizajnirani da povećaju sposobnost pretvaranja u različitim uvjetima (Russ i Wallace 2013). Za sada, općepoznata, detaljno razrađena takva procjena igre pretvaranja, koju istraživači koriste je model ChIPPA procjene (Child Initiated Pretend Play Assessment) koju je osmislila Karen Stagnitti (McAloney i Stagnitti, 2009). Riječ je o procjeni kvalitete samostalnog razvijanja igre pretvaranja koja mjeri elaboriranost igre tj. složenost, organiziranost, kako dijete koristi simbole te da li se oslanja na ideje drugoga. Mjeri broj simbola i broj imitativnih radnji. Testiranje traje petnaest minuta, a zbiva se kroz dvije sesije. Prva je konvencionalna imaginativna sesija u kojoj je važna neutralnost u spolovima i koriste se konvencionalne igračke (npr. set za igru farma, kamion i lutke). Druga je sesija simbolička igra u kojoj se djeci nudi nestrukturirani materijal (npr. kocke i štapovi). U ovoj procjeni boduje se neverbalno ponašanje djeteta te se svako

kodira kao bihevioralno, repetitivno, funkcionalno, elaborativno. Zapisuje se koliko često dijete koristi objekt umjesto nečeg drugoga i koliko puta dijete imitira odrasloga u modeliranim radnjama. ChIPPA nakon ocjenjivanja daje standardne rezultate broja zamjena i postotak razrađenosti akcija igre pretvaranja- „PEPA“ (isto, 2009). Prema autorici Šagud, kvantitativna analiza je nepouzdana, jer treba uzeti u obzir složeni kontekst i elemente igre pretvaranja. Oksfordska studija iz 1980. godine autora Sylva i suradnika je bila jedna od rijetkih koja je uzela u obzir institucionalni kontekst i igru te njezine komponente (Sylva i sur., 1980, prema Šagud, 2002). Kvantitativno ili kvalitativno, često je pitanje među znanstvenicima, ali zašto ne oboje? Standardizirane kvantitativne procjene, daju dodatak pouzdanosti i valjanosti istraživanja, no igra kao složeni oblik učenja i „alat“ odgajateljima u radu s djecom, zahtijeva duboko istraživanje konteksta u kojem se zbiva i nastoje razumjeti njezini elementi. U daljnjem radu će se pokušati sažeti novija promišljanja o simboličkoj igri, kao mogućnost inspiracije odgajateljima u njenom dubljem istraživanju.

#### **4.2. Teorija uma i simbolička igra**

„Teorija uma“ je kurikulum kojem je fokus promovirati samoregulaciju izvršne funkcije, podržavajući igru pretvaranja i učenje kroz igru (Bodrova i Leong, 2019). Odnosi se na socio-kognitivni koncept, na sposobnost reprezentacije vlastitog i tuđeg mentalnog stanja (želja, emocija, vjerovanja i intencija). Znanjem tuđeg mentalnog stanja, može se predvidjeti tuđe ponašanje i interakcije, što je bitno za uspostavu socijalnih odnosa. Neki istraživači misle da je igra pretvaranja u ranoj dobi, preteča teoriji uma. Postavlja se pitanje o tome pokazuju li mala djeca svijest o pretvaranju i mentalnom stanju drugoga (isto, 2019). Andersen je proučavao djecu u Njemačkoj kako koriste fraze koje označavaju da je riječ o pretvaranju tj. specifičan jezik koji djeca imaju. Time je ustanovio da djeca razumiju granice stvarnosti i pretvaranja (Andersen, 2005). Prethodna istraživanja, također govore o tome da su djeca svjesna mentalnog stanja drugoga što pokazuju postepeno u razvoju. Već dvogodišnjaci govore o vlastitim željama, a sljedeće u razvoju što razumiju su želje drugoga (Bartch i Wellman, 1995, prema Stich, 2010). Prema Gopnik i Repacholi, već s osamnaest

mjeseci neka djeca razumiju da drugi više vole brokulu, iako osobno dijete više voli kreker od brokule (Repacholi i Gopnik, 1997). S tri godine djeca govore o vjerovanju, a s četiri razumiju lažno vjerovanje, što će reći da razumiju varljive intencije tj. nakane drugoga (Stich, 2010). Glavna pretpostavka za poveznicu teorije uma i kolaborativne igre pretvaranja, leži u tome, da dijete mora obavijestiti suigrača o idejama igre, ulogama, promjenama značenja objekta, a time je svjesno onoga što suigrač zna i treba znati kako bi se uključio u igru. Stoga, dijete zna koga će izabrati u aktivnost pretvaranja (Astington i Jenkins, 1995, prema Stich, 2010). Prema Taylor i Carlson djeca koja biraju fantastične elemente u igri, koriste pantomimu u izvedbi, pokazuju bolje razumijevanje uma drugoga, čak i u samostalnoj izvedbi (Taylor i Carlson, 1997, prema Stich, 2010). Jankins i Astington su testirali djecu između tri i četiri godine, dodjeljujući im zadatke inspirirane kurikulumom „Teorija uma“ te snimali djecu u rješavanju određenih izazova u igri s vršnjacima. Uvidjeli su da se ovakve intervencije, odražavaju na kasnije socijalne sposobnosti djece, baš kao i što utjecanjem na socijalne vještine, djeca kasnije postaju jača u razumijevanju umova drugih u igri. Dakle, riječ je o recipročnom odnosu „Teorije uma“ i kolaborativne igre pretvaranja (Jenkins i Astington, 2000). Doktorica psihologije Elena Bodrova i profesorica psihologije Deborah J. Leong govore o različitim načinima tj. „alatima uma“ koji pomažu u poticanju djece na razumijevanje i upoznavanje svojih suigrača te time i kontrolu vlastitog ponašanja. Autorice smatraju da su djeca privučena u igru potrebom za susprezanjem neposrednih impulsa te se u igri dijete podređuje pravilima bez obzira na vlastitu želju, a sve to vodi ka maksimalnom zadovoljstvu, igri. U njoj djeca lakše reguliraju svoja ponašanja nego u stvarnosti. Ona je sigurni kontekst. Bodrova i Leong su opisale određene metode koje odgajatelji mogu primijeniti u svom radu koristeći ove alate, s ciljem da igru učine pametnijom, jačom, zrelijom i ljubaznijom. Jedna od takvih metoda je pravovremeno postavljanje pitanja za promišljanje kada se scenarij proigrava. Ova metoda uključuje pripremu odgajatelja, njegove kompetencije snalažljivost, inicijativnost i poduzetnost te ponekada i originalnost u pristupu. Primjerice, moguće je koristiti lutku, jer takav pristup manje uzurpira igru. Ova metoda se ne smije koristiti razvojno gledajući prerano. U tom slučaju zabavna je samo za odgajatelja. Važno je da odrasli razumije odnos igre i učenja, kako nebi postao „varalica“ u igri. Druga metoda je pružiti djeci dovoljno iskustva koja mogu

proigravati. Da bi se djeca igrala „bolnice“, trebaju znati kako ona izgleda, tko tamo radi, koje titule nosi ili završene škole ima, što točno radi. Djeci se mogu ponuditi izleti, gosti kao govornici, knjige i video. Nažalost, kada djeca danas idu nekamo s roditeljima, ne opažaju svoju okolinu dovoljno. Koriste mobitele da bi manje ometali odrasle, ali pri tome ne uočavaju uloge podobnije. Treća metoda se odnosi na prostorno-materijalni kontekst. Kada se djeci unose poticaji tj. predmeti za igru, važno je voditi računa o individualnom stupnju razvoja igre kod djece. Zrelija igra traži manje realistične igračke jer su one limitirane u uporabi. Starija djeca su neovisna. Mogu sama izraditi „scenu za igru“ ili igračke, jer su tada već orijentirani na odnose karaktera, a ne toliko na akcije koje izvršavaju ili objekte. Četvrta metoda koju autorice opisuju je važnost ispravnog projiciranja emocija, kada je odgajatelj u ulozi. Na taj način se postiže kontrola emocija ne samo u dramatizaciji, nego i u realnom kontekstu. Peta metoda je grupna dramatizacija. Ona se odvija kroz pričanje priče koja prerasta u zajedničku glumu nakon zapleta, uz pravilnu ekspresiju emocija. Šesta metoda se odnosi na crtanje plana igre, poput mape uma, što pomaže djeci da postanu svjesniji uloga. Sedma tehnika je davanje djeci socijalne dileme, problema, što je inspiracija za igru ( Bodrova i Leong, 2019).

### **4.3. Izvršne funkcije i simbolička igra**

Autorice Berk i Meyers raspravljaju trenutni status i moguće smjerove istraživanja u budućnosti, koji su vezani uz odnos izvršnih funkcija i igre pretvaranja. Kažu da se izvršne funkcije odnose na vještine samoregulacije, kognitivne operacije i strategija koje djeca izvode. U simboličkoj igri to su: pažnja, susprezanje impulsa, planiranje i organiziranje, usmjeravanje misli i ponašanja, fleksibilnost razmišljanja. Djeca s vremenom shvaćaju da mogu koristiti simbole stvarnih predmeta na fleksibilniji, kreativniji način, a time oni postaju mentalni simboli. Podvrgavaju se socijalnim ulogama. Primjerice ako glume roditelja, drže se svih pravila vezanih uz tu ulogu i podvrgavaju joj se, što regulira njihovo stvarno impulsno ponašanje. Dijete čeka, dijeli, surađuje i usmjerava se ka socijalnim konvencijama. Studija ovih autorica diskutira dokaz koji se previdio o potencijalnoj vezi između simboličke igre i privatnog govora te u konačnici samoregulacije (Berk i Meyers, 2013). Osim dodirnih točaka

koje ove pojave imaju, istraživanja se kreću korak dalje. Znanstvenica Dorothy G. Singer i profesor emeritus na području psihologije Jerome L. Singer bavili su se četrdeset godina istraživanjem igre pretvaranja na sveučilištu Yale. Oboje su bili članovi Američkog psihološkog udruženja. U svom hvalevrijednom istraživanju, podijelili su djecu u tri skupine prema korištenju fantastičnih elemenata u igri. Njihov eksperiment donio je zanimljive spoznaje. Djeca su u simboličkoj igri „astronauti“ dobila motivirajuću uputu u kojoj se traži da ostanu mirni u malom svemirskom prostoru zbog određenog razloga. Oni s fantastikom više kategorije su s lakoćom odrađivali ovaj zadatak i vrlo posvećeno, za razliku od djece sa fantastikom niže kategorije. Samoregulacija u razvoju je popularna tema kojoj su se znanstvenici zaista posvetili. O njoj su progovarali u intervjuu za „Američki dnevnik igre“ koji je svojevrsni forum rasprave o znanosti, povijesti i kulturi igre. Autori Singer su istraživali utjecaj televizije na imaginaciju djece, pozitivnim i negativnim utjecajima tehnologije. Primijetili su promjene u simboličkoj igri koje dolaze s novim generacijama. Napredak tehnologije se ne može spriječiti, tvrdili su, niti bi to trebao biti cilj. U doba kada je radio bio glavno tehnološko postignuće, slušatelji su mogli zamišljati ono što čuju i to je davalo poticaj kreativnosti, no i televizija može biti izvor kreativnosti, poput inspiracije, a može nas i potpuno lišiti kreativnosti, prema autorima. Važnost je u onome što činimo s tehnologijom. Primjerice, u početku su djeca gledala televiziju s programima koji nisu namijenjeni za njih, nisu bili edukativni. Probijanjem emisija „Sesame street“ i „Mister Rogers Neighbourhood“, situacija se promijenila i otvorila se nova perspektiva televiziji, kao sredstvu edukacije djece. Djeca u proigravanju scenarija koji su inspirirani borbom dobra i zla kontroliraju ljutnju i negativne impulse, ostvaruju kontrolu impulsa, pobjeđuju osobne strahove. Pobjeđivanje zla je ujedno i nošenje s njime, tvrde Singeri. U intervjuu se raspravljalo i o utjecaju superjunaka na djecu koja ih promatraju. Istraživači Singer su zastupali stajalište o uzorima kako ne bi sve što oni prikazuju trebalo imitirati. Djeca mogu obrnuti ono što npr. Superman čini i udarati drugu djecu, pretvarajući se da su on. Odgajatelji mogu rekonstruirati njihovo ponašanje, potaknuti i preusmjeriti djecu na konstruktivne aktivnosti. Primjerice, zašto nebi izgradili grad za Supermana, zamišljali kako ondje ljudi žive. Uloga odraslog je pokazati djeci da sila nije način kako se kontrolira druge. Agresija zahtijeva razgovor o osjećaju i to je najbolji način da se s

njom nosi. Ovakve igre utječu na moralni razvoj djece. U kooperaciji u igri, djeca pomažu jedni drugima, uče dijeliti te istraživanje oba autora Singer je pokazalo da djeca koja imaju veliku moć imaginacije i pretvaranja su i kooperativnija u realnosti, što je njihov doprinos znanosti (Singer i Singer, 2009). Da je imaginativna igra preduvjet samokontrole potvrđuje i longitudinalna studija autora Elias, Berk i Taylor. Oni su ustanovili da djeca koja su uronjena u duboku, kompleksnu socio-dramsku igru su kooperativnija i altruističnija (Elias i Berk, 2002; Taylor, 2004). Carlson i Beck smatraju da su igra pretvaranja, privatni govor i verbalne misli simboličke aktivnosti, koje omogućuju djeci da se psihološki udalje od svog ponašajnog konteksta. U igri si djeca postavljaju izazove i služe se samogovorom koji pomaže i vodi njihove uložene razvojne napore (Carlson i Beck, 2009). Brinthead radi retrospektivnu studiju kojom otkriva da sudionici koji su kao djeca imali zamišljenog prijatelja, u odrasloj dobi imaju bolju samoregulaciju u ponašanju i samogovor. Krafft i Berk su promatrali trogodišnjake i četverogodišnjake u tradicionalnom vrtiću te ih uspoređivali s vršnjacima u Montessori vrtiću u kojem aktivno obeshrabruju igru pretvaranja. Pokazalo se da su fantastika i privatni govor jači kod djece u tradicionalnim ustanovama (Krafft i Berk, 1998, prema Berk i Meyers, 2013). Organ i Berk su usporedili dvije intervencije odgajatelja sa djecom u dobi četiri i pet godina starosti. U prvoj koriste direktno podučavanje, treniranje djece u zamišljenom scenariju te daju specifične instrukcije djeci, a u drugoj dopuštaju djeci da samostalno kreiraju maštoviti scenarij i dijete je vođa u igri. Drugi pristup doveo je do više pretvaranja i boljih izvršnih funkcija. Danas se sve više javljaju obećavajuća istraživanja koja uključuju različitu metodologiju i upućuju na to da je igra pretvaranja temelj razvoja izvršnih funkcija te o tome svjedoči znatan broj dokaza. Daljnji smjerovi odnose se na istraživačku potrebu za otkrivanjem tematskog sadržaja igre koji olakšava izvršne funkcije, na stupanj zrelosti igre koji je nužan za usvajanje izvršnih funkcija i proces kroz koji igra vrši svoje učinke. Primjerice pitanja od velikog interesa istraživačima su: pojačano simboličko rasuđivanje, ponašanje temeljeno na pravilima, inhibicija impulsa, planiranje i privatni govor (Berk i Meyers, 2013).



#### 4.4. Simbolička igra i uzročno učenje

Autorice Gopnik i Walker iznose svoja promišljanja o boljem dokazivanju odnosa simboličke igre i uzročnog učenja. Pitanje koje si postavljaju je: „Zašto djeca provode toliko vremena u izmišljenim scenarijima u vrijeme kada malo znaju o stvarnom svijetu?“ Zastupaju stajalište u kojem djeca nastoje urazumiti protučinjenično, a to je sposobnost važna za uzročno učenje (Gopnik i Walker, 2013). Igra je motor, pogon za učenje te u njoj djeca isprobavaju ponašanja pod niskim rizikom. Djeca konstruiraju izmišljene scenarije o mogućim svjetovima (Bekaff i Byers, 1998, prema Gopnik i Walker, 2013). Istraživači poput Freuda i Piageta smatraju da djeca ne razlikuju fantaziju i realnost. Ipak, desetljeća istraživanja kažu suprotno. Djeca su vrlo profinjena i vješta u razlikovanju ova dva konteksta. Ono što se previdjelo je da je pretvaranje rezultat kognitivne kompetencije, a ne kognitivnih ograničenja (Gopnik i Walker, 2013). Pretpostavka autorica je da su imaginativne misli povezane s realistično režiranim mišljenjem. Ideja dolazi iz razvojne psihologije, šireg prijedloga zvanog „Teorija o teoriji“ koji na dijete gleda kao na malog znanstvenika. Dijete traga za i revidira kauzalne teorije. Primjerice, dijete ima određenu teoriju te stvara alternativne hipoteze i testira ih usprkos dokazima, revidira teoriju kako bi bolje odgovarala dokazu promotrenom u stvarnom svijetu. Ono stvara uzročno-posljedične mape u svojoj glavi tj. složene reprezentacije kauzalnih odnosa. To su odnosi u kojima je jedna stvar povezana s drugom. Djeca u igri generiraju zaključke, donose pretpostavke, planiraju unaprijed, promišljaju o posljedicama događaja i izvode djelotvorne akcije. Koriste se vjerojatnošću, kako bi odabrali najbolju hipotezu. Kauzalni modeli omogućuju djeci da potvrde ne samo što će se dogoditi, nego što će se dogoditi ako nešto napravimo drugačije. Sposobnost da zamislimo moguće intervencije je moćno oružje za planiranje akcija unaprijed. Dakle, dijete može rasuđivati o uzročnim odnosima u igri pretvaranja. Primjerice, u pretvaranju djeca ignoriraju činjenicu da je šalica prazna i nastavljaju brisati čaj, kad se prosipa. Iz tih razloga, iste autorice postavljaju pitanje za daljnje istraživanje: mogu li djeca kauzalno rasuđivati o intervencijama u igri pretvaranja (isto, 2013)?

#### 4.5. Simbolička igra i kreativnost

Autorice Sandra W. Russ i Claire E. Wallace smatraju da se mnoge kognitivne sposobnosti i afektivni procesi koji su važni za kreativnost, rađaju u igri pretvaranja te da ova vrsta igre utječe na razvoj kreativnosti u kasnijem životu (Russ i Wallace, 2013). Oni raspravljaju o raznim teorijama i zapažanjima koja pokušavaju objasniti važnost igre pretvaranja za kreativnost. Tvrde da istraživanja podupiru povezanost između ovo dvoje, ali smatraju da su eksperimentalne studije teško provedive iz više razloga. Nekoliko obećavajućih, dobro izvedenih studija, zaključuju, sugeriraju da igra pretvaranja potiče razvoj kreativnosti i pozivaju na daljnja istraživanja - korelacijska, eksperimentalna i longitudinalna, kako bi se usredotočili na specifične procese u igri i kreativnost. Autorice sugeriraju da bi opsežne studije na više lokacija koje planiraju istraživači iz različitih perspektiva bile optimalne. Djeca koriste drugačije procese na različite načine kako bi razvili svoj kreativni potencijal i upravo je ta raznolikost dio složene prirode istraživanja simboličke igre i kreativnosti. Igra je sama po sebi kreativni akt. Omogućuje djeci prilike da se izraze na kreativan način i na različite načine (isto, 2013). Guilford je još 1950. godine odredio kognitivne sposobnosti važne za kreativnost, a mnoge karakteriziraju i igru pretvaranja. To su: divergentno mišljenje, kognitivna fleksibilnost, zauzimanje perspektive, uvid, vještine asocijacije ( Guilford, 1950, prema Russ i Wallace, 2013). Divergentno razmišljanje je važan sastojak kreativne produkcije. Uključuje sposobnost generiranja različitih ideja (Runco, 1991). Da bi se na primjer, izmislio novi kreativni produkt, potrebno je skupiti razne ideje i napraviti udaljene asocijacije. Sposobnost stvaranja mnogih ideja, širokog pretraživanja vlastitog pamćenja i fleksibilnog razmišljanja, povećava izgleda da će se kreativno riješiti problem ili proizvesti umjetničko djelo. Te se kognitivne sposobnosti pojavljuju u simboličkoj igri i one se, kao što su autori Singer sugerirali, vježbaju u sigurnoj „areni“ (Singer i Singer, 1990, prema Russ i Wallace, 2013). Simbolička igra je ili mjera kreativnosti ili njezin prediktor ili izmjereni ishod. U njoj, pozitivni afekti pojačavaju proces asocijacije važan za kreativnu produkciju (Russ, 2004). Kada se djeca, na primjer, uključe u igru pretvaranja, otkrivamo kako stvaraju ideje i priče tijekom određenog vremenskog razdoblja. Možemo promatrati i mjeriti njihove

sposobnosti organiziranja narativa i količinu fantazije u koju su uključeni. Njihova sposobnost da transformiraju predmete u druge predmeta (npr. kocka postaje boca za mlijeko), njihova sposobnost divergentnog razmišljanja (tj. stvaranja različitih ideja) i njihova vještina ponovnog kombiniranja predmeta, slika i događaja iz priče su pokazatelj kreativnosti. Kod djece se mogu promatrati i mjeriti kreativni afektivni procesi kao što su: dječji izrazi tema i slike izazvane afektom (strašna čudovišta, vojnici u borbi, ukusna rođendanska torta), njihovo izražavanje pozitivnih i negativnih emocija, doživljavanje radosti u igri i stvaranju, integriranje afekta u kognitivni kontekst (prilagođavanje afekta pripovijesti). Ne samo da je ova suptilna interakcija kognicije i afekta vidljiva u dječjoj igri pretvaranja (Singer i Singer 1990, prema Russ i Wallace 2013), afekt također utječe na kogniciju i obrnuto. Određeni teorijski pristupi razumijevanju igre pretvaranja i kreativnosti proizašli su iz promatranja pojedine djece. Vigotski (1967.) je iznio teoriju da se mašta i sposobnost kombiniranja razvijaju iz dječje igre. Piaget je igru promatrao kao prostor za asimilaciju i prilagodbu (Duran, 2003). A autori Singer sugeriraju da igra pretvaranja zahtijeva vježbu divergentnog razmišljanja (Singer i Singer, 1990). Sawyer je na igru pretvaranja gledao kao na oblik improvizacije što je obilježje kreativnosti odraslih (Sawyer, 1997). Dansky je smatrao da slobodna kombinacija predmeta i ideja koje se pojavljuju u igri nalikuju procesu što je uključen u kreativno mišljenje (Dansky, 1980). Igra pretvaranja je sigurno mjesto za vježbanje rješavanja problema i procesuiranja emocija, a za oboje je važna kreativnost. Ona pomaže djeci da izraze i reguliraju pozitivne i negativne emocije, da razviju kapacitet za osjećanje, izražavaju se i misle o emocijama (Russ i Wallace, 2012). Russ je razvila skalu afekcije u igri (APS), koja mjeri imaginaciju i organizaciju narativnosti tj. učestalost afektivnih tema u narativnosti i zadovoljstvo u igri. Konačno, ljestvica mjeri užitek i zadubljenost u igru. APS je petominutni zadatak za igru (koristeći lutke i kocke) koji od djeteta traži da natjera lutke da nešto rade zajedno. U mnogim studijama s APS imaginacija i afektivne teme u igrama zamišljanja se mogu povezati s divergentnim mišljenjem i mjerom za takvo mišljenje. Naknadna istraživanja ovog testa za divergentno razmišljanje otkrila su da, predviđa kreativna postignuća četrdeset godina kasnije (Cramond i sur., 2005) i također pedeset godina kasnije (Runco i sur., 2011). Ove studije jačaju empirijske dokaze da sposobnost divergentnog razmišljanja u djetinjstvu predviđa kreativnost u odrasloj dobi. Testovi divergentnog razmišljanja i

dalje se široko koriste za mjerenje dječje kreativnosti. U svojoj longitudinalnoj studiji, Russ, Robins i Christiano otkrili su da mašta i organizacija u ranoj igri predviđaju divergentno razmišljanje četiri godine kasnije, te su koristili različite ispitivače za dva zadatka studije. U drugim studijama gdje je korišten APS koji je koristio istog ispitivača za oba zadatka, istraživači su primijenili APS u standardnom obliku, a rezultati su ocjenjivani kasnije. Provodio se zadatak divergentnog razmišljanja u standardnom obliku, sa standardnim uputama i uvijek su se ocjenjivali rezultati na slijepo. Četiri studije, svaka s različitom populacijom školske dobi, otkrile su da je APS povezan s divergentnim načinom razmišljanja (Hoffmann i Russ 2012; Russ i Grossman-McKee 1990; Russ i Schafer 2006; Russ, Robins i Christiano 1999, prema Russ i Wallace 2013). U nedavnoj longitudinalnoj studiji koja je pratila djecu u istraživanju Hoffmanna i Russa, Wallace je otkrio da igra pretvaranja predviđa divergentno razmišljanje tijekom razdoblja od četiri godine ( Russ i Wallace, 2013). Ovaj zaključak ponavlja već spomenuta otkrića Russa, Robinsa i Christiana. Osim toga, kada su istraživači kontrolirali osnovno divergentno razmišljanje, igra je nastavila predviđati navedeno. Ovo otkriće sugerira da su komponente igre, osim što se odnose na divergentno razmišljanje, povezane s promjenama u njemu tijekom vremena. Također, mnoge studije u Russovom istraživačkom programu u Case Western Reserve otkrile su značajne veze između igre i divergentnog razmišljanja, neovisno o inteligenciji. Studije su smatrale inteligenciju zbunjujućom varijablom i kontrolirale ju. Nalazi su izrazito važni jer pokazuju da su komponente igre pretvaranja povezane s divergentnim mišljenjem odvojeno od komponente inteligencije, što je u skladu s nalazima u literaturi o kreativnosti (isto, 2013). Studije su također utvrdile povezanost između igre i drugih mjera kreativnosti. Hoffmann i Russ su otkrili da je igra pretvaranja povezana s kreativnošću u pripovijedanju, neovisno o verbalnim sposobnostima, a priče su bile ocjenjivane prema kreativnosti od strane neovisnih istraživača (Hoffman i Russ, 2012). S obzirom na broj studija u različitim istraživačkim programima, s različitom dječjom populacijom i u različitim okruženjima, pronašli su značajne veze između igre pretvaranja i kreativnosti, i s obzirom na to da su neke studije koristile različite ispitivače zadataka, autori Russ i Wallace (2013.) zaključuju da postoje dobri dokazi za povezivanje igre pretvaranja i kreativnosti -

#### **4.6. Simbolička igra, sposobnost suočavanja sa situacijama i subjektivna dobrobit**

Autori Fiorelli i Russ povezuju socijalnu simboličku igru s kognitivnim i afektivnim procesima, važnim za razvoj djece i njihovu opću dobrobit. Ispituju odnose ove igre sa suočavanjem u raznim situacijama te subjektivnom dobrobiti. Subjektivna dobrobit podrazumijeva: pozitivan učinak, pozitivno raspoloženje i zadovoljstvo životom. Autori istražuju stabilnost i prediktivnu snagu vještina igre. Mjerili su kolaborativnu igru pretvaranja, vještine suočavanja i pozitivan učinak tj. zadovoljstvo životom na uzorku od trideset djevojčica u privatnoj školi i usporedili su te mere sa simboličkom igrom djevojčica osamnaest mjeseci ranije. Otkrili su da su doživljaji i emocionalne teme u igri povezani sa pozitivnim raspoloženjem u svakodnevicu, a mašta i organizacija sa sposobnošću nošenja sa situacijama. Rezultati istraživanja podržavaju stabilnost mašte i organizacije u igri tijekom vremena (Fiorelli i Russ, 2011). Socijalna simbolička igra olakšava procese poput različitog razmišljanja, uvida, mašte, izražavanja doživljaja koji su važni za razvoj kreativnosti i kreativno rješavanje problema (Dansky, 1980; Fisher, 1992; Moore i Russ, 2008; Russ i Grossman Mckee, 1990) Djeca uče rješavati probleme i kreativno razmišljati, bolje se snalaze i poboljšavaju svoju sposobnost prilagođavanja životnim situacijama (Christiano i Russ, 1996). Sandra Russ je identificirala niz kognitivnih i afektivnih procesa uključenih u igru. To su: sposobnost organiziranja misli u uzročno-posljedičnom razmišljanju, stvaranje ideja, rješavanje problema, korištenje simbolike, divergentno razmišljanje tj. sposobnost generiranja mnogo rješenja za jedan problem, poboljšano apstraktno mišljenje i zauzimanje perspektive. Primijetila je dva široka afektivna procesa: pristup mislima opterećenim afektima i otvorenost za afektirana stanja. U igri djeca uče i doživljavaju emocionalne misli i osjećaje, uče izražavati i kontrolirati afekte, regulirati emocije te pronalaze zadovoljstvo i užitek u igri i mogućnostima kreativnosti u njoj (Singer i Singer, 1990). Djeca koja pokazuju veći afekt u igri su bolja u divergentnom razmišljanju (Lieberman, 1977; Russ i Grossman-McKee, 1990; Russ i Schafer, 2006). Neki istraživači vjeruju da kada djeca dožive osjećaj kontrole nad izražavanjem afekata, kao što je slučaj u simboličkoj igri, izrazi pozitivnih i negativnih afekata, mogu biti prilagodljivi. Primjerice, izražavanje negativnih afekata u igri ne

mora nužno odgovarati stanju negativnog raspoloženja (Singer i Singer, 1990). Autori Singer tvrde da kroz igru djeca razvijaju i reguliraju afektivne procese, vježbaju pozitivne i negativne afekte, a to vodi prilagodljivom funkcioniranju. Kada govorimo o odnosu simboličke igre i suočavanju s različitim situacijama, doživljajima, emocijama, problemima, neizostavni su autori Folkman i Lazarus. Oni su osmislili široko prihvaćenu definiciju suočavanja sa životnim situacijama što se referira na kognitivne i bihevioralne napore koje pojedinci ulažu da savladaju ili smanje stres na zahtjevne situacije, kada ne postoji automatski odgovor. Riječ je o aktivnom procesu rješavanja problema iz stvarnog života, poput primjene divergentnog mišljenja u stvarnom kontekstu. Starija djeca u primjeni prethodno navedenog su u istraživanju koristila više kognitivnih strategija, npr. razmišljanje i razgovor sa samim sobom tj. privatni govor, a mlađa djeca koriste bihevioralne strategije, točnije aktivno činjenje nečega kako bi se osjećali bolje (Curry i Russ, 1985, prema Fiorelli i Russ, 2011). Složene kognitivne strukture koje se razvijaju u igri olakšavaju djetetovo aktivno suočavanje sa životnim situacijama i izražavanje emocija. Kroz igru, dijete daje smisao prijetećem iskustvu (Freedheim i Russ, 1952, prema Fiorelli i Russ, 2011) i eksperimentira s rješenjima (Hartley i sur., 1952, prema Fiorelli i Russ, 2011). Haight i sur. predlažu da igra olakšava djetetovo sukonstruiranje znanja o emocijama, a odrasli mogu učiti o tome kako se djeca osjećaju kroz igru. Otkrili su da traumatizirana djeca koriste igru pretvaranja sa svojim majkama da bi riješili posljedice stresnih događaja (Haight i sur., 2006). Djeca koja su se smatrala dobrim igračima, bila su dobra i u kognitivnom suočavanju sa problemima. Često su bolje koristili strategije suočavanja i fleksibilno izvodili prijelaze na različite strategije, u usporedbi s djecom koja su izražavala manje afekata i fantazije (Christiano i Russ, 1996). Dakle, djeca koja su bolji igrači, pokazuju manje stresa. U svom longitudinalnom istraživanju Russ, Robins i Christiano su otkrili da je mašta u simboličkoj igri prediktor većeg broja i kvalitete suočavanja s različitim situacijama, prema izjavama djece četiri godine nakon početka istraživanja. Ovo potvrđuju i Goldstein i Russ koji su otkrili da djeca koja reproduciraju više mašte i fantazije u igri, stvaraju i veći broj i raznolikost strategija suočavanja sa situacijama koje zahtijevaju kontrolu impulsa i agresije (Goldstein i Russ, 200-2001). Subjektivna dobrobit je neosporno povezana sa kolaborativnom simboličkom igrom djece. Mnogi istraživači smatraju da je dobrobit subjektivna, jer

se odnosi na procjenu pojedinca o kvaliteti vlastitog života (Lee i Browne, 2008). Riječ je o tome, koliko smo kao individue zadovoljni, glavnim aspektima života npr. vrtićem, domom, obitelji i prijateljima. Postoji i afektivna komponenta dobrobiti, a ona uključuje ugodne i neugodne emocije koje pojedinac veže uz različita iskustva (isto, 2008). Dobrobit uključuje učestalost pozitivnih emocija, poput radosti i ponosa i učestalost negativnih emocija poput ljutnje i tuge. Široko prihvaćena ljestvica afektivnih komponenta subjektivne dobrobiti je raspored pozitivnih i negativnih učinaka, PANAS (Watson i sur., 2011). Ljestvica se temelji na modelu koji definira pozitivan učinak kao ugodnu angažiranost što je povezana sa subjektivnom dobrobiti. Ljestvica procjenjuje dugotrajnije raspoloženje. Može se pretpostaviti da djeca koja se učinkovitije nose sa životnim poteškoćama i izgledaju prilagođenija, bi sebe i ocijenili zadovoljnijima vrtićem, prijateljima, domom i sl. Provedeno istraživanje autora Fiorelli i Russ donosi dokaze o tome. Djeca koja imaju više mašte i utjecaja u igri imaju i tendenciju učinkovitijeg nošenja s problemima te uspijevaju ih s lakoćom riješiti. Bolje su prilagođeni i kreativniji od djece s manje mašte i afekata u igri. Samim time zadovoljniji su životom i raspoloženiji, a to je teorija koju ovi autori postavljaju. (Fiorelli i Russ, 2011).

#### **4.7. Simbolička igra i razvoj govora**

Autori Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek i Golinkoff smatraju da igra pretvaranja pomaže u učenju jezika. Ona uključuje mnoge društveno interaktivne i kognitivne elemente koji unaprjeđuju jezične vještine kod djece. Većina dokaza za ovu tvrdnju proizlazi iz korelacijskih istraživanja, no rađene su i intervencijske studije koje daju dokaze o ključnoj varijabli što povezuje igru i govor, a to je podrška odraslih. Upravo vođena igra je idealna za razvoj jezičnih vještina. Brojna istraživanja nam kazuju da jezik napreduje kada djeca komuniciraju sa odraslima i vršnjacima na razigran način (Hirsh-Pasek i Golinkoff 2003; Smith 2010; Vygotsky 1967; Zigler i Bishop-Josef 2004, prema Weisberg i sur., 2013). Autore zanimaju aspekti igre koji bi mogli promicati razvoj jezika. Jezik je komunikacijski sustav koji kodira značenje kroz kombinacije proizvoljnih simbola. Djeca ga stječu do svoje treće godine. Već tada progovaraju o

željama, mislima, postavljaju pitanja i razgovaraju o prošlosti i budućnosti. Igra vjerojatno ima najveći učinak, onda kada djeca uče osnove jezika. Odnos između rekvizita i objekta u simboličkoj igri, nalikuje odnosu riječi prema svom referentu. Budući da igra i jezična komunikacija dijele reprezentacijski karakter, igra djeci pruža prilike za vježbanje oblikovanja simboličkih odnosa. Tamis-LeMonda i Bornstein su otkrili da je učestalost simboličke igre povezana s dječjim razumijevanjem jezika u dobi od trinaest mjeseci i s raznolikošću djetetovog govora u dobi od dvadeset mjeseci (Tamis- LeMonda i Bornstein, 1994, prema Weisberg i sur., 2013). U sličnom istraživanju Laasko i sur. su promatrali individualnu simboličku igru kod četrnaestomjesečne djece i otkrili da je dječja razina razumijevanja jezika povezana s njihovom sposobnošću simboličke igre s osamnaest mjeseci, mjereno testom za ovakvu igru (SPT; Lowe i Castello, 1976, prema Weisberg i sur., 2013). Ili su se djeca koja su imala bolje jezične vještine, naprednije igrala ili su djeca sa zrelijom igrom dobila naprednije jezične vještine. Buduće studije bi se trebale pozabaviti smjerom ovih korelacija. Jedno je neosporno, ove aktivnosti imaju zajedničku simboličku prirodu. U socio-dramskoj igri djeca vježbaju naprednije jezične formacije nego u realnom kontekstu. Djeca tada pregovaraju okvir igre. Bruner je rekao da, najkompliciraniji gramatički i pragmatički oblici jezika se prvo pojavljuju u aktivnosti igre (Bruner,1983, prema Weisberg i sur., 2013). Igra s odraslima i djecom potiče razvoj jezika, jer potiče veću uporabu jezika. U interakciji djeca govore i slušaju ono što ih zanima, a u tome leži vrijednost učenja jezika. Prisutnost odraslog partnera je ključna u odnosu igre i jezika. O tome svjedoči i studija Christakisa i sur. iz 2007. godine koji su u svom istraživanju podijelili setove plastičnih kocki i prijedloge kako se s njima igrati obiteljima u intervencijskoj skupini, jer je riječ o intervencijskoj studiji. Ova skupina je trebala poticati razigrane jezične interakcije kako bi se potaknuo govorni razvoj djece. Kontrolna skupina je obavljala svoje uobičajene aktivnosti. Vokabular se povećao u intervencijskoj skupini. Iako se čini da ova studija pokazuje pozitivne učinke igre na jezik, ona je imala metodološki problem. Nedostajalo je odgovarajućih kontrola ( Christakis i sur., 2007). Od novijih i pomno kontroliranih studija, valja istaknuti Han i sur., koji su omogućili dvjema skupinama djece s niskim primanjima, tridesetominutnu didaktičku aktivnost učenja vokabulara. Aktivnost je bila ista u svim grupama, osim što su djeca koja su se igrala dobila



skraćenu verziju od dvadeset minuta i deset minuta za simboličku igru. Intervencijska skupina odgovarala je kontrolnoj u pogledu količine kontakata s odraslom osobom. Obje skupine su napredovale u usvajanju i razumijevanju rječnika, no samo su djeca koja su se igrala, napredovala u svom ekspresivnom vokabularu (Han i sur., 2010). Ferrara i sur. (2011.) su pokazali da je vrsta konteksta igre važna za to koliko riječi o prostoru djeca čuju, uključujući izraze poput "uokolo", "kroz", "na vrhu" i "ispod". Ovi su istraživači usporedili količinu prostornog jezika proizvedenog kada su se roditelji i djeca igrali kockama. I roditelji i djeca koristili su više riječi vezanih uz prostor kada su sudjelovali u vođenoj igri, gdje su roditelji slijedili djetetovo vodstvo dok su sklapali interakciju, u usporedbi sa slobodnom igrom, gdje je bilo dopušteno da djeca idu kuda žele. Ova studija pruža više dokaza da je interaktivnost, osobito kada je osjetljiva na djetetove interese, jedan od ključnih elemenata igre koji djeci pomaže u učenju jezika ( Ferrara i sur., 2011). Slično istraživanje ispitivalo je utjecaj konteksta igre na dječje razumijevanje imena i svojstava geometrijskih oblika. Fisher i sur. su proučavali razumijevanje pojma "trokut" od strane predškolaca. Djeca koja su to naučila u vođenoj igri pokazala su bolje razumijevanje i zadržavanje u igri u usporedbi s djecom koja su to naučila u slobodnoj igri ili didaktički (Fisher i sur., 2013). Najdramatičniji učinak vođene igre postao je vidljiv kada su se djeca poučavana ovom strategijom pokazala mnogo boljom u prihvaćanju neobičnih trokuta. Ovi rezultati sugeriraju da bi neke karakteristike igre mogle biti korisnije za učenje od drugih. Najznačajnije je da se vođena igra čini optimalnom za postizanje ciljeva učenja u razvoju jezika (isto, 2013). Ono što je ključno, tijekom vođene igre, odrasli govore o djeci zanimljivim temama i slijede njihov interes.

Opsežna studija intervencije, koja naglašava ulogu odraslog i suptilnog vođenja autora Dickinson i sur. (2013.), donijela je također zanimljive spoznaje. U ovoj studiji, djeca upisana u Head Start programe poučavana su novim riječima iz vokabulara tijekom čitanja knjige. Zatim, je nastupila igra od deset minuta s dvojicom vršnjaka koji su koristili predmete za reprezentaciju svijeta iz knjige (npr. životinje-igračke i alati prate knjigu o poljoprivredi). Postojala su tri uvjeta za igru. U slobodnoj igri djeca su s igračkama mogla raditi što su htjela. U režiranoj igri, djeca su rekonstruirala priču i bila su vođena istraživačem i u izvođenju scenarija nanovo, koristile su se definicije i

ciljani vokabular. Važno je da je uvjet usmjerene igre ponudio djeci mogućnosti da se igraju s igračkama, ali vrlo malo prilika da izraze svoje sklonosti; odrasli je upravljao svim radnjama u igri. Tijekom vođene igre djeca su se igrala s igračkama kako su htjela, kao i tijekom slobodne igre. No, za razliku od slobodne igre, odrasli istraživač postavljao je pitanja namijenjena podršci dječjim temama i pričama, dok je naglašavao zadani vokabular. Ova su pitanja osmišljena kako bi se iskoristili spontani trenuci tijekom igre kada su se djeca usredotočila na značenja novih riječi. Na primjer, eksperimentator bi mogao primijetiti da dijete drži lonac za kuhanje i iskoristiti to kao priliku da uvede i naglasi određenu riječ. Uvjeti usmjerene i vođene igre sadržavali su isti broj korištenja novih riječi i isti broj definicija. U usmjerenoj igri odgajatelj bi bio „kontrolor“, a u vođenoj je „podrška“. Preliminarni nalazi sugeriraju da su djeca bolje naučila riječi tijekom usmjerene i vođene igre, nego tijekom slobodne igre, što je procijenjeno promatranjem riječi koje su djeca razumjela (receptivni zadatak) i riječi koje su uspješno definirali (izražajni zadatak). Ovi su rezultati uzbudljivi jer sugeriraju alternativu učenja govora, ne samo situacijski, nego planirano unaprijed. Postavke za igru uspjele su produbiti dječje razumijevanje novih riječi. Osim toga, ovi rezultati sugeriraju da igra uz podršku odraslih najbolje usmjerava dječju pozornost kada postoji cilj učenja (Dickinson i sur., 2013). Vođena igra, koja uključuje gradnju „skela“ od strane odraslih u službi cilja učenja, ali koja prvenstveno slijedi djetetovo vodstvo i gradi se na njegovim interesima, pruža posebno učinkovito okruženje za učenje jezika. Doista, važno je da dijete vodi aktivnost uz podršku odgajatelja.

## 5. TERAPIJA IGROM

Igra pretvaranja, simbolička igra ili imaginativna igra je često bila glavno sredstvo dječje psihoterapije, već od početka dvadesetog stoljeća (Ariel, 2002). Iako, terapija igrom nije namijenjena za svu djecu, elementi koje terapeuti koriste u radu s klijentima mogu biti od velike koristi odgajateljima, ne samo u pristupu radu već i u zanimljivim i kreativnim tehnikama koje se koriste radi postizanja specifičnih ciljeva. Ako se u obzir uzme globalna problematika simboličke igre koja je uzrokovala slabiju samoregulaciju „djece daljinskih upravljača“, a generacijama se ta granica sve više pomiče, kao i jačanje procesa školificiranja ustanova za rani odgoj i obrazovanje te uz napredak tehnologije, djeca imaju sve manje mogućnosti za iskustvo simboličke igre, osobito u socijalnom obliku, a time terapija više i nema tako strani prizvuk. Uloga odgajatelja u promicanju zrelijih oblika igre iziskuje kreativnost, promišljenost i mora biti nosioc cilja što se odnosi na razvoj i dobrobit djece. U nastavku će se objasniti kako je terapija igrom postala profesija i kako se razgranala u različite škole od kojih svaka ima svoja načela i tehnike. Pioniri poput Anne Freud, Melanie Klein i kasnije Virginie Axline osvijestili su magičnu moć igre, da se ublaži emocionalni stres i otklone smetnje, što se danas ne može samo kategorizirati u određenu skupinu djece s teškoćama. Emocionalni stres, užurbani život, nedostatak vremena, strpljenje i kontrola koji se odnose na izvršne funkcije su problemi koji iziskuju rješenja, a ona se mogu pronaći i u elementima terapije, a briga o mentalnom zdravlju mora postati prioritet društva, osobito kada razmišljamo o najmlađima, ova tema ne smije biti tabu.

Najstarija škola terapije igrom je nastala iz Freudove psihoanalize i daljnjih teorijskih razrada njegovih sljedbenika. Riječ je o psihoanalitičkoj terapiji igrom. Kada dijete boluje od infantilne neuroze i žrtva je ovog stanja, ne može se usmjeriti na učenje, društvene odnose ili kreativne aktivnosti. Neriješeni sukobi koji izazivaju tjeskobu između djetetovih osnovnih nagona i ograničenja koje nameće društvo dovode do regresije i štetnih rješenja (Freud, 1959, prema Ariel 2002). Ovaj okvir se razgranao u nekoliko smjerova. Jedan takav smjer se naziva „Teorija objektivnih odnosa“. Dijete ima emocionalne poremećaje i pokazuje njihove vanjske manifestacije zbog neprimjerene internalizacije sebe i objektnih (tuđih) predstava. Ponekada

reprezentacije sebe i objekata mogu biti iskrivljene. Druge teorije su objasnile emocionalne poremećaje upućujući na neusklađenosti djetetovih unutarnjih mentalnih sposobnosti koje su nastale tijekom razvoja. Današnje teorije više stavljaju naglasak na čimbenike okoline koji utječu na djetetov razvoj. Primjerice, na prisutnost i odsutnost figura s kojima se djeca identificiraju, briga na odgovarajući ili neprikladan način o potrebama djece. Od terapeuta se više na traži da bude samo pasivno ogledalo djetetove psihe, tumač psihe, već on kod djeteta ispravlja emocionalni doživljaj, pruža podršku i ohrabrenje (Esnon, 1983, prema Ariel 2002). Igra je u potpunosti cijenjena od najranijih dana psihoanalize. Freud je smatrao da je socio-dramska igra kreativna aktivnost izvedena iz ljudskog pogona. U njoj dijete stvara alternativnu stvarnost i zrcali nesvjesne misli i osjećaje te tako daje oduška unutarnjim pritiscima (Freud, 1959, prema Ariel 2002). Kasnije istraživači na igru gledaju kao na minijaturno kazalište koje simulira stvarnost. U njoj dijete može ispitivati i savladavati razvojne zahtjeve i nositi se sa stresnim događajima. Brojni teoretičari su utvrdili da igra ima istu ulogu u analizi djeteta kao i slobodna asocijacija i prepričavanje snova kod odraslih u analizi. Psihoanalitički terapeut igrom, bilo da se uključuje u igru ili ju samo prati, prije svega tumači i objašnjava igru unutar njenog okvira. Prijenos internaliziranih objekta opterećenih konfliktom je od velike važnosti u analizi terapeuta. Djeca u igri projiciraju svoje konfliktne osjećaje. Terapeut ih tumači i pomaže djetetu u provođenju tih osjećaja. Ove projekcije su odraz djetetove životne stvarnosti i emocionalni odgovor na njih (Cohen i Salnik, 1993). Sljedeća škola promovira Jungovu terapiju igrom. C. G. Jung (1875.-1961.) je bio švicarski psihijatar koji je radio zajedno s Freudom, a zatim je krenuo vlastitim putem učenja. Za razliku od Freuda koji u ranim radovima vidi načelo užitka kao središnju ljudsku snagu, Jung je smatrao proces individualizacije, odnosno nagon za odvajanje od roditeljske figure, glavnim pokretačem čovjekovog psihičkog života. Freud naglašava ljudski ego koji uključuje svjesne misli i osjećaje, a Jungova glavna inovacija u fokusu drži nesvjesne emocije. Jung smatra da ako dijete ne dobiva odgovarajuću roditeljsku skrb, prolazi kroz traumatska iskustva i ne može dovršiti odvajanje od roditelja. Tada dijete ne može ostvariti pune potencijale. U Jungovoj terapiji, terapeut je aktivni sudionik igre koji dopušta djetetu da diktira svoje uloge u predstavi. Terapeut potiče dijete na izražavanje u igri, reflektira njegove osjećaje i misli, pomaže mu razraditi i objasniti svoje simbole

igre te ukazuje na važnost sadržaja igre za njegov život. Jungovski terapeuti igrom dijele seansu u faze: 1.) faza ulaska iz stvarnog svijeta u svijet igre, 2.) faza kaosa u kojoj se sve snage ličnosti nesređeno ponašaju, 3.) faza borbe između destruktivnih i konstruktivnih snaga, 4.) faza popravka i rješavanja sukoba, 5.) izlazna faza povratka u stvarnost. Cijeli proces je konstruktivan, potiče promjene. Terapijska promjena, prema Jungovim sljedbenicima, nije toliko u dubinskim interpretacijama, koliko u stvaranju simbola igre u fazama. Dijete uz pomoć terapeuta raste kroz igru. Razvijanje i razrada djetetovih simbola, potiče i nadahnjuje njegovu individualnost. Tako se održava ravnoteža snaga osobnosti (Allan, 1997). Adlerianova terapija igrom je oblik terapije razvijen u okviru individualne psihologije Alfreda Adlera. Temelji se na pretpostavci da su ljudi motivirani potrebom za pripadanjem, što njihovom životu daje smisao. Ova potreba leži iza mnogih ciljeva, a da bi se oni postigli, ljudi koriste prosudbu i kreativno razmišljanje. Ako dijete vjeruje da su njegovi pokušaji pripadanja svojoj obitelji na konstruktivne načine propali, koristit će destruktivna sredstva za postizanje cilja. Glavna svrha ove terapije igrom je pomoći djetetu da realno prosudi svoje životno iskustvo i upotrijebi svoju kreativnost za stjecanje pozitivnih, konstruktivnih, učinkovitih načina vraćanja potpunog osjećaja pripadnosti (White i sur., 1999). Terapeut se sastaje s djetetom nasamo u sobi koja je opremljena raznim igračkama. On viđa roditelje odvojeno radi usmjeravanja i konzultacija. Sastanci igre s djetetom su podijeljeni u četiri faze. Prva je izgradnja partnerskih odnosa s djetetom. U njoj terapeut promatra djetetovu igru, reflektira sadržaje i osjećaje izražene u njoj, postavlja granice i započinje interakciju. U drugoj fazi se istražuju djetetovi disfunkcionalni načini postizanja ciljeva. Terapeut pokušava iz svoje pozicije promatrača-sudionika dječje igre, upoznati djetetove metode stjecanja značaja i njegovih samoporažavajućih uvjerenja. Treća faza je tumačenje načina na koji dijete živi. Terapeut pomaže djetetu da stekne uvid u svoje samoporažavajuće strategije. To se čini unutar igre, korištenjem djetetovih, vlastitih metafora igre i van igre se komentira i povezuje igra sa stvarnim životom. Četvrta faza je preusmjeravanje. Terapeut unutar i izvan okvira vodi dijete da usvoji pozitivnije i učinkovitije strategije za postizanje vlastitih ciljeva (isto, 1999).

Terapija igrom usmjerena na dijete je ugrađena u teorijski okvir koji zagovara klijentom vođenu terapiju kakvu je isticao Carl Rogers. Virginia Axline je bila Rogersova učenica i kolegica, koja je primijenila njegova načela na dječju terapiju kroz igru. Axline je vjerovala da svako dijete ima urođenu sposobnost samoiscjeljenja tj. rasta i samoispunjenja. Ova urođena sposobnost će se ostvariti ako se djetetova subjektivna konstrukcija vlastitog iskustva i osjećaja sebe tretira s prihvatanjem. Loša prilagodba nastaje kada su djetetovo samopoimanje i njegov nagon prema pozitivnom samoostvarenju uskraćeni. Stoga, terapija igrom djetetu treba pružiti priliku unutar jasno definiranih granica, da bude svoje i da glumi svoje želje i fantazije bez ometanja, usmjeravanja ili kritiziranja. Ova metoda je usmjerena na dijete, a ne na problem koji treba riješiti. Terapeut je voditelj, on dopušta djetetu da vježba svoje kreativne sposobnosti i izražava emocije slobodno. Terapijski proces se odvija bez nepotrebnih intervencija sa strane terapeuta (Axline, 1947, prema Ariel, 2002). Razlikujemo kognitivno-bihevioralnu terapiju igrom, koja se temelji na pretpostavci da su emocionalni odgovori i ponašanje ljudi izvedeni iz njihove unutarnje subjektivne konstrukcije vlastitog iskustva. Svijest i podsvijest osobe nastoji oblikovati njezinu percepciju i interpretaciju događaja. Psihološke poteškoće nastaju zbog ozbiljnih pogrešaka, bilo u osnovnim načelima osobe ili u percepcijama i tumačenjima koja iz njih proizlaze. Istražuje se idejni sustav klijenta u opuštenoj atmosferi uz podršku. Cilj je omogućiti racionalnije prosuđivanje. Igra je audiovizualna pomoć u učenju. Situacije iz stvarnog života u kojima dijete neadekvatno reagira, simuliraju se igranjem uloga, lutkama i drugim predmetima za igru. Djetetove ideje u tim situacijama se istražuju kroz smislene medije. U igri se koriste i funkcionalne ideje poput: tehnika opuštanja, pozitivnog djelovanja i oblikovanja ponašanja (Conning, 1999). Ekosustavna terapija igrom je metoda koju su razvili Kevin O'Connor i Charles Schaefer. Proizlazi iz široke integracije koncepata bioloških znanosti, različitih modela dječje psihoterapije i teorija dječjeg razvoja. Iako je ovaj model usmjeren na pojedinca, uzimaju se u obzir svi vanjski i unutarnji sustavi djeteta. Unutarnji sustavi su tijelo i njegovo funkcioniranje, kognitivni i emocionalni profili. Vanjski sustavi su obitelj, škola, razne društvene organizacije koje utječu na život djeteta. Psihopatologija se očituje kada dijete ne može zadovoljiti svoje potrebe i zbog toga je njegov razvoj zaustavljen. To može biti posljedica slabosti i neadekvatnosti bilo kojeg od navedenih

sustava i njihovih međusobnih odnosa. Cilj terapije igrom je olakšati djetetov nastavak razvoja i maksimizirati sposobnost da zadovolji svoje potrebe, dok se što manje miješa u zadovoljenje tuđih potreba. Dijete treba steći uvid u nefunkcionalne elemente u unutarnjim i vanjskim sustavima i razviti strategije za njihovo ispravljanje. Ovo se čini unutar zamišljenog svijeta igre. Terapeut identificira simbolički prikaz relevantnih problematičnih situacija u djetetovoj igri i govori jezikom izmišljene igre, traži alternativna objašnjenja i istražuje kreativna rješenja. Dijete oslobođeno barijera za realni kontekst, može u potpunosti zadovoljiti svoje potrebe (O'Connor, 1997).

Iz prethodnog je vidljivo da postoji mnogo metoda terapije igrom koje prepoznaju moć igre. Ni jedna metoda se ne temelji na potpuno razvijenoj, sustavnoj teoriji igre pretvaranja koja se može provjeriti. Uključuju fragmentarne ideje i saznanja. Takva razvijena teorija još ne postoji. U većini metoda ne postoji svojstvena veza između temeljnih velikih kliničkih teorija i korištenih terapijskih tehnika. Slične terapeutske tehnike prisutne su u svim školama, riječ je o gotovo identičnom skupu ideja (Ariel, 2002). Shlomo Ariel donosi prijedlog integrativne teorije terapije igrom koja je ugrađena u opći integrativni model psihoterapije, razvijen u posljednjih trideset godina. Obuhvaća obitelj i šire ekološke sustave, kulturu i psihodinamiku te kognitivni i socio-emocionalni razvoj pojedinca. Potezi terapeuta u integrativnoj terapiji igrom su nedirektivni. Iako klijent započinje vlastitu spontanu igru, terapeut suptilno skreće tijek igre prema smjerovima koji služe cilju terapije. Usmjeravajuća uloga terapeuta ne razlikuje se radikalno od uloga u kojima djeca dominiraju u socio-dramskoj igri. U njoj sudionici kontinuirano pregovaraju o svakom aspektu predstave, koristeći sve vrste izravnih i neizravnih strategija i taktika uvjeravanja. Terapeut utječe na tijek igre i ne odstupa od pravila i normi djeteta (Deely, 1982, prema Ariel 2002). Neke vrste pripremnih, pomoćnih ili glavnih strategija koje se koriste u integrativnoj terapiji igrom, posuđeni su od djece. U nastavku će se opisati pojedine, kreativne tehnike rada s djecom:

1. Oponašanje ponašanja klijenta u igri je tehnika koja ima terapeutske funkcije spajanja. Kada se djeca žele pridružiti nekoj igri, jednostavno oponašaju igru djece s kojom se žele igrati. Terapeut može učiniti isto. Razmišljanje i komentiranje je također dio ovog postupka. Primjerice, to može biti oponašanje aspekata

klijentovog ponašanja u igri, kao što je optužujući prst kojim majka upire u svoju kćer, terapeut može reflektirati te aspekte i komentirati ih.

2. Tempo-usmjeravanje ponašanja na određene rute je strategija u kojoj je terapijska funkcija nakon oponašanja klijenta postupno modificiranje vlastite igre, sve dok klijent ne počne oponašati terapeutovu. Primjerice, dijete se igra kao da je vrlo bučan slonić, terapeut ga imitira, pretvara se da je i on takav slonić, ali onda postepeno stišava glas, sve dok dijete ne postane tihi slonić.
3. Fokusiranje-naglašavanje aspekata ponašanja u igri zvučnim i svjetlosnim efektima ili verbalnim i neverbalnim komentarima. Terapijske funkcije su u skretanju pažnje na važne značajke i koristi se tumačenje.
4. Tehnika objašnjavanje-činjenje skrivenih entiteta koji se rade eksplicitnim, njihovim verbaliziranjem ili djelovanjem izlažući ih neverbalno. Terapijske funkcije se odnose na naglašavanje važnih značajki i tumačenje. Primjerice, terapeut organizira priču i uloge u igri pretvaranja, van obiteljske dinamike. On glumi reporterku koja ispituje različite uloge o specifičnom događaju.
5. Tehnika u kojoj terapeut-dvojnica preko lutke predstavlja klijenta. Riječ je o govoru u ime klijenta koji odbija sudjelovati u igri ili ne može izraziti svoje skrivene osjećaje i misli. Primjerice, majka je govoreći kroz lutku izrazila bijes na svog sina. Lutka njezinog sina je uplašena i zastrašena šutjela. Lutka majke je govorila da se prema njoj odnosi s nepoštovanjem i čudi se kako druga lutka ne želi iznijeti ispriku zbog toga: „*Ne poštuješ me dovoljno, da se ispričaš*“. Terapeut je uzeo lutku koja je bila identična sinovoj i rekao: „*Bojim te se*“.
6. Pružanje podražaja. Tehnika u kojoj terapeut daje bihevioralne i materijalne podražaje koji izazivaju onu vrstu igre koja zanima klijenta. Riječ je o poticanju aktivnosti. Primjerice, kako bi terapeut potaknuo djevojčicu da u igri izrazi svoju ljubomoru prema tek rođenom bratu, stavlja na tepih lutku, dječju kolijevku i druge igračke kao reprezentacije dječjih stvari.
7. Davanje iluzije alternative. Terapeut predlaže dvije alternativne ideje za igru. Najprivlačnija alternativa je ona koju želi da klijent odabere. Ovakav potez omogućuje klijentu da se pridruži igri i osigura njenu fluentnost. Primjerice, terapeut koji želi potaknuti sramežljivog dječaka, da u igri izrazi svoju jaku stranu, upitao ga je: „*Želiš li biti Mickey Mouse ili Moćni Mouse?*“



8. Tehnika poslušni glumac. Terapeut traži od klijenta da se pridruži njihovoj predstavi i dopušta im da mu odaberu ulogu. Kada uđe unutra, slobodan je donositi vlastite odluke. Ova tehnika omogućuje terapeutu da postane ravnopravan partner u igri.
9. Willynilly je tehnika u kojoj terapeut izvodi akciju igre koja uključuje klijenta. Cilj je uključiti dijete i utjecati na njegovu igru u skladu s terapijom. Primjerice, obraćanje djetetu: „Ja sam zec, lovče molim te nemoj me uhvatiti.“ Terapeut promatra i snima igru, analizira ju prema prethodno spomenutim tehnikama i prepravlja intervencije ako je potrebno (Ariel i Peled, 2000).

Treba naglasiti da nije svaki aspekt dječje igre ili ponašanje razlog za zabrinutost, tvrdi Ariel. Ako je dijete prošlo kroz traumatično iskustvo te u igri pretvaranja ne pokazuje tragove specifične situacije, moguće je da se ne zna nositi s lošim iskustvima ili nema načina da pokaže emocionalne reakcije. Tada ga se može uputiti na stručno savjetovanje. Ako dijete pokazuje opsesivno, ustrajno ponavljanje negativnih znakovitih sadržaja, također se može razmisliti o terapiji. Znak za zabrinutost predstavlja i gubitak razlike između igre i stvarnosti. Primjerice, strah od igračkaka, da mogu naškoditi, agresija koja se pokazuje u igri i prerasta u stvarnu agresiju, inzistiranje da su izmišljeni događaji i likovi stvarni. Treba obratiti pozornost i na znakove regresije u igri. Primjerice, ako se napredno zamišljanje šestogodišnjaka, vratilo u fazu razvoja zamišljanja. Regresija može biti i rezultat emocionalnog stresa (Ariel i sur., 1984, prema Ariel 2002). Prepoznavanje emocionalnog stresa koje zahtijeva savjetovanje se ne smije temeljiti samo na promatranju igre pretvaranja. Zamišljanje i simbolička igra su samo jedan izvor informacija koji treba uzeti u obzir.

## **6. METODOLOGIJA RADA**

### **6.1. Predmet istraživanja**

Predmet ovog rada je istražiti različite uloge koje odgajatelj može zauzeti u poticanju simboličke igre djece rane dobi, koristeći nedirektivan pristup učenju. Ovo istraživanje treba poslužiti kao inspiracija u traganju za inovativnim primjenama scaffoldinga u simboličku igru, odnosno za uključivanje djece u kompleksniju aktivnost.

### **6.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj je ojačati odgajatelje razvijanjem diskursa refleksivne prakse u razumijevanju značaja simboličke igre djeteta kao i njihove uloge u svrhu njezinog bogaćenja. Također, cilj je omogućiti postizanje zrelijih karakteristika igre djece koje su ujedno i pokazatelj više razvojne razine. Kako bismo pobliže definirali cilj iz njega proizlaze ovi zadatci:

- stvoriti okruženje u kojem se znanje sukonstruira uz ravnopravnu participaciju onih koji uče
- gradnja praktičnih strategija za odgojno-obrazovne promjene, temeljene na teorijskom istraživanju i refleksijama provedenih akcija odgajatelja
- razvoj svijesti o važnosti simboličke igre u procesu dosezanja razvojnih postignuća djece
- gradnja kulture ustanove koja poštuje koncept integriranog učenja i utjecaja na razvoj djece uz pomoć simboličke igre

### **6.3. Metodologijski pristup istraživanju**

Kako bi se dobio dublji uvid u značenje utjecaja koje odgajatelj ima na simboličku igru djece, korištenjem nedirektivnih intervencija, logično je bilo odabrati kvalitativnu metodologiju istraživanja. Na ovaj način mogao se postići holistički pristup predmetu

istraživanja, odnosno ulogama koje odgajatelj može zauzeti s ciljem bogaćenja igre pretvaranja. U istraživanju je korištena metodologija akcijskog istraživanja, kako bi odgajatelj tj. istraživač stavio svoju praksu u poziciju kritičke prosudbe svog radnog kolektiva. Istraživač poznaje odgojno-obrazovni kontekst te je dio njegove učeće kulture jedanaest godina. Uronjen je u istraživanje i svjestan je potrebe za promjenama. Akcijsko istraživanje je dugogodišnja praksa odgajatelja vrtića „Dječja igra“, a spiralni ciklusi aktivnosti se nastavljaju iz jedne pedagoške godine u drugu. Kontinuirano se sukonstruira praktično i teoretsko znanje te se u odnos dovodi staro i novo znanje. Akcijsko istraživanje je izravno, participacijsko, suradničko promatranje, interpretiranje i mijenjanje odgojne prakse s namjerom stvaranja uvjeta, ozračja, okruženja (socijalnog i fizičkog) koje će voditi emancipaciji djece i odgajatelja (Miljak, 2001). Suradničko učenje u kritičkim refleksijama potiče nastanak novih pretpostavki, a to pogoduje ambicioznoj kulturi učenja ustanove. Kurt Lewin, začetnik akcijskih istraživanja govori o njihovom provođenju u obliku spiralnih ciklusa aktivnosti i ponekad je potrebno više ciklusa akcija, da bi se osvijestile ili uočile razlike između odgajateljeve prakse i novina koje se predlažu kako bi se dobilo na podudarnosti (Lewin, 1946). Ovo akcijsko istraživanje izraslo je iz prethodnih. U njemu su prisutni elementi etnografije. Rađeno je dulji vremenski period te rasvijetlio se utjecaj na dječji razvoj u pogledu simboličke igre. Analizirani su prijelazni trenuci u razvoju djece i postiglo se bolje razumijevanje okruženja. Također, prisutni su elementi autoetnografije, osobito u dnevniku istraživanja kojeg istraživač koristi u funkciji prikupljanja i analize podataka. Autorefleksivnost je prisutna i odnosi se najčešće na iskustvo istraživača, no ono se mijenja u zajedničkim refleksijama s drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima tj. u ključnim situacijama, gdje se više perspektiva sudara i utječu na osobno iskustvo. Antropologinja Judith Okeley i Helen Callaway kažu da svaki suvremeni etnografski tekst nosi određene autorefleksivne elemente. Odnos osobnog i kolektivnog, temelj je autoetnografije (Okley i Callaway, 1992, prema Alempijević i sur., 2016). Dakle, dnevnik istraživanja sadrži detaljni opis konteksta i učeće kulture ustanove, no i osobno viđenje istraživača pisano u „ja“ licu.

#### **6.4. Postupci i načini prikupljanja podataka**

Istraživač je prikupljao dokumentaciju u dnevnik istraživanja. U njega su se bilježili važni promotreni događaji te se vodila evidencija prema strukturiranim opservacijama. Riječ je o svjesnom promatranju određenih segmenata, bilježenih u protokole praćenja razvojnih aspekata djece koje je istraživač pripremio prema uzoru na opisane razvojne karakteristike igre pretvaranja, u skladu sa dobi djece autora Fromberg i Bergen (2006.) te prema uzoru na Chippa (Child initiated pretend play assessment) procjenu prema autoricama McAloney i Stagnitti (2009). Ovim protokolom su ponašanja djece u simboličkoj igri okarakterizirana kao bihevioralna, repetitivna, funkcionalna ili elaborativna, a razvojne karakteristike igre su sagledane u dobnom okviru kojem najčešće pripadaju. Razvojne karakteristike su bile orijentir odgajatelju u promišljanju koraka scaffoldinga u igri. Dnevnik istraživanja služio je kao poticaj za samorefleksiju i zajedničke refleksije radnog kolektiva. Reflektirale su se provedene intervencije i pojava sljedećih akcija kao najava novog ciklusa istraživanja. Dnevnik je bio javno dostupan na pregled sudionicima istraživanja. Korištene su različite, kreativne tehnike prikupljanja podataka. Istraživač primjenjuje nesudjelujuće promatranje i bilježenje unaprijed sastavljenih protokola praćenja razvojne razine djece te sudjelujuće promatranje u spontanim intervencijama u igru. Upotrijebljene su pripovjedačke metode tj. zapisi što sudionik govori i radi u dnevnik istraživanja. Kreativno slušanje djece je metoda da se dobije dublji uvid u dječju percepciju okruženja, a korištena je prilikom verbalne komunikacije, likovnosti u izrazu, dramatizaciji, pokretu i plesu, gestikulaciji i mimici, izražavanju uz određene medije ( glina, lutke, žica, neoblikovani materijal, kocke i sl., fotografija i video-zapis od strane djece). Ova tehnika je izrazito važna jer donosi dječji fokus i pogled na aktivnost, odgajatelje i okruženje generalno (Murkherij, 2010). Mozaični pristup je dio svakodnevice odgajatelja u ovom istraživanju. Oni koriste različite alate koji se slažu da bi formirali potpuniju sliku djece o svom okruženju (Clark, 2017). Analiza podataka se odvijala kroz zajedničke refleksije odgajatelja i stručnog tima (šest odgajatelja i tri člana stručnog tima) i fokus grupe (šest odgajatelja, psiholog, pedagog i ravnatelj), gdje su izabrani pojedinci diskutirali i komentirali određenu temu, prema osobnom iskustvu (Gibbs, 1997). Riječ je o polustrukturiranom razgovoru između devet sudionika koji su odabrani zbog

određenih karakteristika. Istraživač je imao ulogu moderatora i unaprijed prema pripremljenom sadržaju i dokumentaciji je omogućavao svakom sudioniku da iznese mišljenje i argumente o specifičnoj temi. Važna je bila fleksibilnost u davanju odgovora te je prikupljena veća količina informacija. Fokus grupe su se odvijale u fazama prema autoru Bales (1953). U prvoj fazi (forming), objašnjavala se svrha nalaženja i djelovanja, u drugoj (storming) sudionici izražavaju viđenje i poziciju te uspostavlja se uvažavajuća komunikacija, u trećoj (norming) uspostavljaju se norme i vrijednosti grupe u pogledu specifičnih tema, u četvrtoj (performing) određuje se djelovanje, akcije i intervencije usmjerene cilju i peta faza (mourning) uključuje rezoniranje o djelovanju i završetak grupe (isto, 1953). Pojedine refleksije su zabilježene video-zapisom i razgovori su transkriptirani te se na njima provela tematska analiza ili analiza u cijelosti, ne kao set odvojenih odgovora, već analitičar ponovno doživljava grupu, zapise, neverbalne znakove, atmosferu i diskusiju. U pojedinim ciklusima istraživanja bilo je potrebno pronaći nove teme pogodne za istraživanje pozitivnih intervencija u simboličku igru djece rane dobi. Teme su dovedene u odnos s postavljenim istraživačkim pitanjima, kao odgovori na njih. Ono što nedostaje, ili tek treba potvrditi su ujedno i mogući smjerovi dubljeg istraživanja.

## 7. ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Akcijsko istraživanje je započelo susretom šest odgajatelja i stručnog tima koji čine pedagog, psiholog i ravnatelj vrtića „Dječja igra“ u objektu „Vrbani“ u Zagrebu. Raspravila se pripremna faza istraživanja, a sudionici su upoznati s predmetom, svrhom i ciljem tj. predložen im je nacrt istraživanja. Nije bilo potrebe za razmjenom podataka o odgojno-obrazovnim skupinama, jer je riječ o odgajateljima koji dulji vremenski period rade zajedno na specifičan način. Tri odgojno-obrazovne skupine djece od tri do sedam godina udružene su na jednom prostoru vrtića. Iako, formalno postoji podjela odgajatelja prema skupinama „Ježići“, „Delfini“ i „Zvezdice“, u praksi je kontekst potpuno drugačiji. Šest odgajatelja funkcioniraju kao cjelina te poznaju djecu na ovom prostoru. Oni su sudionici istraživanja uključeni prema načelu dobrovoljnosti te su unutarnje motivirani za provođenje promjena u odgojno-obrazovnoj praksi. Imaju različit broj godina radnog staža, što se ne smatra presudnim za profesionalni razvoj pojedinca. Kolektivna kompenzacija jačih strana i onih u obliku izazova poput kompetencija u razvoju je idealna kombinacija za učenje i vrijednost koja se njeguje u ustanovi. Svježe ideje se neprestano dovode u odnos s iskustvom, a to stvara ravnotežu i bit je procesa sukonstruiranja znanja. Iako su devet članova istraživačkog tima organizirali motivirane sastanke fokus grupe jednom mjesečno, plan je bio uključiti sve odgajatelje i izmijeniti iskustva i postignuća, radi šire primjenjivosti stečenog znanja, iz tog razloga se organiziralo sastajanje svih odgajatelja objekta „Vrbani“, barem u jednom susretu, kako bi svi bili upućeni u korake istraživanja. Najava sastanka svih odgajatelja i stručnog tima odredila se prema potrebi u hodu. Prostor vrtića „Dječja igra“ je podijeljen u ateliere, a za svaki nosi odgovornost jedan odgajatelj. Time se svi članovi dublje bave specifičnim područjem interesa te se vezano uz njega provode akcijska istraživanja. Učeca kultura ustanove podrazumijeva integriranje istraživanja i njihovih nalaza na dnevnoj, tjednoj i mjesečnoj razini, kroz brojne refleksije odgajatelja, jer samo je tako moguće pratiti dinamičnu fluktuaciju djece i njihov razvoj. Odgajatelji njeguju fleksibilnost u vremenskoj i prostornoj organizaciji te ju smatraju bitnom odrednicom svog rada. Također, djeca žive punu participaciju u organizaciji dnevnog ritma, osobito u procesu učenja koji se zajednički oblikuje. Primjerice, podizanje ateliera se dogovara, planira

i provodi sa djecom u ljetnim mjesecima, dok se kroz godinu prostorno-materijalni kontekst mijenja u skladu s učenjem. Atelieri su produkt interesa djece za specifična područja znanja. Zašto atelier, a ne centar aktivnosti? Kroz godine akcijskih istraživanja pojedina područja učenja se oplemenjuju, bivaju sve složenija, jer prate potrebe djece i projekte koje djeca iniciraju i vode. Unutar svakog područja učenja, postoje grananja manjih kategorija što su međusobno povezane i nadopunjuju se. Orijentir odgajateljima u radu je i dalje kompetencijski sustav, koji naš otvoreni kurikulum njeguje (Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Kompetencije koje odrasli i djeca razvijaju su inspiracija za podizanje atelier, a on je odraz dječjeg interesa. Atelier je također oznaka koju koristimo za integrirano djelovanje odgajatelja na razvoj djece, a mozaični pristup istraživanju u ovakvoj organizaciji više dolazi do izražaja u radu.

Istraživanje je provedeno tako, da su zakonski odgovorni skrbnici djece dali suglasnost za sudjelovanje u akcijskim istraživanjima i dokumentiranju istih, u njegovu svrhu. Za djecu su korišteni inicijali imena radi zaštite privatnosti, kao i za šest odgajatelja, sudionika istraživanja. Provedeno je u ciklusima koji uključuju plan, akciju, praćenje i refleksiju. Cilj pripremnog plana akcijskog istraživanja je bio dobiti uvid u inicijalno stanje u odgojno-obrazovnim skupinama vezano uz uloge odgajatelja u poticanju simboličke igre djece rane dobi i razmotriti metode i tehnike prikupljanja podataka, njihovu primjerenost, kako bi se bolje razumjelo probleme tj. sastavnice koje treba mijenjati. Organizirana je fokus grupa šest odgajatelja i članova stručnog tima (ravnatelj, pedagog i psiholog) te je istraživač pripremio polustrukturirani intervju i izložio svoju perspektivu inicijalnog stanja na prosudbu istraživačkog tima. Zatim je zabilježio mišljenja i perspektive drugih u dnevnik istraživanja. Prije ove rasprave, provedeno je opsežno teorijsko istraživanje na temu rada i izloženo je u obliku PP-t prezentacije svim sudionicima nakon intervjua. Ovako se zaključilo o podudarnosti teorije i prakse. Razgovor sudionika je snimljen i transkriptiran, a zatim je provedena tematska analiza kojom su se formirale tri teme, odnosno tri istraživačka pitanja. Tematska analiza je kvalitativna metoda obrade podataka koju zbog svoje fleksibilnosti i jednostavnosti primjene mogu koristiti i neiskusni istraživači. Ona služi identifikaciji među prikupljenim podacima koji se organiziraju i detaljno opisuju.

(Boyatzis, 1998, prema Braun i Clarke, 2006). Intervjuom su se dublje razumjela dosadašnja iskustva odgajatelja i odredile su se smjernice daljnjeg rada kroz teme koje treba istražiti, a to su: 1) izravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece, 2) neizravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre, 3) planiranje i bogaćenje simboličke igre djece rane dobi uz njihovu participaciju. Iskustva odgajatelja u obradi razgovora iz refleksije, poprimaju određene obrasce prilikom postupka kodiranja. Iz obrazaca proizlaze kategorije koje se svode na spomenute specifične tri teme od daljnjeg interesa kolektiva i istraživača. Teme će se u nastavku pobliže objasniti (tablica 1).

**Tablica 1**

<b>Teme</b>	<b>Kategorije</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Izravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>izravne intervencije</li> <li>rezultati izravnih intervencija</li> <li>intervencije koje povećavaju pojavu fantazije u igri- IPF (intervencije koje potiču fantaziju)</li> <li>rezultati IPF</li> <li>razvojna stagnacija bez intervencija</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Neizravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>neizravne intervencije</li> <li>rezultati neizravnih intervencija</li> <li>neizravne intervencije koje povećavaju pojavu fantazije u igri-IPF</li> <li>rezultati IPF</li> <li>razvojna stagnacija bez intervencija</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planiranje i bogaćenje simboličke igre djece uz njihovu participaciju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>akcije koje prate interes djece i uključuju ih- IAU (akcije od interesa djece što ih uključuju)</li> <li>rezultati IAU</li> <li>razvojna stagnacija bez intervencija</li> </ul>



- **Izravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece**

Odgajatelji su podvojeni u poduzimanju izravnih intervencija u simboličku igru djece. Dok jedni smatraju da takva akcija pokreće djecu u igru (*„Ja sam ulazila s njima u ulogu. Da bi mlađe potaknula da krenu u simboličku igru, nenametljivo sam ju počela, pa su automatski i oni krenuli.“*), drugi su oprezni po tom pitanju (*„Ja zasad nisam, prvi korak se ticao prostorno-materijalnog konteksta, pa nekako nema potrebe da ja ulazim u ulogu, oni još nisu proigrali same materijale...ne vjerujem u to i ne želim ja ući u ulogu.“*). Smatraju i imaju iskustvo da je kod mlađe djece to potrebnije, nego kod starije (*„Kad su manji im treba neki poticaj kao što A. kaže, a kod mene ne treba, dovoljan je materijalni poticaj da sami razviju igru...“*). Odgajatelji primjećuju da kod starije djece, simbolička igra nije više primarna aktivnost te da zbog tog razloga nema smisla poticati interes za nju, ako on ne postoji (*„...u velikoj skupini kako im opada interes za simboliku, mislim da to više nema smisla.“*). Pojedini odgajatelji su poduzeli akcije kroz ulogu, iako su prethodno bili nesigurni i imali negativan stav o takvim akcijama (*„Mislila sam da je uloga sama po sebi direktivan pristup, djeca postaju ovisna o tebi, od tebe traže da vodiš scenarij...automatski te stave u najviši položaj.“*). Nakon poduzetih akcija odgajateljica spominje pozitivne učinke na razvoj djece, što budi veći interes za mogućnostima ovakvih intervencija i otvara novo istraživačko pitanje o izravnim intervencijama i što sve činimo njihovom primjenom (*„...unošenjem zapleta, peripetija, kratkim ulaženjem u ulogu i izlaženjem van i postavljanjem pitanja kroz ulogu ili van nje, možeš im napraviti neku kulminaciju i održati igru na dubljoj razini.“*). Odgajatelji se slažu vezano uz izravne i neizravne intervencije da ne poduzimanje akcija čini stagnaciju u razvoju (*„...kratko se zadržavaju u igri...samo istraživanje materijala...nošenje materijala po sobi...mlađa djeca se ne igraju tržnice sama od sebe...samostalno ne ulaze u igru...“*).

- **Neizravne intervencije odgajatelja koje omogućuju pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece**

Odgajatelji provode sa sigurnošću neizravne intervencije kako bi obogatili simboličku igru djece, a one se najviše tiču prostorno-materijalnog konteksta kojeg mijenjaju strukturom ili unose nove poticaje i materijale da bi oplemenili igru (*„...dok sam u zadnje vrijeme počela stavljati više njihove fotografije, njih u aktivnostima, nove materijale, u dio za uređivanje, dodatne šampone, bočice s parfemima, što ih je potaklo na simboličku igru...stavila sam im šprice, toplomjere, to ih je potaknulo na dublju igru, počeli su se više uključivati.“*). Analizom je vidljivo da odgajatelji primjećuju rezultate svojih neizravnih intervencija i donose sud o njima kao pozitivan u pogledu podizanja simboličke igre djece na višu razinu (*„...počeli su se više uključivati...puno više sada ulaze u igru i dulje ju proigravaju...nije više svatko za sebe, nego zajedno ulaze u aktivnost...materijali koje sam unijela su potaknuli interakciju među djecom...mislim da preko prostorno-materijalnog konteksta, možemo znatno utjecati na napredniju simboličku igru, nekih 80%.“*). Odgajatelji uviđaju pozitivan utjecaj na razvoj djece koristeći se simboličkom igrom kao „alatom“ u učenju (*„Primijetila sam da djeca koja su malo mirnija, povučenija i više su do sada bila sa strane, dolaze češće u obiteljski centar i uključuju se...više se ojačalo njihovo samopouzdanje i pozitivna slika o sebi, međusobno se prihvaćaju.“*).

- **Planiranje i bogaćenje simboličke igre djece rane dobi i njihova participacija**

Odgajatelji uviđaju važnost interesnih centara, važnost smjera igre koji djeca odabiru te se fokus stavlja na ono što djecu zanima, a ne polaze od vlastitih ideja. Prednost u učenju i dobrobitima učenja daju djeci. Slika koju imaju o djetetu je da je ono sposobno samo se organizirati u aktivnosti ili inicirati aktivnost (*„...također u dijelu u kojem sam im napravila tržnicu, nisu se događale aktivnosti kako sam ih ja zamislila...odlučila sam im maknuti tržnicu i stavila sam im vatrogasno vozilo, jer sam primijetila da dosta dječaka vole vozila kao što su vatrogasci, hitna pomoć, policija i dosta o tome pričaju...onda smo odlučili složiti zajedno vatrogasno vozilo i primijetili smo...“*).

Odgajateljica se u početku izražava u „ja“ licu, a zatim u govoru koristi riječ „mi“, čime je naglašeno zajedništvo u procesu učenja. Ona to čini i prilikom objašnjavanja konteksta koji nastaje nakon poduzetih akcija tj. rezultata uključivanja djece kao ravnopravnih članova u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultate prikazuje kao pozitivne (*„...zajedno su u neakvim zajedničkim raspravama...da, sada smo krenuli dosta razgovarati, starija djeca koja su verbalno jača osobito...lagano kreće neki scenarij, uglavnom je to scenarij koji je njima poznat, a to je vidljivi pomak.“*).

Prema diplomskom radu studentice Ive Vrbić s temom- „Utjecaj odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta“, na Filozofskom fakultetu, odsjek Pedagogija, iz 2019. godine, odgajatelji su bili svjesni važnosti simboličke igre, ali ne i svojih postupaka te je bila naglašena potreba provođenje akcijskog istraživanja s odnosom akcije i refleksije u kojem bi odgajatelji bolje razumjeli vlastite postupke (Vrbić, 2019), što će se u nastavku i pokušati prikazati. Aktivnijom ulogom odgajatelja tijekom igre, povećava se zadovoljstvo djeteta i odgajatelja te dijete participaciju odraslih iznimno cijeni (Bruce i sur., 2008). Ako je igra zona proksimalnog razvoja u kojoj odrasli imaju veliku ulogu, važno je istražiti različite načine na koje odgajatelji utječu na razvoj djece koristeći se simboličkom igrom, kao medijatorom u učenju i važno je odgonetnuti razvojne dobrobiti koje nastaju uz tri prethodno spomenute vrste intervencija: izravne, neizravne i vođene interesom djece tj. njihovom punom participacijom u procesu učenja. Intervju je omogućio istraživaču bolje razumijevanje stajališta njegovih kolega u pogledu ovih tema, također njihovu identifikaciju. Autoetnografski elementi istraživanja (prikazani u tablicama 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 16), zabilježeni su već prilikom razmatranja inicijalnog stanja u ljetnim mjesecima. Oni su neizostavni, jer je odgajatelj, a ujedno i istraživač, raspolagao većom količinom informacija, preuzetih iz teorijskog istraživanja simboličke igre djece, koju je u konačnici i podijelio s kolektivom radi sudaranja starog i novog činjeničnog znanja. Osobni doživljaj fokus grupe je zabilježen diktafonom te također transkriptiran, a u nastavku je prikaz isječka tog transkripta.

**Tablica 2**

AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS	<i>Smatram da su do sada moje kolegice koristile različite profesionalne kompetencije kako bi obogatile simboličku igru djece rane dobi, također različita iskustva, uključujući i moje govore o razinama našeg profesionalnog razvoja. Smatram da su odvažnije akcije kroz izravne intervencije, urodile pozitivnim rezultatima sagledavajući razvoj djece. Ponekad treba izaći iz vlastite zone komfora u djelovanju, da bi se dobili značajniji utjecaji. Nesigurnost u isprobavanju novoga, često je kočnica u našem djelovanju, baš kao i strah od negativnih ishoda i kritika koje mogu biti iznesene bez podrške i alternativnih rješenja. Ipak, negativni ishodi su inspiracija za učenje i potrebni su u kretanju prema naprijed.</i>
--------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nakon prikaza opsežnog teorijskog istraživanja, odgajatelji raspravljaju poduzimanje dosadašnjih akcija (tablica 3). Fokus grupa odlučuje o neisprobanim intervencijama. Novija istraživanja koja povezuju simboličku igru sa „Teorijom uma“, kreativnosti, izvršnim funkcijama, govorom i dr. odgajateljima daju samopouzdanje u testiranju više mogućnosti i jača njihovu motivaciju za drugačije intervencije.

**Tablica 3**

T.	<i>Meni se čini da se mi više bojimo kritike nego što radimo.</i>
A.	<i>Sada imam sto pitanja i izgleda mi da još ništa nisam isprobala, a ne namjeravam više izbjegavati lutke i glumu, to sigurno. Što se kritike tiče, važno je na koji način se daje i da bude konstruktivna.</i>
K.	<i>Ja sam šokirana, nekako sam se ograničila na svoju sigurnu kućicu prostorno-materijalnog konteksta, međutim nemam dara za glumu, nisam baš na ti s time.</i>
P.	<i>Možda bi mogle početi od sigurnih akcija, pa korak po korak dalje, ne moramo odmah skakati u koracima, polako, iako da, ova prezentirana istraživanja otvaraju nešto skroz drugačije.</i>

Odgajatelji i stručni tim završavaju raspravu i fokus grupu dogovaranjem prve akcije koja je vezana uz podizanje socio-dramskog ateliera u dogovoru s djecom. Smatraju da je njihova punopravna participacija neophodna.

## 7.1. Prvi ciklus istraživanja

Prethodno preispitivanje vlastitog profesionalnog razvoja i trenutnog stanja odgojno-obrazovnog procesa, dovodi do prve stepenice akcijskog istraživanja, odnosno stvaranja prostorno-materijalnog konteksta u kojem djeca aktivno igrajući se uče. Polazište je u činjenici, da okruženjem odgajatelj daje poruku djetetu što misli o njemu i njegovom učenju, koja očekivanja ima od njega. Maštovit izgled prostora u kojem se odvijaju igre uloga i dramatizacija, pridonose bujnijoj imaginaciji djece, pokazalo se prethodnih godina, no za kreiranje mogućeg ateliera socio-dramskih igara bila je potrebna perspektiva djece. Dvije odgajateljice su pripremile interaktivnu lutkarsku predstavu (tablica 4), u kojoj lutka imenom „Veseli“ postavlja pitanja otvorenog tipa djeci o njihovim preferencijama u socio-dramskoj igri te traži od njih da ih prikažu u raznim oblicima izražavanja. Podatci su predočeni istraživaču zajedno s drugom dokumentacijom koja može biti od pomoći. U aktivnosti je sudjelovalo dvadesetero djece u rasponu od tri do sedam godina i vođeno je računa o primjerenosti zahtijeva prema dobi. Isječci transkripta verbalnih odgovora djece, činili su okosnicu plana akcijskog istraživanja. Odgajateljica A. je putem lutke i tehnikom kreativnog slušanja dolazila do odgovora koje je bilježila, a odgajateljica K. je pomogla u likovnom izrazu djece i istraživanju pokreta tijela u iznošenju razumijevanja okruženja učenja.

**Tablica 4**

Veseli	<i>Ovo je jako veliki prostor, moja mašta treba pomoć kreativne djece da zamislimo čarobni svijet. Kada tri puta pljesnemo rukama, recite mi gdje smo otputovali i došli? (prostor je potpuno prazan i raščišćen)</i>
Z.	<i>To je svemirski grad!</i>
L.	<i>Da to je svemir, ali mi smo u raketi, pa stavi pojas da ne ispadneš.</i>
T.	<i>Tu ti živi opasni svemirac.</i>
Veseli	<i>Šuljajmo se onda, da nas ne čuje, tko zna što bi mu sve na pamet moglo pasti. Što imamo sve ovdje, što ćemo prvo posjetiti?</i>
L.	<i>Idemo u restoran na tortu, ja ću voziti brod, držite se.</i>
Z.	<i>Ali prvo trebamo u hotel staviti kofer i spremiti putovnice u sef. Moj tata je na Tajlandu skoro izgubio putovnicu.</i>

Transkript daje uvid u interese djece, također vidljivo je da djeca primjenjuju fantastiku u scenariju, lako ju prihvaćaju i odgovaraju na nju, što svakako otvara mogućnost maštovitog ambijenta. Odgajateljica K. traži od djece da glinom prikažu svemirski grad na podlozi te joj objasne svaku komponentu i njezino značenje. Djeca većinom i mlađa i starija modeliraju prikaz hotela i restorana te se pojavljuje raketa (slika 1.). Dječaci često od ponuđenih kocaka grade svemirske brodove. Djevojčice i dječaci pokazuju odgajateljici K. kako se svemirac kreće. Pužu, skaču, penju se, dok odgajateljica pokušava imitirati prikazano. Kasnije promatraju dokumentaciju pokreta (slika 2.).

**Slika 1. Prikaz „Svemirski grad“ od gline kakav djeca žele u prostoru**



**Slika 2. Dokumentiranje pokreta zamišljenog svemirca**



**Tablica 5**

<p>AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS</p>	<p><i>Do sada su rađena akcijska istraživanja koja su se do detalja analizirala u dramskom centru, obiteljskom, centru početnog pisanja i čitanja, centru dizajn. Svaki je donosio zanimljive spoznaje o mogućnostima djece, no ne smije ih se sagledavati fragmentarno, jer svi imaju utjecaj na socio-dramsku igru djece. Ključna je organizacija ateliera koji bi objedinio nastale spoznaje, kako bi se više integrirano djelovalo na razvoj djece, također to je praktičnije u procesu praćenja socio-dramske igre.</i></p>
----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **7.1.1. Plan akcije**

Plan akcije je sadržavao nacrt prostora, uključujući i promišljanje o njegovom sadržaju. Kompleksnost je neminovna, budući da ovdje borave tri mješovite skupine djece, moralo se voditi računa o stupnju razvoja igre kod djece individualno, a dob je samo orijentir. Zrelija igra traži manje realistične igračke kao što je već u radu spomenuto, jer su one limitirane u uporabi te starija djeca pokazuju samostalnost kada je riječ o izradi „scene za igru i igračaka“. Usmjereni su odnosima karaktera likova, a

ne toliko na akcije koje se izvršavaju i same objekte. To traži ponudu nestrukturiranog materijala (plastelin, karton, tkanina, žica, prirodne i dr.) Ovako djeca mogu djelovati prema mentalnom planu. Konkretni materijal treba biti ponuđen mlađima, da bi bili inspiracija za scenarij. Igračke generalizirani modeli i vanjski medijatori koji će pomoći djeci u pamćenju izvedbenih radnji su neophodni za mlađu djecu.

### 7.1.2. Akcija, promatranje i prikupljanje podataka

Istraživač samostalno podiže atelier socio-dramskih igara (slika 3.) na temelju zajedničkog plana akcije i prikupljenih podataka koje daju djeca. Ostali sudionici su zaokupljeni podizanjem vlastitih ateliera i formiranjem potrebnih akcijskih istraživanja. Vremenski period ove akcije traje kroz kolovoz te u procesu povremeno pomažu djeca koja su upoznata sa svim detaljima. Nedoumice se rješavaju u hodu. Riječ je o kraćim raspravama sa stručnim timom i kolegama u obliku dijada. Prvim danom pedagoške godine, odgajatelji otvaraju ateliere, a do tada djeca više vremena provode u aktivnostima na vanjskom prostoru te zbog smanjenog broja dolaska, spojeni su u jednu skupinu, sobu dnevnog boravka koja se zadnja preuređuje u posljednja dva tjedna ovog mjeseca.

**Slika 3. Podizanje ateliera socio-dramskih igara**







Prilikom nesudjelujućeg promatranja djece u simboličkoj igri, korišteno je fotografiranje, audiovideosnimanje i pisane bilješke opisa konteksta, mogućih problema, situacija, pojava i dijagnosticiranja razvojnih postignuća. Pri tome se istraživač vodi strukturom vezanom uz interakcije: 1) dijete-materijal, 2) dijete-dijete, 3) dijete-odrasla osoba i zapisuje bilješke u dnevnik istraživanja. Za vrijeme ovog postupka, ispunjeni su i protokoli praćenja razvoja simboličke igre kod djece tj. njenih

karakteristika vezanih uz dob. Protokoli praćenja, kao što je prethodno spomenuto, uključuju akcije djece, procijenjene u skladu s elementima Chippa procjene (McAloney i Stagnitti, 2009). Akcije se kategoriziraju prema kodovima ponašanja korištenim u samoj procjeni. One mogu biti: bihevioralne, repetitivne, funkcionalne i elaborativne. Promatra se i da li se predmeti koriste na nekonvencionalni način. Istraživač zanemaruje kategoriju praćenja broja supstitucija, više ga zanima sama pojava supstitucija. Protokol praćenja uključuje bilježenje specifičnih elemenata koji prate razvoj simboličke igre prema autorima Fromberg i Bergen (2006). U igri pretežno sudjeluju petogodišnja i šestogodišnja djeca, ali igra odgovara dobi trideset i sedam do četrdeset i osam mjeseci ( Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Kompleksna je, akcije su vezane uz mjesta, vremena, planiraju se zapleti, socijalna je, uloge su poznate, postoje spolne razlike u igri, na trenutke je teško održiva. Metakomunikacija nije tečna, dolazi do verbalnih sukoba među djecom. Scenarij koji proigravaju je vezan uz realistične događaje (slika 4.) te su djeca usmjerena na realne i konkretne objekte. Simbolička reprezentacija je prisutna, no skromna za ovu dob. Ponašanje u igri je funkcionalno, djeca koriste materijale na konvencionalan način. Trogodišnjaci češće promatraju starije u igri i ne uključuju se, dok u samostalnoj igri imaju repetitivne akcije, ponavljajuće i igraju se paralelno uz povremenu jednostavnu interakciju.

**Slika 4. Prva proigravanja realističnih scenarija u novom ambijentu**





**Tablica 6**

<p>AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS</p>	<p><i>Kreiranje fantastičnog ambijenta je iziskivalo mnogo truda, no fantastični elementi se nisu pojavili u samoj igri. Karakteristike igre ne odgovaraju dobi djece, što me pomalo razočaralo, osobito u igri trogodišnjaka koji slabo ulaze u interakcije i proigravaju stereotipne scenarije. Primjećujem nedostatak samoregulacije kod petogodišnjaka. Imaju problema s dijeljenjem inicijative u igri i nisam sigurna koliko smijem intervenirati u takve situacije, a da ne prekinem pretvaranje. Iako sam svjesna da učenje treba posredstvo odrasle osobe, moja zbunjenost nije ništa veća od zbunjenosti velikih teoretičara dok promatram kontekst trenutne igre. Uočavam globalnu problematiku koja insinuira manjak vremena za pretvaranje i neiskustvo. U pogledu istraživanja postajemo pomalo „kukavice“ u izgradnji novih teorija. Moguće da je razlog tome strah od kritike kada dajemo drugima da prosuđuju naše profesionalne akcije.</i></p>
----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 7.1.3. Refleksija i djelovanje istraživačkog tima

Odgajateljima je u prvoj fazi fokus grupe (forming), ukratko prikazana videosnimka (slika 4.) koja donosi podatke o inicijalnom stanju simboličke igre djece u skupini u atelieru socio-dramskih igara slično kao što je u svom istraživanju Bales (1953.) činio. Istraživač najavljuje problematiku koju želi raspraviti s kolegama te to je svrha sastajanja ove grupe. U drugoj fazi (storming) sudionici iznose svoje perspektive o viđenom, osvrću se na iznesene probleme te ih pokušavaju kolaborativno riješiti. Iznose se različiti argumenti i pokušava stvoriti konsenzus raznih viđenja. U trećoj fazi određuje se moguće djelovanje i akcije koje će se sljedeće primijeniti, a time i završava ova refleksija. Razgovor je snimljen, postoji njegov audiozapis te transkript. Provedena je tematska analiza kako bi se identificirali smjerovi djelovanja koji su odraz zajedničkog rezoniranja.

**Slika 4. Prikaz inicijalnog stanja**



Kvaliteta komunikacije znači ujedno i kvalitetu odnosa (Slunjski i sur., 2016). Autor Fullan naglašava kako odgojno-obrazovna ustanova, kao organizacija koja se želi razviti, mora omogućiti i razvoj pojedinca unutar svojih okvira, a uvjete koje za to mora zadovoljiti su kvalitetna interakcija, slobodna komunikacija i razvoj suradničkih

odnosa (Slunjski i sur., 2016). Organizacije koje uče ne bježe od problema, suočavaju se s njima i koriste ih kao izazov za napredovanje. Senge naglašava kako je jedan od najpouzdanijih dokaza da tim neprestano uči, sukob ideja. Problemi se doživljavaju na razini sadržaja, a ne osobno. Ključno je zajedničko rješavanje problema, kolektivne ekspertize, debate, reflektivni dijalog (Slunjski i sur., 2006).

Tematskom analizom transkripta razgovora s refleksije, identificirane su tri teme (tablica 7) od kojih je jedna važna za nastavak akcijskog istraživanja, jer predstavlja zajednički zaključak o novim akcijama. To su: 1) odgajateljeva procjena poduzete akcije, 2) procjena istraživačkog tima o poduzetoj akciji, 3) problemi i moguća rješenja. U nastavku su prikazane izvedene kategorije i teme te su detaljnije objašnjene.

**Tablica 7**

<b>Teme</b>	<b>Kategorije</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odgajateljeva procjena poduzete akcije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strah od neuspjeha</li> <li>• uviđanje pozitivnih učinaka akcije</li> <li>• uviđanje negativnih učinaka akcije</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• procjena istraživačkog tima o poduzetoj akciji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konstruktivna kritika situacije</li> <li>• konstruktivna kritika odgojnog postupka</li> <li>• podrška</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemi i moguća rješenja situacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificirani problemi</li> <li>• prijedlozi, mogućnosti</li> </ul>

- **Odgajateljeva procjena poduzete akcije**

Nakon poduzete akcije odgajateljica T. primjećuje pozitivne učinke na simboličku igru djece rane dobi („*U socio-dramskom atelieru je trenutno velika fluktuacija djece, zadržavaju se u igri.*“). Time procjenjuje da je potaknula interes djece u ovom području, no javljaju se situacije koje nisu odgovorile na njezina očekivanja. Uviđa

negativne učinke, iako i samostalno, a kasnije i uz pomoć drugih osvještava činjenicu da su oni rezultat maturacije djece. Smatra da je postavila prevelika očekivanja u igri, pa rezultata nema (*„...karakteristike igre su ispod razine dobi, uložila sam dosta truda u prostorno-materijalni kontekst da bi potaknula veću razinu maštanja i fantazije, no oni kao da nisu spremni na to.“*). Odgajateljica počinje sumnjati u sebe, osjeća se nesigurnom te traži na neki način pomoć i podršku kolega (*„Ne želim nešto uprskati, nemam uputstva za ove situacije...ja znam što bih mogla, ali ne znam da li to smijem.“*). Činjenično znanje kojim istraživač barata u ovom slučaju nije podrška, već stvara sumnje, no time do izražaja dolazi kritička pozicija pojedinca.

- **Procjena istraživačkog tima o poduzetoj akciji**

Odgajatelji iznose vlastite perspektive na temelju prikazanih situacija iz videozapisa. Daju kritiku vezanu uz okolnosti tj. kontekst razvoja djece (*„...nema razvojnog uspona...previše faktora je uključeno u ovu problematiku...pričali smo već o tome, svemir im je apstraktan“*). Također, osvrću se na odgojne postupke (*„...prerano gledaš na rezultate...to nema veze sa simboličkom igrom, zašto se time baviti, to je moje područje.“*), ipak paralelno pokazuju empatiju i izražavaju podršku kolegici (*„...ne možeš kriviti sebe i ne možeš od toga pobjeći...daj si malo kredita...dobro je što se uopće hvataš u koštac sa ovime.“*).

- **Problemi i moguća rješenja situacije**

Odgajatelji su kolaborativno identificirali probleme na koje se može utjecati. Problemi su povezani s maturacijom djece, primjećuju, ali i iskustvima s igrom koja moguće manjkaju, pa zrelije karakteristike simboličke igre nisu vidljive u većoj mjeri. Specifična razvojna postignuća nisu još dosegnuta jedan je od zajedničkih zaključaka (*„Na ovoj snimci trogodišnjaci se igraju paralelno, nema interakcija ili promatraju starije u igri...petogodišnjaci su u čestim sukobima i ne žele dijeliti inicijativu u kreiranju scenarija...poput nekog kasnog egocentrizma, ne mogu sagledati situacije iz tuđe pozicije...oni se, budimo realni ne znaju igrati više kao mi koji smo još donekle bili generacija što se sa susjedima igra na ulici...dobna granica za djecu po pitanju*

*samoregulacije se pomakla...realni je scenarij, igraju se kuhanja kod kuće.“).* Odgajatelji uviđaju moguće probleme u izravnim intervencijama u igru i empatični su prema strahu od neuspjeha (*„...ali A. ona nije jedna od njih, nisu djeca nerazumna, tretirat će ju kao odraslog, što i je, stvorit će se umjetna atmosfera, ne treba ih podcjenjivati, iako vidim da te to muči, mislim da bi meni bilo isto u ovoj situaciji.“).* Grupa iznosi prijedloge kao moguća rješenja problema (slika 5.), također sam istraživač uočava potencijalne akcije koje se mogu poduzeti, no nesiguran je u tome. Kolegice pokazuje spremnost u pomaganju, no potreban im je konkretan materijal na kojem trebaju raditi (*„Potrebna sam im u igri...treba im pokazati igru...probaj ono čega se bojiš, uđi u igru kao dijete...dogovorimo korake ulaska u igru, npr. suptilan ulazak prema izravnom...ma jednostavno započni ti...važan je dinamičan ulaz i izlaz iz uloge...napravi nešto s čime si na ti, ispričaj priču, zamotaj vrijednosti koje želiš prenijeti u nju...poveži kulturu objedovanja sa simboličkom igrom restorana.“).* Određeni prijedlozi vezani su i uz neizravne intervencije u igru (*„Daj im da dulje vrijeme proigraju materijale...možeš napraviti raspravu i istraživanje kao poticaj...realnom scenariju neizravno daš gradaciju...možda nešto uz internet, pa radiš na digitalnim kompetencijama djece...u biti imaš tamo raketu, pa bi bilo dobro pričati s njima o uvjetima u svemiru i putovanju kroz svemir, to možemo skupa kroz neki intervju s djecom.“).* Prijedlozi su svedeni na direktne i indirektne intervencije oko kojih se svi članovi fokus grupe slažu (*„ U redu odlučili smo se za dvije intervencije izravnu i neizravnu, bit će zanimljivo to promatrati, cure nema grešaka, samo učimo.“).* Istraživač i odgajateljica A. će zajedno osmisliti i poduzeti akcije u sljedećem ciklusu istraživanja.

**Slika 5. Prijedlozi i podrška u intervenciji**



## **7.2. Drugi ciklus istraživanja**

U drugom ciklusu istraživanja provedene su izravne i neizravne intervencije u simboličku igru koje su unaprijed dogovorene na refleksiji istraživačkog tima. One su uključivale spontanost i neočekivane ishode za odgajatelje. Izravne intervencije su kratko, suptilno ulaženje u manje dominantnu ulogu, kako bi se spontano postavio izazov u učenju, a neizravne su vezane uz priču i raspravu o svemirskim temama, da bi se igru poguralo u smjeru kreiranja fantazije. Odgajateljice T. i A. pretpostavljaju da je apstraktna tema ujedno i polazište mašte, odnosno maštovitih rješenja. Zanima ih mogu li druge aktivnosti biti iskustvo kao inspiracija za simboličku igru.

### **7.2.1. Plan akcije**

Odgajateljica T. će ispričati priču djeci o bontonu te će se koristiti dramatizacijom kao medijatorom u učenju, dok će odgajateljica A. pokušati organizirati raspravu s djecom na temu „Svemir i uvjeti života u svemiru“. Tim se nada primjeni doživljenog u igri. Ponekada brzinom akcijskog istraživanja iz planiranih akcija proizađu dodatne intervencije koje traže angažman odgajatelja na brzinu, pa se one dogovaraju u hodu, no to se i očekuje prema prijašnjim iskustvima.

### **7.2.2. Akcija (1), promatranje i prikupljanje podataka**

Ispričana je izmišljena priča uz dramatizaciju o gospodinu „Neprištjokoviću“ u dijelu gdje je organiziran restoran za igru. Djeci su se narativom, vjerno oslikale uloge koje ondje postoje i njihove funkcije, načini ophođenja kao i „tajni znakovi“ koji se koriste prema bontonu na ovom mjestu. Pojedini isječci su prikazani humoristično uz brojne prevrate u priči, tehnika preuzeta od djece. Oni to često čine kada žele dobiti pažnju sugovornika ili ju pojačati. Naglasak je na pravilima ponašanja i logičnim posljedicama koje nastaju kada ih se prekrši.



U simboličkoj igri šestogodišnjaka primijećene su promjene nakon poduzete akcije. Djevojčice i dječaci koriste naglašene elemente priče. Stereotipni scenarij poprima višu razinu, odnosno oplemenjuje se novim iskustvima (slika 6).

**Slika 6. Naglašeni elementi priče proigrani u simboličkoj igri restorana**



Metakomunikacija nije prisutna te se plan igre i dogovor oko narativa unaprijed određuje među djecom. Igra je kooperativna tj. poznat je zajednički cilj, dolazi do koordiniranja ponašanja (Šagud, 2015). Dječaci i djevojčice koriste elemente bontona koje su mogli doživjeti kroz priču. Prema protokolu praćenja igra odgovara

karakteristikama za djecu od četrdeset i devet i šezdeset mjeseci ( Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Iako, nema pripreme „pozornice za igru“, teme nadilaze osobno iskustvo (dva dječaka od tri priopćuju da nisu nikada bili s roditeljima u restoranu u realnom kontekstu). Igra je razrađena, elaborativna, a zapleti su kompleksni, organizirani i popraćeni dodatnim zapletima koje unosi odgajatelj. On sudjeluje u igri kroz ulogu gosta u pokušaju da ne naruši hijerarhiju ili preuzme ulogu vođe. Djeca s oduševljenjem prihvaćaju ovu akciju, iako centriraju se prema odgajatelju. Spontanom reakcijom, on stavlja mlađe dijete u svoju ulogu, ponekad jednostavno izađe iz uloge. Zasebne socijalne grupe u igri, počinju se miješati i dobiti dobno mješovite skupine dolaze do izražaja. Simbolička igra „kuhanje“ sada je „restoran“, u kojoj sve polazi od uloge. Ona definira sekvence, smjer scenarija, vrijeme, odnose i sl. Starija djeca su u dominantnijim ulogama u početku (kuhar, konobar), što je odraz njihovog višeg socijalnog statusa koji im određuje dob, no uskoro i mlađa djeca (tri i četiri godine) iskušavaju ove uloge. Djeca koriste gotove kostime u atelieru koji su ondje prisutni od početka pedagoške godine, ali sada prvi put u funkciji novih uloga. Važnost daju razmjeni, a ne vrijednosti novca. Odgajatelj u ulozi unosi probleme u priči, a djeca ih rješavaju na kreativan način, pokazuju snalažljivost.

T:	<i>Pojela sam sve sljedove i sada sam primijetila da nemam novčanik!</i>
J:	<i>Ništa, morat ćete oprati suđe u kuhinji i počistiti stolove danas.</i>

Djeca koriste „tajne znakove“ restorana koje su čuli u priči (slika 7) i vidjeli prilikom dramatizacije u proigravanju novih iskustva (dižu ruku kako bi dozvali konobara, traže kuhara kada imaju pritužbu na jelo, koriste ispravno pribor i odlažu ga na određeni način, kada su gotovi obavljaju plaćanje, koriste uljudne načine ophođenja, poštuju bonton).

Slika 7. Tajni znakovi restorana iz priče



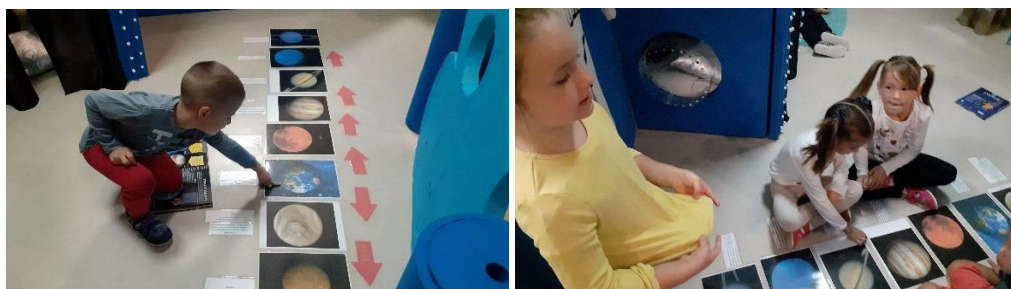
Tablica 8

<p>AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS</p>	<p><i>Dijete prije ulaska u simboličku igru nosi određeni opus iskustava i znanja te pretpostavki koje u igri propituje, a uz pomoć druge djece i odgajatelja, može doći do više ljestvice učenja unutar same igre. Metoda dramatizacija iz kurikuluma „Teorija uma“ učinila je igru sudeći prema pozitivnim učincima akcije, pametnijom, jačom i zrelijom. Važno je ne postati „varalica“ u igri i paziti da to ne činim s ciljem instruiranja djece, već trebam potaknuti djecu na promišljanje. Rješavanje problema bi svakako trebao biti fokus kada zauzimamo ulogu. Osjećam se dobro znajući da sam otvorila vrata nečem novom u ovom području i nije mi neugodno isprobati razne mogućnosti u ovoj poziciji. Glumom kao tehnikom možemo utjecati na kompetencije djece u brojnim područjima u samom tijeku igre.</i></p>
----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 7.2.3. Akcija (2), promatranje i prikupljanje podataka

Kako bi saznali koja iskustva djeca imaju s apstraktnom temom „svemir“ odgajateljice A. i T. se odlučuju provesti polustrukturirani intervju sa djecom koja su već pokazala interes za ovu temu. U razgovoru sudjeluje dječak Z. (šest godina), dječak J. (četiri godina), djevojčica B. (četiri godina), djevojčica I. (šest godina) i djevojčica P. (tri godine). Odgajateljicama je cilj kroz apstraktnu temu podići razinu fantastike u igri. Raketa u atelijeru služi djeci kao mjesto za obiteljske igre što se nastoji promijeniti neizravnim akcijama. U centar se iz tog razloga unose velike fotografije sunčevog sustava s kratkim informacijama o planetima i lijepe se na pod (slika 8). Crvenim strelicama je naznačen smijer putovanja i dani su podatci o realnom protoku vremena između planeta za astronaute koji putuju. Unose se enciklopedije o svemiru, karte sazviježđa, komande, volan i truba, odijela za astronaute i boce s kisikom. Odgajateljice izgrađuju motorni stroj koji pomiče planete kako bi se dobio dojam kretanja u raketi. Pripremljena je klasična glazba iz filmova o istraživanju svemira te je postavljena rasvjeta i projekcija koja prikazuje galaksije i svemirsku prašinu. U razgovoru je predviđena jedino spontanost tj. nastoji se pravodobno postaviti pitanja koja omogućuju dijeljenje iskustva djece, kolaborativno kritičko promišljanje i istraživanje mogućih zamišljenih scenarija. Raspravom dolazi do zajedničkog konstruiranja razumijevanja djece i odraslih. Odgajateljice dijele mišljenje Brunera i Hastea koji kažu kako je dijete noseći se sa svijetom nepoznatog, kompetentan i inteligentan socijalni operator, a ne „usamljeni znanstvenik“ (Haste i Bruner, 1987). Konstruira hipoteze, reflektira ih kroz iskustvo u interakciji s okruženjem. Kada iskustva manjkaju, mašta postaje rješenje kao i kreativnost. Fokus u raspravi nije na usvajanju knjiškog znanja, već dinamičnog, mijenjajućeg znanja u demokratskom ozračju (Sočo, 2007). Djeca pokazuju da imaju iskustva s ovom temom i dijele iskustva s drugima (slika 9). Informacije koje posjeduju u kolaboraciji se nadograđuju i bogate. Auditivni i verbalni sadržaj vrlo brzo prelazi u asimilaciju novoga među onima koji slušaju u raspravi.

Slika 8. Slike sunčevog sustava i podatci o putovanju između planeta



Slika 9. Dijeljenje iskustava o svemiru s drugima na temelju pročitane ili prethodnog iskustva



Z:	<i>Ovo je planet Mars.</i>
B:	<i>Ovo je planet Prsten.</i>
Z:	<i>Piše ovdje da planet Saturn ima prsten, dobro si to primijetila</i>
B:	<i>Ovaj planet je leden (pokazuje na Pluton), pa je poplavio, daleko je od sunca, a na ovom je jako vruće, jer je blizu sunca, tamo moraš skinuti i prsluk i potkošulju.</i>
J:	<i>Na Marsu i Veneri ima vulkan, vidiš!“ (pokazuje na krugove na planetima)</i>
Z:	<i>Tu piše da su ugasli, nema više lave, kao ovi kameni.“ (donosi kamenje i kristale s Etne u kutiji iz centra)</i>
J:	<i>Na Zemlju je pao takav veliki kamen s drugog planeta, to je bio meteor.</i>

**Tablica 9**

<p>AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS</p>	<p><i>Primjećujem da starija djeca posjeduju veću riznicu iskustva, učeći prema modelu odrasle osobe, ophode se s mlađima na sličan način. Ne ispravljaju ih, uvažavaju i pohvaljuju trud u procesu učenja. Djeca se vode logikom i vjerojatnošću u promišljanju. Kada im je nešto nepoznato aktivno istražuju. Ako imaju usvojenu vještinu čitanja to im olakšava situaciju i mogu pomagati drugima, no i bez toga pokazuju snalažljivost u maštovitim rješenjima. Povezuju novo i staro znanje i dovode ih u odnos. U raspravi kao važnom modalitetu učenja, iznose se argumenti koji se ponekad sudaraju. Pri tome ne prevladavaju i pobjeđuju oni koje odrasli smatraju točnima, već oni koji odišu većom kreativnošću, sigurnošću u izvedbi i dobivaju naklonjene sudionike tj. istomišljenike u većem omjeru. Veliku ulogu u tome igra i socijalni status. Odgajatelj je tada ključna točka u intervenciji. On postavlja djecu u poziciju kritičkog promišljanja vlastite i tuđe perspektive. Uz takve intervencije logika može prevagnuti.</i></p>
----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O:	<i>Da li druge planete osim Zemlje imaju život?</i>
B:	<i>Da imaju.</i>
Z:	<i>Nemaju vidiš ovdje piše da Merkur ima četiristo stupnjeva, mi se možemo tamo otopiti B.!</i>
B:	<i>Nije istina, na Merkuru ima život. Tamo žive vanzemaljci.</i>
Z:	<i>Ma daj, nemoj to ni reći, pa kako izgledaju onda?</i>
B:	<i>Ja sam vidjela jednoga, ima okruglu glavu!</i>
J:	<i>Da i zeleno tijelo!</i>
B:	<i>Na Zemlji je čisto, a na drugim planetima prljavo, pa se ne može živjeti, ali izvanzemaljac može, on je mekan i ima šiškice.</i>
O:	<i>Kako možeš biti sigurna u ovo što govoriš?</i>
B:	<i>Nikad nismo išli u svemir, pa ne znamo, ali možemo zamišljat.</i>

**Tablica 10**

AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS	<i>Grupno kritičko promišljanje je svojevrsni scaffolding. Riječ je o tehnici koja se vježba u spontanom razgovoru i koja uključuje česte pogreške odgajatelja. Primjerice, odgajateljima se događa da postavljaju neosvijestena sugestivna pitanja i u skladu s time navigiraju dječje odgovore, pa oni nisu autentični, česti su i pokušaji podučavanja ili instruiranja djece. Važno je pravilno formulirati pitanje te poticati djecu na promišljanje.</i>
--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O:	<i>Da li izvanzemaljci imaju nos, što mislite?</i>
P:	<i>Da ali drugačiji od našeg, mislim i oni dišu.</i>
O:	<i>(Pokazuje na astronauta u enciklopediji) „Zašto mi u svemiru trebamo ovakvu kacigu i boce, a on ima samo nos kako kažete?”</i>
P:	<i>Izvanzemljac je iz svemira, ima nos za svemir, a mi ne.</i>

#### **7.2.4. Akcija (3), promatranje i prikupljanje podataka**

Odgajatelji su nastavili poticati djecu u istraživanju uvjeta života u svemiru. Donose im kratki video dana u svemirskoj stanici u kojem se moglo vidjeti astronautkinju u njezinom dnevnom ritmu. Ova akcija je poslužila kao podloga za raspravu o pojmu gravitacija. Proveden je polustrukturirani intervju s djecom (pet dječaka, pet i šest godina) koja su pokazala interes za gravitaciju, inspirirani videom. Nacrtali su svoje teorije na papir i izložili ih na zid da druga djeca mogu vidjeti maštovite zamisli (slika 9.). Govore o različitim iskustvima koje sudaraju uz uvažavanje. Izložena su slaganja i neslaganja, no nije bilo potrebe za revidiranjem teorija, već je dogovor bio potvrda raznih uvjerenja i zamišljanja mogućih uvjeta. Baš kao i u prethodnoj raspravi, pretpostavke odgajatelja su potvrđene. Kada je djeci nešto vrlo apstraktno, pronalaze odgovore u fantaziji te na taj način objašnjavaju uzroke.

Slika 9. Crtanje i slikanje vlastitih ideja o gravitaciji te doživljaja gravitacije



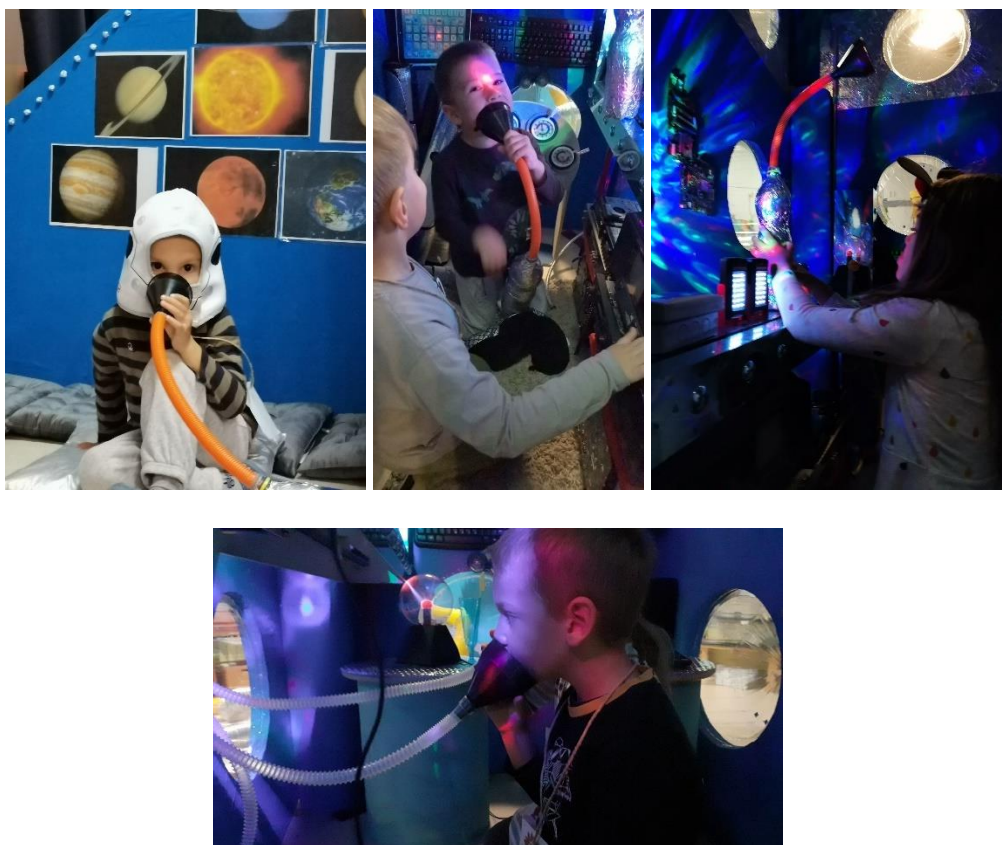
J:	<i>Teta na zemlji stojiš jer ti jezgra ima bičeve koji su nevidljivi i drže nas za jezgru.</i>
J.L.:	<i>Ne nisu ti to bičevi, nego magneti, oni nas vuku uz pod da ne možemo odletjeti među zvijezde.</i>
M:	<i>Da, slažem se, to je sila iz magneta, ona nas drži, ali postoji omotač oko Zemlje da se druge stvari njoj ne približe, pa smo i zaštićeni.</i>
J.N.:	<i>Teta to se zove gravitacija, zbog gravitacije smo mi tu, a u svemiru toga nema, zato letiš.</i>
D:	<i>Da smo mi lakši od zraka, mi bi odletjeli u svemir.</i>



Iz priloženog odgajateljice u kratkoj dijadi primjećuju interese djece koji bi se mogli pojaviti u igri. Dogovaraju nesudjelujuće promatranje aktivnosti pretvaranja u kojem će pratiti i bilježiti pojavu tema iz rasprave kod djece i njihovu primjenu u drugim atelijerima. Raspravama se bogate iskustva djece i to se očituje u proigravanju fantastičnog scenarija. Na ovaj način djeca postižu ravnopravnu participaciju u organizaciji procesa učenja. Njihovi stavovi, interesi, preokupacije, preferencije, diktiraju odgajateljima daljnje korake.

Promatranjem se uviđa da djeca kroz simboličku igru prikazuju reprezentirane akcije što se odnose na razlike života u svemiru i na Zemlji. Ulaskom u raketu u igri koriste boce s kisikom i svemirsku opremu poput kaciga i kostima za astronaute (slika 10.).

**Slika 10. Korištenje kisika u svemiru u simboličkoj igri**



To postaje pravilo tzv. „rakete“ čak i kada proigravaju odnose iz obiteljskog doma. Oni su preneseni u kontekst svemira. Iskustva se brzo šire. Promatrači rasprava imitiraju sudionike u igri. Standardne socijalne grupe, primaju nove članove te pasivna djeca koja često gledaju druge u aktivnosti, sada ulaze postepeno u manje dominantne

uloge. Putovanje postaje fokus u scenariju, čime se pokrenula igra djece u dijelu gdje je postavljen „hotel“, no više među starijom djecom u skupini. Ovaj prostor se koristi kratko, djeca se ondje ne zadržavaju u ulogama i prevelika je fluktuacija igrača. Recepcioner i gosti imaju prolazne interakcije. Raketa poprima dvojnost značenja. Ona je mjesto življenja i putovanja koja u igri traju godinama, što je svakako rezultat širenja iskustva enciklopedijama, internetom i raspravama. U nju djeca unose mnogo materijala (slika 11.) iz drugih dijelova ateliera (posuđe iz restorana, odjeću i obuću i putne torbe). Odgajateljica N. primjećuje da djeca iz ateliera istraživanja prirode, odnose biljke u raketu. U početku odgajatelji pokazuju negodovanje na takve akcije, no s vremenom im djeca daju razumne argumente za ovakve pothvate. Objašnjavaju da im je potrebno više kisika u tzv. „svemirskoj stanici“ kako nazivaju „raketu“. Odgajateljica N. intenzivno radi na raspravama s djecom o uvjetima života koje biljka treba i njenoj važnosti za ljude. Primjećujemo kreativna rješenja problema kada se boce s kisikom potroše kao peripetija u simboličkoj igri, biljni svijet postaje optimalna zamjena. Prema autorima Fromberg i Bergen karakteristike igre odgovaraju dobi od četrdeset i devet do šezdeset mjeseci jer teme nadilaze osobno iskustvo, zapleti su kompleksni, organizirani, razrađena je socijalna igra uloga i usklađena s temama. Igra je elaborativna.

**Slika 11. Igre putovanja i unošenje materijala u raketu**



### 7.2.5. Refleksija i djelovanje istraživačkog tima

Istraživački tim (6 odgajatelja i stručni tim od tri člana) se sastaje kako bi odgajatelji promislili daljnje korake u akcijskom istraživanju. Razmjena znanja i iskustva koje posjeduju ponaosob, omogućuju promjene u sukreiranju novog znanja. Videozapisi šest odgajatelja bi trebali poslužiti kao inspiracija za raspravu u istraživačkom timu. Sagledavanje vlastitih postupaka, njihovo vrednovanje i percepcija iz više perspektiva te uz argumente koji sadrže i teorijsku podlogu, doprinose objektivnosti djelovanja te napuštanju subjektivnih i involviranih akcija kao i osobnog promišljanja o samom djelovanju. Istraživač kao i drugi članovi tima uz pripremljenu prezentaciju osobno viđenog i doživljenog, izlaže vlastite preokupacije da bi potaknuo raspravu odgajatelja. On postaje moderator koji usmjerava razgovor, drži fokus na specifične teme od interesa ove profesionalne grupe. Prema Sengeu znanje koje odgajatelji posjeduju, kao i profesionalne kompetencije, dobivaju na vrijednosti, kada ih odgajatelji počinju razmjenjivati (slika 12.). On govori o personalnom vođenju te mentalnim modelima koji su duboko pohranjeni i neosviješteni, koje reflektiramo u suradnji s drugima i gradimo nove mentalne modele što nam više služe (Senge, 2000). Tematskom analizom transkripta rasprave istraživačkog tima, istraživač je identificirao dvije teme, neophodne za poduzimanje sljedećih koraka, a one će se u nastavku potanko objasniti, kao i kodovi i kategorije koje su ih kreirale. Analiza podataka omogućila je novi ciklus istraživanja.

Slika 12. Razmjena znanja i iskustva istraživačkog tima



**Tablica 11**

Teme	Kategorije
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otkrića i spoznaje nakon provedenih akcija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitivne metode kao akcije</li> <li>• negativne metode i nastali problemi unutar akcije</li> <li>• zaključci odgajatelja</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nove mogućnosti, nove akcije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prijedlozi izravnih intervencija</li> <li>• prijedlozi neizravnih intervencija</li> </ul>

- **Otkrića i spoznaje nakon provedenih akcija**

Odgajatelji videodokumentacijom otkrivaju nove zanimljive medijatore u procesu učenja te uviđaju pozitivne strane provedenih akcija („*Priča je odličan medijator u učenju, ali mislim da se dramtizacijom više dopire do djece*“). Bogaćenje simboličke igre, podrazumijeva i bogaćenje životnih iskustava djece što odgajatelji vide u modeliranju ponašanja („*T. i ja smo išle s ciljem da im prikažemo bonton, uloge i odnose ljudi u restoranu, da produbimo iskustva djece...igranje uloga se nekada mora učiti*“). Pojedini odgajatelji smatraju da je upravo humoristični karakter ispričane priče bio metoda koja je zaokupila pažnju djece da kroz simboličku igru isprobaju određenu životnu situaciju („*Možda je i humor taj koji je izazvao opčinjenost djece određenim scenama iz priče*“). Uviđa se da izravna intervencija ne znači nužno i uzurpiranje igre, što je bio slučaj u ranijim istraživanjima te da strah od ulaženja u ulogu ne treba biti opravdan („*Odlično je da si ušla u ulogu i to manje dominantnu, nisi uzurpirala igru*“). Odgajateljica koja je provela akciju izražava zadovoljstvo i ugodu u ovakvoj metodi („*Ja moram priznat da sam zadovoljna spontanim pitanjima kojih sam se sjetila, baš sam bila fokusirana na njihove odgovore, a oni su me*

oduševili.“). Grupa osvještava koliko su akcije okrenule igru prema pojavi zrelijih karakteristika („...dajte pogledajte koliko su ove vaše promišljene akcije promijenile samu igru...koliko brzo širimo iskustva među nama.“). Odgajatelji ne spominju metode korištene u akcijama kao negativne, ali jasno daju do znanja da je utjecaj velik, nasuprot suhoparnom govoru kada učimo djecu i verbalno im prenosimo određene vrijednosti („... kroz glumu se više dopire do djece, oni koncentrirano slušaju, a kad im samo govorimo rade sve drugo i postane im dosadno.“). Identificirani su problemi u akcijama u obliku konstruktivnih kritika okolnosti i poduzetih intervencija („Nažalost danas djeca nemaju priliku promatrati svijet oko njih, često su na mobitelima...mene samo muči ovaj dio što oni na snimci svi titraju oko tebe, preuslužni su i skroz orijentirani na tebe, traže da vodiš...u jednom trenutku kao da te guše prijedlozima...trebala bi potaknuti malo više matematičko-logičke kompetencije, za šestogodišnjake razmjena proizvod-novac može biti na višoj razini...primijetila sam da im je teško pospremati i nekad baš ne cijene izrađene materijale, vjerujem da ih oni izrađuju bi to dobilo više na vrijednosti...vidi za ovaj hotel, manja skupina djece zalazi tamo, možda nemaju iskustva, jer koriste ovaj dio prostora za igru bolnice...često kada se tamo igraju su tajnoviti, ukipe se kad uđem tamo, kao da su nešto protiv pravila napravili...za hotel još nisam sigurna može li se takvu igru produbiti.“). Odgajatelji donose specifične spoznaje i zaključke u raspravi koje bilježe u dnevnik istraživanja („jačanjem iskustva, jačamo simboličku igru...vidi se podizanje karakteristika igre na viši nivo iz protokola praćenja...djecu smiruje kada im damo izazov u učenju koji trebaju riješiti, onda se koncentrirano udružuju i do izražaja dolazi snalažljivost...djeci je teško priznati da nemaju odgovor ili rješenje za neku situaciju, pa nalaze maštovite i kreativne odgovore...igra je napredna, jer sve što su upili kao spužvice slušajući i primjenjuju.“).

- **Nove mogućnosti, nove ideje**

Odgajatelji u raspravi iznose kritike na asertivan način. Prvo pružaju podršku i uviđaju pozitivne strane, zatim uviđaju ono na čemu treba učiti i raditi te na kraju donose alternativne prijedloge kao zamjene za detektirane probleme. Uglavnom sugeriraju

neizravne intervencije („Unesi neki jelovnik, novce i cijene, ali da barataju manjim vrijednostima....to će navigirati igru, pomoći će im u pamćenju akcija...možda da vidiš što im još osim ovih konkretnih materijala treba u kuhinji i da to sami izrađuju...vjerujem da ih oni rade to bi više dalo na vrijednosti tj. čuvali bi ih...mislim da je sad idealno vrijeme za mozaični pristup, iskoristi druge alate u razumijevanju njihove perspektive putovanja svemirom...možda da uđeš u problematiku toga kako raketa radi, odnosno njen mehanizam...treba vidjeti što im treba za igru i što mogu sami napraviti za potrebu igre.“). Donesene prijedloge odgajateljice T., A. i K. planiraju provesti u obliku akcija, što naznačuje novi ciklus istraživanja. S njima se planira povezati i kolegica G. u likovnom atelieru, a odgajateljica N. će se baviti dokumentiranjem ovih akcija. Istraživački tim određuje vremenski period od tri dana za konkretiziranje plana akcija. Cilj je međusobno povezivanje kolegica u radu i razmjena iskustava te rad na istom projektu „Svemir“.

### **7.3. Treći ciklus istraživanja**

Roberts-Holmes povezuje ideju kreativnog slušanja djece rane dobi sa „stotinu dječjih jezika“ (Hundred Languages of Children), terminom koji se upotrebljava u pedagogiji Reggio Emilie (Roberts-Holmes, 2018). Upravo je ova ideja obilježila treći ciklus akcijskog istraživanja. Istraživač ne smije podcjenjivati sposobnosti djece, njegova odgovornost je razviti metode koje odgovaraju djetetovim trenutnim ili stalnim interesima i njihovoj razini znanja i razumijevanja. Anderson kaže kako je pogrešno staviti djecu u poziciju koja im je iz nekog razloga teška, ona koja ističe što djeca ne mogu i ne znaju, naspram onog što mogu ili znaju (Anderson, 2005). Istraživač mora omogućiti da metode koje upotrebljava budu odgovarajuće određenoj djeci koja sudjeluju u istraživanju (Greene i Hill, 2005). Ovo su bila polazišta za daljnje akcije. Tri mješovite skupine su idealni kandidat za korištenje mozaičnog pristupa u istraživanju. Riječ je o pristupu koji daje niz alata što se slažu kako bi formirali potpuniju sliku o dječjoj percepciji okruženja u kojem žive (Clark, 2017). On udružuje sve sudionike u procesu učenja da aktivno kreiraju nove spoznaje i stvaraju uvjete kvalitetnog, motiviranog, demokratskog i ispunjavajućeg okruženja.

### 7.3.1. Plan akcija

Odgajateljice T. i A. će provesti polustrukturirani intervju s djecom kako bi preispitale njihov pogled na to, što im u igri nedostaje od materijala. Izradit će za simboličku igru restorana jelovnike i cjenike da bi potaknule razvoj matematičko-logičkih kompetencija kod djece. Odgajateljica G. će prirediti videosnimku putovanja kroz svemir, kako bi ga djeca bolje doživjela i organizirat će aktivnosti u likovnom atelieru vezano uz percipirano. Odgajateljice K. i R. će pripremiti raspravu o pokretanju rakete unutar i van Zemljinog omotača i prikazati dokumentarac „Lansiranje rakete“. K. će dokumentiranje provesti s djecom, jer smatra da se tako više uočava njihov fokus u akcijama. Povremenim ulaženjem u ulogu T. će pokušati promatrati koje igre se odvijaju u dijelu „hotel“ te čemu ovaj prostor djeci zaista služi.

### 7.3.2. Akcija (1), promatranje i prikupljanje podataka

Odgajateljice T. i A. nisu unaprijed detaljno isplanirale intervju s djecom. Postavile su pitanje otvorenog tipa i na temelju odgovora, spontano dodavale nova pitanja.

O:	<i>Što bi vam za igru u centru od igračaka još dobro došlo?</i>
E:	<i>Možda roboti ili barem nešto od materijala da ih izgradimo.</i>
Z:	<i>Ja mislim da je to super ideja, oni bi mogli spremati centar umjesto nas!</i>
B:	<i>Ja bi da imamo plastelin, jer ove kolače od stiropora ne možemo rezati.</i>

Iz razgovora saznaju da djeca žele robote kao pomoćnike u svemirskim poslovima. Djevojčica E. vidi potrebu za robotom u restoranu kroz različite uloge u igri. Uz mnogo gostiju, stvara se gužva, pospremanje biva kompleksno. E. je motivirala dječake da promisle kako im robot treba i unutar rakete. U slučaju kvara, ljudima je teško odrađivati posao, jer ne mogu dugo biti bez kisika, ona tvrdi. Smatra da je poželjno u nekim situacijama da robot mijenja astronaute. Njeno mišljenje je otvorilo bujicu zaključaka, a neki su zapisani u obliku rasprave u dnevnik istraživanja.

M:	<i>Robot služi ljudima kao pomoćnik, on je živ, ali nema srce i ne treba disati, samo se miče.</i>
L:	<i>Ne, robot je živ, on je čovjekov prijatelj i treba boce kisika u svemiru.</i>
D:	<i>Roboti su zabavni, oni su kućni ljubimci čovjeku, a u sebi imaju i mali frižider i mogu ti napraviti jelo koje hoćeš, a ti samo naručiš.</i>
M:	<i>Oni izvode opasne poslove, umjesto ljudi kao kvar na raketi, moraju u sebi držati sve alate!</i>
B:	<i>Ako se robot pokvari, može i ozlijediti čovjeka, tako da bi ga mi morali kontrolirati da je točan.</i>

Kako bi odgajateljice bolje razumjele ideje koje djeca predlažu, ponuđen im je crtež u izražavanju. Kreativna imaginacija time može doći na vidjelo. Crtež djeteta igra važnu ulogu u procesu promišljanja karaktera robota i njegovog života. Promiče mišljenje i sjećanje više nego samo pisanje. Predstavlja svijest o vlastitim mislima i preduvjet je pisanju. Pretpostavka je odgajateljica, da kasnije u simboličkoj igri, služi za reprocessuiranje ideja na temelju zabilježenog. Koristi se u obliku prostorne dokumentacije, čime bi mogao potaknuti zreliju igru uloga. Izgled protagonista, u ovom slučaju robota, proizlazi iz dijaloga kojeg odgajatelj s djetetom vodi (slika 13.). Postavljanje pitanja usmjerava djecu kreativnoj produkciji. Oni bilježe i percipiraju brojne detalje, pa crtež postaje osebniji. Cilj je omogućiti djetetu vlastito viđenje te usmjeravati njegova opažanja onih aspekata koji su mu bitni. Odgajateljice promišljaju o crtežu kao planu akcija koji se u simboličkoj igri pregovara i provodi u djelo. Nakon iznošenja brojnih zanimljivih aspekata i pogleda na umjetnu inteligenciju, kao i slaganja i neslaganja, djeca traže da se prikupe razni materijali i izgrade roboti. Odgajateljice pomažu u ovakvim aktivnostima, osobito u baratanju opasnim alatima poput: vrućeg pištolja, čekića, bušilice i sl. Izrada robota trajala je dva tjedna (slika 14.) te su oni uključeni u dio prostorno-materijalnog konteksta. Bile su to lutke u punoj veličini, koje su potpuno funkcionalne. Mogle su se prevoziti na kotačima. Odgajateljice su uz robote za potrebe igre pripremile s djecom jelovnike i cjenike, u dijelu gdje je svemirski restoran. Djeca su osmislila jela u ponudi te ih fotografirala i pridodala im cijene. Na temelju toga isprintane su novčanice.



Slika 13. Crtež kao svijest o vlastitim mislima



Slika 14. Izrada robota





Protokol praćenja koji istraživač popunjava tijekom simboličke igre djece pokazuje karakteristike koje odgovaraju dobi djece od šezdeset i jedan do sedamdeset i dva mjeseca prema Fromberg i Bergen (Fromberg i Bergen, 2006, prema Stich, 2010). Teme su razrađene i zapleti kompleksni. Postoji suradnja svih sudionika učenja u pripremi „igrovne pozornice“. Hobiji utječu na igru. Ponekada je igra intimna, nije toliko otvorena. Elaborativna je. Iako je check-lista samo površna smjernica razvoja djece, već od početka unosa novina, primjećuje se veliki skok u proigravanju iskustava. Djeca u igri više manifestiraju svoj unutarnji svijet, osobito u interakciji s robotima dolazi do dualnosti uloga, a time i kreativnost i imaginacija dobivaju porast. Od drugog djeteta traže kooperaciju i ono je češći izbor u igri, dok je robot preferencija u osamljenim igrama kod pojedinaca koji općenito imaju vrlo izraženu moć simboličke reprezentacije. Primjerice, češće koriste gestikulaciju, pantomimu, služe se metakomunikacijom i izlaganjem iluzije samo kada je potrebno. Korištenje robota olakšava pojedincima kasni egocentrizam. Djeca postepeno kroz uloge pokazuju decentraciju. Slično se zbiva s onima koji u realnom kontekstu imaju problem samoregulacije ponašanja, osobito impulsno reaguju. Animiranje lutke tj. robota je pretpostavka razumijevanja drugoga. Primjećuje se u samogovoru djece kako iznose želje, interese, stavove, emocije lutaka, u procesu animiranja, uz paralelno iznošenje vlastitih stavova. Iako ove kategorije nisu sukladne, djeca poštuju različitost u

interesima koje su zamislili. Javlja se bogata naracija djece. Unaprijed objašnjavaju sekvence budućnosti i imaju privatni govor, ponavljajući riječi odrasloga na glas. Time je zabilježen dinamičan skok u razvoju dječjeg mišljenja (od izravnih impulsnih akcija, preko uputa za kontrolu i promišljanja do iščekivanja interiorizacije).

Z:	<i>Nježni smo s igračkama, što potrgamo, trebamo pokušati popraviti!</i>
E:	<i>Ok E., smiri se , udalji druge iz centra i odi po tetu.(razbija čašu u ulozu konobara)</i>

Djevojčica E. često koristi lutke u igri i ulazi u funkcionalne i karakterne uloge s njima. U karakternim ulogama ovaj tandem je reprezentiran kao prijateljstvo, a E. nerijetko prikazuje svoj unutarnji svijet, tj. svoje viđenje pojma prijateljstva i koje vrijednosti su joj važne (slika 15.).

**Slika 15. Osamljene igre s lutkom-robotom**



Progovara o vlastitim granicama, kada izvodi akciju nepoštivanja od strane robota (,,...Robo, nemoj mi to raditi, to mi smeta, prijatelji se drže za ruku, a ne vuku haljine

*jedan drugome, možeš mi ju potrgati tako.*“). Djeca su u simboličkoj igri svemira toliko zaokupljena imaginacijom, da promatrače jedva primjećuju. Mijenjaju uloge, uključuju rado nove igrače, s lakoćom rade konsenzuse. Primjer toga je pravilo inkorporacije koje primjenjuju. Kada im ne odgovaraju dodijeljene uloge, udružuju se protiv imaginarnih uloga. Igra je bogatija, detaljnija i traje dugo. Do izražaja dolaze kreativnost, kognitivna fleksibilnost i različito razmišljanje, a to su predispozicije fantazije (Singer i Singer, 2009). U igri restorana djeca koriste unesene materijale (jelovnik i cjenik). Uz njih u ulozi konobara lakše pamte akcije koje trebaju izvesti, baš kao i u ulozi kuhara (slika 16.). Prilikom razmjene novaca, odgajatelji kratko interveniraju postavljajući pitanja za promišljanje o vrijednosti jela. Jačaju se matematičko-logičke kompetencije djece, što je vidljivo u korištenju medijatora za jednostavne matematičke operacije, a to su ruke. Ponekad djeca imaju točnu novčanicu u novčaniku, a ponekad se nađu u situaciji u kojoj se kolaborativno udružuju da bi riješili matematički problem. Mlađa djeca traže pomoć starijih i odgajatelja ili pokazuju snalažljivost, pa koriste kartice u restoranu kao jednostavnije rješenje. Odgajatelj im tada ne olakšava zadatak, ulazi u ulogu konobara i priopćuje da je kartica odbijena. To su prilike u kojima kompetentnija djeca unose altruizam i empatiju, postaju model ponašanja.

**Slika 16. Korištenje jelovnika u igri**



### 7.3.3. Akcija (2), promatranje i prikupljanje podataka

Odgajateljica G. je pripremila videoprikaz putovanja kroz svemir uz klasičnu glazbu u likovnom atelieru. Ponudila je na podu veliki plakat i slikarsku tehniku temperu djeci. Za vrijeme videosnimke koristi metodu razgovora i postavljanja pitanja te time nastoji ojačati doživljaj djece i pokrenuti njihovu imaginaciju. Unaprijed je pripremila pitanja koja se odnose na vizualne i auditivne poticaje te na pokret tijela. Mirise i taktilno kod djece potiče u sklopu mašte i fantazije. Smatra da bi oni u kreativnoj produkciji mogli simbolizirati mogućnosti. To je pretpostavka na koju će se osvrnuti. Djeca su gledala videosnimku u tri navrata te su svaki puta dobili specifičan zadatak na koji se mogu fokusirati. Prilikom prvog puštanja videa, fokus se stavlja na vizualni doživljaj. Odgajateljica daje upute u procesu zamišljanja.

O:	<i>Opustite se, duboko dišite, udah na nos, izdah na usta. Što vidite? Koje boje su pred vašim očima? Koje boje vas smiruju? Koje boje vas bude, a koje uspavljaju? Kamo letimo? Gdje je kraj?</i>
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Djeca počinju slikati temperama uz slobodan odabir boja (slika 17.). Odgajateljica G. smatra da boja na slici može naglasiti ono što je dijete spoznalo i što drži važnim. Likovni izraz djece, odgovaranjem na pitanja, postaje detaljniji, bogatiji. Osobito se ističe kontrast boja. Djeca pokazuju vizualnu memoriju, sposobni su dozvati u sjećanje vizualne predodžbe. Reproduciraju simbol za specifični objekt koji su primijetili u videosnimci te ih objašnjavaju promatračima.

Slika 17. Slikanje doživljaja svemira



Za vrijeme drugog puštanja videa djecu se usmjerava na auditivna iskustva.

O:	<i>Što čujete? Kako se osjećate kada je buka, a sada kada je tišina? Kako zvuči prolaz kroz meteore, što osjećate? Ovo je bio nagli zvuk, vidim da ste poskočili.</i>
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Odgajateljica simultano usmjerava djecu da zamisle mirise u svemiru i taktilnost apstraktnih materijala (tablica 12). Oni iznose zanimljive, kreativne zaključke.

Tablica 12

PROMIŠLJANJE ODGAJATELJICE G.	<i>Važno je da su autentični i to su upravo pokazali. Ne postoji isti doživljaj, tako ni isti izraz. Iznenadena sam kreativnom imaginacijom djece, koliko su otvoreniji od nas, fleksibilniji i nemaju kočnice u produkciji. Samim time sve je tečno, nema likovnog problema. Ni u kojem trenutku nisam čula, ja to ne znam, prije nego su započeli aktivnost. Smatram da su mirisi i taktilnost, najvećim dijelom proizašli iz mašte, jer nisu nešto na što često obraćamo pažnju, a doprinose iskustvu. Apstraktna materija traži i nesvakidašnje metode u istraživanju.</i>
----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

I:	<i>Tamne boje mirišu na more i na ribu, a vesele boje na kolačiće.</i>
Z:	<i>Mene ova prašina guši, ne mogu duboko disati, smeta mi.</i>
J.A.:	<i>Miriši kao dim, a ovdje gdje je čisto na more.</i>

J:	<i>Meni je ovo zeleno kao kad se trava pokosi, pa ti vrt miriši.</i>
E:	<i>Jako su glatki kamenčići na Saturnu, skliski su kao sapun u kupaoni.</i>
P:	<i>Meteori su pikavi i hrapavi, jako su vrući.</i>
I:	<i>Ovaj planet je hladan, on je led, hladno je i u crnoj rupi.</i>

Djeca pokazuju divergentno mišljenje u likovnom izrazu (slika 18.). Osobito u redefiniciji. Koriste nove uporabe likovnih sadržaja ( mijenjaju boju, ritam, veličinu, strukturu). Ideje su bogate i time dolaze na vidjelo fluentnost, originalnost i elaboriranost. Fleksibilnost im omogućuje da napuste uhodano.

**Slika 18. Nova uporaba likovnih sadržaja**



U trećem navratu odgajateljica pušta klasičnu glazbu i modelira kretanje uz nju dok slikaju, djeca ju imitiraju. U početku sjede i njišu se te samo kist radi pokrete, kasnije uključuju cijelo tijelo i plešu oko rada. Pokreti prate glazbu tj. njezinu dinamiku i ritam.

#### **7.3.4. Akcija (3), promatranje i prikupljanje podataka**

Odgajateljice K. i L. su pripremile videosnimku „Lansiranje rakete“ i započele raspravu među djecom o mehanizmu rakete i njezinom pokretanju s obzirom na gravitaciju na Zemlji i u svemiru gdje nema takve sile kao što su djeca prethodno ustanovila (slika 19.). Cilj je bio koristiti različite medijatore u učenju te medije izražavanja da bi se što bolje razumjela perspektiva djece o ovim pojavama, kao i njihova kolaboracija u dosezanju rješenja. Odgajateljice su htjele dodatno proširiti



iskustva djece, prema prototipu koji je već pokazao primjenjivost doživljaja u simboličkoj igri. Koriste mozaični pristup istraživanju. Djeca su u raspravi logički promišljala, nadopunjavala jedni druge i pokazala zavidnu razinu kreativne imaginacije, nakon promatranja ponuđenih fotografija koje prikazuju unutrašnjost motora. Zabilježeni su specifični zaključci djece.

**Slika 19. Rasprava i promišljanje mehanizma rakete za putovanje svemirom**



M:	<i>Raketa ima veći pogon od automobila i ima gorivo.</i>
I:	<i>Ima super vatru koja je jača od gravitacije.</i>
J:	<i>Ne slažem se da je u raketi gorivo, unutra je benzin koji se zapali i on teče kroz motor.</i>
J:	<i>Kada motor postane teži, raketa odleti!</i>
E:	<i>(pokazuje rukama kako benzin teče kroz motor i u kojem smjeru) Ovako teta!</i>
I:	<i>U motoru su cijevi.</i>
J:	<i>U njemu je cilindar s krugovima, lanac ide između krugova i jedan pokreće drugog, pa guraju benzin. Što brže benzin teče, to brže se zapali.</i>
M:	<i>Na Zemlji raketa ide brže, a u svemiru je gušće, nema zraka ni kisika, to je kao u vodi gdje ne dišeš i onda ide sporo.</i>

Djeca su zaključke pretočili u crtež. Ponuđena su dva plakata i obrisi iste rakete na oba. Na jednom plakatu djeca su crtala unutrašnjost i mehanizam u uvjetima kada djeluje gravitacija, na drugome su crtali raketu iznutra kada je u svemiru. Crteži su bili puni simbola i detalja. Djeca su prezentirala svoje ideje i drugima. Dok su jedni crtali biljke u raketi, drugi su se usmjerili na brzinu. Dječak M. i J. ulaze u intenzivnu raspravu oko toga koja je najveća moguća brzina. To odgajateljice bilježe i ostavljaju prostor za novu raspravu vezanu uz putovanje svemirom. Nakon teorijskih prezentacija, ponuđena je glina i žica kako bi se detaljno prikazao mehanizam i motor te način rada (slika 20.). Modelirali su se uglavnom zupčanicima povezani cijevima. Mlađa djeca (tri i četiri godine) su se usmjerila na mjenjač s brzinama i specifične komande. Izrađuju gumbе s raznim funkcijama ( za struju, vodu, pokretanje, gašenje, obranu i sl.) Njihovi radovi su izloženi na izložbi s temom „Mehanizmi“ za roditelje na samom ulazu u skupinu. Glinene konstrukcije su postale podsjetnik u igri na korake učenja i često ih se objašnjavalo drugim igračkama.

**Slika 20. Modeliranje mehanizma žicom i glinom**





Odgajateljica L. primjećuje da u atelijeru građenja, konstruiranja i istraživanja fizikalnih pojava, djeca često koriste materijale za izgradnju rakete. Povezuje se s odgajateljicom K. u mozaičnom pristupu te poduzima spontanu akciju u kojoj traži djecu da joj od kocaka i sitnih materijala za konstruiranje prikažu razliku između mehanizma rakete i automobila (slika 21.). Dječaci koji ulaze u ovu aktivnost se slažu u mišljenju da je raketa brža od auta te njezin mehanizam grade vrlo detaljno i razrađeno, a kod auta čine suprotno. On ima manje stavki. Dječaci I. i M. (šest godina) se sukobljavaju oko teme „brzina“, a odgajateljica L. im pomaže u postizanju dogovora. I. se slaže s M. da raketa ima sedam pogona, a auto samo pet te je zato brža, također on smatra da raketa treba više goriva, dok M. misli da nije riječ o gorivu već razliku čini veličina motora. Iako su dječaci završili raspravu neslaganjem, odgajateljica L. ih potiče na međusobno poštivanje te im postavlja pitanje ima li nešto brže od rakete. Dječaci jednoglasno spominju brzinu svjetlosti o kojoj su pročitali iz enciklopedije. Kako bi naglasili razlike u brzini auta, rakete i svjetlosti izvode demonstraciju trčanjem krugova oko parka vrtića.

Slika 21. Konstruiranje i gradenje u funkciji prikaza razlika pogona za raketu i za auto



Odgajateljica T. prati scenarije u simboličkoj igri i bilježi u dnevnik istraživanja kada djeca primjenjuju iskustva iz prethodno opisanih akcija. Djeca u raketu više ne ulaze s bocama kisika, ali još uvijek donose u igru biljke. Djevojčice i dalje pripremaju puno materijala za putovanje, osobito iz restorana. M. i I. su često u ulozi astronauta-vozača. Oni određuju kada se putnici moraju vezati i odlučuju o promjeni brzine, spominjući često brzinu svjetlosti kojom raketa putuje. Djeca na putovanju kroz svemir govore o zvjezdanoj prašini, crnoj rupi, izmišljaju planete i njihove kreativne nazive (slika 22.).

Slika 22. Igre putovanja svemirom uz pojačana iskustva



Opisuju drugačiji izgled planeta i život na njemu. Osobito šaljivo smišljaju načine kretanje na pojedinoj planeti koje zadaju grupi. Najvažniji zaplet je udar meteora u priči u kojoj raketa dobiva kvar (slika 23.). Tada se pokreće čitava lepeza scenarija koji proizlaze iz samog putovanja. Počinju se javljati zamišljeni likovi, svemirci koji su efekt dugo iščekivanog iznenađenja, a strah od izvanzemaljaca je fokus igre. Mlađa djeca izlaze iz uloga kada se o tome govori ili viču da se više ne igraju. Trogodišnjaci i četverogodišnjaci nerijetko uzimaju štapove, kamenje, češere te druge prirodine iz likovnog ateliera i koriste ih kao simboličke reprezentacije alata za popravak rakete. Starija djeca pokazuju ljutnju na ovakve pothvate i bune se da će potrgati pregrade. U tzv. hotelu se djeca igraju igru bolnice. Ondje odvede djecu-ranjenike u ulozi što

glume žrtve nesreće izazvane meteorom i liječe ih. U restoranu se javljaju više fantastična obilježja uz djelomično realistični scenarij. Često svemirac posjećuje restoran kao gost. Jelovnik poprima maštovita, svemirska obilježja. Djeca izmišljaju čarobnu funkciju jela. Kada nešto pojedu mogu se smanjiti, povećati, postati nevidljivi ili se pretvoriti u specifično svemirsko biće. Odgajateljici T. u dokumentiranju pomažu djeca koja snimaju druge u igri. Ovako se postiže prirodnost. Naime, kada odgajatelj uključi kameru, djeca su toga itekako svjesna te gluma poprima filmska obilježja s primjesom umjetnog. Gluma je intenzivnija i traži od odrasle osobe prihvaćanje i priznanje, no kada snimanje čine djeca, titrave snimke daju autentičnost i kamera nije toliko uočljiva, a tada se dobiva sirova, nefiltrirana simbolička igra djece.

**Slika 23. Meteor glavni zaplet priče, kao uzrok kvara na raketi**



**Tablica 13**

AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS	<i>U restoranu nedostaje materijala koji se maštom mogu oblikovati. Izrađene igračke nisu više toliko zanimljive. Djeca primjenjuju sva iskustva koja su upili i brzo ih proširuju među suigračima. Igravno značenje ponekad je teško pratiti od dinamike. U ovom trenutku ne znam kako bi ušla u ulogu s njima. Potrebna bi bila snalažljivost, spontanost i fleksibilnost.</i>
--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **7.3.5. Refleksija i djelovanje istraživačkog tima**

U refleksiji se na prijedlog istraživača skupilo četrnaest odgajatelja, psiholog pedagog i ravnatelj (slika 24.). Prethodno se najavio sastanak i objasnio njegov cilj. Za potrebe rasprave su pripremljeni videomaterijali i fotozapisi, ključni za proces učenja. Odgajateljica K. je izložila dokumentaciju koju su pripremila djeca tj fotografije simboličke igre što vjerno prikazuju fokus i perspektivu djece o njihovom okruženju. Na početku je objašnjen cilj sastanka i okupljanja, riječ je o početnoj fazi (forming) prema autoru Bales (Bales, 1953). Odgajateljima koji nisu sudionici istraživanja podijeljeni su protokoli praćenja razvojnih karakteristika simboličke igre kod djece različite dobi iz prvog, drugog i trećeg ciklusa istraživanja kako bi mogli pratiti pojavu zrelijih karakteristika igre i uočiti gradaciju ako je ima. Izložene su redne točke i zadatci na refleksiji te se od svih članova očekuje aktivno sudjelovanje. U drugoj fazi (storming) organizirane su tri sesije, svaka podijeljena u dva dijela. Prvi se odnosi na izlaganje kolegica tj. prikaz provedenih akcija u tandemu ili pojedinačno, a drugi na aktivni osvrt na prezentaciju u kojem svi sudjeluju. Rasprave se bilježe diktafonom. U trećoj fazi donosi se konsenzus mišljenja i zapisani prijedlozi koristit će se u funkciji daljnjeg istraživanja i poduzimanja novih akcija. Razgovor je transkriptiran i provedena je tematska analiza koja ga svodi na tri identificirane teme važne za daljnji razvoj akcijskog istraživanja. Svaku temu grade kategorije, uz pomoć kojih su one objašnjene. U prvoj fazi provedeno je kodiranje i izvučena su značenja važnih dijelova razgovora. Nakon organizacije kodova stvorene su kategorije, a iz njih izvedene teme (tablica 14).

**Slika 24. Refleksija cijelog kolektiva, ne samo istraživačkog tima**



**Tablica 14**

<b>Teme</b>	<b>Kategorije</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznaje nakon provedenih akcija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitivne spoznaje nakon akcije</li> <li>• negativne spoznaje nakon akcije</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritika i nedoumice provedenih akcija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritike akcija</li> <li>• samokritike akcija</li> <li>• nedoumice o poduzetom</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prijedlozi kolektiva kao nove akcije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prijedlozi o izravnim intervencijama</li> <li>• prijedlozi o neizravnim intervencijama</li> </ul>

- **Spoznaje nakon provedenih akcija**

Odgajatelji donose brojne zaključke nakon različitih intervencija koje su proveli, a oni su češće pozitivni. Uviđaju dobrobiti u procesu učenja na temelju participacije djece u svakom njegovom segmentu („*Uključivanje djece u proces učenja je ključno, djeca diktiraju smjer djelovanja što je olakšavajući faktor u organizaciji i zagarantirani uspjeh...treba otvoreno pitati što im treba, tek kada smo ušle u dubinu razgovora s djecom su se otvorila vrata razumijevanja procesa.*“). Odgajatelji primjećuju uspjeh u međusobnoj kolaboraciji u kontekstu sukonstrukcije znanja, govore o integrativnom



djelovanju na dijete, kroz udruživanje u intervencijama („ Fascinira me što nam kolaboracija radi, znanja se nadopunjuju u mozaičnom pristupu...iako se već bavite detaljno specifičnim područjima kao što su likovni ili simbolička igra, vi možete pronaći zajednički jezik u primjeni alata učenja...shvatila sam da su likovno izražavanje i simbolička igra, oboje vezani uz kreativnu produkciju, a ispreplitanje je važno, zbog pojačanog djelovanja na razvoj...ponekada se interesi djece i nas udružuju, što je trenutni slučaj.“). Prostorno-materijalne intervencije donose pozitivne ishode prema mišljenju istraživačkog tima („Veliku vrijednost ima kada koriste to što su sami napravili. Posvećeni su robotima u igri i jako ih paze...puno puta sam vidjela da u neredu gaze materijale koje su odgajatelji izradili, ali ono što su sami napravili se čuva...vodimo računa o svim dobima koje su u ovom prostoru, materijal treba biti tako smišljen da ga svi mogu koristiti unutar svojih mogućnosti, sve dobi djece.“). Odgajatelji uviđaju nedostatak nestrukturiranog materijala u igri, potrebu djece za njime („ M. ima pravo, po meni što se tiče nestrukturiranog materijala, on fali...djeca su sposobna za ono van svojih trenutnih mogućnosti, nestrukturirani materijal bi im omogućio više zamišljanja, korištenja na razne načine.“) Kolektiv vidi gradaciju u samoj igri, primjećuje njezine zrelije karakteristike, čak i ako su u nedoumici, daju argumente kojima naglašavaju pozitivan napredak igre („ Slažem se da je socijalna igra najvrednija, međutim ne vidim pojavu intimne, osamljene igre kao regresiju, djeca imaju potrebu povući se i imati potpunu kontrolu nad igrom, bez uplitanja drugih ponekad...nekad mi se čini da je simbolička igra ogledalo stečenog, savladanog znanja i otkrivanje potrebe za novim, čak nam daju smjernice o potrebi za učenjem, npr. što ih zanima, što im od materijala treba, koji problemi ih muče...čini mi se da su brojne doživljaje prenijeli u igru pretvaranja...maštanje je veće, više fantastičnih elemenata se koristi u igri...fotografije prijatelja u igri puno govore, to su primijenjena, stečena iskustva iz vaših akcija.“). Negativnih spoznaja ima manje, kolektiv je fokusiran na dobiti, ipak navode („ Ponekad samim promatranjem djece ne dobivamo sto posto, to je naša interpretacija, iz našeg kuta gledanja...ja koja sam s bebama ne znam kako bi mi ovo bilo primjenjivo, nemaju oni dugotrajnu pažnju, ali modeliranje i promatranje je valjda neki prvi korak po ovome sudeći...dobro vi ste to ovako odradile, opet postoje projekti koji se ne mogu udružiti i povezati.“).

- **Kritika i nedoumice provedenih akcija**

U razgovoru odgajatelji iznose kritike i nastoje objasniti nedoumice o poduzetim akcijama koje imaju. Nije u potpunosti jasno što se događa s razvojem simboličke igre. Kritički se preispituju osamljene igre kod djece starije dobi. Djelomično ovu pojavu doživljavaju kao regresiju u razvoju te upućuju pitanje istraživaču koji je pokušao pojasniti podlogu ovakvih situacija i umanjio brigu argumentima proizašlih iz teorijskog istraživanja. (*„Moramo razmisliti o intimnim igrama šestogodišnjaka, je li to korak unatrag u razvoju, kompenzacija nečega tj. zašto bi radije izabrali robota za igru, nego drugu djecu?“*). Istraživač to objašnjava potrebom djece za potpunom kontrolom nad vlastitom igrom, bez uplitanja drugih u njihovu zamisao. Smatra i uviđa da time ne izostaje socijalna igra djece. Druga nedoumica vezana je uz materijal koji je ponuđen u socio-dramskom atelieru. Odgajatelji uviđaju nedostatak nestrukturirnog materijala i to vide kao oblik podcjenjivanja djece i njihovih mogućnosti (*„Zašto ste vi radile jelovnike, ok oni su fotkali, ali mogli su i pisati i sami odrediti vrijednosti....da, moglo im se više dati na samostalnosti, ali žurile smo se u ovoj intervenciji i htjele da se ostvari funkcija materijala, da djeca što brže počnu raditi na matematičko-logičkom promišljanju... djeca su sposobna na više od svojih trenutnih mogućnosti, a nestrukturirani materijal bi omogućio više zamišljanja i fantastike.“*). Unutar rasprave javljaju se i kraće nedoumice koje su formirane kao predrasude, a zamijenjene spoznajama. Jedna je vezana uz kolaboraciju odgajatelja što se bave različitim interesnim područjima djece (*„Ja sam se baš mučila s tim, kako da se mi spojimo, ali sam shvatila da je ispreplitanje važno ako ćemo integrirano djelovati.“*). Dolazi do sudaranja pogleda dva odgajatelja, koje je proizašlo iz kritike, no pogled treće osobe je donio konsenzus (*„Znaš kada bi oni zapisali vrijednosti novca, onda bi i vidjela njihove mogućnosti u matematičko-logičkim kompetencijama...pa ne slažem se baš, jer tada imaš realne mogućnosti, a što ako im kroz poticaj želiš postaviti i viša očekivanja da ih motiviraš, daš im novi problem, izazov u učenju...ili frustraciju, mislim i usmeno djeluješ, uđeš u ulogu, pa postaviš očekivanja...u nekim situacijama se može vidjeti da previše tražimo od trogodišnjaka i četverogodišnjaka, ali npr. u centru je ponuđena i kartica za plaćanje, tako da frustrirajuće situacije izostanu, ovo je primjer alternative...cure vodimo računa o svim dobima u ovom prostoru, materijal*

*treba biti tako smišljen da ga svi mogu koristiti unutar svojih mogućnosti, mlađe dijete će probati koristiti novac i promatrati starije, no samo će ga izmjenjivati za proizvod ako ne razumije što je vrijednost, ne trebamo oko toga raditi pompu.“), jedna kritika je usmjerena na simboličku igru u atelieru gdje je organiziran „hotel“ za djecu („Cure, što ćete s ovim hotelom, on treba preobrazbu u bolnicu, mislim da je to svima vidljivo...znam, oni se igraju nesretnih okolnosti i odvoze ranjenike u zamišljenu bolnicu, to su im glavni zapleti u priči...opet, sredina je pedagoške godine, a to je dosta veliki zahvat i promjena...može se samo prenamijeniti materijalima i to je to, ne morate pregrade ni dirati.“). Kritike i nedoumice u refleksiji su vrlo brzo zamijenjene konstruktivnim prijedlozima. Donose se zajedničke odluke o njihovom provođenju.*

- **Prijedlozi kolektiva kao nove akcije**

Donesena su četiri nova prijedloga, s ciljem promicanja kvalitete simboličke igre djece rane dobi. Dva su vezana uz neizravne intervencije u igru. Riječ je o unošenju nestrukturiranog materijala u atelier (plastelin i prirodne), također napraviti će se dio u prostoru uz raketu, za igre popravka kvarova (rizične igre uz nadzor odgajatelja i korištenje majstorskog alata). Dva prijedloga su vezana uz izravne intervencije u igru. Poticat će se narativne kompetencije djece i zamišljanje likova u scenariju u sklopu likovnog atelieru, uz korištenje specifičnih likovnih tehnika. Hotel će se prenamijeniti u bolnicu u kojoj će odgajatelji ulaziti u uloge po potrebi da bi oplemenili maštovitu priču djece.

#### **7.4. Četvrti ciklus istraživanja**

U ovom ciklusu znanje „kako činiti“ i „kako biti“ koje se odnosi na operativnu primjenu u određenim situacijama, poprimaju najvišu amplitudu. Razmjena znanja i iskustva koje odgajatelji posjeduju ponaosob, omogućuju sukreiranje novog znanja. Znanje koje odgajatelji posjeduju, kao i profesionalne kompetencije, dobivaju na vrijednosti kada ih odgajatelji počinju razmjenjivati. Ipak, uz sve navedeno treba naglasiti da je dobro razumijevanje djece i njihovih ideja, zamisli i akcija esencijalno u oblikovanju učenja i intervencija odgajatelja (Slunjski, 2012). Donošenje plana akcija teklo je uz sigurnije odluke kolektiva i jaču uzajamnu podršku. Plan uključuje i

predviđanja raznih mogućnosti reagiranja djece, no u fokusu je snalažljivost odgajatelja i spontano djelovanje te očekivanje neočekivanog. Prema prethodnom iskustvu, intervencije zahtijevaju spretnost u poduzimanju brzih akcija. Prilike za učenje se unutar simboličke igre javljaju dinamično, imaju veliku vrijednost, a lako ih se može i propustiti, osobito kada je riječ o dosezanju razvojnih postignuća. U ovakvim situacijama, iskustvo odgajatelja je ključno (tablica 15). Ono se odnosi na pozitivne i negativne učinke, koji su već viđeni u praksi i usvojeni kao produktivne metode u intervencijama. Odgajatelj slaže mentalne modele reagiranja, usklađuje ih tj. dovodi u odnos s prethodnim znanjem i reorganizira prema kriteriju optimalnog za buduće mogućnosti. Izravne intervencije su kompleksne. Zahtijevaju specifične kompetencije odgajatelja proizašle iz pogrešaka, zato se često i izbjegavaju. Neizravne akcije su promjene koje odgajatelji nerijetko percipiraju kao manje odgovornima.

**Tablica 15**

<p style="text-align: center;">STAVOVI ODGAJATELJA O INTERVENCIJAMA</p>	<p><i>Kad izmjenu radim materijalima i promatram, imam osjećaj da ne mogu pogriješiti. Materijal možeš doraditi, prenamijeniti, oblikovati da više odgovara potrebama djece i on navigira aktivnost, on je taj koji valja ili ne valja i kritika je usmjerena na materijal.</i></p> <p><i>Mogu to razumjeti u pogledu vremena potrebnog za promjene, ima ga dovoljno, ali s druge strane, izravnost i konekcija ostavljaju dublji trag u razvoju. Kritika za loše ostvareni učinak je usmjerena na djelovanje, na čin, ne na tebe kao osobu.</i></p> <p><i>Slažem se za spontano djelovanje imamo manjak vremena u promišljanju. Ono je kao nagonsko, ali iskustvo postupanja daje moć odgajatelju u odabiru ispravnog. Djelovanje je znatno veće tj. utjecaj na dijete.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### **7.4.1. Plan akcija**

Odgajateljica T. će u „restoran“ kao neizravnu akciju unijeti nove nestrukturirane materijale (tijesto i plastelin), opremit će i osmisliti dio prostora za igre popravka rakete i nadzirati „rizičnu igru“, odnosno baratanje unesenim alatima. Odgajateljice A. i K. će opremiti dio prostora za igru „bolnica“, budući da su djeca pokazala interes za liječenje i medicinu. U izravnim akcijama G. će pokušati s djecom raditi na kreativnoj imaginaciji u likovnom atelieru. Cilj je potaknuti djecu na promišljanje maštovitih likova koji bi se proigravali u zamišljenim scenarijima simboličke igre te kreiranju kostima za razne uloge. T. će intervenirati izravno u igru bolnice ulazeći u manje dominantne uloge i pokušati bolje razumjeti potrebe djece u samom tijeku igre. Ispitat će iskustva djece koja imaju s bolnicom i omogućiti im kritičko promišljanje onoga što znaju u kolaboraciji s drugima. Organizirat će učenje kroz raspravu.

#### **7.4.2. Akcija (1), promatranje i prikupljanje podataka**

U dijelu za igre restorana, odgajateljica je ponudila plastelin različitih boja i tijesto te je organizirala dužu radnu površinu, na kojoj djeca mogu osmišljavati i izrađivati vlastita jela. Unesena je i voda, brašno, šareni kamenčići, školjke i sl. Unesena su dodatna odijela za igre uloga te potrebni pribor za kuhinju (žlice, vilice, noževi, stakleni tanjuri za različite sljedove jela, lonci, kuhače, šalice, mikser, pjenjača, cjediljka i dr.)

Nesudjelujućim promatranjem primjećuje se rast u kompetenciji inicijativnost i originalnost te inovativnost kod djece. Jela su pripremljene detaljno, a estetika i dekoracija na tanjuru postaju fokus (slika 25.). Djeca prednost u ovoj aktivnosti daju prezentaciji produkta. Iza svakog obroka postoji zanimljiva priča s mnogo fantastičnih elemenata. Nerijetko progovaraju o sastojcima, okusima i čarobnim učincima. Donose maštovite nazive i određuju ključnu funkciju hrane na tanjuru. Odgajateljica T. spontano intervenira sa ciljem jačanja digitalnih kompetencija djece, daje im

fotoaparata kako bi zabilježili izradu i prisjetili se priča koje egzistiraju u pozadini izrade. Djeca uz pomoć psihologinje u uredu, uče printati fotografije na računalo i plastificirati ih, dobivaju zamisao izrade knjige u kojoj će objediniti radove. Nazivaju ju „čarobnom kuharicom“ u koju stariji zapisuju sastojke i priče te ona postaje važan rekvizit za potrebe igre, jedan oblik dokumentacije koji diktira smjer simboličke igre „restoran“. Odgajatelj je tražen u scenariju, no najčešće u ulozi gosta. Prihvaćen je kao dio socijalne grupe, a nenametljiv položaj omogućuje bolje uviđanje odnosa djece u interakcijama iz bliza.

Slika 25. Nestrukturirani materijal u restoranu





Tablica 16

AUTOETNOGRAFSKI ZAPIS

*Igrovna značenja su toliko brza u izmjenama da mi ih je teško pratiti. Osjećam se kao stranac kada primjenjuju signale koje ne razumijem. Tretiraju me kao mlađe dijete u skupini i posebno mi otvaraju prostor za metakomunikaciju, gdje mi objašnjavaju što da radim. Na pokušaje inicijative me sabotiraju. Kontriraju mojim prijedlozima i očekuju da ih poslušam.*

### 7.4.3. Akcija (2), promatranje i prikupljanje podataka

Prostor uz krilo rakete je organiziran kao radionica za igre popravka. Djeci su ponuđeni stvarni alati ( čavli, čekići, matice, odvijači, žice, drvene letvice, bušilica, vrući pištolj i brojni drugi materijali). S djecom je dogovoreno da ondje ulaze samo uz prisutnost odrasle osobe te uz nadzor i pomoć se mogu poslužiti alatima. Tako je bilo i ispoštovano.

Odgajateljica promatra i sudjeluje u ovakvim aktivnostima. Rizična igra privlači veći broj djece (slika 26.) U početku pokazuju težnju za ovladavanjem alatima i tendenciju da budu samostalni, no odrasli pomoćnik je neizostavan. Uživljavaju se u uloge astronauta s vremenom i popravke vrše kako bi nastavili igru putovanja. Izrađuju nove komande na raketi. Povjerenje u dječje kompetencije popravljanja postaje izraženije. Djeca često dovoze robote i njih u ovom prostoru sastavljaju. Pokazuju spretnost i snalažljivost. Spolne uloge u ovakvim scenarijima nestaju. Koraci u igri kolaborativno se planiraju te djeca rade na zajedničkom cilju. Stariji pomažu mlađima i odnose se altruistično prema njima. Igrači zauzimaju stav prema mogućem, a materijali vode zanimljivim transformacijama. Proigravaju se zamišljeni svjetovi nad kojima djeca drže kontrolu, dolazi do miješanja različitih socijalnih grupa dječaka i djevojčica, starije i mlađe djece i postoji fluktuacija suigrača u održivom scenariju.

Slika 26. Igre popravka rakete







#### 7.4.4. Akcija (3), promatranje i prikupljanje podataka

Odgajateljice K. i A. opremaju prostor za igru „bolnica“ prateći interes djece. Promišljaju o aktualnostima iz svijeta medicine i kreću s pretpostavkom da će djeca proigravati realna iskustva koja imaju. Vrijeme je covid-epidemije, o čemu su neizbježno informirani, pa je namjera odgajatelja bila stvoriti tri odjeljenja koja će biti međusobno povezana u prostoru: laboratorij, prijem i čekaonica pacijenata te soba za preglede. Odgajateljice su izradile i vozilo hitne pomoći kao produžetak centra. Prostor je pregledno popunjen materijalima i promišljen do najsitnijih detalja. Uneseni su materijali za mikrobiologiju (mikroskopi, fotografije bakterija i virusa u zrcalnim kutijama, epruvete, šprice, pipete, bočice za lijekove, kutije lijekova, različite tekućine u bojama i kamenje u bojama, brašno, sol i šećer), materijali za pregled pacijenata (kute, nazuvke, funkcionalni stetoscopi, povećala, rendgenske snimke, špatule, mjerac tlaka, metar, zavoji, sterilne gaze, injekcije) te za prijem pacijenata (enciklopedije, medicinski časopisi, zdravstvene knjižice, recepti, imenik i telefon). Vozilo hitne pomoći se sastoji od dijela za vožnju i dijela za liječenje unesrećenih, poput bolnice u malom. Odgajateljice su djeci prikazale kratak film bolničkog okruženja u kojem su djeca mogla popratiti uloge u ovom kontekstu. Porazgovarale su s djecom o onome što su primijetili. Interes je usmjeren na odjel za porodništvo i pedijatriju, proizvodnju lijekova i cijepljenje.

Nesudjelujućim promatranjem igre, nakon provedenih intervencija, primjećuje se vrlo osebujan i dinamičan scenarij (slika 27.). Jedan dio djece je zaokupljen izradom lijekova i eksperimentiranjem u laboratoriju, a najviše se igraju liječenja korone. Orijentirani su na prodaju onoga što izume. Budući da su u restoranu i dalje aktualni

recepti iz kuharice i u laboratoriju dolaze na ideju zapisivanja sastojaka lijekova i njihovih obilježja te funkcija. Dječacima su interesantne nuspojave koje zapisuju. Unose dozu humora u simboličku igru. Djevojčice su više fokusirane na prodaju pri čemu matematičko-logičke kompetencije dolaze do izražaja. Uloge su jasno definirane i replike iskustva koja su mogli doživjeti gledajući film, ali moguće i u realnom kontekstu. Scenariji koje proigravaju su isprepleteni, ponekad se odvija više scenarija paralelno te je promatraču teško držati koncentraciju samo na jednu priču. Proigravanje nesreća je glavna tema. Skupina starijih djevojčica traži od odgajateljice da im u centar donese lutke, jer se žele igrati trudnica na pregledu. Bolnica postaje naizgled kaotično sjecište realističnog i fantastičnog, no postoji vrlo uređena struktura u ovoj matrici. Ona je poveznica akcija u atelieru socio-dramskih igara. Igra postaje tečna u smislu pretakanja scenarija iz jednog konteksta u drugi. Primjerice, zapleti u raketi, restoranu i vozilu hitne pomoći, dobivaju rješenja u bolnici. Soba za preglede ima moć transformacije u porodništvo, kirurgiju, infektologiju i sl. Igra nije potpuno spontana, već ovisi o nizu pravila kojih se igrači pridržavaju. Situacije i uloge se planiraju unaprijed. Pravila su setovi ponašanja dozvoljeni kroz ulogu, ona su eksplicitna i tema pregovora među djecom. Djeca se ponašaju iznad uobičajene razine razvoja tj. razvojna postignuća djeteta postaju vidljiva u igri, naspram u drugim aktivnostima. Primjerice dječak E. koji ima poteškoće u pažnji, čekanju na red i strpljivosti s lakoćom čeka u ulozi pacijenta pregled. Ponaša se kao dijete sutrašnjice. Prisutne su sve zrele karakteristike simboličke igre: simbolička reprezentacija, jezik se koristi za stvaranje zamišljenih scenarija, teme su složeno isprepletene, bogate višestране uloge i prisutan je produženi vremenski okvir.

**Slika 27. Dinamična igra laboratorija i bolnice**



Nesudjelujuće promatranje uskoro postaje sudjelujuće. Odgajatelj u ulozi može ponuditi djetetu izazov koji nadilazi njegove trenutne kompetencije. Odgajateljica T. koristi metodu pravodobnog postavljanja pitanja za kritičko promišljanje kako bi podigla ljestvicu učenja u igri „bolnica“(slika 28.).

**Slika 28. Postavljanje pitanja u ulozi**



U samom tijeku igre nastoji kod djece osvijestiti način na koji prisustvuju, sjećaju se i razmišljaju. Vodi se teoretskom postavkom Vigotskog da je igra pretvaranja poput

prometa. Djeca voze, odlučuju o smjeru i kretanju, ali odgajatelj postavlja znakove i regulira promet. Primjerice, ona zauzima ulogu pacijenta u ordinaciji i glumi kako gubi svijest te pada na pod. Pregledavaju ju dječaci R. i M., dok ih djevojčica P. promatra iz laboratorija. Djeca se pokušavaju snaći i ispitati u čemu je problem te posežu za raznim medicinskim pomagalicama. Odgajateljica se budi i ispravno projicira emocije boli i patnje, držeći se za glavu. R. uzima plastični štapić i objašnjava da joj moraju razrezati glavu da pogledaju što je unutra. Odgajateljica projicira emociju straha i viče da će pozvati policiju ako joj to učine. Dječaci izgledaju zbunjeno, no ustraju u svom cilju da pomognu. Na pitanje odgajateljice da li mogu još nekako vidjeti što je u glavi, a da ju ne otvaraju, oni šute. Odgajateljica poziva djevojčicu P. u ordinaciju. P. je u realnom kontekstu slomila nogu i morala ju slikati prije no što su joj doktori stavili gips. Upoznata s time odgajateljica joj predaje odgovornost scaffoldinga. Djevojčica pokazuje rendgenske snimke i ukazuje suigračima na rengen. Oni koriste novostečeno i preneseno iskustvo, proširuju vokabular i razumijevanje. Promatrači igre, prisutni u čekaonici također prenose iskustvo u vlastitoj simboličkoj igri. Još jedan ovakav primjer vezan je za ispitivanje iskustva djece koje imaju ili nemaju s liječenjem bakterija i virusa (slika 29.). Odgajateljica postavlja pitanja djeci dok izrađuju lijekove u laboratoriju. Nudi im šablonu ljudskog tijela prikazanog iznutra na papiru da bi joj objasnili učinak lijeka tj. njegovo djelovanje na organizam. Djevojčica E. objašnjava potankosti crtežom (tablica 17).

**Slika 29. Scaffolding u igrama laboratorija i bolnice**





**Tablica 17**

E:	<i>Ovo je Veliki Bolesnik, najjači virus koji kroz nos uđe u tijelo, živi u srcu i dobrim bakterijama daje naredbe da postanu zločeste i naprave nered u tijelu. (pokazuje crtež i objašnjava svoju skicu)</i>
O:	<i>Kako to misliš nered?</i>
E:	<i>Dobiš razne sintome, povraćáš, boli te glava, spava ti se i imaš temperaturu.</i>
O:	<i>Kako koristim onda tvoj lijek?</i>
E:	<i>Pa dobiš pikicu i cjepivo!</i>
O:	<i>A što je u njoj?</i>
E:	<i>Krv!</i>
O:	<i>Znači ti meni prodaješ krv kao lijek?</i>
E:	<i>A ne, unutra je nešto što uđe u krv i putuje do kralja virusa i bori se s njim, a ti ozdraviš!</i>

#### **7.4.5. Akcija (4), promatranje i prikupljanje podataka**

Ovom akcijom nastoji se potaknuti narativne kompetencije djece i likovno izražavanje u funkciji bogaćenja simboličke igre. Polazište je izgled protagonista u priči do kojeg se dolazi dijalogom (slika 30.).

**Slika 30. Izgled protagonista i izrada kostima za potrebe simboličke igre**







Odgajateljica G. postavlja pitanja otvorenog tipa djeci u likovnom atelieru i vodi dijete prema kreativnoj produkciji uz postepeno bilježenje i percipiranje detalja, a skice time postaju sve detaljnije. G. nastoji omogućiti svakom djetetu vlastito viđenje i



autentičnost u izvedbi tako da usmjerava djetetova opažanja onih aspekata koji su mu bitni. Doživljaje dijete interpretira vodeći se vlastitom logikom (Slunjski, 2012). Djeca potom rade u grupama na jednoj ideji, čime se spajaju različita iskustava i sukonstruiraju znanje. Na temelju završene skice, odgajateljica G. nudi djeci slikanje na platnu i tkanini koju izrezuju i pričvršćuju na specifičan način. Važna stavka dizajniranja i krojenja kostima za zamišljene likove u igri je rješavanje problema. Poznati istraživač dječjeg stvaralaštva S. Torrence smatra da je kreativnost proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema naučen niti iskustvom stečen odgovor (Torrence, 1986, prema Šagud, 2006). Djeca promišljaju kako ostvariti zamisao i s kojim materijalima. Likovni produkt omogućuje pojavu fantazije u kreiranju scenarija unaprijed. Nakon postavljanja kostima u atelier odgajateljica T. okuplja djecu kako bi raspravili plan igre unaprijed. Postepeno se izgrađuje struktura igre pretvaranja te ovaj proces zahtijeva kolaboraciju svih članova. Plan igre čini zonu proksimalnog razvoja vidljivom, a ona ima tri implikacije za učenje: pomoć djetetu u izvedbi, procjena djeteta i razvojna primjerenost. Odgajateljica T. izlaže djecu višoj razvojnoj razini, dajući im izazov. Pri tome ne olakšava zadatak, odgovornost prepušta grupi i daje pravovremenu podršku. Fokus su narativne kompetencije (tablica 18) djece tj. sposobnosti pričanja priče i razumijevanja da su akcije i sekvence vremenski i kauzalno motivirane. (slika 29.). One se bilježe crtežom, glinom, fotografiranim pokretom i grafički. Ovako interiorizacija starijih postaje eksplicitna za mlađe. Tijek plana kreće se preko vanjskog izgleda, do karaktera i u konačnici odnosa među likovima. Djeca govore o poznanstvima, interakcijama, preferencijama, raskidanju odnosa i prijateljstvima. Socijalne strukture prenose u „zamišljeni svijet“. Odgajateljica ih vodi kritičkom promišljanju socijalnih veza. Pregovaraju se pravila, hijerarhija, posljedice, ponašanja, uzroci.

Slika 29. Poticanje narativnih kompetencija kao plan igre unaprijed



Tablica 18

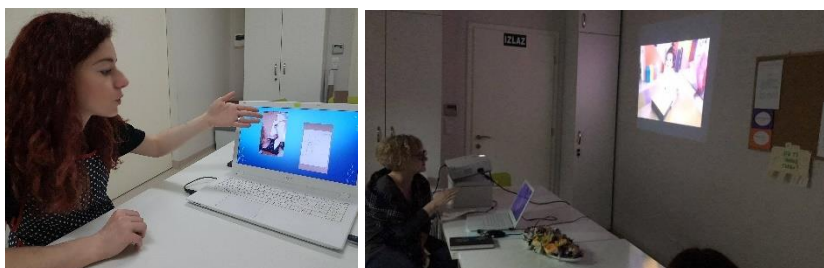
M:	<i>Svemirac je uzimao djecu roditeljima i oni su mislili da je neprijatelj, borili su se za djecu.</i>
J:	<i>Ali svemirac je bio sam, nije imao mamu i tatu, Lukobru je trebao prijatelje i zato ih je uzeo na svoj planet.</i>
P:	<i>Prijatelje ne možeš dobiti krađom, nego se igraš s njima, pa te vole.</i>

Nakon promatranja simboličke igre odgajatelji uviđaju da plan postaje podsjetnik i navigator u „zamišljenom svijetu“. On je karta sklona promjenama. Prostorne i vremenske sekvence često odskaču od unaprijed dogovorenog, no ne i odnosi karaktera. Odnosi su imuni na preinake, baš kao i pravila dogovorena na početku. Djeca pokazuju podjelu imaginativne priče na „crno“ i „bijelo“. Dobri i zločesti likovi

su glavni interes zbivanja. Ne miješaju se. Iz tog razloga dolazi do podvojenosti grupa, isprobavanja rizičnih ponašanja u zaštićenim uvjetima pod isprikom igre. Uzročno-posljedično mišljenje realnih situacija i okolnosti u kojem već dulje vrijeme egzistira zakon logike, sada u „zamišljenom svijetu“ prepušta mjesto treningu moralnog razvoja. Isprobavanje ponašanja s izlikom igre, ponekad dovodi do problema, kontroverzija među odgajateljima o tome što je dopustivo u igri i dovodi do prekidanja destruktivnih igara. Izražena je potreba za refleksijom kolektiva.

#### **7.4.6. Refleksija i djelovanje istraživačkog tima**

Stručni tim (tri člana) i šest odgajatelja sudionika istraživanja, organiziraju raspravu te iznose vlastite argumente i promišljanja vezana uz poduzete akcije u četvrtom ciklusu istraživanja (prikazano u tablicama 19, 20, 21, 22). Istraživač je zapisao u dnevnik istraživanja nedoumice pojedinaca i izložio ih u obliku PPT-prezentacije svima na prosudbu i evaluaciju. Prisutni su se podijelili u dvije grupe sa specifičnim zadacima kako bi prokomentirali izloženo i u kolaboraciji donijeli zaključke. Istraživač je bio zapisničar koji bilježi odgovore zajedničkog djelovanja. Grupu A su činili psiholog i tri odgajatelja, a ona je djelovala na način podrške i nadogradnje pozitivnog u specifičnom izazovu učenja, a grupu B su činili pedagog, ravnatelj i dva odgajatelja te su oni nastojali iznijeti kritike i alternative djelovanja vezane uz problem. Tematska analiza se u ovom ciklusu nije vršila, već istraživač bilježi i snima djelovanje grupa te vrši interpretaciju i analizu uz ponovno prolaženje djelovanja grupe. U ovom trenutku potrebno je rješenje u procesu, da bi se nastavio, a to uključuje angažman svih članova refleksije te donošenje odluka o akcijama (slika 30.).



**Tablica 19**

Izazov (1)	<i>Igrovna značenja su toliko brza u izmjenama, da mi ih je teško pratiti, tretiraju me kao mlađe dijete u igri, sabotiraju me, kontriraju svakom prijedlogu, očekuje se da poslušam.</i>
Grupa A	<i>U igri je postignuta željena razvojna razina, neizravnim intervencijama, možda bi trebalo obratiti pažnju na odnos prema mlađima i onima u manje dominantnoj ulozi. Potaknuti altruizam, ako je potrebno i demokratsko vođenje.</i>
Grupa B	<i>Trebala si reagirati i modelirati ponašanje u kojem se zauzimaš za sebe, osobito ako te tretiraju manje vrijednom, to bi nekom djetetu u tvojim cipelama, bio vrijedan alat u učenju.</i>

**Tablica 20**

Izazov (2)	<i>Roditelji: „Zašto djeci dajete opasne alate za igru, jučer mi je M. rekao da se malo udario po prstu s čekićem, znam da su to dječaci, no koliko je to za djecu.“</i>
Grupa A	<i>Rizična igra se zbiva pod budnim okom odgajatelja, roditelje bi trebalo upoznati s organizacijom i mjerama sigurnosti, manje nezgode se mogu dogoditi u manipuliranju novim alatima, ali i škalicama djeca ovladaju savršeno već u trećoj godini, ako ne i ranije, je l' tako, ipak oprez je nužan.</i>
Grupa B	<i>Trebalo je organizirati roditeljski sastanak i pojasniti im namjere, funkcije i dobiti ovakvih aktivnosti, treba ih malo pripremiti.</i>

**Tablica 21**

Izazov (3)	<i>Ovo je Veliki Bolesnik, najjači virus koji kroz nos uđe u tijelo, živi u srcu i dobrim bakterijama daje naredbe da postanu zločeste i naprave nered u tijelu. (pokazuje crtež i objašnjava svoju skicu)</i>
Grupa A	<i>Poticanje mašte i kreativnosti je uvijek prihvatljivo, ako je to tvoj cilj, ti oplemenjuješ igru na taj način, apstraktna tema može biti izvor mašte već smo uvidjeli.</i>
Grupa B	<i>Možda bi se ovdje znanje i moglo proširiti, ne izravnim podučavanjem naravno, ali možeš joj dati enciklopedije, istražiti ovu temu s djecom, povezati se s kolegicom iz istraživačkog ateliera.</i>

**Tablica 22**

Izazov (4)	<i>Likovi se dijele na dobre i zločeste, dolazi do fizičkih obračuna, destruktivnih aktivnosti koje se pravdaju sigurnim kontekstom simboličke igre.</i>
Grupa A	<i>U igri vrijede pravila kao i u realnom kontekstu, ne postoji zamišljena uloga koja opravdava kršenje socijalnih pravila, normi i vrijednosti. Destruktivno se zaustavlja. Tek u misaonim strukturama imamo sigurni kontekst za iskušavanje i propitivanje moralnog, a znamo da je simbolička igra vanjsko i aktivno djelovanje prema nekome najčešće. Dakle, pravila se ne modificiraju fantastikom.</i>
Grupa B	<i>Teško da ćeš spriječiti svaki pokušaj kršenja pravila, djeca to čine da bi se izgradili kao moralni ljudi. Kako ćeš postati moralan ako nisi pokušao i djelovanje van pravila, kako ćeš naučiti uzročno-posljedično promišljati? Ipak, destruktivno treba pretočiti u konstruktivno, kroz razumijevanje posljedica i pozivanjem na pravila, ne treba nužno okončati igru, preusmjeriti ju to da.“</i>

## 8. ZAKLJUČAK

Odgajatelji su nastojali ovim istraživanjem ispitati različite uloge u poticanju simboličke igre djece rane dobi, vodeći se nedirektivnim pristupom u učenju. Utvrđivanjem inicijalnog stanja u odgojno-obrazovnom procesu, specificirana su tri istraživačka pitanja: 1) Koje izravne intervencije odgajatelji mogu poduzeti te utjecati na pojavu zrelijih karakteristika simboličke igre djece?, 2) Koje neizravne intervencije odgajatelji mogu primijeniti da bi obogatili simboličku igru i podigli ju na višu razinu razvoja?, 3) Kako uključiti djecu ravnopravno u istraživanje te predati im odgovornost u procesu učenja kroz simboličku igru? U početku su sudionici pokazali nesigurnost u izvedbi, strah od kritike i negativnog učinka na razvoj djece, no uz prve pozitivne odgovore i reakcije, njihovo samopouzdanje naglo raste. Odgajatelji su bili motivirani za poduzimanje promjena i svjesni da nedostatak djelovanja ističe generalne probleme vezane uz igru pretvaranja, primijećene kroz višegodišnje razdoblje: nedostatak kompetencija u igri, nedostatak prilika za igru, karakteristike igre su ispod dobro predviđene razine. Teorijsko istraživanje simboličke igre u prvom ciklusu akcija se pokazalo kao „dvosjekli mač“. Prostorno-materijalno uređenje, prva neizravna intervencija odgajatelja, nije udovoljilo postavljenim očekivanjima, jer maturacija djece to nije dozvoljavala. Teorija je gurala napredak općenito, motivirala članove tima, ali s druge strane, ubrzala je proces učenja izazovima na koje djeca nisu bila spremna. Ova situacija je pokrenula istraživački tim odgajatelja u isprobavanje nečeg novog, što još nisu do sada. Vratiti se koracima unatrag u učenju nije uvijek pokazatelj regresije, već je ponekad nužno za razvoj, a u ovom slučaju to je bila svrha kvalitetnog scaffoldinga.

Uključivanjem djece u istraživanje, odgajatelji otkrivaju trenutnu razvojnu razinu igre, a pominim i aktivnim slušanjem djece, dobivaju uvid u učenje kroz igru. Poduzimaju neizravne intervencije tj. one koje se zbivaju van tijeka igre poput: dramatizacije, pričanja priče, rasprava, prikaza dokumentarnih filmova, čitanja enciklopedija, informiranja internet-sadržajima. Time oplemenjuju iskustva djece. Na ovaj način, u fokusu su različiti medijatori učenja koji nose pozitivne učinke provedenih akcija i ohrabruju sudionike istraživanja u akumuliranju novih. S vremenom, prve pojave

zrelijih karakteristika igre izlaze na vidjelo. U trećem ciklusu istraživanja dolazi do ekspanzije djelovanja, razbijanja predrasuda i rješavanja nedoumica te odvažnih poteza. Odgajatelji se udružuju, zajednički promišljaju, dijele odgovornosti, kolaborativno primjenjuju mozaični pristup istraživanju, što navode kao olakšavajući faktor u radu. Kontrola nad procesom učenja sada je u zajedničkim rukama te se više uvažava dječja perspektiva okruženja i provedenih intervencija. Djeca nose ravnopravno odgovornost u usvajanju znanja, određuju tempo i način dolaska do razvojnih postignuća, a pozitivni ishodi najviše su vidljivi u pojavi zrelijih karakteristika simboličke igre, što se uočava u svakom segmentu. Djeca primjenjuju iskustva, proširuju vokabular, oplemenjuju scenarije, više sudjeluju, dinamika igre postaje veća, elaboriranost se ističe, više djece se uključuje. Prema fotografijama je vidljivo da sudjeluju sva djeca na svoj autentični način, a promjene se događaju u kontekstu pozitivnog sazrijevanja djece. Uz povremena ulaženja u ulogu u samom tijeku igre, odgajatelji uviđaju potpuno nove mogućnosti djelovanja te ih isprobavaju u četvrtom ciklusu istraživanja. Izravne intervencije, odnosno metode koje koriste su: pravodobno postavljanje pitanja bez pretjeranog uzurpiranja igre, ispravno prejeciranje emocija u ulozi, zajednička izgradnja „pozornice“ za igru tj. kreiranje plana igre u kojoj sudjeluju, kreiranje prostora za metakomunikaciju u ulozi (proširivanje iskustva, rasprava, kritičko promišljanje poznatog, podrška u transformaciji apstraktnog u maštovito, podrška u transformaciji apstraktnih tema u konkretne putem medijatora učenja, rješavanje konfliktnih situacija, modeliranje ponašanja koje slijedi pravila i vrijednosti društva).

Akcijskim istraživanjem uloga odgajatelja u bogaćenju simboličke igre vidljiva je gradacija procesa učenja svih sudionika. Ono postaje kompleksnije, dinamičnije te donosi dobrobiti svim članovima u sukonstrukciji znanja. Djeca ne samo da pokazuju zrelije karakteristike simboličke igre, nego njihove akcije nadilaze dobnu granicu razvoja, osobito u projiciranju zamišljenih svjetova i mogućnosti. Primjerice, i mlađa djeca (tri do četiri godine) mogu planirati i zamišljati unaprijed, bez konkretnog materijala da ih potakne u tom procesu, dovoljni su im vizualni i opipljivi medijatori prisjećanja te stariji i iskusniji suigrači, što podižu ljestvicu učenja. Daljnji smjer istraživanja mogao bi biti usmjeren na kognitivni aspekt simboličke igre. Konkretno

na poticanje razvoja uzročno-posljedičnog mišljenja i sposobnosti rasuđivanja u igri. Iz primijećenog, dijete u igri traga za i revidira kauzalne teorije. Primjerice, dijete ima određenu teoriju da stvori alternativne hipoteze i testira ih usprkos dokazima, revidira teoriju kako bi bolje odgovarala dokazu promotrenom u stvarnom svijetu. Ono stvara kauzalne mape u svojoj glavi tj. složene reprezentacije kauzalnih odnosa, a to su odnosi u kojima je jedna stvar povezana s drugom (Goddu i sur., 2022). Djeca u igri generiraju zaključke i donose pretpostavke, planiraju unaprijed, promišljaju o posljedicama događaja i izvode djelotvorne akcije. Koriste se vjerojatnošću kako bi odabrali najbolju hipotezu. Kauzalni modeli omogućuju djeci, predviđanje onoga što će se dogoditi, ako nešto napravimo drugačije. Sposobnost da zamislimo moguće intervencije je moćno oružje za planiranje akcija unaprijed. Dakle, dijete može rasuđivati o uzročnim odnosima u igri pretvaranja. Primjerice, dijete ignorira činjenicu da je šalica prazna i nastavlja ju brisati kad se prosipa čaj. Pitanje za daljnje istraživanje je: Mogu li djeca uzročno-posljedično rasuđivati o intervencijama u igri pretvaranja? Planiranje igre unaprijed, dalo je uvid u promišljanje djece. Nakon što su djeca likovnim izražavanjem dosegla naraciju, odgajatelj im u njoj nudi varijabilni uzrok. On se može mijenjati radi postizanja novog ishoda. Važno je suradničko rezoniranje. Ako djetetu ponudimo determinirani uzrok, ono predviđa točan ishod, a to je metoda primjerenija mlađoj djeci u skupini, no ako je uzrok varijabilan, stvaraju se novi ishodi u priči, a time postoji više uzročnih struktura koje se odvajaju. U tom slučaju djeca trebaju generirati ishode (isto, 2022). Ova metoda bi mogla pomoći u promišljanju crno-bijelog svijeta u dječjoj mašti. Primjerice, ako je ljutnja uzrok nečijeg zločestog djelovanja, djeca trebaju pronaći načine na koje će ublažiti nečiju ljutnju, pokazati razumijevanje za nju, a time mijenjaju i djelovanje osobe i ishode djelovanja. Vode se vjerojatnošću kada traže optimalno rješenje (Clark i sur., 2003).

Dobrobiti koje su odrasli sudionici dobili ovim istraživanjem su: uviđanje snaga u procesu povezivanja u djelovanju, prihvaćanje grešaka kao izazova u učenju, davanje kritika u obliku pomoći i prijedloga te usmjerenost i ustrajnost u zajedničkoj viziji koju oblikuju.

Ograničenje istraživanja je mali broj sudionika te se stoga razmatra uključivanje odgajatelja iz objekta „Dubrava“, također intenzivnije uključivanje odgajatelja drugih



skupina, osobito jasličkih. Prvenstveno iz razloga jer su odgajatelji najmlađih izjavili kako im ovo istraživanje nije trenutno primjenjivo, a izazov bi bio izbliza promotriti korijene simboličke igre, imitaciju kao metodu učenja i modeliranje u kojima je neophodna odrasla osoba te vidjeti kako stvoriti uvjete za bržu i kvalitetniju socijalnu igru i povezivanje. Samoregulacija ponašanja postaje velika preokupacija odgajatelja kada djeca dosegnu drugu godinu života, a simbolička igra može biti kvalitetan „alat“ kojim se doseže, već smo uočili. Uzročno-posljedično mišljenje je baza koju bebe s lakoćom otkrivaju, navigiraju i u konačnici magistriraju, ali za to im trebaju umovi drugih, osobito iskusnijih suigrača što uključuje, ponajviše odgajatelje u jaslicama.

## 9. LITERATURA

1. Allan, J. (1997). Jungian play psychotherapy. *Play therapy theory and practice: A comparative presentation*, 100-130.
2. Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology*, 11(4), 387-414.
3. Ariel, S., & Peled, O. (2000). Group work with children and adolescents: An integrative approach. *Mikbatz: The Israeli Journal of Group Psychotherapy*, 5(1), 42-59.
4. Ariel, S., Carel, C. A., & Tyano, S. (1984). A formal explication of the concept of family homeostasis. *Journal of Marital and Family Therapy*, 10(4), 337-349.
5. Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.
6. Axline, V. M., & Carmichael, L. (1947). *Child-Centered Play Therapy: The inner dynamics of childhood*. Boston: Houghton Mifflin.
7. Bales, R. F. (1953). The equilibrium problem in small groups. *Working papers in the theory of action*, 111(161), 3-45.
8. Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford university press.
9. Bateson, G. (1971). The Message" This is Play". In, RE Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's Play* (pp. 261–269). New York and London.
10. Bateson, G. (1977). *Steps To An Ecology Of Mind*. New York: Paladin, 1973.
11. Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.
12. Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Socio-Emotional Growth*, edited by Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff and Kathy Hirsh-Pasek, 74-100
13. 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.
14. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (Merrill/Prentice Hall, New York, ed 2).
15. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Making Play Smarter, Stronger, and Kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.

16. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Tools of the mind: The Vygotskian-based early childhood program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237.
17. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
18. Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In *Symbolic play* (pp. 3-41). Academic Press.
19. Brinthaupt, T. M., & Dove, C. T. (2012). Differences in self-talk frequency as a function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 326-333.
20. Bruner, J. (1976). Nature and Uses of Immaturity : Play Its Role in Development and Evolution. U: J. Bruner, A. Jolly, K.. Sylva (Eds.). New York: Penguin Books.
21. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York.
22. Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
23. Carlson, S. M., & Beck, D. M. (2009). Symbols as tools in the development of executive function. In *Private Speech, Executive Functioning and the Development of Verbal Self-Regulation*, edited by Adan Winsler, Charles Fernyhough and Ignacio Montero, 163.-75.
24. Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., & Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(10), 967-971.
25. Christiano, B. A., & Russ, S. W. (1996). Play as a predictor of coping and distress in children during invasive dental procedure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 130-138.
26. Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In *Beyond listening* (pp. 29-50). Policy Press.
27. Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
28. Clark, A. (2019). 'Quilting'with the Mosaic approach: smooth and striated spaces in early childhood research. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 236-251.
29. Clark, A. M., Anderson, R. C., Kuo, L. J., Kim, I. H., Archodidou, A., & Nguyen-Jahiel, K. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15, 181-198.
30. Cohen, P. M., & Solnit, A. J. (1993). Play and therapeutic action. *Psychoanalytic Study of the Child* 48, 49-63

31. Conning, E. (1999). Integration of play therapy and transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 29(2), 139-140.
32. Costantino-Lane, T. (2019). Kindergarten then and now: Perceptions of ten long term teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 585-595.
33. Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283-291.
34. Curry, S. L., & Russ, S. W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of clinical child psychology*, 14(1), 61-69.
35. Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 576-579.
36. Deely, J. (1982). *Introducing semiotics: Its history and doctrine* (Vol. 287). Indiana University Press.
37. Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Collins, M. F. (2013, April). The Read-Play-Learn intervention and research design. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development in Seattle, WA*.
38. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada slap.
39. Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early childhood research quarterly*, 17(2), 216-238.
40. Elkonin, D. B. (2005). Chapter 1: The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48.
41. Erickson, M. H., & Rosen, S. (1982). My voice will go with you: The teaching tales of Milton H. Erickson, MD. (*No Title*).
42. Fein, G. G., & Apfel, N. (1979). Some preliminary observations on knowing and pretending. *Symbolic functioning in childhood*, Hillsdale NY:Erlbaum, 87-100.
43. Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., Golinkoff, R. M., & Lam, W. S. (2011). Block talk: Spatial language during block play. *Mind, Brain, and Education*, 5(3), 143-151.
44. Fiorelli, J. A. (2011). *Pretend play, coping, and subjective well-being in children: A follow-up study* (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University).
45. Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: a meta-analysis. *Play & Culture*. 5: 159-81.
46. Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872-1878.

47. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.
48. Freedheim, D. K., & Russ, S. W. (1992). Psychotherapy with children. In *Handbook of Clinical Child Psychology*, 2 nd. ed., edited by Clarence Eugene Walker, Michael C. Roberts, 765-81
49. Freud, S. (1959). *Beyond the Pleasure Principle*. 1920. Reprint. In Starchey, J. (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: The Institute of Psychoanalysis
50. Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). Introduction in, DP Fromberg and D. *Play from birth to twelve: contexts, perspectives and meanings* (New York, Routledge).
51. Garvey, C. (1977). Play with language and speech. In *Child discourse* (pp. 27-47). Academic Press.
52. Garvey, C., & Berndt, R. (1975). The organization of pretend play, JSAS, Catalog of selected documents in Psychology
53. George Scarlett, W., & Wolf, D. (1979). When it's only make-believe: The construction of a boundary between fantasy and reality in storytelling. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1979(6), 29-40.
54. Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
55. Giffin, H. L. N. (1982). *The metacommunicative process in collective make-believe play*. University of Colorado at Boulder.
56. Gmitrová, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early childhood education journal*, 30, 241-246.
57. Goddu, M., Katz, T., & Walker, C. (2022). What else could happen? Two-, three-, and four-year-olds use variability information to infer novel causal outcomes.
58. Goldstein, A. B., & Russ, S. W. (2000). Understanding children's literature and its relationship to fantasy ability and coping. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(2), 105-126.
59. Goldstein, T. R. (2018). Developing a dramatic pretend play game intervention. *American journal of play*, 10(3), 290-308.
60. Gopnik, A., & Walker, C. M. (2013). Considering counterfactuals: The relationship between causal learning and pretend play. *American Journal of Play*, 6(1), 15-28.
61. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American psychologist*, 5(9), 444.
62. Haight, W., Black, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 209-230.

63. Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), 82-105.
64. Hartley, R. E., Frank, L. K., & Goldenson, R. (2013, originally published 1952). *Understanding children's play*. Routledge.
65. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence.. Oxford university press
66. Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6(2), 175-84.
67. J. O'Connor, K. (2015). Ecosystemic play therapy. *Handbook of play therapy*, 195-225.
68. Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 203-220.
69. Johnson, J. E., & Ershler, J. (1982). Curricular effects on the play of preschoolers. In *The play of children: Current theory and research* (Vol. 6, pp. 130-143). Karger Publishers.
70. Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
71. Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
72. Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
73. Kurt, L. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social Issues*, 2, 34-46.
74. Lee, A., & Browne, M. O. (2008). Subjective well-being, sociodemographic factors, mental and physical health of rural residents. *Australian Journal of Rural Health*, 16(5), 290-296.
75. Levin, D. E. (1998). *Remote Control Childhood? Combating the Hazards of Media Culture*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
76. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
77. Liebermann, J. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. Academic Press, New York.

78. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
79. Lowe, M., & Costello, A. J. (1976). *Manual for the symbolic play test*. NFER.
80. Marjanovi) Umek, L., & Lewnik Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(1), 55-64.
81. McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 99.
82. Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
83. Miljak, A. (2001). Akcijsko istraživanje i tvorba gradbene teorije. U Rosić, V.(ur.): *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet, 10-105.
84. Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. *Napredak*, 142(1), 7-15.
85. Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
86. Mukherji, P., & Albon, D. (2022). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
87. Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development, In A. Brown and M. Laub (Eds.), *Advances in developmental psychology* (vol. 1), Hillsdale, NY: Erlbaum
88. Ogan, A., & Berk, L. E. (2009). Effects of two approaches to make-believe play training on development of self-regulation in Head Start children. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver, CO.
89. Okely, J., & Callaway, H. (1992). Anthropology and autobiography Participatory experience and embodied knowledge. In *Anthropology and autobiography* (pp. 13-40). Routledge.
90. Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child development*, 309-314.
91. Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14-and 18-month-olds. *Developmental psychology*, 33(1), 12.
92. Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

93. Runco, M. A. (1991). *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
94. Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361-368.
95. Russ, S. W. (2003). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Routledge.
96. Russ, S. W., & Grossman-McKee, A. (1990). Affective expression in children's fantasy play, primary process thinking on the Rorschach, and divergent thinking. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 756-771.
97. Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 347-354.
98. Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 347-354.
99. Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136-148.
100. Russ, S. W., Moore, M., & Farber, B. (2004). Effects of play training on play, creativity and emotional processes. In *Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI*.
101. Russ, S. W., Robins, A. L., & Christiano, B. A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, 12(2), 129-139.
102. Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Psychology Press.
103. Schwartzman, H. (Ed.). (2012). *Transformations: The anthropology of children's play*. Springer Science & Business Media.
104. Scott, E. (1999). Are the children playing quietly? Integrating child psychotherapy and family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 20(2), 88-93.
105. Singer, D. G., & Singer, J. L. (2009). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Harvard University Press.
106. Singer, D. G., & Singer, J. L. (2009). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Harvard University Press.
107. Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. SAGE Publications. pp. 137-48.
108. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu. Zagreb: Profil



109. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa. Istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil
110. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb : Element
111. Slunjski, E., & Ljubetić, M. (2014). Play and its pedagogical potential in a preschool institution. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(Sp. Ed. 1), 127-141.
112. Slunjski, E., Šagud, M., & Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću—organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-58.
113. Smith, P. K. (2010). *Understanding children's worlds: Children and play. Book Reviews*. Wiley Blackwell.
114. Stagnitti, K. (1998). *Learn to play: A program to develop the imaginative play skills of children*. Melbourne, Australia: Co-ordinates Publishing.
115. Stich, M. (2010). *Theory of mind and pretend play in children with specific language impairment*. University of Toronto.
116. Sutton-Smith, B. (1979). *Play and learning. (No Title)*. New Yourk, Gardner
117. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine
118. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(1), 91-111.
119. Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S., & Rubić, T. (2016). *Misliti etnografski: Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju, Hrvatsko etnološko društvo.
120. Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental psychology*, 30(2), 283.
121. Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child development*, 68(3), 436-455.
122. Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental psychology*, 40(6), 1173.
123. Trawick-Smith, J. W. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*; New Yourk; Prentice Hall.
124. Tsai, C. Y. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.

125. Vrbić, I. (2019). *Utjecaj odgajatelja na razvoj simboličke igre djeteta* (Diplomski rad).
126. Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
127. Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-70.
128. Weinreich-Haste, H., & Bruner, J. S. (1987). Making sense: the child's construction of the world. (*No Title*).
129. Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
130. White, J., Flynt, M., & Jones, N. P. (1999). Kinder therapy: An Adlerian approach for training teachers to be therapeutic agents through play. *Individual Psychology*, 55(3), 365- 382.
131. Wolf, D., & Grollman, S. H. (1982). Ways of playing: Individual differences in imaginative style. In *The play of children: Current theory and research* (Vol. 6, pp. 46-63). Karger Publishers.
132. Wood, E., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
133. Zhang, R. (1998). The Sand Play Therapy. *PSYCHOLOGICAL SCIENCE-SHANGHAI-*, 21, 544-547.
134. Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2004). Play under siege: A historical overview. In *Children's Play: The Roots of Reading*, edited by Edward F. Zigler, Dorothy G. Singer, and Sandra J. Bishop- Josef, 1.-13.
135. Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 15-35.

## 10.PRILOZI

**Tablica 23- PROTOKOL PRAĆENJA SIMBOLIČKE IGRE DJECE- rujan, 1. ciklus istraživanja, pedagoška godina, 2019./2020.**

Dobni okvir u kojem se javljaju razvojne karakteristike	Razvojne karakteristike prema uzoru na opisane, autora Fromberg i Bergen (2006.)	Djeca (inicijali imena, dob)												
		Z. 5 g	L. 6 g	A. .5 g	M. .3 g	M. .5 g	R. .5 g	R. .3 g	V. .3 g	L. 5 g	U. .5 g	B. 6 g	I. 5 g	Z. 4 g
13-24 mjeseci	Igra tek kreće nakon što su predmeti izmanipulirani i istraženi.													
	Pojava jednostavnih ponašanja (češljanje, hranjenje,...)				✓			✓	✓					✓
	Koristi jednostavne supstitucije.			✓	✓			✓	✓					✓
	Animira igračke u jednostavnim radnjama i igra je samostalna.			✓	✓			✓	✓					
25-36 mjeseci	Dvosmisleni objekti, preferencija replika stvarnih predmeta	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Kompleksno pretvaranje, logičke sekvence s više detalja.	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
	Lutke i igračke su aktivni agenti, koriste se teme proizašle iz bliskih iskustava.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓
	Paralelna igra.			✓					✓					

	Svijest o socijalnim ulogama.		✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
37-48 mjeseci	Kompleksna igra.	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	
	Akcije su vezane uz mjesta i vremena.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	Planiranje zaplete, više zapleta se javlja.				✓	✓	✓			✓			✓	
	Igra je socijalna, uloge su poznate, ali i fiktivne.		✓							✓		✓		
	Sa drugima je teško održiva na trenutke.	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓	
	Metakomunikacija postoji.	✓	✓		✓					✓	✓	✓	✓	
	Spolne razlike u igri.	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
49-60 mjeseci	Priprema „pozornice“ za igru.											✓		
	Teme nadilaze osobno iskustvo- FANTASTIKA											✓		
	Zapleti su kompleksni, organizirani i popraćeni dodatnim zapletima.													
	Igra je razrađena.													
	Socijalna igra uloga koje se oslanjaju jedna na drugu.													
	Uloge usklađene s temom.													
61-72 mjeseca	Teme su razrađene.													
	Zapleti su komplekni.													
	Postoji suradnja u postavi „pozornice“													
	Hobiji utječu na igru.													

	Pojavljuje se igra s pravilima.													
	Ne vode otvorenu igru.													
PONAŠANJE DJECE U IGRI PRETVARANJA OPISANO PREMA AUTORICI KAREN STAGNITTI (2007.)														
BIHEVIORALNO	Dijete nije uključeno u igru s materijalima, neigrajno ponašanje.				✓									
REPETITIVNO	Ponavlja akcije više od dva puta							✓						✓
FUNKCIONALNO	Koristi materijale na konvencionalan način	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓	
ELABORATIVNO	Više sekvenca, detalja.		✓									✓		

**Tablica 24- PROTOKOL PRAĆENJA SIMBOLIČKE IGRE DJECE- listopad, 2. ciklus istraživanja, pedagoška godina, 2019./2020.**

Dobni okvir u kojem se javljaju razvojne karakteristike	Razvojne karakteristike prema uzoru na opisane, autora Fromberg i Bergen (2006.)	Djeca (inicijali imena, dob)													
		Z. 5 g	L. 6 g	A. 5 g	M. 3 g	M. 5 g	R. 5 g	R. 3 g	V. 3 g	L. 5 g	U. 5 g	B. 6 g	I. 5 g	Z. 4 g	
13-24 mjeseci	Igra tek kreće nakon što su predmeti izmanipulirani i istraženi.														
	Pojava jednostavnih ponašanja (češljanje, hranjenje,...)														
	Koristi jednostavne supstitucije.														
	Animira igračke u jednostavnim radnjama i igra je samostalna.														
25-36 mjeseci	Dvosmisleni objekti, preferen														

	cija replika stvarnih predmeta													
	Kompleksno pretvaranje, logičke sekvence s više detalja.													
	Lutke i igračke su aktivni agenti, koriste se teme proizašle iz bliskih iskustava.													
	Paralelna igra.													
	Svijest o socijalnim ulogama.				✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
37-48 mjeseci	Kompleksna igra.				✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Akcije su vezane uz mjesta i vremena.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Planiranje zaplete, više zapleta se javlja.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Igra je socijalna, uloge su poznate, ali i fiktivne.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sa drugima je teško održiva na trenutke.				✓			✓	✓					
	Metakomunikacija postoji.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Spolne razlike u igri.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
49-60 mjeseci	Priprema „pozornice“ za igru.		✓				✓			✓	✓	✓	✓	
	Teme nadilaze osobno iskustvo-FANTASTIKA		✓			✓						✓	✓	✓
	Zapleti su kompleksni, organizirani i popraćeni dodatnim zapletima.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

	Igra je razrađena.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Socijalna igra uloga koje se oslanjaju jedna na drugu.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Uloge usklađene s temom.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
61-72 mjeseca	Teme su razrađene.											✓		
	Zapleti su komplekni.													
	Postoji suradnja u postavi „pozornice“													
	Hobiji utječu na igru.													
	Pojavljuje se igra s pravilima.													
	Ne vode otvorenu igru.													
PONAŠANJE DJECE U IGRI PRETVARANJA OPISANO PREMA AUTORICI KAREN STAGNITTI (2007.)														
BIHEVIORALNO	Dijete nije uključeno u igru s materijalima, neigrano ponašanje.													
REPETITIVNO	Ponavlja akcije više od dva puta													
FUNKCIONALNO	Koristi materijale na konvencionalan način	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ELABORATIVNO	Više sekvenca, detalja.			✓								✓		

**Tablica 25- PROTOKOL PRAĆENJA SIMBOLIČKE IGRE DJECE- studeni, 3. ciklus istraživanja, pedagoška godina, 2019./2020.**

Dobni okvir u kojem se javljaju razvojne karakteristike	Razvojne karakteristike prema uzoru na opisane, autora Fromberg i Bergen (2006.)	Djeca (inicijali imena, dob)												
		Z. 5 g	L. 6 g	A. . . 5 g	M. . . 3 g	M. . . 5 g	R. . . 5 g	R. . . 3 g	V. . . 3 g	L. 5 g	U. . . 5 g	B. 6 g	I. 5 g	Z. 4 g
13-24 mjeseci	Igra tek kreće nakon što su predmeti izmanipulirani i istraženi.													
	Pojava jednostavnih ponašanja (češljanje, hranjenje,...)													
	Koristi jednostavne supstitucije.													
	Animira igračke u jednostavnim radnjama i igra je samostalna.													
25-36 mjeseci	Dvosmisleni objekti, preferencija replika stvarnih predmeta													
	Kompleksno pretvaranje, logičke sekvence s više detalja.													
	Lutke i igračke su aktivni agenti, koriste se teme proizašle iz bliskih iskustava.													
	Paralelna igra.													
	Svijest o socijalnim ulogama.													
37-48 mjeseci	Kompleksna igra.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



	Akcije su vezane uz mjesta i vremena.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Planiranje zaplete, više zapleta se javlja.	✓	✓	✓	2	✓	✓	2	3	✓	✓	✓	✓	✓
	Igra je socijalna, uloge su poznate, ali i fiktivne.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sa drugima je teško održiva na trenutke.				✓			✓	✓					✓
	Metakomunikacija postoji.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Spolne razlike u igri.				✓			✓	✓					✓
49-60 mjeseci	Priprema „pozornice“ za igru.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Teme nadilaze osobno iskustvo- FANTASTIKA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Zapleti su kompleksni, organizirani i popraćeni dodatnim zapletima.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Igra je razrađena.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Socijalna igra uloga koje se oslanjaju jedna na drugu.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uloge usklađene s temom.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
61-72 mjeseca	Teme su razrađene.	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Zapleti su komplekni.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓	
	Postoji suradnja u postavi „pozornice“	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
	Hobiji utječu na igru.	✓	✓	✓	✓									
	Pojavljuje se igra s pravilima.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓		
	Ne vode otvorenu igru.		✓			✓	✓					✓	✓	
PONAŠANJE DJECE U IGRI PRETVARANJA OPISANO PREMA AUTORICI KAREN STAGNITTI (2007.)														

BIHEVIORALNO	Dijete nije uključeno u igru s materijalima, neigrajno ponašanje.													
REPETITIVNO	Ponavlja akcije više od dva puta													
FUNKCIONALNO	Koristi materijale na konvencionalan način				✓			✓	✓		✓			✓
ELABORATIVNO	Više sekvenca, detalja.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Tablica 26- PROTOKOL PRAĆENJA SIMBOLIČKE IGRE DJECE- prosinac, 4. ciklus istraživanja, pedagoška godina, 2019./2020.**

Dobni okvir u kojem se javljaju razvojne karakteristike	Razvojne karakteristike prema uzoru na opisane, autora Fromberg i Bergen (2006.)	Djeca (inicijali imena, dob)													
		Z.	L.	A.	M.	M.	R.	R.	V.	L.	U.	B.	I.	Z.	
		5g	6g	· 5g	· 3g	· 5g	· 5g	3g	· 3g	5g	· 5g	6g	5g	4g	
13-24 mjeseci	Igra tek kreće nakon što su predmeti izmanipulirani i istraženi.														
	Pojava jednostavnih ponašanja (češljanje, hranjenje,...)														
	Koristi jednostavne supstitucije.														
	Animira igračke u jednostavnim														

	radnjama i igra je samostalna.													
25-36 mjeseci	Dvosmisleni objekti, preferencija replika stvarnih predmeta													
	Kompleksno pretvaranje, logičke sekvence s više detalja.													
	Lutke i igračke su aktivni agenti, koriste se teme proizašle iz bliskih iskustava.													
	Paralelna igra.													
	Svijest o socijalnim ulogama.													
37-48 mjeseci	Kompleksna igra.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Akcije su vezane uz mjesta i vremena.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Planiranje zaplete, više zapleta se javlja.	✓	✓	✓	4 ✓	✓	✓	3 ✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Igra je socijalna, uloge su poznate, ali i fiktivne.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Sa drugima je teško održiva na trenutke.													
	Metakomunikacija postoji.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Spolne razlike u igri.				✓			✓	✓					✓
49-60 mjeseci	Priprema „pozornice“ za igru.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Teme nadilaze osobno iskustvo- FANTASTIKA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Zapleti su kompleksni, organizirani i popraćeni dodatnim zapletima.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Igra je razrađena.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Socijalna igra uloga koje se oslanjaju jedna na drugu.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Uloge usklađene s temom.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
61-72 mjeseca	Teme su razrađene.	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Zapleti su komplekni.	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Postoji suradnja u postavi „pozornice“	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

	Hobiji utječu na igru.	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
	Pojavljuje se igra s pravilima.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓		✓
	Ne vode otvorenu igru.	✓	✓	✓		✓	✓					✓	✓	
PONAŠANJE DJECE U IGRI PRETVARANJA OPISANO PREMA AUTORICI KAREN STAGNITTI (2007.)														
BIHEVIORALNO	Dijete nije uključeno u igru s materijalima, neigrano ponašanje.													
REPETITIVNO	Ponavlja akcije više od dva puta													
FUNKCIONALNO	Koristi materijale na konvencionalan način				✓			✓	✓					
ELABORATIVNO	Više sekvenca, detalja.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓