Značaj simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolskog djeteta

Jukić, Janja

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:024946

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository

zir.nsk.hr

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Janja Jukić

Značaj simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolskog djeteta

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Značaj simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolske djece

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Umjetnički programi

Mentor: dr. sc. Anita Rončević

Student: Janja Jukić

Matični broj:

U Rijeci,

lipanj, 2018.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjete s mentoricom. U izradi rada pridržavala sama se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/ studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

_____

ZAHVALA

Iskrenu zahvalnost ovom prigodom iskazujem mentorici, v. pred. dr. sc. Aniti Rončević koja je podrškom, pomoći i ohrabrenjem pokrenula moje snage. Profesionalnim i stručnim usmjeravanjem razvijala kvalitetu rada, postupnim poticajima podizala razinu djelovanja te stvarala ozračje optimizma. Trajnu zahvalnost iskazujem dragocjenoj njezinoj susretljivosti i savjetima kojima je bitno odredila učinkovitost procesa.

Zahvaljujem ravnateljici, radnim kolegicama, stručnim suradnicima vrtića DV Kolibri, osobito djeci i roditeljima, koji su svojom podrškom na različite načine sudjelovali u realizaciji diplomskog studija.

Zahvalna sam odgojiteljicama i odgojiteljima: DV Leptir, DV Pčelica, DV Poletarac, DV Maksimir, DV Vedri dani na ostvarenoj suradnji, posebno njihovim ravnateljima bez čije otvorenosti suradnji ne bi bilo moguće provesti istraživanje.

Iznimnu zahvalnost na trajnom i neupitnom razumijevanju, strpljenju i toleranciji izražavam svojoj obitelji: svome suprugu Marku te kćerima Ani Mariji i Mariji Katarini koje su na različite načine i lijepim riječima podrške i ohrabrenja na osobit način pripomogle stvaranju ovog rada.

Zahvalna sam Ocu nebeskom na divnim ljudima kojima me je obdario, navedenim i posrednicama M. Franziski Lechner te bl. s. Juli Ivanišević sa susestrama.

Od sveg srca svima HVALA.

SAŽETAK:

Simbolička igra je vodeća aktivnost predškolskog djeteta u kojoj ono na prirodan način samostalno uči, znatiželjno istražuje i otkriva te izgrađuje svoja znanja o sebi i svijetu u kojem živi. Dijete u igri prezentira trenutne kompetencije i razvojne potencijale cjelovitog razvoja te prirodnu potrebu likovnog razvoja. Ono u igru i vizualno stvaralaštvo ulaže svog sebe svoje obiteljsko kulturno i vjersko iskustvo okruženja iz kojeg dolazi. Afirmaciju simboličke igre i likovnog izražavanja primarno odražava i omogućuje okruženje. Radom se obuhvaća stvaralački potencijal igre, njezin vizualni likovni aspekt kroz djetetovu potrebu za kreativnim i maštovitim izričajem. Svrha istraživanja bila je stjecanje uvida u stavove odgojitelja o značaju simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolske djece. U istraživanju su sudjelovali odgojitelji šest zagrebačkih vrtića (N=170) Rezultatima istraživanja izražavaju se stavovi odgojitelja o značaju simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolskog djeteta te se ukazuje da će značaj simboličke igre u poticanju likovnog razvoja biti optimalan ukoliko djeca imaju trajnu mogućnost aktivnog participiranja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom kontekstu. Rezultatima istraživanja obuhvaćeno je stvaralaštvo djece, sudionika triju vrtićkih skupina dviju heterogenih skupina te skupina s redovnim vrtićkim programom, djece u 6-oj godini života (N= 52). Istraživanjem manifestacije simboličke igre i likovnog stvaralaštva djece, pokazano je da se djeca u heterogenim skupinama više likovno izražavaju nakon igre u odnosu na homogenu skupinu koja se više likovno izražavaju tijekom igre.

Ključne riječi: dijete, simbolička igra, likovno izražavanje, cjeloviti razvoj djeteta.

ABSTRACT:

Simbolic game is the leading activity of a preschool child in which it can, in a natural way, be independent in learning, exploring, discovering and building his knowledge about itself and the world around. In the game it present his abilities, development potentials of the wholesome growth and his natural need for art expression. The child invests in the game itself, its family, cultural and religious suroundings. Work can cover the creative potential of game, its visual aspects as a manifestation of childs need for creative and imaginative experession.The surounding primarly reflects its ability of affirmation. The goal of the research was to determine the attitudes of preschool teachers about the significance of the symbolic game in incouraging art expression of a preschool child in a educative process. The research covered six preschools in Zagreb (N=170). The result of show the attitude of preschool teachers about the significance of the symbolic game in incouraging art expression in a preschool child and show that the significance of symbolic game in that case will be optimal in a situation where the children have permanent possibility of active participation in every day education context. The results of the research cover the artwork of children, participants of three preschool groups: two diverse groups and one with regular preschool program, sixyear-olds (N=52). With the research of the manifestation of symbolic game and art espression of children, it has been shown that the children in diverse groups are more active in making art after the game, than the children in homogenous groups who are more active in art expression during the game.

Key words: child, symbolic game, art expression, wholesome development of a child

SADRŽAJ

1. UVOD …….1

2. TEORIJSKO POLAZIŠTE ……2

3. SIMBOLIČKA IGRA ……....5

3.1. Igra potiče cjeloviti razvoj djeteta ……5

3.1.1. Sretno dijete - povezanost igre s pozitivnim emocijama…..9

3.1.2. Znatiželja - unutarnja motivacija za smislenost……..10

3.1.3. Interakcija- fleksibilnost procesa ……...12

3.1.4. Uključenost- usmjerenost na proces……...15

3.1.5. Uronjenost stvarateljski potencijal- dobrobit djeteta …….18

3.2. Simbolička igra …….....20

3.2.1. Simbolička sredstva …..……...……..22

3.2.2. Uloga odgajatelja ……...27

3.2.2.1 Demokratsko okruženje …….28

3.2.2.2 Motivirana participacija ……29

3.2.3. Kreativnost ……30

4. LIKOVNO IZRAŽAVANJE…….....32

3.3. Igra i likovno stvaralaštvo……..32

3.3.3. Od igre do likovnog stvaralaštva ……32

3.4. Likovni razvoj djeteta…….....35

3.4.3. Znakovi, simboli i piktogrami ……36

3.4.4. Tipovi likovne participacije djeteta ……37

3.4.5. Uloga odraslih u likovnom stvaranju djece ……39

4.3 Razvoj likovne kreativnosti djeteta ……...40

4.3.1. Crtanje ……...44

4.3.2. Slikanje …….....44

4.3.3. Otiskivanje ……....45

4.3.4. Prostorno-plastično oblikovanje …….....45

4. EMPIRIJSKI DIO RADA …….....46

4.3. Svrha istraživanja ……...46

4.4. Zadaci istraživanja …….....46

4.5. Istraživačka pitanja …….....46
4.6. Hipoteze …….....47
4.7. Istraživačke metode i instrumenti ……...47
4.8. Uzorak ispitanika ……....48
4.9. Rezultati i rasprava …….....49
5. ZAKLJUČAK …….....68
6. LITERATURA …….....70
7. PRILOZI …….....74

1. UVOD

Komentirano [Anita1]: sadrži predmet (problem) istraživanja, **razloge odabira** teme, cilj rada te **metode** korištene u izradi rada.

Predmet kombiniranog kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja je simbolička igra i njezin vizualni aspekt. Uslijed višestrukog značaja simboličke igre i likovnog izražavanja za djetetov razvoj, nametnula se potreba o stvaranju podržavajuće strategije simboličkoj igri i likovnom te cjelovitom razvoju djeteta. Ovim istraživanjem se proučavala simbolička igra kao vodeća aktivnost predškolskog djeteta u kojoj dijete na prirodan način samostalno učiti i razvija se te upoznaje svijet oko sebe. Istraživanjem igre kao najranije manifestacije stvaralačkih sposobnosti djeteta proučavao se njezin vizualni aspekt likovno izražavanje djeteta kojim dijete doživljavanja svijet iz druge perspektive. .

Cilj kvantitativnog istraživanja je opisati stanje i ustanoviti odnose između simboličke igre i likovnog razvoja predškolskog djeteta kao opažljivih fenomena. Provjeravanjem hipoteza i mjerenjem omogućiti će se povezivanje empirijskog opažanja i matematičkog iskaza ovih društvenih fenomena. Mjerenjem će se steći uvid u stavove odgojitelja o značaju simboličke igre te poticanju likovnog razvoja, odnosno njihovoj zastupljenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Na uzorku šest vrtića Grada Zagreba deskriptivnom metodom putem upitnika opisat će se fenomen simboličke igre te njezin vizualni aspekt u likovnom izražavanju. U istraživanju su sudjelovali zagrebački gradski vrtići: DV Kolibri, DV Leptir, DV Maksimir, DV Pčelica, DV Poletarac i DV Vedri dani. .

Sadržaju se pridružuju podatci kvantitativnog istraživanja djece aktera u prirodnom kontekstu. Sudjelujućim kontekstualnim promatranjem te prikupljenim uradcima dječjeg stvaralaštva u simboličkoj igri i likovnom stvaralaštvu djece triju vrtićkih skupina, ostvaruje se cilj razumijevanja i interpretiranja značenja i smisla participacije djeteta. U istraživanju sudjeluju tri vrtićke skupine DV Kolibri, od kojih su dvije heterogene dobne skupine s posebnim programima (Programom katoličkog vjerskog programa i Programom engleskog jezika) i homogenoj dobnoj skupini bez posebnog programa. Očekivanje likovnog izražavanja djece temeljeno je na prirodnoj potrebi djeteta za ekspresivnim izražavanjem. Odgajatelj je istraživao zastupljenost simboličke igre kao najprirodnijeg načina razvoja i njezinog utjecaja na likovno izražavanje. Uvidom u rezultate istraživanja stvoriti će se spoznaja polazište u kreiranju budućih odgojno-obrazovnih strategija podrške očuvanja simboličke igre kao prirodnog kompetentnog odrastanja svakog djeteta i prirodnosti stvaralačkog likovnog izričaja u konačnici cjelovitog razvoja djeteta.

1. TEORIJSKO POLAZIŠTE

Igra je prirodna, smislena i cjelovita dječja aktivnost. Dijete svojim rođenjem biva uronjeno u kulturno nasljeđe koje utječe na njegov rast i razvoj. Dijete kroz igru samostalno uči o sebi i svijetu oko sebe. Ono ima potrebu za igrom, igra i njegov razvoj međusobno se potiču/ ispreplićу. Premda je igra baza zdravom razvoju pojedinca u konačnici društva, iako je biološki, psihološki i socijalno nužna, pedesetih godina 20 stoljeća igra zaokuplja interes psihologije. Dotadašnji nedovoljni znanstveni interes za dijete i njegovu igru odraz je društvene percepcije djeteta. Mijenjanjem slike o djetetu poraslo je zanimanje za dijete te interes za istraživanje njegove igre. Prema Sutton-Smith igru se ne može definirati (Klarin, 2017), može se indirektno govoriti o teorijskoj osnovi igre. Različiti pristupi igru povezuju isključivo s kognitivnim razvojem, a česta je pojava isticanje njezine povezanosti sa socijalnim razvojem djeteta pri čemu se zanemaruju ostali razvojni aspekti djetetovog cjelovitog razvoja. Različiti teorijski pristupi igri, kroz djetetov kognitivni i socijalni razvoj te stvaralaštvo djeteta ukazuju na kompleksnost strukture fenomena igre. Sagledavanje igre različitim teorijskim aspektima pokušat će se definirati stav o prirodi i razvoju igre te njezinom utjecaju na likovni razvoj djeteta.

U razvojnoj psihologiji 20. stoljeća postoje dva pristupa razumijevanja i objašnjavanja čimbenika kognitivnog razvoja djeteta. Utemeljitelj kognitivističko-razvojne teorije, švicarski psiholog Jean Piaget ističe rani kognitivni razvoj djeteta, posljedicom biološkog sazrijevanja živčanih struktura tj. biološkog i općeg nasljeđa, u kojem dijete nasljeđuje način na koji ostvaruje vezu sa okolinom (Piaget, 1962; Duran,1988). Kognitivnom teorijom Piaget, igru razmatra kao razvojni fenomen unutar kognitivnog razvoja, igru povezuje sa strukturom misaone aktivnosti. Kognitivno nepromjenjivo funkcioniranje djeteta određeno je procesima organizacije i adaptacije. Procesi asimilacije i akomodacije u okviru prilagodbe s vanjskim svijetom tvore spoznajni razvoj cjelovitog procesa postepenog uravnoteženja (Fleyvel, 1967,44; Duran, 1988). Prema Piagetu simbolička igra predstavlja oblik realno „neadekvatnog“ mišljenja, koja ima svoj razvojni vrhunac između treće i četvrte godine, a opada između četvrte i sedme godine, kada biva zamijenjena igrama s pravilima (Duran,1988). Kognitivistički razvojni pristup temelji se na uvjerenju da su kognitivne sposobnosti osnovne te upravljaju dječjim ponašanjem i složenim misaonim procesima kojima se pokušava shvatiti i prilagoditi svijet oko sebe.

Najistaknutiji predstavnik sociokulturne teorije kognitivnog razvoja L. S. Vigotski, vidi razvoj pojedinca kao proizvod njegove kulture, a sam spoznajni razvoj rezultat je dijalektičkog procesa u kojem dijete uči zajedničkim iskustvima rješavanja problema s odraslim osobama (Vigotski, 1975, Vasta i sur., 1998, prema Skupnjak, 2012). Vigotski, ukazuje da se razvoj događa u funkciji interpersonalne razmijene prema načelu zona proksimalnog razvoja, tj. u distanci između djetetovog samostalnog djelovanja i djelovanja u suradnji s odraslim ili starijim vršnjakom (Vigotski, 1975). Razvoj se događa izvana prema unutra. U igri se oblikuju osnovne sociološke potrebe, ona utječe na razvoj kontrole ponašanja. Vigotski objašnjava igru uloga kao sociološku pojavu po svojoj prirodi, po porijeklu i po svom sadržaju kao odraz djetetove želje za društvenim životom odraslih (Duran,1987).

Komentirano [Anita2]: Stil

Komentirano [Anita3]: Zajedničkim iskustvima

Komentirano [Anita4]:

U kontekstu teorija ličnosti, teorija osobnog razvoja i teorija simboličkog interakcionizma, Freud igru vidi dijagnostičkom i terapijskom. Bowlbyevom teorijom privrženosti objašnjavaju se vršnjački odnosi koji su izraz težnje za sigurnošću naspram anksioznosti te internalizaciji pozitivnih relacijskih shema socijalnih odnosa. Simboličkim interakcionizmom se ukazuje na razmjenu između vršnjaka kroz suradnju, konflikte, natjecanje i prijateljstvo kojim dijete stječe pojam o sebi i drugima oko sebe. Interakcionističkim pristupom suvremeni teoretičari zastupaju uvjerenje prema kojem su složeni procesi mišljenja, rasuđivanja, učenja, problemskih rješenja tj. ponašanja i razvoja, određeni biološkim i okolinskim faktorima. Humanistički pristup, Maslowa i Rogersa osnovnim postavkama između ostalog ističu, jedinstvenost osobe i njezin potencijal za vlastiti razvoj, vjeru u slobodnu volju i holistički pristup te ključnu potrebu za samoostvaranjem. Teorijom ličnosti naglašava se bitna sastavnica stvaralačka spontanost, fleksibilnost i otvorenost te dječja „ radoznalost“. U hijerarhiji potreba među ostalim, estetskim potrebama označavaju potrebe za redom, simetrijom i dovršenošću.

Teorijom socijalnog učenja se ističe uloga učenja u procesu socijalizacije u kojem dijete uči norme ponašanja i vrijednosti koje su društveno zadane. Kroz igru dijete gradi i razvija znanja i vještine u interakciji s okolinom u kojoj djeca promatrajući ponašanje i opažajući posljedice ponašanja odbacuju ili prihvaćaju iste (Bandura,1977).

Biološko evolucijsko teorijsko tumačenje igre polazi od igre kao biološke potrebe, koja ima adaptivnu funkciju sa svrhom prilagodbe na promijenjene uvjete u okolini (Bateson i Martin 1999, Gocu i Gakin, 2007, prema Klarin 2017).

S ciljem potpunijeg shvaćanja razvoja, u okviru teorije ekoloških sustava Bronfenbrennera, nužno je razumjeti međudjelovanje djetetove jedinstvenosti i okoline u kojoj

živi (Vasta i sur.1998, prema Skupnjak 2012). Bronfenbrenner naglašava važnost okoline kao niza povezanih struktura u kojima se odvija dječji razvoj i psihosocijalna prilagodba. Autor identificira četiri razine okolinskih utjecaja na dijete počevši od onih bliskih djetetu u kojima neposredno sudjeluje do udaljenih u kojima ne sudjeluje izravno (Brajša-Žganec, 2003, prema Skupnjak 2012). Dijete je u središtu sustava dok se okolina širi oko njega u koncentričnim krugovima te jače ili slabije utječe na njegov razvoj. Dijete u mikrosustavu svakidašnje okoline obitelji, vrtića, škole, crkve okruženo je širim okolinskim slojem mezosustavom koji predstavlja interakciju među postojećim mikrosustavima. Egzosustav se odnosi na socijalna okruženja koja mogu utjecati na dijete iako ono u njima neposredno ne sudjeluje, kojeg obuhvaća širi sloj makrosustav kultura i supkultura u kojoj živi. Bronfenbrenner dodaje i peti dio sustava kronosustav koji odražava promjene u sustavima tijekom vremena. Bronferbrennner ključnim smatra interakcije unutar sloja i interakcije između struktura različitih slojeva, također smatra da su dijete i njegova okolina u neprestanom međusobnom recipročnom odnosu.

Biheviorističkim pristupom igri ukazuje se na segment znatiželje, manipulativnog i eksplorativnog ponašanja te potiče razmatranje motivacijskih čimbenika u konačnici motivacijske komponente igre (Duran,1987).

Etološki pristup usmjeren je na istraživanje ponašanja odnosno na prirodu i funkciju igrovnog ponašanja. Igru se vidi kao najmanje rizičnu aktivnost u kojoj se prakticiraju, variraju i usavršavaju određeni obrasci ponašanja. Ističu se karakteristična obilježja igre naspram drugih aktivnosti: nekompletnost, neprimjerenost te nov i neobičan slijed epizoda i ponašanja, simulativni tip akcije te igru u odnosu prema znatiželji, manipulaciji i eksplorativnom ponašanju.

Polazište u razumijevanju značaja simboličke igre za razvoj stvaralaštva djeteta nalazim u istraživanju Mirjane Duran „ Simbolička igra i stvaralaštvo“. Autorica je istraživanjem mogućih razlika u igri djece različitih socio-kulturnih društvenih slojeva, izučavala strukturu simboličke igre. Rezultatima istraživanja pokazane su statistički značajne razlike u razvijenosti te preferenciji simboličkih sredstava u djece pripadnika različitih socio-kulturnih slojeva društva (Duran i dr., 1988).

Očekivanje o likovnoj ekspresiji djece temeljeno je na prirodnoj potrebi djeteta za ekspresivnim izražavanjem, na potrebi doživljavanja svijeta iz druge perspektive te potrebe djeteta da promišlja te komunicira sa svijetom na njemu osobit način. Prirodnost likovnog izražavanja djece u igri, prije i nakon simboličke igre otkriva se u potrebi djeteta za stvaranjem. Očekivanje

afirmativnog utjecaja strukturiranih programa na simboličku igru, naspram programa koji nisu strukturirani, da će u skupinama s posebnim programima biti više igrovne manifestacije, time više likovnog izražavanja, temelji se na istraživanju autora: Sylva, Roy i Painter,1980; Johnson i Ershler, 1982; Yawkey i Pellegrii, 1984. Istraživao se odnos dječje igre i različitih predškolskih programa, strukturiranost programa i njegov utjecaj na pojavu i strukturu simboličke igre. Istraživanjem je pokazano da s višom razinom strukturiranosti programa raste pojavnost simboličke igre u odnosu na one manje strukturirane programe. U oksfordskom projektu zabilježeno je više poticajne simboličke igre u strukturiranim programima i kompleksnije igrovno ponašanje, što su autori pripisali interakciji djece s odraslima (Sylva,1980, prema Šagud, 2002).

Do suprotnih otkrića u svojem istraživanju dolaze autori Smith i OConolly (1980), koji zaključuju da strukturiranost programa utječe na tendenciju smanjivanja simboličke igre.

2. SIMBOLIČKA IGRA

U igri dijete jača identitet, svakodnevno ga potvrđuje, održava i unaprjeđuje. „ Igra je jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja“ (Rajić, Petrović-Sočo, 2015). Razumijevanje simboličke igre moguće je postupnim razumijevanjem općeg pojma igre. Postojanje različitih kriterija njenog određenja doprinose terminološkoj nejasnoći, a pokušaji definiranja igre češće odražavaju pojedine njezine segmente. Premda su rani i suvremeni teoretičari fascinirani načinima igranja djeteta, i dalje postoje terminološka neslaganja u njenom definiranju kao i prepoznavanju njene važnosti u različitim razvojnim aspektima djeteta.

2.1. Igra unaprjeđuje cjelovit razvoj djeteta

Dijete će ostvariti sve prirodne potencijale i razviti se u neovisne, odgovorne i plemenite osobe, ako dobije slobodu samostalnog izbora onoga čime će se baviti u njemu primjerenim razvojnim uvjetima, tako o djetetu zaključuje Marija Montessori u nastojanju da spozna „ tajnu djeteta“ (Philipps,1999:8). U igra dijete istražuje sebe, njome postavlja izazov sebi te mu je ona svojevrstan test. Ona je slobodna i neobavezna. Igra je istovremeno slobodna, zabavna te iznimno ozbiljna aktivnost. Suvremenim teorijskim objašnjenjem igre, autor Sutton-Smith (1997), konstatira da je igru nemoguće definirati u cijelosti, a pokušaji odražavaju viđenja interpretatora određenog područja igre. Integrirajući starija shvaćanja igre i suvremene poglede na igru identificirano je sedam karakteristika igre: igra kao sudbina, iskustvo moći, identitet i lakomislenost tvore starija shvaćanja igre a karakteristike poput: igra imaginacije, oblika progresije te „ja“ manifestacije osobnog iskustva tvore suvremeno shvaćanje igre. Igru se promatra kao potencijal za adaptaciju na promjene u okolini. Klarin navodi jednu od najstarijih klasifikacija autorice Parten (1932, prema Vasta i sur., 2000).

- Dijete igrovni promatrač igre drugih, ali se ne uključuje u njihovu igru.
- Samostalna igra u kojoj je dijete koncentrirano i ne primjećuje prisutnost drugog.
- Usporedna igra u kojoj se dijete igra pored druge djece, ali nema potrebu za suradnjom.
- Povezujuća igra u kojoj se dijete igra s drugima ali nemaju zajednički cilj igre.
- Dijete u suradničkoj igri u kojoj ostvaruje zajedničku suradnju, postavlja zajednički cilj, prilagođava pravila i ponašanje skupini suigrača.

Hughesovom tipologijom dječje igre ukazuje se na 16 tipova igre među ostalim, simboličku igru vidi kao igru s kontrolom, istraživanjem i razumijevanjem.

Hutt i suradnici razlikuju igre prema spoznajnoj odnosno kreativnoj dimenziji, na epistemičku, zabavnu i igru s pravilima.

- Epistemičkom igro promiče se učenje usvajanje znanja, informacija, kognitivnih vještina rješavanja problema i istraživanja vođena pitanjem: Što može objekt?
- Zabavna (razigrana, domišljata i ludička) igra sadrži elemente simbola i fantazije s pitanjem: Što mogu učiniti s tim objektom?
- Igra s pravilima sadrži pravila i vještine.

Postojanjem mnogobrojnih, različito usmjerenih klasifikacija dječje igre, stvaraju se teškoće u određenju igre, Lindon nudi deset odrednica.

- Djeca u različitim kulturnim okruženjima se različito igraju.
- Okruženjem se potiče i ograničava igru, limitirati igru mogu i osobna ograničenja.
- Igra je svrha sama sebi.
- Dijete se motivirano i dobrovoljno uključuje u igru.
- Igri se dijete vraća te izgrađuje igru.
- U igri jača socijalne kognicije, razumijevanje konvencija.
- U igri je suptilan međuodnos komunikacije, socijalne interakcije i imaginacije.
- Igra je odraz dječjeg doživljaja svijeta.
- Igra iako naizgled neorganizirana ima svoja pravila.
- Igra je dječji scenarij realiteta.

Šagud ukazuje na kompleksnost igre i višestruk utjecaj igre na cjelokupni djetetov razvoj na razvoj njegovih kompetencija, proces eksploracije i stvaralaštva (Singer,1973; Smilansky, 1968, prema isto, 2002). Zanimanja teoretičara (Pepler, 1982; prema istom), ističu tri središnja aspekta: odnos igre i eksploracije, fleksibilnost u igri i važnost igre za kognitivni razvoj djeteta. Igrom dijete uči pravila ponašanja, upoznaje različite socijalne uloge, rješava konflikte, suočava se s ograničenjima. Vlastitim doživljajima izgrađuje iskustvo, upoznaje

sebe, druge, svijet oko sebe. U konačnici formira sliku o sebi. Svijet igre omogućuje djetetu stvaranje značenja, učenjem o sebi, drugomu o okolini u kojoj živi (Klarin, 2017). Autorica Else (2014, prema Klarin, 2017) opisujući ponašanja u igri karakterizira igru kao dobrovoljnu aktivnost koja se realizira bez prisile (English i English 1958), kao poseban sklop ponašanja (Rubin i Vandenberg, 1983).

Sutton-Smith karakterizira igru kao napredak u kognitivnom i moralnom razvoju, kao smisao malih pokreta koji rezultiraju velikim stvarima. Igra kao snaga kojom se utječe na sudionike te upravlja njome. Prema Else, osnovne karakteristike igre kao: procesne, samostalne, sigurne, iskustvene, originalne, samoj sebi svrhovite aktivnosti, koja je ispunjena znatiželjom i zadovoljstvom te neovisna o vremenu. Autorica nudi mogućnost klasificiranja igre prema tri elementa: dobrovoljnosti, aktivnoj uključenosti i satisfakciji (Else, 2014, prema Klarin 2017). Igra ovisi o zrelosti mozga, s obzirom na spoznajnu složenost ima nekoliko kategorija igre (Smilansky,1968; Vasta, Hait i Miller, 2000, prema Klarin, 2017). .

- Funkcionalna igra ponavljajućih mišićnih pokreta koje mogu biti sa i bez predmeta.
- Konstruktivna igra usmjerena na stvaranje koja pridonosi, odnosima proporcija i matematičkih kompetencija.
- Igru pretvaranja u kojoj dijete koristi predmet kojemu je dodijelilo novo značenje.
- Igra s unaprijed određenim pravilima koja doprinosi kognitivnom, razvoju jezika te emocionalnom funkcioniranju.

Igru, kao dio ukupne praktične aktivnosti djeteta, Ivić (1981, prema Duran, 1983), vidi kao vanjsko praktično ponašanje. Igru opisuje četirima karakteristikama: samostalnost, autoteličnost, ekspresivnost i divergentnost. U igri dijete ima najveću samostalnost, prema mnogim autorima igrovna aktivnost ima vlastite izvore motivacije, sama je sebi svrha u njoj dijete izražava veću usmjerenost na proces nego li na rezultat. Matejić, (1978., prema Duran, isto) nudi osam instrumenata za razlikovanje igre.

- Igra je filogenetski viša aktivnost.
- Aktivnost pretežno vezana za djetinjstvo.
- „ Nekorisna“ aktivnost.
- Autotelična aktivnost.

- Slobodna i spontana aktivnost.
- Evidentan princip zadovoljstva.
- Simulativna aktivnost.
- Polje oslobođeno od tenzija.

Dijete se kroz igru razvija, njegov tjelesno-zdravstveni, spoznajni, socio-emocionalni razvoj i komunikacija te duhovni razvoj odnosno igra potiče cjelovit razvoj djeteta. „ Dijete s igrama raste, a igre rastu s njim. Klarin u djelu „ Psihologija dječje igre“ ukazuje na potrebu objašnjavanja djetetovog razvoja kroz dominantnu djetetovu aktivnost tj. igru. Promatrajući dijete u igri, vidljivi su njegovi talenti (Kubelka i sur., 2013), u mogućnosti smo otkriti stil učenja djeteta (Willis i Kindl Hodson, 2004). Willis i Kinde Hodson ističu elemente profila stila učenja djeteta: dispozicije, talente, interese, modalitete i okruženje. O talentima navode dvanaest talenata: glazbeni, talent za matematičko-logičko razmišljanje, za mehaniku, za jezično izražavanje i stvaranje, za prostorno snalaženje, za motoričku koordinaciju, talent u interakciji sa sobom, za interakciju s drugima, životinjama, s prirodom, talent za humor i talent za poboljšanje svakodnevnog života. Ova podjela odražava višestruke inteligencije (Gardner i sur., 1999). Kubelka i suradnici talent vide kao razvojni resurs djeteta kojeg imaju sva djeca premda se u procesu obrazovanja njima ne koristimo dovoljno. Gradiranjem dječjih reakcija u svakodnevnim situacijama od povlačenja, sudjelovanja bez žara sve do gorljivog sudjelovanja u kojem zaborave na sve oko sebe, autorice ilustriraju razinu motiviranosti u sudjelovanju djeteta u njegovom svakodnevnom životu.

2.1.1. Sretno dijete-povezanost igre s pozitivnim emocijama

S pitanjem o načinu odgoja sretnog djeteta koje će razviti sve svoje potencijale, je li presudna okolina ili naslijeđe, stručnjaci koji se bave djecom traže odgovore. Istinskim gledanjem i slijeđenjem poput „ tihih promatrača“ (Juul, 2008, Kubelka i sur., 2013) djece na njihovom putu do vlastite kompetencije i sreće otkrit ćemo njihove bazične interese. Vidjeti da djeca nisu nikad premala, niti nekompetentna u području svoga interesa ako im se omogući prilika. Između bezbrojnih talenata one najizraženije moguće je vidjeti u vrlo ranoj dobi, i ostati začuđeni i zadivljeni. Smisao atelijera u vrtiću jest očuvanje dječjeg čuđenja i iznenađenja uslijed kreativnosti (Nenadić-Bilan, 2014).

Neposredan rad s djecom predškolske dobi je prilika sudjelovanja u djetetovu procesu učenja, i otkrivanja razvojnih njegovih resursa. Talentima kao razvojnim resursima kroz proces

obrazovanja se nedovoljno koriste, jer ih se često zdravo za gotovo. Takve situacije izazivaju dječju reakcije od povlačenja preko sudjelovanja bez žara do gorljivog sudjelovanja. O načinu integriranja talenata u proces učenja povezan je s prirodom ponašanja djeteta u učenju tj. dispozicijama. Prema Willis i Hadson ističu dispozicije, njih pet: izvođenje -kretanje; proizvodnje - organiziranje; pronalaženje - otkrivanje; razmišljanje - stvaranje. Ono što se jasno ističe se može nazvati elementima izvornosti u procesu učenja, a izvornost je kod svakog od nas samo jedna i nju je najvažnije podržati (Kubelka i sur., 2011). Razvojni resursi u obliku talenata i dispozicija mogu ostati neprepoznati ili podržani, ako ih se prepozna odražavaju poruke za razvijanje pozitivne slike o sebi. Seligman ističe optimizam kao moćno sredstvo za uspjeh pojedinca naspram naučenoj bespomoćnosti, te ponudio imunološki program zaštite djece od depresije (2005). Autentične poruke koje afirmirana djeca daju sama sebi o darovitosti koja ih čini posebnima, vlastitu svijest o takvom iskustvu nose u sebi za cijeli život.

2.1.2. Znatiželja - unutarnja motivacija i smislenost

Neurofiziologinja Hannaford povezuje vestibularni sustav i sustav malog mozga kao osjetne sustave koji prvi dozrijevaju (1995). Njihovo međudjelovanje utječe na sustav pozornosti, pretvaranje mišljenja u djelovanje, koordiniranje pokreta, kretanje i učenje su u stalnoj međuigri (Jensen, 2005). Autor ukazuje na vrijednost igre u kojima dijete svojim kretanjem stimulira unutarnje uho odnosno vestibularni aparat. U učenje primjereno mozgu svakodnevno bi trebalo biti utkano kretanje (Jensen, 2005). „Ničega nema u razumu čega nije bilo u osjetilu“, Balić Šimrak ukazuje na važnost psiho-fizičkog doživljavanja za razumsko poimanje. Dinamičnost igre te pokreti kojima dijete sudjeluje povoljno utječe tjelesnu snagu i motoriku općenito na tjelesni razvoj djeteta. U igri je moguće razvijati sve motoričke sposobnosti: grubu i finu motoriku, spretnost, koordinaciju oka i ruke, pravilno držanje tijela.

Socio-emocionalni razvoj kroz regulaciju emocija upravljanjem ugodnim i neugodnim emocijama, te integracijom emocija u kognitivni kontekst uživanjem odnosno zadovoljstvom u igri su emocionalni procesi kojih je dijete svjesno. Afektivna strana učenja koja je u području emocija je ključna u međuodnosu osjećaja, djelovanja i mišljenja jer su emocije, misli i učenje povezani (Jensen, 2005:90). Kod mlađe djece predmet s perceptivnim uporištem određuje igru (Fradkina, 1946; prema Duran, 1988). Početna percepcija predmeta prevladava nad smislom odnosno značenjem, kasnije dijete postupno dopušta jednom predmetu da postane drugi predmet što znači da počinje prevladavati smisao nad objektom. Na taj način se stvara distanca između znaka i denotata. Fradkina ukazuje na igru djece ranijeg uzrasta ovladava predmetima i ona se smatra preduvjetom kasnijoj igri (1946:99, prema Eljkonjin, 1978). Kasnije djetetova

igra odražava djetetu razumljive okolinjske situacije, najprije su to radnje odraslih potom odnosi. Piaget ističe ravnopravnu vršnjačku interakciju u kojoj djeca odmjeravaju snage, definiraju pravila zajedno odlučuju.

Spoznavanje vanjskog svijeta simboličkom igrom prema Piagetu, dijete povezuje vanjski svijet s vlastitim egom, mijenja ga i integrira u unutrašnje sheme. Pojam igre Piaget pozicionira između dvije međusobno udaljene točke asimilacije i akomodacije, s istaknutom dominacijom asimilacije nad akomodacijom (Piaget, 1962,87; Duran,1988). Piaget ukazuje na djetetovu sposobnost reprezentacije „kao da" koja proizlazi iz njegova egocentričnog mišljenja (nesocijalnog), a koja čini jedan aspekt manifestacija simboličke funkcije tj. reprezentacijskog kapaciteta, opće sposobnosti u stvaranju simbola ili znakova. Igra svoj vrhunac ima u simboličkoj igri u kojoj se poistovjećuje stvarnost s egom i djetetovim željama da bi se zatim razišla u konstruktivnim igrama ili igrama s pravilima koje predstavljaju objektivizaciju simbola i socijalizaciju ega (Piaget, 1990). Dijete u igri na individualan i specifičan način rješava probleme, istovremeno bolje shvaća svijet u kojem djeluje primjenom različitih tipova ponašanja, stavlja se u nove i neobične kontekste koristeći se poznatim obrascima i tako ih propituje, mijenja i ovladava njima. Tijekom igre dijete formira kognitivne konstrukcije, stječe nove spoznaje razumijevanja svijeta koji ga okružuje. Dijete stvara mogućnosti primjene višestrukih odgovora. Taj trenutak igru u kojoj dijete predmet koristi na nov odnosno simboličan način, razlikuje od eksploracije u kojoj dijete funkcionalno koristi predmet (Hutt, prema Šagud, 2002). Reprezentacija se početno manifestira reprezentiranjem vlastitih akcija – sebe, a slijede akcije s reprezentacijama drugih u interakciji. Početna čvrsta veza između simboličke akcije i realnog konteksta vremenom slabi, dijete se oslobađa veze kao objektivnih značajki predmeta i vlastite akcije nadograđuje imaginarnim i simboličkim. Modificirajući vlastito realno iskustvo prema Batesonu, dijete stvara proces, sastavlja nove mape preobražava postojeće (Bretherton, 1984; prema Šagud 2001). Berk simboličku igru ističe iznimno važnim čimbenikom u psihičkom razvoju djeteta te objašnjava razvojne promjene u simboličkoj igri (2007). Ukazuje na kontinuitet igrovne složenosti, počevši od udaljavanja igre od stvarno proživljenih dječjih doživljaja te smanjivanju igrovne usmjerenosti na sebe samoga. Brainerd (1982, prema Klarin, 2017) igru naziva eksperimentalnim medijem, variranjem akcija nad objektima u procesu simboličke igre potiče veću pokretljivost misli. Zona idućeg razvoja se definira kao razlika samostalnog participiranja djeteta i njegovog djelovanja u suradnji sa odraslim ili sposobnijeg vršnjaka.

U komunikaciji s užom okolinom dijete aktivno stječe znanja, iskustva na način da rješavaju probleme uključujući cijelog sebe. U dinamičnom procesu čiji se ishodi ne mogu predvidjeti, u poticajnim uvjetima samostalno propituje, definira, revidira i nadograđuje postojeća znanja. Slobodno i motivirano dijete gorljivo (Kubelka, 2013) rješava zadatake koje si je samo zadalo. Slično o inicijativi u igri ističe Csikszentmihaly specifičan zanos koji igru prati, cjelovit oćut s potpunom usredotočenošću (1979). Govori o stanju u kojem akcija slijedi akciju prema unutrašnjoj logici, stanje jedinstvenog tijeka jednog trenutka k drugom s potpunom kontrolom inicijative.

Autor smatra da su pozitivni osjećaji sredstvo kojom dijete postiže važniju svrhu, a to je moć. Ljubav, naklonost, toplinu i oduševljenje treba davati bezuvjetno. Njihovom prisutnošću raste pozitivna atmosfera, a time i djetetov osjećaj sigurnosti te će više istraživati i otkrivati moć. Seligman ukazuje na piramidu optimizma koju je potrebno implementirati od same koljevke, tj. utemeljiti optimizam (2005:211). Djetetovo istraživanje započinje u koljevci, kao aspekt igre s najvećim potencijalom djetetove moći jer ima trenutnu „ petlju“ (Seligman, 2005:215) povratne informacije. Djetetov uspjeh u kontroli predmetne situacije povod motiviranog ulaza u slijedeće situacije u kojima će nastojati proširiti svoju kontrolu. Autor ističe uvjetovanost, našim odnosno djetetovim postupcima kao pokretača upravljanja nad učećom situacijom. Uvjetovanošću postupaka i ishoda u djetetu izaziva zadovoljstvo, motivirano je u aktivnosti. U situacijama kad nema uvjetovanosti, djetetovog upravljanja nastaje pasivnost i depresija, jer izostanak uvjetovanosti i između njegovih postupaka i ishoda dijete postaje tužno ili anksiozno, pasivno, a kasnije naučeno bespomoćno. Pozitivno ozračje okoline pune topline i oduševljenja, jasni znakovi sigurnosti, bezuvjetna ljubav ali uvjetovane pohvale dodatno se jačaju i grade osvrtima na dobre i loše stvari proteklog, refleksijom realnog. Optimizam se ne temelji na pjesmicana s pozitivnim krilaticama, ispraznim pozitivnim stereotipima, niti okrivljivanjem drugih za neuspjeh, nijekanjem i izbjegavanjem tuge nego aktivnim stavom prema stvarnosti upoznavanjem svog bogatstva emocija i svijeta oko sebe. Točan optimizam treba proći provjeru stvarnosti, kad se uključuje u osjećajima patnje i nepravde, kad se pružaju prilike kad ima nade da se situacija poboljša.

3.1.3. Interakcija - fleksibilnost procesa

Dijete spontano odabire aktivnosti za koje je spremno. Samostalna igra je osnova na kojoj dijete gradi samopouzdanje, jača koncentraciju, osjećaj identiteta i kreativnost. Hannaford ističe da

umjetnost i tjelesni odgoj nisu ukrasi, oni tvore snažne načine mišljenja i vještu komunikaciju sa svijetom (Jensen, 2005).

U simboličkoj igri se događa spoznajna i emocionalna decentracija, te razvoj vlastitih viših emocija poput empatije. U igri dijete ima priliku prevladati problem egocentrizma, prihvaćajući različite uloge kojima razumijeva emocije drugih. Dijete samostalno aktivno izgrađuje proces decentracije. Porastom interesa za druge, raste i mogućnost suradnje u igri/grupi. Reproduciraju se smislene radnje iz okoline s ciljem reprodukcije odnosa. Igre uloga u odnosu na predmet s karakteristikom odnosa i kompleksnosti dobivaju na značenju. Zaporožec ističe važnost socijalnih uvjeta u nastanku simboličke igre naspram sazrijevanja djeteta (1978, Šagud, 2002). Za misaoni razvoj ključni utjecaj imaju odnosi djeteta s odraslim osobama u njegovoj okolini u kojoj se događa posredovani proces. Socijalnim konstruktivizmom, Vigotskog se objašnjava djetetov razvoj viših misaonih funkcija internalizacijom iz socijalnog okruženja u kojem dijete stječe iskustva. Objašnjavajući osnovne značajke socijalne interakcije za Vigotskog, razvoj se događa u funkciji interpersonalne razmjene prema načelu proksimalnog razvoja (1983). Autor smatra ograničavajućim igru sagledavati samo u okvirima simboličkog i kognitivnog te ističe potrebu nužnosti vrednovanja emocionalnog faktora i motiva zbog kojeg aktivnost nastaje a koji ne leže u simbolima nego u potrebi za imaginativnim stanjem. Vygotski ističe da je napredovanje djeteta kroz njegove razvojne faze povezano s intenzivnim promjenama u motivima za aktivnost i inicijativu (Vigotsky,1975, prema Šagud, 2001). Raste važnost poštivanja pravila koji proizlaze iz uloga, usporedo s kojim se javljaju igre s pravilima koje proširuju oblike suradnje kroz natjecanje, pobjeđivanje i gubljenje s vrlo malim rizicima za dijete. U interpersonalnim procesima autor opisuje empatiju, interpersonalne sheme i komunikaciju. Proces rješavanja problema i konfliktnih situacija opisuje istraživanjem problema i konflikata te nastojanja da se problem riješi. Autori Sylva, Roy i Painter (1980); Johnson i Ershler (1982); Yawkey i Pellegri (1984, prema Šagud, 2002) su istraživali odnos strukturu simboličke igre, naglasili podržavajućim čimbenikom zajedničke igrovne interakcije odraslih i djece. Usvojene motoričke vještine vremenom postaju složenije tvoreći dinamičke sustave djelovanja. Tjelesnim razvojem i kompleksnijim zahtjevima okoline djetetove motoričke vještine se unaprjeđuju. Različiti pokreti pridonose razvoju središnjeg živčanog sustava. Jedan od dva smjera motoričkog razvoja djeteta je razvoj grube motorike kojim se omogućuje djetetu u petoj i šestoj godini života stjecanje savršenijih motoričkih vještina. Razvoj fine motorike se ogleda u upotrebi pomagala: olovke, škare, boje, i dr. materijali i pribor kojima dijete stvara. Stupanj motoričkog razvoja određuje interes djeteta za tip igre. Ples pisanja

kao metodologija neodvojiv je od glazbe, ritma i igre koja emocionalno uključuje cijelo tijelo istovremeno. Autorica Oussoren, osmislila je program tijelo-vježbi te pokreta pisanja na temelju emocionalnih iskustava koji se kroz igru pohranjuju u motoričke centre u mozgu (2008).

Postupno dijete obuhvaća složenije kombinacije shema kojima kombinira složenije cjeline u igri s vršnjacima te stvara sociodramsku igru. Autori Emmerich i Saltz ističu dva tipa igre u sklopu simboličke igre.

- Sociodramsku igru usmjerenu na djetetovo aktualno iskustvo.
- Igru mašte u kojoj dijete objektima, likovima daje fantastična obilježja u igri.

Prema Komenskom dijete djetetu može više izoštriti um nego bilo koja druga odrasla osoba. Heterogenost skupina omogućava trenutnu priliku mlađem djetetu da participira u zoni idućeg razvoja, a istovremeno starijem priliku mentoriranja stečenim sposobnostima. Svakodnevno sinergijsko djelovanje (Bruner, 2000), podržavajuću bazu sigurnosti i prihvaćenosti prema Franklu, čini se neophodnom za aktivnu prosocijalnu interakciju, bez straha izloženosti riziku. Marija Montessori smatra da je idealno da su u skupinama djeca različite dobi, jer raznovrsnost dobi istovremeno omogućuje raznovrsnos poticaja socijalnih kontakata. U takvim skupinama se intenzivnije potiče razvoj samostalnosti, samosvijesti i demokratskog ponašanja, u njima ima znatno manje natjecanja, sukoba naspram u skupinama djece iste dobi (Philipps, 1999: 57). Vigotski smatra da samostalno djelovanje djeteta odgovara njegovom jučerašnjem razvoju, a njegovo sukonstruiranje sa starijim vršnjakom odgovara njegovu sutrašnjem razvoju (prema Duran,1995). U dobno mješovitom kontekstu dijete ostvaruje cjelovitu dobrobit jer participira u zoni idućeg razvoja to je ozračje efikasne socijalne interakcije koja je konstruktivna za njegov razvoj. U tom sociokulturnom kontekstu u konačnici dijete razvija suradničke spoznaje, Bruner govori o međusobno ispomažućim zajednicama (2000). Emocije signaliziraju mozgu „Ovo je važno, zadrži to“, povezane su sa značenjem, Jensen preporuča svrhovito prizivanje i poticanje emocija kao izraz mudrog poučavanja (2005:115). Ekspresija odražava stav, mišljenje o konkretnom. Autor ukazuje na važnost osiguravanja pozitivnog i sigurnog načina izražavanja svake emocije kroz igranje uloga, predstave, ples i glazbu. U igri se doživljavaju emocije drugog dijele vlastite, taj dvojni afektivni plan u igri se izgrađuje. Autorica Russ, ukazuje ekspresiju emocija izražavanjem ugodnih i neugodnih emocija u igri pretvaranja. Ekspresiju emocionalnih sadržaja kroz igru pretvaranja u kojoj dijete izražava emocije koje se događaju u stvarnom životu. U igri djeca pokazuju sposobnost razumijevanja tuđih misli kroz jezik, pokrete

i druge načine. Intersubjektivnost Bruner (2000) smatra važnim načinom učenja jer emocije i osjećaji sudjeluju u stvaranju značenja i konstrukciji stvarnosti. Jensen smatra da su emocije pročišćene naučene mudrosti, ključne životne lekcije nužne za preživljavanja (Jensen, 2005:97).

Spoznajni raspon između razine funkcioniranja djeteta u kojoj samostalno rješava zadatke i one na kojoj rješava uz pomoć odraslih ili sposobnijeg vršnjaka odražava područje približnog razvoja prema Vigotskom, kao najdjelotvornijeg učenje djeteta (1975). Za razliku od Piageta, koji je naglašavao djetetovo samostalno nastojanje razumijevanja svijeta oko sebe, Vigotski kognitivni razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i zrelije djece (Berk, 2008; prema Skupnjak, 2012). Naglašavajući razliku između postojećeg stupnja razvoja i potencijalnog, onog što dijete može postići uz pomoć posrednika, Vigotski smatra da svako dijete može mnogo više (Vigotsky, 1962; Skupnjak 2012). Vigotsky ukazuje da su učenje i razvoj djeteteta dva procesa koja su u međusobno uzajamnim odnosima, u kojem je dobro kad učenje prethodi razvoju (1983). Epistemički konflikt kao kontinuirano kognitivno balansiranje s težnjom za organizacijom i redom. Potreba za procjenjivanjem, samorefleksijom i razumijevanjem konkretne situacije. Russ opisuje najčešće istraživane igrovne procese tijekom opservacije dječje igre, (2004, prema Klarin, 2011). U okviru kognitivnih procesa ističe organizaciju, divergentno mišljenje, simbolizam i fantazije. Organizaciju objašnjava sposobnošću prepričavanja priče s logičkim vremenskim slijedom s uzrocima te prepričavanje detalja i kompleksnosti. Divergentno mišljenje izraz sposobnosti generiranja velikog broja ideja, tema i simbola. Simbolizam oslikava sposobnošću transformiranja objekta u mentalne reprezentacije. U igri dijete unapređuje „ izvršne funkcije“ (Klarin, 2017), koncentraciju, samoregulaciju te rješavanje problemskih situacija. Igra je dominantna djetetova aktivnost u kojoj dijete vanjske podražaje usklađuje s vlastitim konceptima, tj. usklađuje kognitivne sheme. Dijete vlastite interpersonslne sheme izražava u sučeljavanja vlastite teorije s drugim teorijama suigrača, u mogućnosti je stvarati svoja značenja i činiti svoje izbore.

3.1.4. Uključenost - usmjerenost na proces

U Reggio pedagogiji posebnu važnost pridaju i ističu finim i suptilnim interakcijama između djece i odraslih. Rješavanjem međusobnih intelektualnih konflikata u suradnji s drugim osobama razvija se spoznaja. Prema temeljnom načelu participacije problemske situacije utječu na zajedničku konstrukciju sukonstrukciju razumijevanja svijeta, društvenih pravila te na zajedničku konstrukciju znanja, stvaranje značenja (Bruner, 2000).

Promatranjem igrovne komunikacije moguće je potvrditi njezinu ostvarivost kao takve ili ne, što nije lako budući da je sustav signalizacije brz i neuhvatljiv. Fantazije, objašnjava simuliranjem mogućnosti bivanja na drugom mjestu i u drugom vremenu. Vigotski realnu reprezentacijsku igru smatra važnim čimbenikom kognitivnog razvoja, ali ukazuje na druge važne aspekte igre. Igra kao „ referentni okvir“ (Bateson 1972, prema Duran 1995) u kojoj se događa specifična komunikacija: signala, pregovora, poruka, zahtjeva i očekivnja.. Igrovna participacija zahtijeva održavanje distance izlaganjem znakova za akciju, objekte, fizičke uvjete, vokalizaciju i stav. Autorica Duran kao dopunu karakteristikama igre ističe da se u igri zadržavaju metakomunikacijske funkcije (1995). Simbolička igra kao najranija manifestacija stvaralačkih sposobnosti (Vigotski, 1975), prožeta je višestrukim kreativnim izražavanjem u stotinama jezika o kojima posebno govori Reggio pedagogija, kao jedan od sto jezika djetetovog komuniciranja njegovo likovno izražavanje. Simboličku igru se povezuje uz razvoj kompetencija, eksploracija i stvaralaštva (Singer, 1973; Smilansky,1968, prema Duran). Prema mišljenju autora koji naglašavaju važnost igre za razvoj stvaralaštva, igra je medij koji omogućuje stvaralačku preradu realnog i objektivnog, kojeg dijete preobražava i modificira polazeći od realnog svijeta i vlastitog iskustva Levenstein, 1976; Rubin, 1978; Dansky,1980; Pepler, 1982; Freyber Yawkey, 1984, prema Šagud). Dokumentiranjem omogućuje se komunikacija i suradnja među djecom, odgajateljima i obitelji, te stvaranje motivirajućeg i smislenog dijaloga (Rinaldi, 2006). Reggio pedagogijom se ističe aktivno i kreativno dijete koje se izražava u stotinu jezika, kompetentno biće koje izražava svoje misli, osjećaje, stavove, ideje, interese na različite načine. Reggio pedagogija ukazuje na svoju otvorenost prema cjelovitosti odgojno-obrazovnog procesa te objedinjuje racionalnost, imaginaciju, emociju i estetiku. Naglašava prostorni kontekst, arhitekturu, boje, osvjetljenje u kojem se djeca slobodno kreću, izražavaju svoje kreativne potencijale radoznalost autonomiju. Uz središnji trg kao poveznicu susretanja djece i odraslih posebnu važnost ima atelijer. Atelijeristi kao ključni partneri imaju zadaću stimulirati upotrebu posebice vizualnog jezika (Nenadić-Bilan,2011). O eksternalizaciji mentalnog rada u opipljive radove „oeuvrse“ prema Bruneru umjetnost i znanost imaju najvišu razinu oeuvrsa (2000). Kolektivnim oeuvrsom se održava grupna solidarnost, promiče osjećaj podjele rada u procesu stvaranja zajedničkog rada. Još neke dobiti eksternalizacije mentalnog procesa u opipljive radove, Bruner vidi „mentalites“ zajedničke i dogovorne oblike mišljenja tijekom procesa stvaranja. Također eksternalizacija stvara zapis o našim mentalnim aktivnostima tj. metakogniciju o vlastitim mislima. Eksternalizacijom se kognitivna aktivnost iz područja implicitnosti čini javnom, dostupnijom za kasniju refleksiju i metakogniciju (Bruner, 2000). Karlavaris kada govori o vizualnoj kulturi podrazumijeva

područje komuniciranja vizualnim znacima, a govoreći o likovnoj kulturi podrazumijeva likovno-estetsko komuniciranje s umjetničkim djelima. Autor ukazuje na potrebu razvijanja vizualne i likovne kulture kod djeteta (1991). Autorica Matejić dodaje da je rješavanje problema motivacijska osnova igre (Duran, 1983). Divergentnost igre ogleda se u ponašanju koje se, bez unaprijed određenog cilja, razvija u različitim pravcima u ukupnom mogućem repertoaru ponašanja. Sama ekspresivnost nije odraz neposredne reakcije na stimulanse nego izražava unutrašnje djetetove potrebe, a inteligencija je sposobnost rješavanja problema ili oblikovanja potrebnih proizvoda. Gardner napušta ideju o jedinstvenoj inteligenciji u svojoj teoriji navodi sedam inteligencija (1999:220). Igru između ostalih termina karakterizira kreativnost, istraživanje i eksperimentiranje te učenje, u igri se odražava razvoj simboličkog mišljenja. Dijete igrom manifestira vlastiti unutarnji svijet, slobodno izražava svoje želje, strahove, napetost usvaja socio-emocionalne vještine. U igri izgrađuje samopouzdanje koristi proširene mogućnosti igre. Samosvijest kao egzistencijalna osobina može se razvijati kvantitativno i kvalitativno tijekom života. Samopouzdanje prikazuje naše sposobnosti naše vještine, nespretnosti ono je izvanjska stečena osobina (Juul, 1996:93). Niži stupanj samopouzdanja je praktični pedagoški problem za koji je potrebna objektivna povratna informacija. Samopouzdanje raste s postignućem. Zdrava samosvijest odražava uravnoteženost uslijed neuspjeha naspram niske samosvijesti neuspjeh se podnosi dramatičnije, strah od neuspjeha. Samosvijest raste kada nas najvažnija osoba vidi i potvrđuje. Udruživanjem ovih sastavnica s osobnim izražavanjem imamo zadovoljnu osobu u zajedništvu s drugim (Juul, 1996:96). Postavkom o identitetu i samopoštovanju Bruner ukazuje na dva univerzalna obilježja osobnosti. Djelovanje s mogućnošću da se započeto i završi tj. vlastito djelatno ja, a uključuje sposobnosti umijeća ili znanja. Evaluacijom vrednujemo vlastito djelovanje na temelju postignutog u odnosu sa planirano. Bruner vidi samopoštovanje kao mješavinu djelatnosti i samoocjene (2000). Djelovanje i samopoštovanje su od središnje važnosti za konstrukciju „svoga ja“. Uzajamno ispomažuće učeničke zajednice unutar kojih sudionici doprinose vlastitim sposobnostima kao skele jedni drugima u razvijanju samopoštovanja i osjećaja djelatnosti te stječu višu razinu odgovornosti učenika kroz aktivno sudjelovanje u stvaranju. Samozadovoljstvo i uspješnost kao dva aspekta samopoštovanja ilustriraju ispravnost uspješnog komuniciranja djeteta sa svijetom, naspram kontraproduktivnog izravnog usađivanja samopouzdanja. James ukazuje na odnos veće uspješnosti i manjih očekivanja kao povoljan odraz na veće samopoštovnje (Seligman, 2005). Razvojne znanosti i promijenjena slika o djetetu omogućilo je interes za promatranje djece kao neiscrpno vrelo čuđenja i spoznavanja. Najvažniji uvidi da su umovi beba jednako bogati, apstraktni, složeni i moćni kao i umovi

odraslih. Bebe misle, rasuđuju, uče i spoznaju te djeluju i osjećaju (Gopnik i sur., 2003:208). Piaget ukazuje na potrebe i interese svojstvene svim uzrastima odnosno težnji da uključi okolinu da asimilira u postojeća vlastite strukture te prilagodi iste promjenama, akomodacijom okolini (1986:10). Istražujući mišljenje i govor, pokazao je da stvaranje znanstvenih pojmova u dječjem uzrastu kao spontanih, počinje u trenutku kada dijete usvoji novo značenje novi pojam prema općem obrascu razvoja značenja riječi (Vigotski, 1983) . Piagetovo shvaćanje da djeca raspolažu biološko utemeljenim moćnim mehanizmima za učenje kojima konstruiraju slike o svijetu te Vigotskog, i njegovog shvaćanja uloge odraslih kao ključnih u znanju djece, doživljavaju afirmaciju s novim tehnologijama kroz video snimanja i nove teorije kognitivne znanosti. Umjetničkim izražavanjem dijete ima mogućnost doživljavanja svijeta iz druge perspektive, ekspresijama produljiti razmišljanja, istraživanja i komunikaciju sa svijetom. Marija Montessori, među ostalim mudrim izrekama, kaže da dijete ne treba učiti da bude umjetnik, ali mu možemo pomoći da se samo razvije. Kreativni izričaji su dragocjeni oblici učenja i razvoja u kojem dijete pridružuje značenja iskustvima. Djeca svoja znanja o različitim stvarima i ljudima konstruiraju, tj. sukonstruiraju kroz razgovor, razmjenu, raspravu, jer upravo te rasprave i dinamična komunikacija potiču kognitivni konflikt koji inicira zajedničko konstruiranje novih znanja. U istraživačkim aktivnostima djeca preuzimaju odgovornost za proces vlastitog učenja kao i sposobnost upravljanja tim procesom, a to je povezano s razvojem metakognicije, tj. sposobnošću djeteta da je svjesno procesa vlastitog učenja jer „djeca zaista opisuju mišljenje kao nešto što se događa u njihovim glavama, premda ne mogu baš podrobno opisati što se tamo događa.“ (Bruner, 2000:117).

3.1.5. Uronjenost stvarateljski potencijal –dobrobit djeteta

Sreća je stanje koje se priprema, njeguje i brani. Uspješnom kontrolom unutarnjih iskustava može se ocijeniti kvaliteta života i postići stanje koje je najbliže osjećaju sreće (Csikzentmihalyi, 2006:20). Trenutke oduševljenja dubokog osjećaja užitka kojeg se dugo sjećamo, može se nazvati optimalnim iskustvom. Trenutci kad svoje tijelo i ili um dovedemo do krajnjih granica svjesno pokušavajući postići nešto teško ali vrijedno, stvaramo optimalno iskustvo (isto, 2006:22). Hughes nudeći šesnaest tipova igre među ostalim, simboličku igru vidi kao igru s kontrolom, istraživanjem i razumijevanjem. Vidimo dijete u takvim situacijama dijete kada svim svojim bićem nastoji doraditi zamišljenu viziju, kreaciju. Ponekad takve trenutke prate teškoće, unatoč tome ti trenutci su najbolji životni trenutci. „ Bujanje“ (flow) najviši stupanj pozitivnih emocija, javljaju se kada se vlastite vještine koriste do krajnjih granica pred izazovom. Prirodnost omjera izazova i vještina, prirodna razina frustracija, tjeskobe te

zahtjevniji izazovi potiču tijek odnosno bujanje. Loši osjećaji i neuspjeh su nužni temelji konačnog uspjeha (Seligman, 2005:39). Stjecanje kontrole nad životom unatoč teškoćama, kao optimalna iskustva se povezuje uz mogućnost razvoja osjećaja kontrole tj. stanja sreće sudjelovanja u izgradnji sadržaja života (Csikszentmihalyi, 2006). Prema autoru očaravajuća obuzetost, optimalno iskustvo ovisi o mogućnostima kontrole nad onim što nam se svakoga trenutka događa u svijesti a moguće ga je postići vlastitim trudom i kreativnošću. O gorljivosti u igri Csikszentmihaly ističe specifičan zanos koji prati igru s potpunom usredotočenošću (1979). Stanje u kojem akcija slijedi akciju prema unutrašnjoj logici, stanje jedinstvenog tijeka jednog trenutka ka drugom s potpunom kontrolom inicijative. U procesu postizanja sreće preuzimanjem kontrole nad vlastitim unutarnjim životom autor opisuje mehanizme rada i kontrole svijesti. Ukazuje na postizanju reda u svijesti na borbu u savladavanju izazova, uvjete za nastanak iskustva očaravajuće obuzetosti, mogućnosti tjelesnih i osjetilnih vještina. Simbolička vještina pretvaranja rada u aktivnosti koja stvara očaravajuću obuzetost, načinima poboljšanja odnosa u užoj okolini i načinima uživanja u životu unatoč nedaćama ljudi te kako uspjeti povezati sva iskustva u smislenu cjelinu (isto, 2006:27). Dijete igrom stječe kontrolu, upravlja, ustrajava i jača volju, nadilazi prepreke te prihvaća izazove. Vigotski u razgovoru s Eljkonjinom ističe da je igra zapravo igra uloga u razvoju okrenuta budućnosti a iz nje izrastaju pravila „ škola volje“, motiv djeteta, a „iluzorna situacija - put ka apstrakciji“ (Eljkonjin,1978,3). Djetetova stvaralačka prerada iskustva u igri je u punom zamahu, jer fleksibilno organizira poznate dijelove objektivnog i realnog iskustva na nov i izvoran način. U simboličkoj igri, mentalno prerađujući iskustva iz stvarnosti, dijete kao samosvjesni, samoinicirani, samoorganizirani akter postupno ovladava simboličkom reprezentacijom svijeta, pa je znanstvenici smatraju pretečom apstraktnog mišljenja (isto, 2014). Igrovna stvaralačka prerada ima obilježja estetske i umjetničke aktivnosti. Djeca u dobi od tri do sedam godina izražavaju stvaralačke sposobnosti kroz crtanje, građenje, konstruiranje, modeliranje, pjevanje, plesanje i drugim stvaralaštvom. U igrovnom i umjetničkom procesu traganja za savršenijem razvija se kreativnost stvaranjem novog stvaralaštva, a vidljiva je izuzetna fokusiranost djeteta i umjetnika koji su uronjeni u proces stvaranja svim svojim bićem. Zaneseni činom stvaranja kroz igru ili umjetnost izdižu se na višu razinu kreativnog čina. Inspiracija je slijed tijeka trenutnog intenzivnog vlastitog rasta djeteta umjetnika. Bogato i inspirativno okruženje ovisi o odraslima, prema Malaguzzi. Poticajnosti okruženja odražava djetetova gorljivost sudjelovanja u kojem traženjem odgovora čuđenjem otkriva ljepotu svijeta od Boga stvorenoga. Duhovni razvoj djeteta određen je djetetovim smislom za tajnovito, nadljudskim nadnaravnim, a prožeto je osjećajem iskrenosti, spontanosti i divljenja koje daje obilježje djetetove vjere (Blažević i

Pišković, 2006: 6). O posebnom položaju djece u nebeskom kraljevstvu, govori Isus: „ Putite djecu i nemojte im priječiti da dođu k meni, jer takvima pripada kraljevstvo nebesko.“ (Mt 19,14). Slično o igri ističe Csikszentmihaly specifičan zanos koji igru prati, cjelovit očut s potpunom usredotočenošću (1979). Smisao atelijera u vrtiću jest očuvanje dječjeg čuđenja i iznenađenja uslijed kreativnosti (prema Nenadić-Bilan, 2014). Prema Aristotelu, duša pamti u slikama.

Komentirano [Anita5]: U literaturu stavi Bibliju

3.2. Simbolička igra

U nastojanju da se simboličku igru definira polazi se od općih određenja igre: unutarnje motivacije, fleksibilnosti, povezanosti igre s pozitivnim emocijama, usmjerenost djeteta na proces a ne na rezultat (Singer, 1973; Rubin, 1978; Johnson, 1982; Bretherton, 1984; Smith, 1985; prema Šagud, 2002). Rubin, Fein i Vandenberg (prema Duran,1988) ukazuju na zajedničke karakteristike igre: akciju, avanturu i rizik, uključenost, smislenost, socijabilnost i interaktivnost, simboličnost, dobrovoljnost i terapijski karakter. Za igru pored njezine složene strukture kao sustava koji funkcionira važna je i fleksibilnost sastavnica njezinih struktura.

Komentirano [Anita6]: ?

U igrovnoj participaciji unutar simboličke igre, trenutno se uvećavaju sve tendencije djetetovog razvoja. Zbog najviše razine samostalnosti djeteta u njoj se iskazuje zona slobodnog kretanja, zona aktualnog razvoja, zona stvaralačke samostalnosti u njoj demonstriraju vlastite kompetencije.

Funkcija igre u razvoju djeteta objašnjava se na različite načine, ako se izuzmu Nynsongo djeca iz Kenije kojima je simbolička igra nepoznata, prema autorici Duran simbolička igra predstavlja najpogodniji poligon za razvoj i isprobavanje različitih psihičkih procesa i osobnih kompetencija. Prema Iviću imamo tri definicije simboličke funkcije, koja u svojoj razvijenosti predstavlja opću sposobnost stjecanja, korištenja i stvaranja znakova simboličkih sustava te izvođenja simboličkih operacija također stjecanja i stvaranja simboličkih realnosti (1978, 86; prema Duran isto). Prva simbolička ponašanja se javljaju kao odložena imitacija: mentalne slike; aktivnosti „kao da,“ upotreba simboličkih objekata: govor, motorički simbolički supstituti u procesu rješavanja problema te snivanje i grafičko prikazivanje (Duran, 1987, 24). Kroz mentalna, motorička i arbitrarna simbolička sredstva; simbolička igra predstavlja prirodni simbolički sustav kombinacija govora, gesta i objekata, ne odražava homogen oblik simboličkih ponašanja. Pojava simboličke igre odraz je brojnih nerealiziranih djetetovih potreba, želja, afektivnih tendencija: biti odrastao, samostalan, samoaktualiziran, dominirati. Za odlaganje

želja kao i zamišljanje, dijete je u mogućnosti nakon treće godine života, kada započinje put usvajanja simboličke funkcije kulture u kojoj odrasta. Igra je složena semiotička aktivnost u kojoj se koriste različita simbolička sredstva kojima se izgrađuje igrovna jedinica i koja se međusobno povezuju. Simbolima različito označenim objektima, njihovom prezentacijom dijete kognitivno odgovara zahtjevima kreiranja u trenutku. Svladavajući ih, stječe kompetencije gradnje igrovne strukture. Prevladavanje distance između simboličkog sredstava i denotata omogućuje korištenjem tipične rečenice „ Kao da". U simboličkoj igri se manifestira prirodni simbolički sustav u kojem se variraju, isprobavaju i ispreplićу sva simbolička sredstva: kombinira govor, pokrete i objekte, autori vide simboličku igru kao oblik manifestacije simboličke funkcije. Ostvaruje se razvoj djetetove sposobnosti reprezentacije tj. elementarnog oblika apstraktnog mišljenja kada se dijete koristi gestama, zvukovima i objektima u reprezentaciji objekata ili događaja. Promjene strukture simboličke igre odražavaju kognitivni razvoj, a sadržajne promjene igre odražavaju prošireno socijalno-emocionalno iskustvo djeteta, njegovo motivacijsko područje. Rekonstruiranje ugodnih doživljenih situacija predstavlja jedan od uzroka pojave simboličke igre. Nastanak simboličke igre, autorica Duran vidi kao socijalnu pojavu po svojoj prirodi, porijeklu i sadržaju (1987: 39) koja ima snažan pečat individualnosti. Jedan od uzroka pojave simboličke igre, prema autorici Duran jest „ prizivanje" (1987: 30), proživljene konkretne situacije koja je djetetu draga u kojoj bi se ponovno želio naći. Pojava prvih oblika simboličke igre odražava mogućnost djeteta da se koristi zamjenskim objektom. Fradkina ukazuje na igru djece ranijeg uzrasta u kojoj nema uloga jer dijete ovladava predmetima. Kod mlađe djece predmet s perceptivnim uporištem određuje igru (Fradkina,1946; prema Duran). Igru u ranom predškolskom odgoju smatra preduvjetom budućoj igri (1946,99; prema Eljkonjin,1978). Djetetova igra odražava djetetu razumljive okolinjske situacije, najprije su to radnje odraslih, a tek kasnije međuljudski odnosi odraslih. Mlađa djeca su usmjerena na radnje, a starija na odnose.

Vygotsky simboličku igru distancira od drugih aktivnosti prema imaginativnom obilježju jer je samo je u igri moguće predmetu dati drugo značenje. Simbolička igra ima dodatno obilježje stvaranje iluzornog plana, imaginativnosti i mašte. Jedina aktivnost u kojoj se spontano, dobrovoljno, autotelično, bez osjećaja neuspjeha u isprobavanju mogućnosti, a koju ispreplićу brojne funkcije (Duran, 1987). U simboličkoj igri reprezentacija jest interiorizirana akcija koja na mentalnom odnosno simboličkom planu ima značaj neposredno nepostojeće osjetilno iskustvo. Tada interiorizirina akcija ima značaj transformiranjog iskustva na simboličkoj razini.

Istraživanjem, autorica Duran (1987) je propitivala razlike u preferiranju različito razvijenih simboličkih sredstava i njihovu autonomizaciju kod djece pripadnika različitih socio-kulturnih slojeva. Istraživane su moguće razlike u simboličkoj igri unutar kulturnih razlika između ekstremnih socio-kulturnih grupa. Njih čine: gradska djeca u dobi od pet do šest godina čiji su roditelji visoko obrazovani i djeca čiji roditelji posjeduju osnovnoškolsko obrazovanje te seoska djeca čiji roditelji također osnovnoškolski obrazovani. Djeca u toj dobi koriste sva simbolička sredstva što je omogućilo bolje uočavanje razlika tijekom eksperimenta.

Identificirala razlike u igri djece različitih socio-kulturnih slojeva, autorica je otkrila problemsku potrebu istraživanja u razumijevanju strukture simboličke igre općenito. Ustanoviti jedinicu igre raščlanjivanjem složenih cjelina na jedinice igre kao najmanjeg dijela igre koje je Vyigotskki primjenio. Prema Vigotskom pod jedinicom igre smatra se onaj dio igre koji za razliku od sredstva posjeduje sve osnovne osobine svojstvene cjelini. Autorica Duran naglašava da je to najmanji dio igre koji još uvijek ima igrovno značenje, čijim razbijanjem se dobiju dijelovi koji izvan igre više nemaju svojstvo cjeline. U glavnom doprinosu u razradi teorije igre dao je Vygotski u istraživanju psihologije umjetnosti tijekom razrade problema razvoja viših psihičkih funkcija što je povezivao s korištenjem znakova, a kasnije za povijest nastanka simboličke funkcije razvoja djeteta. Ističe funkciju znaka ili simbola koju predmetu daje radnja koju dijete izvodi, tj. izvođenje određene radnje uz pomoć predmeta zamjene (1969).

3.2.1. Simbolička sredstva

Pod *Simboličkim sredstvima* podrazumijevaju se: simbolički objekti zamjene; simboličke radnje: motoričke predmetne radnje, pokreti dijelova tijela i držanje tijela, samoodnosne radnje; mentalni reprezent; govor: kao značenjsko sredstvo i paralingvistička sredstva. Unutar istih vrsta izdvojeno je deset podgrupa objekata zamjene koji su klasificirani prema dva kriterija: perceptivnoj i funkcionalnoj adekvatnosti. Perceptivna sličnost simboličkih objekata zamjene može biti manja ili veća, a u literaturi svrstava u mentalne. Mentalni znaci nemaju svojstva predmeta koje predstavljaju već na temelju perceptivnih „ kodova“ (Duran,1987) reproduciraju neke uvjete zajedničke percepcije i odražavaju one stimulanse koji omogućuju konstruiranje perceptivne strukture koja je u skladu s kodovima stečenog iskustva a ima isto značenje stvarnog iskustva „ denotiranog ikoničkog iskustva“ (Eco,1973, 122; prema Duran,

1987). Perceptivna sličnost te postojanje nekih uvjeta zajedničke percepcije s onim što zamjenjuje, prema Piagetu je lako zamjenjiva „ bilo što može zamijeniti bilo što“ (Duran,1987). Autorica Matejić (1978, prema isto) ukazuje da dijete prvotno koristi višefunkcionalne predmete čija upotreba nije strogo određena poput štapića, kartica, kamenčića i sl. Predmeti čije je funkcija više određena čiju upotrebu dijete već poznaje potrebna je određena perceptivna sličnost s objektom kojeg zamjenjuje. Istraživanje Ivić i Davidović (1972, prema isto) je pokazalo da dijete mlađe od pet godina nije u mogućnosti razviti simboličku igru nestrukturiranim materijalom koji ne odražava potrebne vanjske oslonce. Mišljenje mlađeg djeteta je takvo da ostaje „vjernije“ objektu, da bi stvorilo fikciju u igri neophodni su mu odgovarajući vanjski oslonci (Ivić, Davidović, 1972,135, prema isto). Prema rezultatima istraživanja Grete Fein (1975, prema Duran,1987) dvogodišnja djeca češće razvijaju igru „ kao da„ s visoko prototipskim objektima, a kada su objekti manje prototipski odnosno manje perceptivno slični „kao da“ radnje su značajno manje prisutne čak nakon moderiranja iste od strane odraslog. U prilog tezi je shvaćanje da dvogodišnja djeca traže perceptivno sličnije objekte zamjene naspram trogodišnje djece kojoj nije potreban visok stupanj perceptivne sličnosti, eksperimentalnim istraživanjem prvih igrovnih ponašanja djece u drugoj godini života Zvorgina.(1978, prema Duran, isto) utvrđeno je da su se djeca dvostruko duže igrala s po obliku uvjetnom lutkom nego li sa realističnom lutkom. Dvogodišnjem djetetu su za prikazivanje prvih nejasnih znanja neophodne uvjetne igračke koje prikazuju samo osnovne oznake objekata. Stjecanjem iskustva o realnim predmetima kod trogodišnje djece raste potreba više detaljiziranim i realističnim igračkama s karakterističnim oznakama. Preferencija uvjetne igračke kod djece odnosi se na pojavu prvih „kao da“ ponašanja pod utjecajem odrasle osobe. Teza sovjetskih psihologa o nepostojanju spontanog razvoja simbolizma kod djece (Fradkine, 1946; Eljkonjin, 1978; prema Duran, 1987), počiva na tvrdnji da odrasli direktno potiču dijete na korištenje supstituta i mijenjanju naziva predmetima u igri. Stern je tvrdio da dijete izabirući predmet kao zamjenu izdvaja naglašena ona svojstva na kojima odrasli temelje uvjetnu radnju odnosno zajedničke karakteristike s predmetom kojeg se zamjenjuje apstrahirajući pri tom njihove međusobne razlike. U prvoj fazi razvoja igre odgovaraju predmeti zamjene s istaknutim svojstvima na kojima se temelji uvjetna radnja s apstrahiranim drugim svojstvima. Kada je dijete ovladalo simboličkim sredstvima, u drugoj fazi igre kada samo traži izabire objekte zamjene mlađa djeca traže snažnije perceptivne oslonce od djece starije dobi.

Razmatrajući perceptivnu sličnost s objektom kojeg se zamjenjuje potrebno je razmotriti i funkcionalnu adekvatnost objekta zamjene. Vigotski ukazuje na pojavu i kojoj neki predmeti s lakoćom označavaju druge predmete, zamjenjuju ih postaju njihovim znakom. Važnost njezine funkcionalne upotrebljivosti kroz motoričku reprezentaciju dominira naspram perceptivne sličnosti između igračke i predmeta koji zamjenjuje poput krpenog zamotuljaka, drvenog oblutaka i drugih predmeta.

Predmet kretanjem ruku i tijela djeteta postaje malenim djetetom. Vlastite djetetove kretnje daju značenje i funkciju znaka odgovarajućem predmetu, daju mu smisao (Vygotski, 1983; prema Duran, 1987).Taj fenomen objašnjava simboličku funkciju dječje igre. Vygotski objašnjava da upotrebom predmeta, značenje koje je najprije u radnji se prenosi tj. prelazi na predmet. Postojeća struktura predmeta se izmjenjuje pod utjecajem novog značenja. Dijete izdvaja jednu oznaku predmeta koja označava i ukazuje na drugi predmet. Primjer knjige s tamnim koricama kao zamjene za drvo, kojoj dijete izdvaja crnu i tamnu boju kao oznaku, čime predstavlja drvo (Vygotski ,1983;prema isto). Odabir objekta zamjene ovisi o dobi djeteta o razvijenosti njegove igre i mišljenja te o igrovnom kontekstu. Kako podsjeća autorica Fradkina na prvu i drugu fazu igre u kojoj dijete lakše prihvaća uvjetne radnje odraslog s igračkama koje imaju apstrahirana druga svojstva, a podcrtano ono svojstvo na kojem odrasli temelji svoju uvjetnu radnju (prema Duran). Budući da mlađu djecu prisutni predmet potiče na igru, važno je da je perceptivno sličan kako bi dijete potaknuo na temu simboličke igre. Djeca starije dobi imaju zamisao i u skladu s njom traže predmete kako bi realizirali vlastitu zamisao odnosno imaju na umu funkcionalnu adekvatnost. Igra postaje suptilnija kada se u igri prikazuju odnosi prema drugim ljudima i predmetima zamjene. U određenom igrovnom kontekstu bilo što može mijenjati bilo što drugo. Starija djeca trebaju imati na raspolaganju strukturiranje i nestrukturirane materijale. Prva semiotička sredstva blisko povezana s onim što denotiraju, to se odnosi na ikonička i arbitrarna sredstva. Razvoj simboličke funkcije udaljava se od povezanosti s realnošću, udaljavaju se semiotička sredstava od realnosti na koje se odnose i od osoba koje ih koriste k autonomizaciji semiotičkih sustava (Ivić,1978,256; prema Duran). Upotreba objekata zamjene perceptivne adekvatnosti podrazumijeva određenu distancu između simboličkog sredstva i denotata, osobe i objekata i osobe i simboličkog sredstva. Distanca je veća između denotata i funkcionalno i perceptivno neadekvatnog objekta zamjene naspram denotata i visoko prototipskog perceptivno i funkcionalno adekvatnog objekta zamjene. Udaljavanjem simboličkih sredstava od stvarnosti, odražava se rast procesa autonomizacije kroz pomak u

razvoju autonomizacije semiotičkih sredstava odnosno u razvoju čovjeka njemu svojstvenom mišljenju.

Motorička radnja koja predstavlja zamjenu ili znak za neku drugu radnju, je izvanjsko vidljivo simboličko sredstvo praktičnog ponašanja. Kategorije motornih predmetnih radnji: razvijena radnja, shematizirana skraćena radnja i vrlo skraćena radnja, gotovo mimika koja se koristi uz govor da bi bila razumljiva suigraču. Vanjska otvorena akcija reprezentira događaje i radnje te odnose. Stoga radnja ima dvostruko značenje: ono što jest po sebi i ono što simbolizira. Individualno uobličena, sažeta, skraćena, stilizirana i shematizirano izvedena radnja predstavlja ikonički simbol kojim je označena ona radnja na koju se ovaj simbol odnosi. Vanjska motorna komponenta igre se s uzrastom djeteta reducira, odnosno smanjuje, čime igra postaje sve manje eksterioriziranа reprezentacija, a ono vidljivo vanjsko postaje unutrašnje. Smanjenje motorne komponente u igri posljedica su dvaju čimbenika. Promjenom interesa djeteta s prezentacije radnje odraslih prelaze na prezentaciju složenijih međuljudskih odnosa. Drugi čimbenik je proces interiorizacije udaljavanjem znaka od označenog, distiancirani znak ima uvjetno značenje. Motorna radnja je skraćena i shematizirana, radnja postaje mišljena, a manje odrađena. Autorica Duran objašnjava da dijete igrovno prezentira njemu razumljive u početku praktične radnje odraslih, a kasnije i njihove odnose reprezentacijom socijalnih odnosa koji postaju fokus igre. Motornim radnjama kao simboličkim sredstvom, dijete prikazuje radnje odraslih, a za reprezentaciju međuljudskih odnosa pogodniji je govor kao simboličko sredstvo. Porastom dobi i razvojem igre, odnosno intelektualnim razvojem djeteta, svoj interes preusmjerava s radnji odraslih na odnose odraslih. Smanjuje se motorna, a povećava govorna komponenta igre. Postupnost promjene Ivić i Davidović objašnjavaju kao vanjsku motoričku komponentu igrovne radnje koja se reducira. Tijekom razvoja postaje implicitna pretvarajući se u simboličku gestu i verbalne formule. O interiorizaciji Vygotski govori kao unutrašnjem govoru, „ kao da“ radnja je izvodiva na više načina s razvijenom radnjom ugrađenim značenjem u samoj radnji. Prezentacija radnjom s gestom udaljenom od označenog s interioriziranim značenjem, skraćene shematizirane radnje su u porastu čiji stupanj skraćivanja ovisi o djetetovu razumijevanju smisla o igrovnom kontekstu i o mogućnosti da se operacija radnje shematizira ili prilagodi drugom predmetu. Na sadržaj razvijene igre Eljkonjin ukazuje da je ne čine predmeti i njihova s promjenom upotrebom, već odnosi među ljudima koji se ostvaruju međuodnosima preko uloge odraslog koju dijete prihvaća.(1978).

Držanje tijela i pokreti dijelova tijela su simboličko sredstvo koje je pokazatelj emocionalnih stanja ili odnose prema suigraču. Djeca ih koriste s namjerom da bi reprezentirala emocionalne stanje uloge u simboličkoj igre u kojoj imaju vrijednost simbola. Autor Rot (1982; prema Duran

1987) ukazuje na postojanje tri grupe kinestetskih znakova: facijalna ekspresija kao komunikacijski znak, usmjeravanje pogleda u druge osobe, pokreti dijelova tijela i držanje tijela.

Samoodnosne radnje poput: gutanja, dubokog disanja, kašljanja i zijevanja su namjerno korištene radnje koje djeca koriste u reprezentacijama, premda se razlikuju od predmetno motoričkih radnji i od pokreta tijela. Autorica ih u svom istraživanju pridružuje grupi simboličkih radnji.

Kategorije *mentalnih reprezenata* se odnose na predmet koji nedostaje, na cijelu situaciju (vizualnu) i na slušno područje. Ivić ističe da se mentalni reprezent kao ikonički simbol u razvoju djeteta javlja sredinom druge godine (1978; prema Duran, 1987).

Govor kao značenjsko sredstvo prisutno je tijekom igrovne reprezentacije. Dio reprezentacije se događa i govorom. Međusobna komunikacija koja može biti stvarna ili „ kao da" govor je koji služi u dogovaranju igre te preimenovanju predmeta. Govor koji prati igru, budući da nije upućen suigraču ima obilježje egocentričnog govora, nije predikativan, pomaže u organiziranju vlastite aktivnosti, jasan je i razumljiv. Uz druge oblike govornog značenjskog sredstva, ukupno ih ima devet podgrupa. Većina autora ističe činjenicu da prisutnost govora u igri raste u skladu sa uzrastom djeteta.

Činjenica je da djeca u igri prikazuju najprije radnje, a poslije međuljudske odnose. Za prikaz radnji koriste motoričke radnje, a kasnije skraćivanjem i shematiziranjem govora pojavljuje se sve više govor za prikaz odnosa. Govor se javlja u razvijenoj igri pri izgradnji igrovnih jedinica no češće pri upotrebi simboličkih sredstava vrlo skraćene radnje i mentalnog reprezenta. Igra dobiva novo značenje ona izlazi iz okvira prezentne situacije vremena i prostora u imaginarni prostor. Predmeti se prezentiraju verbalnim imenovanjem. Govor kao prirodno paralingvističko sredstvo ima izraz ekspresije i pruža informaciju o raspoloženju prema suigraču. Motivirano namjernim korištenjem intonacije glasa izražavaju se emocije te ovo paralingvističko sredstvo dobiva status simbola.

Autorica Duran (1987) je istraživanjem propitivala razlike u preferiranju različito razvijenih simboličkih sredstava i njihovu autonomizaciju kod djece pripadnika različitih socio-kulturnih slojeva. Istraživane su moguće razlike u simboličkoj igre unutar kulturnih razlika između ekstremnih socio-kulturnih grupa. Djeca u dobi (5-6g.) koriste sva simbolička sredstva što je omogućilo bolje uočavanje razlika tijekom eksperimenta.

Da bi autorica identificirala razlike u igri djece različitih soci-kulturnih slojeva, definirana je jedinica igre raščlanjivanjem složenih cjelina na jedinice igre kao najmanjeg dijela igre. Prema Vigotskom pod jedinicom igre smatra se onaj dio igre koji za razliku od sredstva posjeduje sve osnovne osobine svojstvene cjelini. Glavnom doprinosu u razradi teorije igre dao je Vigotski u istraživanju psihologije umjetnosti tijekom razrade problema razvoja viših psihičkih funkcija koje je povezivao s korištenjem znakova, a kasnije za povijest nastanka simboličke funkcije razvoja djeteta. Ističe funkciju znaka ili simbola koju predmetu daje radnja koju dijete izvodi, tj. izvođenje određene radnje uz pomoć predmeta zamjene (1969).

3.2.2. Uloga odgajatelja

Polazišno odgajatelj treba njegovati vlastitu vještinu slušanja te znači čuti i razumjeti dijete njegov interes, učenje u skladu s tim kreirati kurikulum skupine. Motivirani odgajatelj uvažava svako dijete posebno, njegovu individualnost, što znači da postupa s njim kao s razboritom osobom (Bruner, 2000; Miljak, 2009; prema Vujčić, 2012). Sukreator konteksta, podržavatelj dječje znatiželje, participatorske demokracije, iznimno važan sudionik kontekstualnog učenja. Otvorenost kurikuluma očekivanju djetetove inicijative tj. implementaciji njegove participacije. Sva djeca imaju potrebu za igrom, stoga je od presudne važnosti omogućiti poticajno okruženje u kojem dijete može slobodno graditi vlastito znanje, stjecati iskustvo.

Na ulogu odgajatelja u dječjoj igri posebno u institucionalnim uvjetima ukazuju malobrojna istraživanja (Šagud, 200), te njegovog značaja na socijalni aspekt igre kao odrasle osobe u igri djeteta. Motiviran odgajatelja vidi i čuje različite strategije djetetova učenja i mišljenja kao njegov „ izvoran“ način spoznavanja (Šagud,2002, Kubelka,2013). Znanstvenim člankom Badurina (2014) ističe sintezu modela sudjelovanja odgajatelja u simboličkoj igri prema modelu Hadleya (200 , Badurina, 2014). Autorica ističe kvalitetu odnosa odgajatelj-dijete kao bitnog čimbenika u procesu odgoja i obrazovanja. Partnerskim odnosom u kojem se izmjenjuje uloge vođenja i međusobnom interakcijom potiče se cjelokupni razvoj djeteta i njegova simbolička igra. Kvaliteta povezanosti odgajatelja i djeteta indirektno djeluje na kompleksnost simboličke igre. Prema Šagud (2002) postoje dva ekstremna pristupa dječjoj igri, direktivan koji izrijekom određuje dječju igru i nedirektivan u kojem se nastoji poticati dječja igra. Dva su tipa sudjelovanja odgajatelja u dječjoj igri prema Hadleyu (200 ; Badurina, 2014) sudjelovanje izvan igre i unutar tijeka igre. Sudjelovanje odgajatelja izvan igre prema Hadleyu

treba poticati refleksiju kod djece kojom bi se poticala kvaliteta odnosno kompleksnost dječje igre. Sudjelovanjem unutar igre odgajatelj ima mogućnost neposrednije i direktnije komunicirati te doprinijeti igri osluškivanjem interesa djece. Intervencija odgajatelja u simboličku igru mora biti promišljena prilagodljiva ovisno o igrovnoj situaciji. Zainteresiran odgajatelj promatra i dokumentiranjem podržava dječju inicijativu. Nezainteresiran odgajatelj kao i direktivan odgajatelj su jednake dvije nedjelotvorne uloge odgajatelja u simboličkoj igri. Participatorska demokratizacija (Miljak, 2015) obvezuje sve zainteresirane na stjecanja izvedbenog znanja. Autorica poziva na proaktivno kreiranje smjernica u težnji ka umjetničkoj razini, naspram konzumiranja već postojećih znanja i njihove jednostavne reprodukcije. Stremljenje prema metarazini, djelovanja vidljivosti procesa učenja.

3.2.2.1. Demokratsko okruženje

Demokratskom participativnom ozračju dokumentiranje procesa je put ka razumijevanju djetetova učenja. Autori Dahlberg, Moss i Pence (2003) pedagošku dokumentaciju opisuju sredstvom refleksivne i demokratske odgojno obrazovne prakse. Podrška dječjoj perspektivi, ideji, interesima te sredstvo vizualizacije djetetove teorije njegovog razumijevanja vlastitog učenja metakognicija (Bruner, 2000; Vujičić i Miketek, 2014). Dokumentiranjem se propituje otkrivaju mogući smjerovi potrage, generiraju pitanja (Kroeger i Cardy, 2006, str. 391,prema Vujičić i Miketek, 2014), čini proces učenja vidljivim, čujnim, važnim, postaje bazom za planiranje novih strategija podržavanju učenju u neposrednom radu s djecom, (Rinaldi, 2006). Dokumentiranje strategija istraživanja i učenja koje djeca koriste u rješavanju postavljenih problema uvažava dječju perspektivu, njegove interese kao ravnopravnog sudionika kontekstualna participatorska demokracija (Miljak, 2009, Miljak,2015)kao procesna sastavnica okruženja, se odražava interakcijom u gorljivoj participaciji djeteta koje rado boravi u vrtiću (Kubelka, 2013). Demokratsko ozračje skupine je ključan čimbenik manifestacije simboličke igre i likovnog stvaralaštva predškolskog djeteta. Poticajan odgojno-obrazovni kontekst daje djetetu mogućnost produciranja različitih hipoteza ili teorija koje može provjeravati, potvrditi i nadograđivati.

Marija Montessori smatra onu okolinu ona koja olakšava rad, jer su u njoj djeca neovisna samostalno participiraju. Kriterij za izbor sredstava da je dovoljno dobro za dijete, jer samo najbolje dovoljno, dobro za dijete (Philipps,1999:59). Prema Eljkonjinu (1978), specifičnost odnosa sredine i razvoja djeteta kroz potrebe za razvoj i postignuća u razvoju već postoje u socijalnoj sredini od samog početka, prema tome socijalna sredina nije uvjet razvoju ona je izvor razvoja.

Maštovita participacija djeteta u simboličkoj igri te njegovom likovnom stvaralaštvu je određena ozračjem vrtićke skupine. Dobrom pripremljenom okolinom. Kreativno ozračje, vrtićki prostor atelijer a odgajatelj u ulozi atelijeriste i refleksivnog praktičara čini proces učenja vidljivim. Mogućnost višednevnog dorađivanja uradaka, svojim prostorno-uzajamnim djelovanjem produbljuju svoj estetski doživljaj i daljnje stvaralačko promišljanje (Balić Šimrak 2016).

3.2.2.2. Motivirana participacija

Na djetetovo stvaralaštvo utječe kvaliteta njegove interakcije sa vršnjacima i odgajateljem cjelovito socio-kulturalno ozračje (sredinski uvjeti kroz strukturalno i procesno ozračje). Poticajno oblikovano okruženje afirmativno utječe na djetetov razvoj mozga (Gopnik, 2003;, Jensen, 2005; Hannaford, 2007). Omogućavanjem mentalnog izazova novim materijalima povećanjem stupnja zahtjevnosti ili ograničavanjem sredstava uvjeta te aktivnim uključivanjem djece u oblikovanje i promjenu prostora značajno se doprinosi poticajnosti prostora. O maksimiziranju rasta mozga, Jensen ističe uz napomenuti izazov i učinkovitu povratnu spregu. Konstrukcija mozga odgovara da djeluje na temelju povratne sprege iznutra i izvana. Samoupijajući mozak procesuira trenutnu povratnu spregu a najučinkovitiji način povratne jest ona vršnjačka. Autorica Tatalović Vorkapić ukazujući na okolinske utjecaje na učenje ističe percepciju djeteta. Zamjećivanjem okoline, razlikovanjem osjetnih informacija dijete percipira, tumači daje značenje stvarnosti oko sebe. Dijete ostvaruje perceptivne dojmove putem vlastitog iskustva vezama kojim povezuje ono što vidi s onim što čuje, ono što dodiruje s onim što gleda. Teorijom perceptivnog razvoja J. i E. Gilbsona u okviru etološke teorije ukazuje da predmeti odašilju poruku koju se može cjelovito percipirati. Ističe važnost prirodnih resursa osobe koji se razvijaju kao sposobnost prikupljanja informacija iz okoline. Osjetilni receptori, njihov razvoj povećava djetetovu osjetljivost za organiziranje percepcije u prepoznavanju stabilnih i promjenjivih svojstava predmeta iz okoline. Piaget vidi percepciju kroz stupanj djetetovog razvoja a Bruner smatra kognitivne procese prethodnicima percepcije. Također smatra se da uzrast djeteta određuje promjenjiv način percipiranja svijeta. Oblikovano okruženje, organizacija i ponuda materijala te komunikacija s djecom odražava odgojni pristup odgajatelja te kakvu sliku ima o djetetu.

Sredinskim ozračjem okruženja njegovom strukturom, prostornom i vremenskom fleksibilnošću odgajatelj odražava vlastito mišljenje i očekivanje o djetetu i njegovu učenje te perspektivama njegovog aktivnog participiranja. U igri odgajatelj upoznaje strategije učenja i mišljenja djeteta njegov izvoran način spoznavanja, te koristi različite medije dokumentiranja

u bilježenju djetetovih teorija pretpostavki i rješenja. Samorefleksijom propituje vlastitu sposobnost promatranja i osluškivanja djetetovih jezika izražavanja, kako bi spremno očekivanu hirovitost i promjenjivost (Piaget, 1975) učenja djeteta fleksibilno dočekala. Otvorenost u zaključcima, omogućuje vidjeti različite stilove učenja te razviti senzibilitet za različite načine spoznavanja, te se i sam preobražava u refleksivnog praktičara koji više opisuje nego li propisuje (Šagud, 2001). Usredotočenost djeteta raste opaža li da je odgajatelj zainteresiran za njegovu aktivnost, da ima mogućnost predviđanja, iznošenja pretpostavki, mogućih rješenja bez obveze na točnost. Kurikulum skupine bi se trebao temeljiti na onome s čim dijete dolazi, njegovim interesima, idejama i strategijama. Na taj način unaprijed definirani planovi postaju nepotrebni te se otvara prostor za fleksibilno stjecanje iskustva koje se temelji na interesima i potrebama djeteta. Poticajno koncipiran i funkcionalan prostor omogućuje izražavanje stvarnih sposobnosti djeteta kao znanstvenika, konstruktora, arhitekta, tj. omogućuje djeci rješavanje zadataka koje su sami sebi postavila. Slunjski ukazuje na kvalitetu ponuđenih i raznovrsnost materijala omogućuje djeci istraživanje vlastitih ideja visoku razinu samostalnosti u procesu učenja te utječe na njegov cjelokupni rast i razvoj odgoj i obrazovanje. Istraživanja odgojno-obrazovne prakse ističu važnost okruženja tj. konteksta u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja (MIljević-Riđički, 2009; Skupnjak, 2012).

Dinamično ozračje *strukturalnim i procesnim sastavnicama* izgrađuje kvalitetu svakodnevnog učenje djeteta. Samostalno i kroz diskurs s drugima djeca stvaraju i nadograđuju svoja znanja, a odgovornost odraslih je osigurati im tu mogućnost. Vyigotski naglašava važnost socijalne sredine u razvoju simboličke igre te ju sagledava u sklopu poznatog zakona po kojem se svaka funkcija najprije javlja kao interpsihološka kao socio-psihološka adaptacija sredini i intrapsihološka kao proces individualnog prilagođavanja (Šagud, 2001, str. 13). Svojom inicijativom u skladu s vlastitim interesom, dijete definira početak u kontekstu prema trenutnim potrebama i idejama. U učenju kao kooperativnom procesu pomaže djetetu u osvješćivanju vlastitih ideja te pruža različite poticaje i izazove u skladu s djetetovim sposobnostima i motivom u ozračju aktivnog odnosa prema nepoznatom.

Važnost igre za razvoj stvaralaštva (Levenstein,1976; Rubin1978; Dansky, 1980; Pepler 1982; Freyber u Yawkey1984, prema Šagud, 2001), kao medija u stvaralačkoj preradi realnog iskustva iz realnog svijeta. Dijete ga preobražava i modificira prema Batesonu (u Bretherton 1984, prema Šagud,) češće igra nije pokušaj vjerne rekonstrukcije već proces u kojem dijete sastavlja nove mape preobražujući postojeće. U simboličkoj igri dijete na individualan i specifičan način rješava probleme. Ona mu istovremeno omogućuje da bolje shvati svijet koji

ga okružuje. Nedovoljno poticajni socijalni uvjeti negativno utječu na pojam i strukturu simboličke igre. Odraz nezainteresiranosti odraslih za povremene interakcije s djecom, nepostojanje zajedničke igre, izostanak podržavanja i ohrabrivanja te prihvaćanja simboličke igre za poslijedicu ima negativan utjecaj na dječju igru. Posebnim treninzima se nastojalo dizati kompleksnost igre te ju učiniti frekventnijom (Smilansky 1968; Levenstein, 1976; Rubin, 1978; Dansky, 1980;Burns i Braierd, 1982, prema Šagud, 2002).

3.2.3. Kreativnost

Dijete u igri stvara nova složena i različita rješenja u istim situacijama. Variranjem akcija nad objektima, koje se događa u simboličkoj igri, dolazi se do veće pokretljivosti u mislima, (otvorenih mogućnosti) u primjeni širokog repertoara odgovora, i u tome se razliku igra od eksploracije.

3.2.4. Originalnost

Dijete je originalno u eksperimentiranju, ono primjenjuje i varira različite tipove ponašanja stavlja se u nove i neobične kontekste u kojima se koristi poznatim obrascima i tako ih vrednuje, mijenja i njima ovladava, pa je Brainerd (1982) igru nazvao eksperimentalnim medijem.

3.2.5. Autonomija

Autonomno u slobodnom iskušavanju, eksploracijom dijete odgovara na pitanje: „Što taj objekt može raditi?“ , a u igri dijete odgovara na pitanje: „ Što ja mogu raditi s tim objektom?“ koje je svojstveno igri (u Cheyne,1982, prema Šagud).

4. LIKOVNO IZRAŽAVANJE

Igra se smatra je najprimjerenijim načinom učenja i poticanja stvaralaštva, igra i likovno stvaralaštvo su u interaktivnom odnosu (Herceg i sur., 2010: 72). Dijete od najranije dobi opipava istražuje mogućnosti oblikovanja rukama (pulpa kruha), gradi u prostoru u kojem se nalazi, materijalima koji su mu pri ruci: slaže, kombinira i konstruira stvara novu dimenziju objektima stvarima koje ga interesiraju. Dijete na taj način zadovoljava vlastitu potrebu za stvaranjem. Radost čina stvaranja jest trajni motiv „ nezaobilazna životna potreba“ (Balić-Šimrak, 2011). Nakon modeliranja susretanjem ploha dijete ostavlja tragove prstom, dlanom ili slikarskim materijalima uzbuđeno otkriva neslućene mogućnosti koje mu boja pruža. „ Likovnost dijete istražuje od trenutk“a kad počne istraživati svijet oko sebe“ (Balić-Šimrak, 2011:3). Dijete u dobi od tri do šest godina razvija svoje umjetničke stvaralačke sposobnosti, Montessori ukazuje na djetetovu sposobnost doživljavanja umjetničkih sadržaja (Filipps, 1999).

4.1. Igra i likovno stvaralaštvo

Igra kao fenomen ima „brojne produžetke u razvoju“ (Duran, 1987:46), koji su povezani sa različitim funkcijama igre. Igra se razlaže u onim aktivnostima i procesima u kojima se aktiviraju srodne funkcije kao u simboličkoj igri. Dijete putem igre na prirodan način doživljava svijet oko sebe te ga na njemu svojstven način izražava ga u „stotinu jezika“, kako se to potiče u Reggio pedagogiji. Reggio Emilija i Loris Malaguzzi promiču spontani izraz kojem prethodi snažno iskustvo istraživanja motiva i tehnika izražavanja. Igra koja nije određena ciljem omogućuje divergentno ponašanje, istraživanje, iskušavanje i eksperimentiranje; dijete se ima priliku okušati i u aktivnostima kojima nije dorastao. Dijete aktivnom participacijom u svakodnevnom životu obogaćuje vlastito iskustvo, stječe nove spoznaje koje kreativnom implementacijom u igrovni kontekst iste revidira, potvrđuje i nadograđuje. Potrebu za aktivnošću, dijete izražava igrom, pokretom, plesom, pjesmom, govorom, likovnim ili drugim stvaralaštvom receptivnim aktivnostima primajući novi spoznajni i estetski sadržaj ili ekspresivnim, kreativnim aktivnostima kojima se prezentiraju i upućuju drugima. Djetetova aktivnost s ciljem ovladavanja sobom i okolinom uvjetuje njegov razvoj ličnosti. Igra kao

polazišna aktivnost zbog svojih specifičnosti pogodna za djetetov usklađen razvoj s njegovim potrebama i mogućnostima (Herceg i sur,2010).

Sredinom 20. stoljeća Jean Piaget je smatrao da je za djetetovu razvojnu dobrobit nužno da ono samostalno i slobodno te aktivno istražuje svijet oko sebe. Aktivnosti u kojima se manipulira predmetima, provjerava postavljene hipoteze, traži i propituje različita rješenja dijete se istovremeno izgrađuje kao osoba.

4.1.1. Od igre do likovnog stvaranja

Programom likovnog odgoja i obrazovanja djece, ukazuje se na djetetovu potrebu za igrom koja u svom stvaralačkom karakteru prelazi i na likovno stvaranje, ističe se pojava povezivanja postojeće potrebe s drugom, složenijom te utječu na cjelovit djetetov razvoj (Herceg i sur., 2010:160). U poticanju i praćenju djetetovih potreba za ekspresijom predloženim likovnim aktivnostima, autori potiču pripadnost i zajedništvo u stvaranju.

Frank Cizek je krajem 19. stoljeća ukazao na autentičnost dječjeg likovnog stvaralaštva. Naglašavajući važnost poticanja istog ali ističe stvaralačko afirmativno ozračje, prostor ateljea isključivo ispunjem dječjim radovima stvara inspirativno i motivirajuće ozračje. Autor pristup stvaralaštvu omogućuje s polazišta osobnosti i slobode kao i Reggio pedagogija, stimulira spontano dječje izražavanje koje ima svoju estetsku i umjetničku vrijednost.

Interes za dječji crtež najiskrenijeg načina izražavanja djetetovog mišljenja i osjećaja koji na kreativan način odražava unutrašnji svijet djeteta, prema Piagetu odražava intelektualni razvoj djeteta. Crtež čovjeka kao mjeru inteligencije djeteta, prva je primijenila Florence Goodenough testom Nacrtaj čovjeka. Kasnije John Buck razvio test Kuća-Drvo-Čovjek koji osim likovnog zadatka zahtijeva i opisivanje prikazanog. Karen Machover kreirala je kao mjeru emocija i osobina ličnosti test Crtež ljudske figure.

Crtež kao oblik simboličke funkcije se nalazi na sredini puta između simboličke igre i mentalne slike (Piaget, 1990). Premda crtež ne vrši asimilaciju ali kao mentalna slika je bliži imaginativnoj akomodaciji (Piaget,1990:70). Djelomično se razlaže i u dječjem crtežu, u kojem je vidljiv razvoj sadržaja „ pokoračno“ (Duran, 1987:47). Simbolička igra iz koje slijede dječja umjetnička produkcija, igrovna divergentna organizacija misaone djelatnosti, mašte i igre s pravilima. Guilford u svom modelu intelekta istaknuo razliku između konvergentnog i divergentnog mišljena. Konvergentno mišljenje je usmjereno ka jednom najboljem i točnom rješenju problema. Divergentno mišljenje predstavlja fluentan tijek misli koji producira mnoga

rješenja ishode što se često poistovjećuje s kreativnošću. Upravo za kreativnost je potrebno i konvergentno i divergentno mišljenje kako bi se iz brojno osmišljenih odabralo najbolje rješenje. Stručnjak u području likovne pedagogije Elliot W. Eisner zagovara važnost učenja iz vlastitog iskustva te na temelju dohovnih, emocionalnih, psihičkih i fizičkih potreba osobe koja stvara. Uloga pedagoga je primarno osigurati optimalno i poticano ozračje za neometano stvaranje djeteta. Nelson Goodman u djelu Jezici umjetnosti ukazuje na smjer umjetnosti identificirajući simboličke sustave koji su ugrađeni u gestu, jezik, glazbu i vizualnu umjetnost. Howard Gardner u svojoj teoriji višestrukih inteligencija ukazao na ograničenost tradicionalnog koncepta jer zanemaruje druge tipove inteligencije neophodnih za uspješno funkcioniranje osobe. Vizualno-prostorna jedna do višestruki inteligencija, prema autoru je ravnopravna logičko-matematičkoj, verbalno-lingvističkoj, glazbenoj, tjelesnoj-kinestetičkoj inteligenciji. Prema Malchiodi terapijski rad s djecom je vrlo složen jer je njihov crtež multidimenzionalan. Dijete u njemu odražava vlastito iskustvo, osjećaje, svoj stupanj razvoja, socio-kulturne utjecaje i kontekst u kojem stvara.

4.2. Likovni razvoj djeteta

Unutar razvoja likovnog izražavanja i stvaranja djece, autori u razvojnim fazama likovnog izraza navode fazu izražavanja primarnim i fazu izražavanja složenim simbolima (Grgurić i Jakubin, 1991). U fazi izražavanja primarnim simbolima polazi se od igre kao najprirodnijem i najznačajnijem aspektu dječje aktivnosti u kojoj dijete angažira sve perceptivne organe. Igra kao najdjelotvornija životna praksa djeteta (isto,1991:34), u kojoj dijete taktilno i olfaktivno doživljava svijet, izražava interes, radoznalost, proširuje iskustvo. Početne karakteristike proizlaze iz razvoja motorike, Groezinger razlikuje nekoliko karakteristika: udarno, titrajno i kružno risanje, a pojedine likovne izraze naziva pojmovima „ praklupko“, „prakriž“, „spirala s težištem“, „ cik-cak“. U fazi izražavanja složenim simbolima, djeca uočavanu sličnost svoga crteža s predmetom te ga počinu imenovati. Imenovanjem pridaju značenje, uz čin crtanja nastaje i misao, konkretan crtež izaziva misaonu sliku tj. predodžbu. Prvotno je misao posljedica praktičnom crtačkom činu, a po tom misao je uzrok tj. pokretač a crtački čin posljedica. Autori smatraju važnim omogućavanje proživljavanja faze primarnih simbola. Šaranjem započinje likovni razvoj djeteta te se razvija individualno prema sposobnosti djeteta, nastavlja se fazom prepoznatljive sheme bez detalja, nastavlja se razvijenom shemom s

potpunijim prikazom u kojoj još uvijek ne dostaju prepoznatljivi detalji. Slijedi faza oblika i pojava u kojoj dijete prenosi zapažene oblike iz stvarnosti obogaćeno prikazuje s pojedinostima a petu fazu karakterizira i perspektivni prikaz optičke stvarnosti. U crtežima se javljaju značajke: transparentnosti, dinamičnosti, prevaljivanje i cjelovitost. Transparentni rendgenski dječji crtež se smatra tipično dječje likovno izražavanje u kojem je moguće vidjeti sve što dijete misli da se ondje u torbi nalazi ili u kući događa. Dinamičnost crteža kao pojava u dječjem crtežu je posljedica djetetove nesposobnosti da prikaže pokret. Za potrebe objašnjavanja neke radnje produžuju ruke i sl. Pojava prevaljivanje crteža pojava kojom dijete prevladava teškoće u prikazivanju prostora. Drugi plan prikazuju na paralelnoj liniji koja je iznad prvog plana, time nastoje bolje objasniti prostorne relacije. Četvrta pojava dječjeg cjelovitog shvaćanja pojava u vlastitoj okolini te njegovog vjernog prenošenja uz prikazivanje šireg konteksta (Herceg i sur., 2010).

4.2.1. Znakovi, simboli i piktogrami

Likovnim jezikom u likovnom izrazu najmlađe djece temelji se na likovnim simbolima, koji svojim oblikom i međusobnim odnosom odražavaju unutrašnju i vanjsku stvarnost djeteta (Belamarić,1986: !4). Likovni simboli se pojavljuju prirodno i spontano, djetetovim sazrijevanjem i spoznavanjem egzistencijalnih životnih događaja. Iako izražavaju trenutne sadržaje, likovni simboli gotovo uvijek izražavaju univerzalne sadržaje života (Belamarić,1986)

Često se susrećemo sa osuđujućim mišljenjem o neprihvatljivosti već poznatih dječjih crteža ispunjenim uobičajenim simbolima. Uvriježeni stav o siromašnom likovnom izrazu u kojem su simboli poput sunca, srca, kučica s krovom, cvijet s laticama i sl. te učena sklonost djeteta da kopira vršnjaka ili odraslu osobu, prema autorici Balić Šimrak stigmatiziranje takve pojave bi moglo ostaviti posljedice na emocionalni razvoj djeteta. Autorica zagovara stav o poštivanju djetetovih trenutnih interesa koji nisu štetni kako bi bili nedopustivi. Balić Šimrak opisujući taj fenomen zgusnutim likovnim znakovima kao sažetu komunikacijom kojom nam dijete šalje poruke (2011). Autorica tumači: srce-ljubav, kuće- toplina doma, cvijet- ljepota, sunce –ugoda i toplina; i poziva na promatranje iz drugih perspektiva te povlači paralelu s prvim pismima iz povijesti čovječanstva i razmatra njihove definicije. Jedan od najstarijih sustavnih zapisivanja misli i događaja jest piktografsko ili slikovno pismo. Čini ga niz pojednostavljenih sličica unutar kojega svaka sličica predstavlja doživljaj ili objekt iz konkretnog života. Sličica ili znak predstavlja asocijativnu vezu u svijesti promatrača sa stanovitim događajima. Potreba da se predoče riječi, što je teže nego li naslikati sliku rezultiralo je ideogramskim pismom. Ono

predstavlja viši razvojni stupanj piktografije. Ideogrami naspram shematiziranih crteža kompletnih figura, predstavljaju reducirane crteže s osnovnim, karakterističnim elementima prikazanog predmeta. Pojam čovjeka nije cjelovit njegov crtež nego samo jedan odnosno najkarakterističniji dio tijela koji postaje znak-simbol njega cijeloga (Pokrajac, 2008, prema Balić Šimrak, 2011:6). Autorica ustvrđuje da fenomeni karakteristični za „ djetinjstvo čovječanstva" mogu biti prisutni i u ranom djetinjstvu djeteta, čak i dobno starije dijeta već upoznato s postojanjem pisane riječi posegne za slikovnim simbolima sažetim znakom kao sredstvom komunikacije (Balić Šimrak, 2011:6). Šimrak ukazuje na fenomen dizajna s karakteristikom sažetosti koncepta- npr. logotip koji postane poveznica s potrebom djeteta da u nekim situacijama proizvede simbol kao nadomjestak za misao (2011:6). Prolazni sociološko-razvojni fenomen u kojem dijete kopira tuđe likovne radove vršnjaka, autorica povezuje s potrebom djeteta za prihvaćenošću u zajednici potreba da se identificira s prijateljima. Komparirajući isti fenomen sa studentima likovnih akademija koji kopiranjem velikih majstora uče iz njihovih rukopisa u crtačkom, slikarskom ili kiparskom postupku. Takvim načinom učenja stječu novi vlastiti likovni alat proširujući dotadašnja znanja, nadogradnju iskustva i vještine. Dijete također na igrovan i stvaralački način uči utjecajem socio-kulturnog konteksta, obitelji, prijatelja propituje, stječe vlastite alate, znanja i vještine.

4.2.2. Tipovi likovne participacije djeteta

Prema autorima Herceg i sur., izražavanje određenih likovnih sposobnosti, i preferiranje te izbor likovno-izražajnih sredstava odražava djetetov način participiranja i stvaranja, stoga govorimo likovnoj tipologiji.

Vizualni tip odražava djetetovo nastojanje na točnom zapažanju i prenošenju motiva iz neposredne okoline te teži da uradak bude realan.

Imaginaran tip odražava nastojanje i preferenciju djeteta da svoj izraz temelji na mašti, naklonjen je maštovitim motivima a realne motive prikazuje na neobičan i neočekivan način (Herceg i sur., 2010:62).

Intelektualan tip odražava likovni izraz temeljen na vizualnom pamćenju i likovno-kreativnom mišljenju. Ima racionalnu strategiju planiranja ukoliko poznaje sredstva likovnog izražavanja uspješno realizira uradak.

Ekspresivni tip likovnog izraza djeteta temeljen na vlastitim emocijama. Spontano se izražava, bez plana a realizaciju povezuje s emocijama te ga više zanimaju uzbudljivi i osjećajni motivi.

Senzitivni tip prezentira osjetljivost opažanja i naglašava što je neobično i iznimno, poetsko i likovno zanimljivo, motiviraju ga neobični i neočekivani poticaji.

Tip vizualnog pamćenja izraz djeteta čiji se uradak temelji na vizualnom pamćenju u kojem slijedi likovnu strukturu koja odražava njegove spoznaje o stvarima oko njega, kompetentan je u oblikovanju.

Analitički tip likovni izraz temeljen na zapažanju i prenošenju detalja i pojedinosti. U realizaciji polazi od detalja te gradi cjelinu kompozicije. Uradak djeluje usitnjeno a cjelina se stiče povezivanjem detalja koji su nositelji njegovog izraza.

Sintetički tip prikazuje jednostavnu cijele objekta i njihove jasne odnose, cjelinu samog izraza koja djeluje jednostavno i konstruktivno.

Prema preferenciji upotrebe likovno-izražajnog sredstva govorimo o šest tipova načina realizacije likovnog izraza.

Koloristički tip realizacije se temelji na uporabi uglavnom intenzivnih boja, dobro odabranim plohama.

Grafički tip u realizaciji upotrebljava crte , linearnim izražavanjem grafičkim elementima ostvaruje okosnicu kompozicije.

Konstruktivni tip čvrstim rasporedom crta i ploha realizira izraz koji zbog toga izgleda jasno i geometrijski. Dijete od skladnih elemenata i njihovih odnosa gradi kompoziciju što izgleda kao funkcionalna arhitektura.

Impulzivni tip izražaj temeljen na spontanosti i trenutnoj invenciji, manje se obazire na cjelinu i na vezu elemenata unutar nje, zbog čega likovni izraz djeluje labilno. Više pozornosti usmjerava na reakciju i brzinu neposrednog izražavanja.

Prostorni tip realiziran izraz na prikazu prostora s ciljem prevladavanja optičkog prikaza prostora i perspektive.

Dekorativni tip izraz realizira na upotrebi ploha i plošno-ritmičkog rasporeda likovnih elemenata, dijete rado ostvaruje dekorativne uratke s ornamentima u primijenjenoj umjetnosti.

Odraz djetetovih kompetencija stvara osam likovnih tipova.

Motoričko-tehnički tip odraz razvijene motorike ruke te lako razlikuje raznovrsne crte i njihove odnose.

Nespretan tip odraz nedovoljno razvijene motorike vidljivu u nespretnom povlačenju crta i nanošenju boje na podlogu.

Brz likovni tip odražava vještinu brze i uspješne realizacije pri tom ne pridaje važnost delikatnosti i osjetljivosti u likovnom izrazu.

Spor likovni tip dugo i sporo ostvaruje svoju zamisao.

Pedantan likovni tip savjesno rješava likovni problem s ciljem ostvarivanja očekivanog postignuća.

Površan likovni tip ostvaruje likovne ideje bez motiva i emocija.

Aktivan likovni tip u realizaciju ulaže mnogo žara i energije, nastoji u brzoj realizaciji.

Pasivan likovni tip neodlučan teže ga se motivira na završavanje započetog.

4.2.3. Uloga odraslih u likovnom razvoju djeteta

Spoznaje o životu dijete stječe promatranjem i aktivnim sudjelovanjem u okruženju u kojem odrasta. Urođenom sposobnošću izražavanja, komuniciranja i stvaranja, dijete pronalazi vlastiti put likovnog izražavanja doživljaja. Premda je dijete u mogućnosti kreirati likovno stvaralaštvo neovisno o sudjelovanju odraslih, uloga odraslih je podržati ga i uključiti se omogućavanjem da se neopterećeno izrazi načinom i sredstvima koje odabire. Podržavanjem djetetove potrebe za ekspresijom ponudom likovnih materijala te u istraživanju novih mogućnosti likovnog stvaranja. Uključivanjem kroz nenametljivo ukazivanje o likovnim mogućnostima s ciljem osnaživanja senzibilnosti djeteta. Uvažavanje djetetove osobnosti kroz različite aspekte rada ima polazište u njegovanju i razvijanju likovnosti djeteta kroz:

- prihvaćanje dječjeg autentičnog likovnog izraza bez opterećenja očekivanja i reprodukcije;
- omogućavanje različitosti pristupa različitim likovnima materijalima i tehnikama likovnog stvaralaštva;
- osiguravanje vremena i prostora za likovne aktivnosti;
- prilike usvajanja posebnih likovnih vještina kroz likovne materijale i tehnike;
- omogućiti djetetu susretanje s likovnom umjetnošću: slikovnicama, reprodukcijama, posjetima galerijama, vlastitim izložbama.

Uključenost odraslih u likovni proces ima značaj za afirmaciju djetetove likovne kreativnosti. Sudjelovanje u stvaranju odražava spremnost odraslih da odgovore na poruku koju dijete odašilje, da istaknu značaj originalnosti pojedinog djetetovog uratka te podijele s djetetom vlastito iskustvo likovnog stvaranja. Omoguće iskazivanja vlastitog mišljena, osjećaja važnosti i zadovoljstva u svakodnevnim prilikama u kojima dijete izgrađuje samopouzdanje koje se odražava i u likovnim radovima. Dijete postaje svjesno svoje osobnosti koja se uvažava u kontekstu u kojem svakodnevno živi ono samosvjesno kreativno autonomno stvara. Prilika je to zaviriti u dječji unutarnji svijet. Samoinicijativne i spontane likovne aktivnosti djeteta u kojima se ono likovno izražava birajući raspoloživa likovna sredstva te stvara neovisno o drugima odličan su izvor informacija o djetetu o njegovim mogućnostima, mislima i željama. Aktivna uloga odgajatelja moderatora procesa je nezamjenjiva i zahtijeva poznavanje materije. Planiranim aktivnostima odgajatelj potiče i provodi zadatke s ciljem unaprijeđena cjelokupnog djetetovog razvoja. Omogućava djetetu da usvoji nove alate i tehnike te zajedno istražuju i dolaze do novih spoznaja i iznenađenja s likovnim tehnikama i materijalima. Postupkom usmjerenim na osobnost i samopouzdanje potiče se iskrenost i autentičnost dječjeg stvaralaštva koji odražavaju istinsku stvaralačku atmosferu konteksta. Osobitost uloge odgajatelja je u osluškivanju djetetovog likovnog jezika, u razumijevanju njegove suštine (Šimrak, 2010) te poštovanju istog. Kvalitetnim kontekstualnim ozračjem dijete podržavamo u otkrivanju vlastitih potencijala koje aktivno propituje, osnažuje, iznova revidira i nadograđuje tj. stvarajući uči.

4.3. Razvoj kreativnosti putem likovnih aktivnosti

Kreativnost promatrana kao opći ljudski potencijal (Grgurić i Jakubin, 1991:79), kontinuitet općeljudskog potencijala. Autori razmatraju kreativnost odraslog stvaratelja razvijenog iz djetinjeg stvaratelja. Fromm objašnjava korijen kreativnosti u sposobnosti čuđenja karakterističnu za djecu i njihovu igru. Karlavaris kreativnost opisuje obilježjima intelekta i osobnosti, motivacije, emotivnosti i dr. faktora koji koncentrirani i usmjereni čine osnovu stvaralaštva. Kreativnost se vidi kao sposobnost povezivanja nepovezivog, iznalaženje novih rješenja. To je proces koji se odlikuje otvorenošću duha, prijemljivošću okolinjskog svijeta, željom za promjenom, maštom, invencijom, originalnošću, darom pronalaženja, smislom za bitno, kritičnošću (Grgurić i Jakubin,1991:79). Rano bavljenje likovnim aktivnostima poboljšava i druge aspekte života. Likovne aktivnosti potiču fokusiranost odnosno usmjeravanje pažnje te češćim bavljenjem likovnim stvaranjem potiče koncentraciju općenito

spoznaju. Likovno kreiranje potiče opuštanje organizma, lučenje hormona sreće što utječe na poboljšanje kvalitete života. Rješavanjem problema koje postavlja likovni proces upotrebom različitih materijala kroz eksperimentiranje i traženje novih rješenja razvija divergentno mišljenje u konačnici kreativnosti. Sloboda istraživanja u likovnom procesu stvaranja podrazumijeva potpunu autonomiju, ne trpi rigidna pravila, zakonitosti i kritiku jer su oni trenutni „zagušivači" kreativnosti, slobode, samopouzdanja i radoznalosti (Balić Šimrak, 2011:6). Naše formalno obrazovanje potiče aktivnosti s logikom, analizom, riječima i brojevima tj. lijevu hemisferu mozga, ravnotežu u razvoju moguće je postići bavljenjem umjetničkim odnosno likovnim aktivnostima odnosno razvijati desnu hemisferu mozga poticanjem aktivnosti s maštom, sintezom i slikama. Skladna funkcija obiju hemisfera učinkovitost mozga je višestruko bolja.

Nove spoznaje o djetetu i djetinjstvu izražavaju potrebu uvažavanja specifičnosti uvjeta konteksta u kreiranju kurikuluma karakterističnog vlastitom okruženju naspram standardizaciji istog. Dijete u igri razmjenjuje, pregovara, rješava konflikte te zauzima perspektive. Kreativni izričaji su dragocjeni oblici učenja i razvoja u kojem dijete vlastitim iskustvima pridružuje značenja. Umjetničkim izražavanjem dijete ima mogućnost doživljaja svijeta iz druge perspektive, ekspresijama produžiti razmišljanja i istraživanja te komunikaciju sa svijetom. Manipulirajući predmetima i materijalima djeca dobivaju mogućnosti stvaranja vlastitih teorija, spoznaja koje potom mogu ponovo isprobavati, preispitivati i revidirati. Upravo te metode omogućuju rast i razvoj, odnosno stjecanje kontekstualnog znanja, iskustva i spoznaja vlastitim neposrednim djelovanjem. Postavkama za poticanje kreativnosti u istraživanju Hrvatske tradicijske kulture i dječjeg likovnog stvaralaštva, autorica Balić Šimrak ukazuje na:

- poštivanje djeteta njegovog autonomnog i autentičnog bića s već formiranom osobnošću;
- uvažavanje djeteta kao ravnopravnog partnera u stvaralačkom procesu;
- omogućavanje djetetu samostalno istraživanje i slobodno otkrivanje u sigurnom i likovno poticajnom okružju;
- poticanje djetetove motivacije izborom likovnog materijala;
- omogućavanje djetetove samoprocjene tijekom i nakon likovnog stvaranja;
- prepoznavanje specifičnog likovnog senzibiliteta i uvažavanje istog;

- pravo djeteta na izbor postupka, motiva, materijala i tehnike u likovnom izražavanju.

Bez unaprijed određenog i očekivanog ishoda umjetničkog stvaranja, u otvorenosti stvaralačkog procesa iznenađenju, dijete otkriva ljepotu likovnog stvaralaštva te u radoznalosti očekuje nova iznenađenja. Albert Einstein je rekao: „ Mašta je važnija od znanja, jer dok znanje upozorava na sve što postoji, mašta upozorava na sve mogućnosti.“, (prema Šimrak, 2010). Grgurić i Jakubin ističu osobitost u dječjem likovnom izražavanju i stvaranju koja se ogleda u kreativnom procesu naspram kreativno realiziranom likovnom produktu. Prvi put viđenog i izraženog dakle kreativnog, prema autorima nosi obilježja pet razvojnih stupnjeva u doprinosu originalnosti.

- Kreativnost spontane aktivnosti kroz spontano izražavanje spontan djetetov izraz.
- Kreativnost usmjerene aktivnosti kroz spontano izražavanje uz svjesno nastojanje za poboljšanjem, postizanje sličnosti s realnim predmetom.
- Kreativnost invencije kroz opažanje i izražavanje novih likovnih odnosa.
- Kreativnost inovacije kroz donošenje značajnih promjena u likovnom izrazu unošenjem složenijih likovno-jezičnih i tehničkih mogućnosti.
- Kreativnost stvaranja kroz stvaranje potpuno novih likovno-pojmovnih sustava odnosno stilova (Irving Taylor, prema Grgurić i Jakubin, 1991).

Likovni motivi i teme u estetskom prikazivanju irealnih i realnih te konkretnih objekata imaju svoje određenje. Motivom ili temom unutar teorije likovne umjetnosti uvriježeno je da se pojam motiv upotrebljava u širem kontekstu a termin tema u užem kontekstu poimanja. Motiv kao pokretačka snaga, prvi poticaji glazbenog i literarnog stvaralaštva kojima se pobuđuju osjećaji. Motivi mogu biti postojeća umjetnička likovna djela, portreti, grupni portreti, figura, figuralna kompozicija, interijer, mrtva priroda i slično. Tema podrazumijeva konkretniju pripadajuću oznaku konkretnog motiva (Herceg i sur., 2010).

U metodici likovne kulture širi pojam predstavlja tema naspram motiva kao u metodičkom smislu užeg pojma. Tematski rad kao široko područje se odnosi na prizore ili događaje iz života, naspram širih područja djelovanja koje nazivamo: rad iz mašte, rad po promatranju, rad po sjećanju (Herceg i sur., 2010: 16-17). Za razliku od tematskog rada koji obuhvaća scene iz života i rada iz mašte koji obuhvaća neobične motive, rad po promatranju se odnosi na likovni rad koji nastaje u procesu neposrednog promatranja nekog prizora. U metodičkom smislu motiv

predstavlja konkretizaciju teme, kao primarna psihička pojava koja je pokretač djetetove aktivnosti (Herceg i sur., 2010).

Likovna poruka se teško verbalno i primjereno izražava. Estetska poruka je otvorena, subjektivna kao takva se različito doživljava. Estetsko- likovnu poruku treba shvatiti kao doživljaj kojeg ne može do kraja riječima artikulirati već samo opisati. Likovnim sredstvima moguće je izraziti gotovo sva raspoloženja jer nemaju sva raspoloženja adekvatan umjetnički izraz (Herceg i sur. 2010). O potrebi da se djetetu ukaže na međusoban odnos i relacije likovnih znakova kao istovremenoj vizualnoj i osjećajnoj pojavi živoj pojavi, kako ne bi likovna umjetnost ostala površnom i bez životnosti (Belamarić, 1969) Umjetnička djela izražavaju osobitost za sebe, a njihova raznovrsnost i bogatstvo odašilju veću autorovu poruku od nastale govornim izričajem. Bit nastalog djela je likovnom porukom promatraču prenijeti doživljaj, a na različitost doživljavanja utječe „vanjski filtar " (Belamarić,1969).

Likovni materijal, pribor i tehnike sudjeluju u stvaranju umjetničkog djela. Materijali se dijele na: crtačke, slikarske, grafičke, kiparske materijale te materijale u arhitekturi. O primjerenosti ponude materijala izbora i kvalitete istog ovisi interes djeteta njegov motiv i uspješnost likovnog izražavanja. U primjerenosti ponuđenih materijala najzahtjevnijim u pripremanju su materijali i pribor u grafičkim tehnikama otiskivanja, slikarskim tehnikama batika te u korištenju alata pri obradi (Herceg i sur. 2010). U ovim stvaralačkim situacijama pozornost odgajatelja na sigurnost djeteta, je od presudne važnosti. Likovnim tehnikama se podrazumijevaju materijali kojima se oblikuje, način njihove upotrebe te oblikovanje materijala. Svaka likovna tehnika ima svoje likovno sredstvo i alat kojim oblikuje likovno djelo. Prema području rada se dijele na tehnike plošnog dvodimenzionalnog oblikovanja i tehnike prostorno- plastičnog oblikovanja. U tehnike plošnog oblikovanja spadaju crtačke, slikarske i grafičke tehnike. Prostorno-plastične tehnike se dijele na kiparske i arhitektonske (Jakubin, 1990). Uspješnost i zadovoljsvo djeteta u procesu stvaranja u mnogome ovisi o odrasloj osobi koja sudjeluje u procesu, njezinom pedagoškoj i metodičkoj spremnosti (Belamarić, 1969).

4.3.1. Crtanje

Autentičnost koju dijete izražava crtežom, prepoznatljiva je kroz njegovu akciju, rukopis što ističe crtanje u odnosu na razmatranja drugih umjetničkih procesa. Crta je najprisutniji izražajni element crteža, uz plohu i ton kao druge tragove izražajnog sredstva. Karakter crte ovisi o rukopisu stvaratelja. U okviru likovnog izražavanja predškolskog djeteta crtačke

tehnike zauzimaju značajno mjesto prema učestalosti korištenja. To je područje u kojem dijete ostvaruje ekspresivne uratke. Olovka najčešće raspoloživo crtačko sredstvo koje je djeci omogućuje povezivanje osjećaja i percepcije te finih motoričkih pokreta. Ugljen kao specifično crtačko sredstvo zbog mekoće praškaste strukture omogućuje stvaranje crta različitih debljina i intenziteta. Mokre crtačke tehnike lavirani tuš i tuš pero omogućuju različite načine uporabe, na različitim crtačkim podlogama te realizaciju različitim pomagalima, što dodatno potiče kreativnost u korištenju i originalnost eksperimentiranju i autonomiju u daljnjem iskušavanju. Autori Herceg i sur. ističu dječju preferenciju crtaćih materijala u izražavanju jer dijete ima potrebu za jasnim tragom (2010). Autori ukazuju na pojavu da se sadržaje ograničava samo na ilustraciju doživljaja te ističu potrebu izbjegavanja utjecaja i sugestija odraslih na oblike i sadržaj crteža s ciljem očuvanja čistoće i neposrednosti djetetovog pristupa (Topa i Belamarić,1968).

4.3.2. Slikanje

Osnovni izražajni element slikarskog postupka je boja. Boja ima posebno značenje, te se njezino pripravljanje i upotreba bitno razlikuju ovisno o likovnom stvaratelju i području kojem pripada. Boja bazirana na prirodnom ili sintetičkom pigmentu, a vezivom se veže uz podlogu: papira, platno, drvo, zid. Razlikuju se po kromatskim i akromatskim fizičkim svojstvima i prema dimenziji: kromatskoj kvaliteti, svjetlini i intenzitetu te tonu boje. Djeca predškolske dobi slikanjem i upotrebom boje izražavaju vlastite emocije, ozračje u kojem žive, stav prema svijetu ili maštu pri čemu izražavaju senzibilitet za kolorizmom. Slikanje akvarelom na suhoj glatkoj i zrnatoj ili mokroj podlozi, otapanjem i razrjeđivanjem boje vodom proširuje pripremni angažman te omogućuje novu dimenziju likovnog stvaranja. Tempera u različitim bojama i papirom velikog formata omogućuje djeci širinu te opuštenu mogućnost izražavanja, samostalno ili u zajedništvu manje skupine djece. Pomagala poput kistovima različitih veličina moguće je zamijeniti drugim sredstvima drvenim ili staklenim kuglicama te štapićima i sl. što omogućuje djetetu kreativno promišljaje u planiranju i realizaciji, trenutnu originalnost u eksperimentiranju te autonomiju u inovacijskom nadogradnju. Gvaš kombinirana tehnika akvarela i male količine bijele tempere donosi promjenu postojećem iskustvu u radu s akvarelom, podiže razinu očekivanja i izazova te motivira efektnim povratnim informacijama učinka. Batik na platnu ili papiru s vrućim ili hladnim voskom je izazovna stvaralačka situacija u kojoj se dijete izlaže očekivanju i dopušta učinak iznenađenja u međuodnosu voska- konture i ekspanzije boja u oblikovanim plohama.

4.3.2. Otiskivanje

Grafičke tehnike omogućuju prijenos prikaza na matricu kojeg se potom otiskuje na ravnu podlogu. Grafika je u naravi reproduktivna tehnika, koja osim što umnaža slikarski motiv ona svojom bogatom i složenom tehnologijom omogućuje jedinstven pristup i umjetnički doseg, jer svaki otisak je original trenutkom otiskivanja. S djecom predškolske dobi poželjno je raditi grafičke tehnike jer dijete ima mogućnost doraditi nadograditi trenutni doživljaj odnosno postojeći iskustvo. Iznimno zanimljivim su se pokazale grafičke tehnike pečatnog tiska, otiskivanja pločicama od stiropora te monotipije grafička tehnika jednog otiska.

4.3.4. Prostorno i plastično oblikovanje

Kiparske tehnike omogućuju oblikovanje volumena u prostoru. Kiparska odnosno skulptorska umjetnička djela dijele se na trodimenzionalnu formu u prostoru -samostojeću skulpturu i reljef kojoj je ploha nositelj prikaza. Za razliku reljefa samostojeće forme su u interaktivnom odnosu sa prostorom u kojem jesu one ga zauzimaju prožimaju ga. Kiparske tehnike i materijali: plastelin, glina, gips, drvo, kamen, metal, žica i sl. neoblikovani materijali. Djeca kojoj je prijemljiva glina uživaju u taktilnosti osjetilnom istraživanju. Otkrivaju mogućnost građenja, dodavanjem oduzimanjem. Fokusiranost ustrajavanje u nastavljanju oblikovanja fascinira. Djeca koja su se prema glini početno distancirala povratno su zainteresiranija za izradu upotrebljivih oblika poput posuda i sl. Češće reljef djeca koriste kao plohu u kojoj stvaraju crtež te je potom koriste drugim igrovnim situacijama.

5. EMPIRIJSKI DIO RADA

5.3. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja je stjecanje uvida u stavove odgajatelja o značaju simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolske djece, s ciljem istraživanja utvrđivanja značaja simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolske djece. Dokumentirana inicijativa predškolske djece u fenomenu simboličke igre u trima odgojno-obrazovnim skupinama, njezin doprinos likovnom razvoju djeteta, pridružit će stavovima odgajatelja.

5.4. Zadatci istraživanja

1) Deskripcija: Praćenjem i dokumentiranjem inicijative djeteta opisati autentičnost simboličke igre, njezinu manifestaciju te kreativno likovno stvaralaštvo djeteta.

2) Objašnjenje: Stavovi odgajatelja, doprinijet će razumijevanju simboličke igre i likovnog razvoja predškolskog djeteta u odgojno-obrazovanom kontekstu.

3) Predikcija: Istraživanje će poslužiti za kreiranje budućih odgojno-obrazovnih podržavajućih strategija participaciji djeteta u simboličkoj igri te poticanju razvoja njegovih likovnih stvaralačkih potencijala.

5.5. Istraživačka pitanja

1. Koji čimbenici odgojno-obrazovnog konteksta, bitno utječu na afirmaciju simboličke igre i likovnog razvoja djeteta?
2. Koje igrovne situacije djeteta odražavaju simboličku igru.
3. Koji indikatori slobodnog djetetovog participiranja afirmativno utječu na njegov likovni razvoj?

5.6. Hipoteze

H1: Simboličku igru i likovni razvoj djeteta presudno određuje kvaliteta odgojno-obrazovnog konteksta.

H2: Manifestacija simboličke igre je prepoznatljiva u inicijativi djeteta.

H3: Likovni razvoj djeteta je prirodan i kontinuiran u uvjetima slobodne participacije djeteta.

Istraživačke metode i instrumenti

Metode prikupljanja podataka (metode i tehnike)

- Prikupljanje postojeće literature o igrovnom i likovnom izražavanju djeteta.
- Prikupljanje informacija iz upitnika namijenjenog odgajateljima: o poticajnosti odgojno-obrazovnog ozračja, procjeni manifestacije simboličke igre te o kontekstualnom likovnom izražavanju djeteta.
- Opažanje i bilježenje igre i likovnog stvaralaštva.
- Fotografiranje i snimanje te dokumentiranje dječjih likovnih uradaka.

Metode analize podataka

- Analiza informacija, spoznaja iz prikupljene literature.
- Analiza odgovora iz upitnika.
- Analiza simboličke igre i likovnih uradaka djece.

Mjerni instrumenti

- Upitnik za odgajatelje
- Dječji likovni uradci
- Bilješke protokolom opažanja
- Foto i video snimke

5.7. Uzorak ispitanika

- Odgojitelji šest zagrebačkih dječjih vrtića šest gradskih vrtića: DV Kolibri (N= 22), DV Pčelica (N= 37), DV Poletarac (N= 32), DV Vedri dani (N= 35), DV Maksimir (N= 26), i DV Leptir (N= 18), ukupno N= 170.
- Djeca triju vrtićkih skupina. Dvije skupine su dobno mješovite skupine (3-6 godina) u kojima se provode posebni programi, Program katoličkog vjerskog odgoja (N= 19) i Program engleskog jezika (N=20), te dobno čistoj vrtićkoj skupini djece u dobi pred polazak u školu, djeca u 6.-oj godini života, (N= 13) u kojoj se ne provodi posebni program. Skupina u kojoj se provodi Program katoličkog vjerskog odgoja je matična skupina sudionice istraživanja. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 52-je djece sudionika, 26 dječaka i 26 djevojčica.

Ispitivanjem značaja simboličke igre u likovnom razvoja djece s mjerljivim karakteristikama, propitivalo se slijedećim instrumentima.

1. Dihotomnim pitanjima potaknuti su sudionici istraživanja da se izjasne o preferencijama o odgojno-obrazovnom djelovanju u pripadajućim skupinama s posebnim programima ili u skupinama bez posebnog programa.

2. Ljestvicama procjene – Likertovom ljestvicom ponuđen je niz odgovora na predloženu tvrdnju s ciljem utvrđivanja frekvencija, fleksibilnih odgovora. Ljestvicom su se prikupljale informacije o stavovima odgajatelja o simboličkoj igri u ponuđenim međusobno isključivim kategorijama koje pokrivaju čitav raspon odgovora.

3. Otvorenim pitanjima je sudionicima omogućeno izražavanje vlastitog stava.

5.8. Rezultati i rasprava

Istraživanjem stavova odgajatelja i dječjeg stvaralaštva u odgojno-obrazovnom procesu, značaja simboličke igre u poticanju likovnog razvoja predškolskog djeteta, stekao se uvid u stavove odgojitelja koji se prikazuje u radu .

Odgojitelji su u ponuđenom upitniku procjenjivali kontekstualnu *poticajnost* odgojno-obrazovne skupine, koja se ogleda u dinamici događanja oko djeteta njegovom interakcijom s vršnjacima i odraslima kroz obogaćivanje postojećih i stjecanju novih doživljaja; *manifestaciju* simboličke igre i situacijski kontekst *poticanja* likovnog razvoja djeteta.

Komentirano [Anita7]: Uniformi u cijelom radu isti termin ili odgojitelji ili odgajatelji

Upitnikom se procjenjivao odgojno-obrazovni kontekst kroz strukturalne i procesne sastavnice, koje se ogledaju u bogatom i fleksibilnom prostorno i materijalnom okruženju te aktivnu i smislenu kontekstualnu participaciju djeteta u interakciji s vršnjacima i odraslima. Procjenjujući varijablu kontekstualne poticajnosti na temelju ponuđenih indikatora, čimbenika poticajnih uvjeta: dobne mješovitosti odnosno heterogenosti skupina koja afirmira djetetovu prosocijalnu interakciju; bogato i fleksibilno prostorno te materijalno okruženje; interaktivni kontekstualni potencijal pogodan za refleksiju iskustva djeteta; okruženje za kreativno izražavanje djeteta i razvoj „ jezika umjetnosti“; igrovno ozračje kao siguran dokaz povoljnih uvjeta; slobodno i aktivno izražavanje prvog jezika obitelji, vjere i obiteljskih običaja; duhovna i psiho-fizička cjelovitost odgojno-obrazovnog procesa; uloga odgajatelja kao činitelja demokratskog ozračja; inicijativnost koja se potiče i podržava kroz otvorenost kurikuluma skupine; zainteresiranost odraslih za interakciju s djecom u zajedničkoj igri.

Rezultatima istraživanja kategorije kontekstualne poticajnosti koja je prepoznatljiva u dinamici događanja oko djeteta, njegovom interakcijom s vršnjacima i odraslima, ukazuje se da su odgojitelji svojim stavovima identificirali te rangirali čestice indikatore poticajnosti odgojno-obrazovnog konteksta:

1. Bogato i poticajno te fleksibilno ptostorno-materijalno okruženje.
2. Uloga odgajatelja kao činitelja demokratskog ozračja.
3. Slobodno i aktivno izražavanje prvog jezika, vjere i obiteljskih običaja.
4. Okruženje za kreativno izražavanje djeteta i razvoj „jezika umjetnosti“.
5. Inicijativnot djeteta podržana kroz otvorenost kurikuluma skupine.
6. Zainteresiranost odraslih za interakciju s djecom u zajedničkoj igri.
7. Igrovno ozračje siguran dokaz povoljnih vanjskih i unutarnjih čimbenika.
8. Duhovna i psiho-fizička cjelovitost odgojno-obrazovnog procesa.
9. Interaktivni kontekstualni potencijal za refleksiju djetetovog iskustva.
10. Heterogenost skupine koja afirmira prosocijalnu interakciju.

Rangiranjem sastavnica čimbenika kvalitete odgojno-obrazovnog konteksta, odgojitelji temeljnim smatraju komponentu:„ Bogato i poticajno te fleksibilno prostorno-materijalno okruženje.“ Drugom rangiranom komponentom kontekstualne kvalitete odgojitelji prepoznaju:

„ Ulogu odgojitelja kao činitelja demokratskog ozračja.“ Trećom po važnosti sastavnicom kontekstualne kategorije, prema izraženim stavovima odgajatelja ukazuje se na primarne uvjete kojima se odašilje afirmativna poruka djetetu o očekivanoj njegovoj participaciji i prihvaćanju njegovog obiteljskog te kulturološkog ozračja iz kojeg dolazi.

Na temelju rezultata može se zaključiti da su odgojitelji prepoznali te rangirali prioritetne kontekstualne sastavnice, čime se potvrđuje H1- hipoteza o kvaliteti konteksta.

H1: Simboličku igru i likovni razvoj djeteta presudno određuje kvaliteta odgojono-obrazovnog konteksta.

Kategoriju manifestacije simboličke igre, odgojitelji su procjenjivali na temelju ponuđenih čestica indikatora igre: uloga kojoj dijete integrira radnje iz života, koristeći objekte iz okružja; u kojoj dijete modificira realni doživljaj upotrebom simbola; u kojoj akcijama stvara širok raspon odgovora, pokretljivost misli; u kojoj dijete usredotočeno upravlja procesom neovisno o rezultatu; u kojoj vlastite učeće koncepte proširuje složenijim kooperativnim; u kojoj je visoko motivirano za interakciju prema dogovorenom znaku; koju gorljivo nastavlja slijedeći dan; u kojoj je dijete znatiželjno i poduzetno dublje razumijeva svijet; u kojoj dijete ima viziju, daje značenje i smisao procesu igre; u kojoj dijete razmjenjuje, odražava socijalnu i intelektualnu zrelost; u kojoj dijete rješava problemske situacije, revidira, konstruira složenije; u kojoj dijete razvija intelektualnu znatiželju i primjenu imaginativnog.

Rezultatima istraživanja kategorije manifestacije simboličke igre prepoznatljive indikatorima u igrovnim situacijama dječje interakcije s vršnjacima i odraslima, pokazuje se da su odgojitelji svojim stavovima identificirali te rangirali čestice indikatore simboličke igre manifestirane u svakodnevnom socio-kulturalnom okruženju djeteta.

1. …. uloga kojoj dijete integrira radnje iz života, koristi raspoložive objekte
2. …. u kojoj dijete modificira realan doživljaj upotrebom simbola
3. … u kojoj dijete razmjenjuje, odražava socijalnu i intelektualnu zrelost
4. … u kojoj dijete razvija intelektualnu znatiželju i primjenu imaginativnog
5. … u kojoj dijete usredotočeno upravlja procesom neovisno o rezultatu
6. … u kojoj dijete rješava problemske situacije, konstruira složenije
7. … u kojoj akcijama stvara širok raspon odgovora , pokretljivost misli

8. … u kojoj je dijete znatiželjno i poduzetno te dublje razumijeva svijet
9. … u kojoj je visoko motivirano za interakciju prema dogovorenom znaku
10. … u kojoj vlastite učeće koncepte proširuje složenijim kooperativnijim
11. … u kojoj dijete ima viziju, daje značenje i smisao procesu igre
12. … koju gorljivo nastavlja slijedeći dan

Rangiranjem sastavnica prepoznatljivih čimbenika manifestacije simboličke igre u interakciji djeteta, odgojitelji su kao najkarakterističniju komponentu igrovne situacije prepoznali:“ …. Ulogu kojoj dijete integrira radnje iz života, koristi raspoložive objekte.“ Drugom po važnosti rangiranom komponentom detektirali igrovnu situaciju:„ …. u kojoj dijete modificira realan doživljaj upotrebom simbola“. Trećom po važnosti sastavnicom manifestacije simboličke igre, prema izraženim stavovima odgajatelja ukazali na igrovne situacije :„ … u kojoj dijete razmjenjuje, odražava socijalnu i intelektualnu zrelost.“

Na temelju rezultata može se zaključiti da su odgojitelji prepoznali čimbenike simboličke igre kroz manifestaciju iste u igrovnim situacijama te ih rangirali prema vizualnoj prepoznatljivosti. Na temelju rezultata o zastupljenosti simboličke igre u interaktivnom stvaralaštvu djeteta, potvrđuje se H2 – hipoteza.

H2: Manifestacija simboličke igre je prepoznatljiva u inicijativi djeteta.

Kategorija likovnog razvoja, detektirana je na temelju ponuđenih indikatora: u izražavanju opuštenosti i sigurnosti slikarskim stvaranjem; crtanju te pridruživanju likovnog značenja vlastitom doživljaju; propitivanju vlastitog iskustva te artikuliranju istog jezikom likovne umjetnosti; bilježenju vlastitih misli, osjećaja grafičkim oblicima i crtežima; samovrednovanja vlastitog procesa učenja vizualnim porukama, samorefleksijom; u konstruiranju prostora, ambijenta za potrebe igre; međusobnog komuniciranja jezikom kiparske likovne umjetnosti; ekspresijom vlastitog iskustva u snažnom umjetničkom potencijalu; autonomnom iskušavanju vlastitih potencijala likovnim materijalima; u forumu raspravi na temelju likovnog uradaka; u kreativnom različitom likovnom odgovoru na istu igrovnu situaciju; eksperimentiraju originalnom uporabom likovnih sredstava.

Rezultatima istraživanja stavova odgajatelja u procjenjivanju kategorije likovnog razvoja djeteta, ističu se indikatori s kojima se pokazuje na prirodnost djetetovog likovnog razvoja (pouzdanost 0.93).

1. Izražavanjem opuštenosti i sigurnosti slikarskim stvaranjem.
2. U pridruživanju crteža, likovnog značenja vlastitom doživljaju.
3. Konstruiranju prostora, ambijenta za potrebe igre.
4. Autonomnom iskušavanju vlastitih potencijala likovnim materijalima.
5. Eksperimentiranju originalnom porabom likovnih sredstava.
6. Bilježenju vlastitih misli i osjećaja grafičkim oblicima, crtežima.
7. Propitivanju i artikuliranju vlastitog iskustva jezikom umjetnosti.
8. U refleksiji vlastitog procesa učenja vizualnim porukama.
9. U kreativnom različitom likovnom odgovoru na istu igrovnu situaciju.
10. Ekspresijom vlastitog iskustva u snažnom umjetničkom potencijalu.
11. Situacija foruma rasprave na temelju koncepta i likovnog uratka.
12. Međusobnog komuniciranja jezikom kiparske likovne umjetnosti.

Rangiranjem sastavnica prepoznatljivih kontekstualnih situacija likovnog razvoja, odgojitelji su kao najkarakterističniju spontanu likovnu situaciju:“ Izražavanjem opuštenosti i sigurnosti slikarskim stvaranjem.“ Drugom po važnosti rangiranom situacijom ukazali na stvaralačku likovnu potrebu:„ U pridruživanju crteža, likovnog značenja vlastitom doživljaju.“ Treća po važnosti situacija manifestacije likovnog razvoja djeteta, prema izraženim stavovima odgajatelja ističe se situacijska mogućnost:„ Konstruiranju prostora, ambijenta za potrebe igre.“

Stavovima odgajatelja s najvišim slaganjem, identificirani su prioritetni indikatori preduvjeta likovnog razvoja djeteta u odgojno- obrazovnom kontekstu, te se potvrđuje H3-hipoteza.

H3: Likovni razvoj djeteta je prirodan i kontinuiran u uvjetima slobodne participacije djeteta.

Praćenje i dokumentiranje participacije djeteta u simboličkoj igri te u likovnom stvaralaštvu djeteta.

Simboličkom igrom istovremeno se angažira nekoliko područja mozga, kogniciju, jezik, senzomotoričke vrste akcije, sinaptičke neuronske veze, emocije djeteta te njegovo socio kulturno okruženje. Igru je moguće promatrati prema stupanju izazova aktualnim sposobnostima djeteta. U radu je praćena i vrednovana simbolička igra kroz bitne konstitutivne komponente. Parametri na temelju kojih se pratila razina složenosti igre, odnosno vrednovana kao jednostavna ili složena bogata i imaginativna igra su konstitutivni elementi igre, među kojim je *radnja igre* koja tijesno povezuje druge konstitutivne elemente. *Uloga* kao komponenta ostvaruje se akcijom a određuje *sredstva* za igru (Elkonjin, 1981; Šagud, 2002). Jednostavna igra s nižom razinom izazova emocionalno angažira dijeta a složena unaprjeđuje njegov razvoj (Perry i Archer u Sylva i dr. 1980; Šagud, 2002), premda je moguće ambivalentno poimanje djetetovih postignuća u igri. Praćenje simboličke igre prema Singeru, (1973, prema Šagud) moguće je kroz određenje složenosti igre stapanjem imaginativnosti, emocionalne angažiranosti i koncentracije.

U ovom radu analizirala se složenost igre u sklopu njezinih strukturalnih dijelova: radnje, uloge i supstituta. Praćena je *složenost radnje*, prema Brethertonu (1984; prema Šagud, 2002) od pojedinačnih radnji do kombiniranih i logički povezanosti radnji i logičke razmjene unutar igre. *Složenost uloge* koju djeca u igri preuzimaju pratila se prema Eljkonjinu (1981; prema Šagud, 2002), od uloge određene radnjom do određene uloge, postojanje igrovne neverbalne ili verbalne razmjene među djecom. Promatrana su *simbolička sredstava* prema Duran (1988) od njihove funkcionalne uporabe do simboličkog supstituta odnosno mentalnog reprezenta.

.

U trima vrtićkim skupinama video snimanjem: 3 x 5 min (ukupno 15 min) u svakoj grupi, pratila se i bilježila simbolička igra i likovno stvaralaštvo djece, fotografiranjem se evidentiralo likovno stvaralaštvo djece nastalo u četiri likovna područja: crtanju, slikanju, otisku i kiparstvu (Tablica 1). Prva promatrana skupina je heterogena skupina s Programom engleskog jezika a tvore ju djeca u dobi od tri do šest godina (N= 20). Drugu skupinu čine djeca (N=13) u redovnom programu odnosno skupina bez posebnog programa u dobi od šest godina. Treću skupinu s posebnim Programom katoličkog vjerskog odgoja, dobno mješovitu tvore djeca u dobi od tri godine do polaska u školu (N= 19). U promatranom razdoblju vrednovane su 3 x 5 min najboljih igrovnih interakcija ukupno 15 min simboličke igre unutar svake od tri skupine te fotografirano je likovno stvaralaštvo.

U promatranim skupinama vladala je vedra atmosfera koja se ogledala u zainteresiranosti djece u njihovoj participaciji u spontanim i ponuđenim aktivnostima. Kreativnost u promatranim radnjama izražena je temama kojima su djeca oblikovala sadržaj igre. Zajedničkim planom odnosno scenarijem reprezentirali su posredne događaje kojima su kreirali okvire kombiniranih radnji. Teme kod djece u dobi treće i četvrte godine su odražavale događaje iz realnog iskustva. Djeca u petoj godini su reprezentirala radnje i odnose iz posrednog iskustva drugih dok su djeca u petoj i šestoj godini češće temeljila svoje radnje na vlastitom transformiranom iskustvu temeljem kojeg su stvarala zajednički scenarij kojim su ostvarivali novo značenje postojećeg iskustva. Kreativnost u reprezentaciji radnje sredstvima kod četverogodišnje djece ogledala se od razvijene predmetne preko skraćene odnosno shematizirane radnje s predmetima do same gestovne naznake radnje. Reprezentacija u šestogodišnje djece se ogledala u povezanosti i logičkoj razmjeni pojedinih radnji, skraćenim radnjama dopunjavanim govorom kao regulatorskim ili kao doprinos suigračkom razumijevanju odnosno samoj igrovnoj reprezentaciji (Tablica 1).

Tablica 1: Igrovno stvaralaštvo djece u promatranim skupinama.

	Zamjenski objekt		Radnja			Uloga		
1. (3-6)	3	33	0	31	4	1	15	2
2. (6)	3	57	1	14	15	0	5	9
3. (3-6)	9	52	0	21	13	0	16	7

Opažanje simboličke igre: objekte/ simbole u upotrebi djeteta kroz funkcionalnu (F) i simboličku upotrebu (S); radnju kao pojedinačnu (Po), planiranu (Pl), kombiniranu radnju (Ko); ulogu kao izoliranu (Iz), realno reprezentativnu (Rr) i modificirano reprezentativnu (Mo).

Originalnost reprezentacije ogledala se prihvaćenjem uloga djece kojima su integrala igrovne radnje. Planiranje i usmjeravanje istih realizirano je prema potrebi igrovne situacije i spoznajnim mogućnostima suigrača. Identificirane uloge pokazuju da trogodišnju djecu interesiraju uloge odraslih, nešto petogodišnju djecu socijalni odnosi a šestogodišnju djecu interesiraju uloge koje su rezultat imaginacije, češće neprepoznatljive očima promatrača. Originalnost u promatranim integriranim radnjama oko zamišljenog cilja u šestogodišnje djece rezultat je individualne interpretacije i transformacije realnih događaja. To prerađeno i modificirano iskustvo postalo temelj scenariju igre na kojem se stvara novo značenje, reprezentira uloga rezultat individualne ili skupne imaginacije (Tablica 1).

Autonomija se ogledala upotrebom simboličkih sredstva kojih je evidentirano nekoliko grupa. Upotrebljavani simbolički objekti zamjene su po svojoj perceptivnoj i funkcionalnoj adekvatnosti od adekvatnih prema neadekvatnim odražavala sposobnost djeteta reprezentacije bez oslonca na konkretni objekt zamjene. Trogodišnja djeca su pokazala potrebu za osloncem pri reprezentaciji igre, dok su četverogodišnja i peterogodišnja djeca odražavala nijansiranu različitost u upotrebi za perceptivno i funkcionalnim neadekvatnim objektom zamjene. U najrazvijenijim igrovnim reprezentacijama spoznajno kompetentnija djeca (6g.) su češće koristila mentalne reprezent za nepostojeći predmet ili nepostojeću situaciju. Autonomnost se ogledala u izradi objekata zamjene te u igrovnoj reprezentaciji istih koristeći se situacijskim mentalnim reprezentom u heterogenoj skupini s engleskim programom (Tablica 1).

Prednost heterogenih skupina je u dobrobiti za svu djecu u kojoj su mlađa djeca imala priliku participacije u zoni idućeg razvoja i dobno starija djeca mogućnost mentoriranja stečenim znanjem i sposobnostima. Istovremena različitost poticaja i socijalnih odnosa kroz dobnu različitost predstavlja je trajni potencijal svoj djeci koji se ogledao u kreativnosti, originalnosti i autonomiji djeteta. Prema Philipps u njima se intenzivira samostalnost, samosvijest i demokratska ponašanja djeteta. Vigotski ukazuje na djetetovo samostalno djelovanje koje odražava njegov jučerašnji razvoj a njegovo sukonstruiranje sa starijim vršnjakom odgovara njegovu sutrašnjem razvoju.

Upotrebljavana simbolička sredstva između ostalih komponenata simboličke igre kao sredstva za igru imala su određenje ulogom i akcijom kojom kojom su im djeca stvarala novo značenje (Eljkonjin,1981, prema Šagud, 2002). Razlike u preferiranju simboličkih sredstava, očitovale su se u odnosu na razvijenost verbalno-logičkog mišljenja djeteta. Upotreba objekata zamjene, pratila se prema perceptivnoj i funkcionalnoj adekvatnosti. Perceptivna sličnost objekata kao oslonaca objekta zamjene za igrovno stvaralštvo djeteta svrstana u misaone simbole, perceptivnim kodovima reproducirala je neke uvjete zajedničke percepcije, te imaju isto „značenje“ stvarnog iskustva (Eco, 1973:122; prema Duran, 1988).

U hetregonim skupinama uočena je kreativnost kroz autonomnu inicijativu djeteta u upotrebi perceptivno i funkcionalno adekvatnih od visoko do niže prototipskih zamjenskih objekata kod mlađe djece. Prema Vigotskom predmeti zamjene prema funkcionalnoj upotrebljivosti u mogućnost djelovanja pomoću pokreta koji ih reprezentira, su ključ simboličke funkcije. Kretnja djeteta njegova gesta pridaje funkciju znaka predmetu izražavaju njegov smisao (Vigotski,1983:181; prema Duran, 1988). Upotrebom, značenje iz radnje prelazilo je na predmet te je

predmet bez pokreta i dalje zadržavao značenje, promijenivši svoju dotadašnju strukturu novim značenjem.

Praćenje i bilježenje djetetovog likovnog izražavanja

Drugo praćenje odnosilo se na proces dječjeg likovnog izražavanja i stvaranja u kojem se identificirao utjecaj strukturirane programske usmjerenosti. Igra kao složena aktivnost ima brojne produžetke u razvoju (Šagud, 2002) a Vigotski (1966, prema Šagud, isto) navodi prelazak igre na unutrašnji plan, autorica dodaje igrovno razlaganje u svim aktivnostima i procesima u kojima se aktiviraju srodne funkcije simboličkoj igri (Šagud, 2002:47). Igra se nadograđivala drugim oblicima stvaranja, a veza između igre i njezinog produžetka odnosno likovnog stvaranja se može iščitati iz simboličke igre koja zahvaća i djelomice objedinjuje igre s pravilima i igrovnu divergentnu organizaciju misaone djelatnosti, maštu i dječje umjetničko stvaralaštvo. Eksternalizacijom mentalnog rada u opipljive radove, prema Bruneru u umjetnosti i znanosti ima najvišu razinu oeuvresa (2000). Identificiranim grupnim radovima se održavala grupna solidarnost, promicao osjećaj zajedničkog rada u procesu stvaranja zajedničkog uratka. Dobrobiti zajedničke eksternalizacije mentalnog procesa u opipljive radove, Bruner vidi u zajedničkim dogovornim oblicima mišljenja tijekom procesa stvaranja. Također eksternalizacijm se stvarao zapis o mentalnim aktivnostima tj. metakognicija o vlastitim mislima. Eksternalizacijom se izvlači kognitivna aktivnost iz područja implicitnosti čini ju se javnom, dostupnijom za kasniju refleksiju i metakogniciju (Bruner, 2000). Karlavaris govoreći o vizualnoj kulturi podrazumijeva područje komuniciranja vizualnim znacima a govoreći o likovnoj kulturi podrazumijeva likovno-estetsko komuniciranje s umjetničkim djelima. Autor ukazuje na potrebu razvijanja vizualne i likovne kulture kod djeteta (1991).

Tijekom istraživanja pratile su se četiri likovna područja djetetova izražavanja, područje crtanja (Cr), slikanja (Sl), otiskivanje (Ot) i 3D prostorno plastično oblikovanje (Ppo). Bilježilo se vrijeme nastanka likovnog izričaja u odnosu na igru, prije igre (Pi), tijekom (Ti) i nakon igre (Ni). Pokazano je da su se djeca više likovno izražavala u mješovitim skupina nakon igre a u homogenoj skupini više tijekom igre (Tablica 2).

Komentirano [Anita8]: Iza svake riječi stavi kraticu iz tablice

Tablica 2: Likovno stvaralaštvo u vrtićkim skupinama.

	Likovni potencijal				Likovni izričaj		
Skupina	Cr	Sl	Ot	Ppo	Pi	Ti	Ni
1. (3-6g.)	24	2	12	12	0	19	31
2. (6g.)	3	3	13	7	0	22	14
3. (3-6g.)	16	10	10	10	1	16	29

Uslijed kratkotrajnog isprekidanog sudioničkog promatranja, poticanja i prikupljanja likovnih uradaka nije bilo moguće osigurati i pratiti nužni kontinuitet pojavnosti spontanog likovnog jezika djeteta, simbola u oblicima i odnosima koji izražavaju djetetovu unutrašnju i vanjsku stvarnost te pružaju uvid u djetetovo mišljenje i stav. Razumjeti sposobnosti djeteta u primjeni likovnih elemenata međusobno povezanim kompozicijskim redom u ostvarivanju komunikacije s okolinom bez posrednika.

Ekspresivnost djece likovnim izričajem ogledala se likovnim elementima crtama, bojama, porukama kreativnog likovnog stvaralaštva crtežom, slikom i oblikom. Podatnost likovnih materijala za istraživanje ogledala se u uradcima djece kroz crtačke materijale olovke i flomaster; slikarske m. akvarel i tuš u boji te tempere. Uz crtačke i slikarske te grafičke likovne tehnike djeca su se izražavala prostorno ambijentalnim oblikovanjem, putem trodimenzionalnih kiparskim tehnikama kroz materijale glinu i žicu te kaširanjem novinskim te svilenim papirom. U radu su prikazani dječji likovni radovi izraženi navedenim tehnikama.

Ponuđenim raznovrsnim likovnim sredstvima i likovnim materijalima u svim trima skupinama omogućavalo se poticanje različitih likovnih tipova izražavanja istim sredstvima. Atraktivnost različitih sredstava i materijala u poticanju likovnog stvaralaštva motivirala je stvaranje irealnih i konkretnih likovnih tema. Širim područjem u metodičkom smislu, poput likovnog izražavanja iz mašte ili po promatranju (Herceg, i sur. 2010:16-17). Irealnim maštovitim radom omogućeno je stvaralaštvo neobičnih motiva stvorenih tehnikom otiska te naknadnom crtačkom nadogradnjom djeci je omogućena samorefleksija postignutog i nadogradnja mogućeg zamišljenog, što jača djetetovo upravljanje procesom stvaranja vlastite vizije.

1.Likovno izražavanje djece heterogene skupine s Programom engleskog jezika, DV Kolibri.

U heterogenoj skupini s posebnim programom identificirana je naknadna kreativnost u oblikovanju novog iz postojećeg drugim materijalima te u implementaciji istog u igrovnoj primjeni. U stvaralačkoj inspiraciji očituje se originalnost u istraživanju maksimalnog potencijala materijala. Autonomnost je bila izražena u opetovanoj izradi novog, slijedeći stvaralačku potrebu dorade do ostvarivanja vlastite vizije savršenstva.

Uradak 5: Grupni rad djece 3-6g, grafička tehnika otiska i crtačka nadogradnja na hamer papiru.



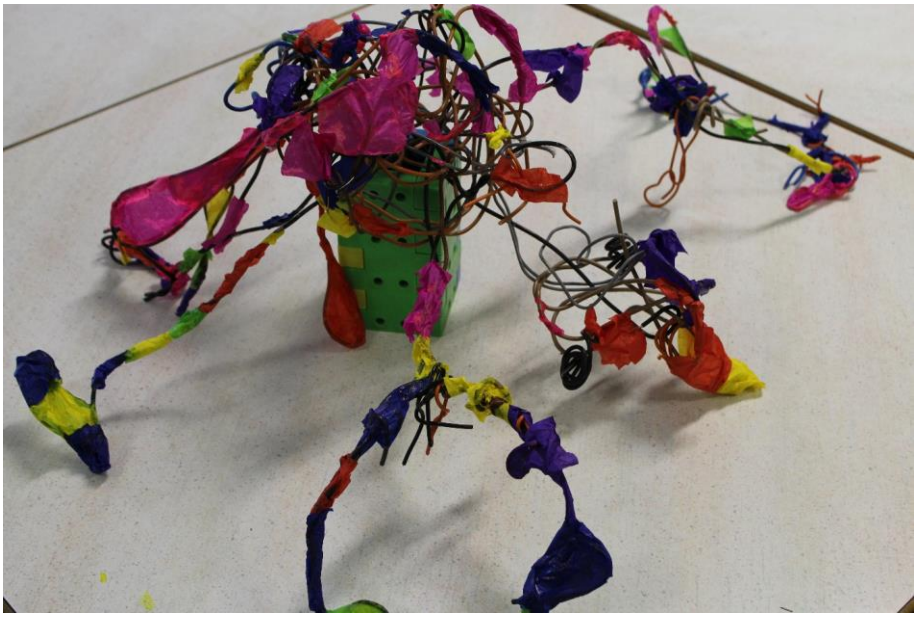
Uradak 8: dječak, L. B. (7g.)



Uradak 15: djevojčica, S.T. (7g.)



Uradak 16: Ptica, samostojeća skulptura (grupni rad djece 3-6g.)



Uradak 4: Ptica, slikanje temperom po promatranju na hamer papiru (grupni rad).



Uradak 1: crtež ptice, R.J. (5g.)



Uradak 11: g.t. otiska, S.T. (6g.)



Uradak 26: reljef u glini, E.M. (6g.)



Uradak 14: g. t. otisak, E.M. (6g.)



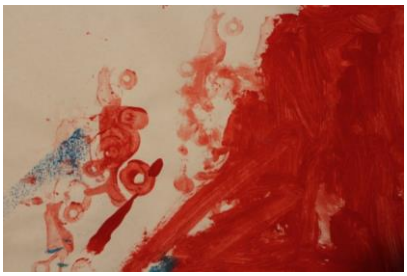
Uradak 25: Gnijezdo, žićana skulptura, J.M. (6g.)



2.Likovno izražavanje djece iz homogene skupine redovnog programa, DV Kolibri

Igrom primarnim bojama u grafičkoj tehnici otiska s različitim oblicima i alatima, svojom atraktivnošću i stvaralačkom mogućnošću motivirala je djecu u zajedničkom likovnom stvaranju na velikom hamer papiru te stvorila potrebu i želju da se individualno izraze na vlastitom papiru. Uočena je kreativnost djece u situacijama likovnog stvaranja istim likovnim sredstvima i materijalima u originalnosti eksperimentiranjem postojećim likovnim materijalima te u ustrajavanju realizacije zamišljenog cilja.

Uradak 3: Grafički otisak, slikanje, K.A. (6g.)



Uradak 5: Grafički otisak; A.Š. (6g.)



Uradak 14: Ptica, skulptura u glini i žici; L.K. (6g.)

Uradak 15: Ptica, sk. u glini i žici; E.B. (6g.)



Uradak 18: Ptica u gnijezdu, glina i žica; L. Z. (6g.)



Uradak 22: Jato ptica; skupina djece (6g.)



Uradak 17: Monotipija, L.P. (6g.)



Uradak 8: g.t. otiska, crtanje, L.Z. (6g.)



Uradak 12:g.t. otiska, L.K. ((6g.)



Uradak 9: g.t. otiska, A. M. (6g.)





Uradak 13: Ptica, samostojeća skulptura (grupni rad djece u 6.g



3. Likovno izražavanje djece heterogene skupine s Programom katoličkog vjerskog odgoja, DV Kolibri

Priliku konkretizacije teme konstruiranja iz žičanog materijala, ogledala se u mogućnosti promjene percepcije odnosno metakognicije zajedničkog oblikovanog uratka u motiv ptice kojeg dijete doživljava na nov način, kao skulpture ptice u neposrednom promatranju i prenošenju u crtež ili sliku. Neovisno o likovno-estetskoj poruci kao doživljaju kojeg se ne može verbalno dostatno artikulirati, bit nastalog stvaralaštva je likovnom porukom prenijeti doživljaj (Herceg, i sur. 2010) konkretnije u simboličkoj igri s pticama kao pismonoše (Snimka 2: heterogene skupine katoličkog vjerskog programa).

Uradak 1: Grupni rad djece 3-6g, grafička tehnika otiska i crtačka nadogradnja na hamer papiru.



Uradak 27: Sova, olovka: D.Č. (6g.) **Uradak 28: Sova, sl. tuš u b.: D.M. (6g.)** **Uradak 31: s. akv. M.P.(6g.)**



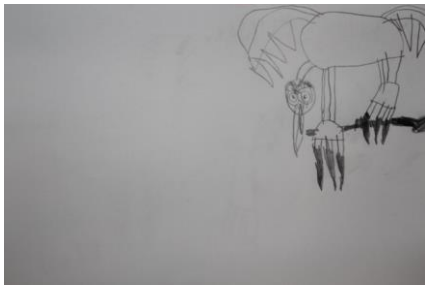




Uradak 26: Jastreb, crtež olovkom: M.P. (6g.)

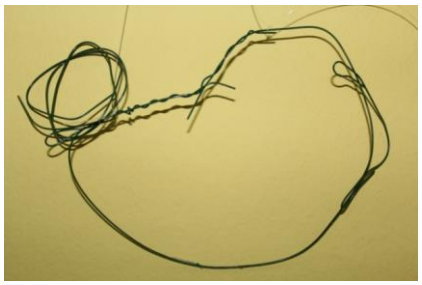
Uradak 24: Orao, crtež olovkom: D.Č. (6g.)





Uradak 21: 2D oblikovanje žicom: M.P.(6g.)

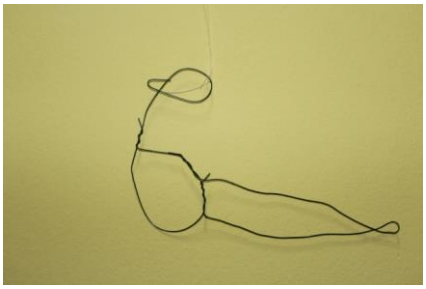
Uradak 22: kolaž slikanje: M.P. (6g.)



Uradak 19: 2D oblikovanje ž.: R.P. (6g.)



Uradak 20: kolaž sl.: R.P. (6g.)





Uradak 13: Ptica, skulptura od žice i svilenog papira, grupni rad



Uradak 11:g.t. otisak i crtež flomasterom: D.M.(6g.)



Uradak 4: g.t.o. i grafemi flomasterom: D.Č. (6g.)



4. ZAKLJUČAK

Uvidom u stavove odgajatelja zagrebačkih vrtića (N=170) s ciljem istraživanja značaja simboličke igre za poticanje razvoja predškolske djece u odgojno-obrazovnom kontekstu stekao se uvid u odgojno-obrazovni kontekst kroz tri kategorije. U kategorijama kontekstualne poticajnosti i manifestacije simboličke igre te situacijskog likovnog izražavanja djeteta.

Na temelju rezultata o poticajnosti konteksta može se zaključiti da su odgojitelji prepoznali te rangirali prioritetne kontekstualne sastavnice, kao najviše rangiranu sastavnicu ističu: „ Bogato i poticajno te fleksibilno prostorno-materijalno okruženje.“, čime se potvrđuje H1- hipoteza o kvaliteti konteksta.

H1: Simboličku igru i likovni razvoj djeteta presudno određuje kvaliteta odgojono-obrazovnog konteksta.

Temeljem rezultata o manifestaciji simboličke igre može se zaključiti da su odgojitelji identificirali čimbenike u igrovnim situacijama rangiranjem istih prema vizualnoj prepoznatljivosti. Najviše rangiranu komponentu simboličke igre detektiraju kroz: „Ulogu kojoj dijete integrira radnje iz života, koristi raspoložive objekte .“Na temelju rezultata o zastupljenosti simboličke igre u interaktivnom stvaralaštvu djeteta, potvrđuje se H2 – hipoteza.

H2: Manifestacija simboličke igre je prepoznatljiva u inicijativi djeteta.

Stavovima odgajatelja s najvišim slaganjem, identificirani su prioritetni indikatori situacijskih preduvjeta likovnog razvoja djeteta u odgojno-obrazovnom kontekstu: „Izražavanjem opuštenosti i sigurnosti slikarskim stvaranjem.“ te se potvrđuje H3-hipoteza.

H3: Likovni razvoj djeteta je prirodan i kontinuiran u uvjetima slobodne participacije djeteta.

Rezultatima istraživanja pridružuje se stvaralaštvo i perspektiva djece sudionika triju vrtićkih skupina (N= 52). Dviju heterogenih skupina s posebnim programima Programom engleskog jezika (N=20) i Programom katoličkog vjerskog odgoja (N= 19) te skupina s redovnim vrtićkim programom, djece u 6-oj godini života (N= 13). Istraživanjem manifestacije simboličke igre i likovno stvaralaštvo djece, identificirane su igrovne inicijative predškolske djece (N= 52) u fenomenu simboličke igre te njezinom doprinosu likovnom stvaralaštvu odnosno cjelovitom razvoju djeteta, pokazano je da se djeca u heterogenim skupinama više likovno izražavaju nakon igra u odnosu na homogenu skupinu koja se više likovno izražavaju tijekom igre.

Iznesenim rezultatima istraživanja o značaju simboličke igre u poticanju likovno razvoja djeteta ukazuje se da će značaj simboličke igre u poticanju likovnog razvoja biti optimalan ukoliko djeca imaju trajnu mogućnost aktivnog participiranja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom kontekstu.

Vizualnom umjetnošću afirmira se učenje te likovna dobrobit djeteta ugodnim iskustvima promatranja, razumijevanja, sudjelovanja i stvaranja te doživljavanja zadovoljstva očaravajuće obuzetosti (Csikszemihalyi, 2006) u stvaralačkom činu. Stoga urođena djetetova igrovna znatiželja likovnim istraživanjem i otkrivanjem afirmira djetetovu stvaralačku kreativnost kroz originalnost i autonomiju. Dijete umjetnošću stječe sposobnost sagledavanja iz različitih perspektiva čime razvija kreativno i divergentno te kritičko mišljenje a intenzivnim sudjelovanjem u likovnim aktivnostima stječe organizacijske sposobnosti kroz planiranje i promišljanje te donošenje odluka. Samopouzdano dijete je optimistično ima viziju u kreiranju budućnosti stječe dobre opće zdravstvene sposobnosti psihološku otpornost (Seligman, 2006). Dobrobit djeteta se odražava na njegovu obitelj, vrtićku i lokalnu zajednicu u konačnici na boljitak čitavog društva u kojem se kao aktivni pojedinac osjeća prihvaćeno i sigurno te kompetentno.

6. LITERATURA

1. Badurina, P. (2014, 28. kolovoz). *Uloga odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi*. Odgojitelj i simbolička igra. Napredak 156 (1 - 2) 47 - 75 (2015) Pribavljeno 29.04.2018. na https://hrcak.srce.hr/file/245187
2. Belamarić Šarčanin, D. (1969). *Razvoj likovnih senzibilnosti učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Balić Šimrak, A. (2011). *Predškolsko dijete i likovna umjetnost*. Dijete vrtić obitelj, 62/63 (3-62)
5. Blažević, B. i Pišković, s.K. (2006). *Njihovo je kraljevstvo nebesko*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
6. Britton, L. (2000). *Učenje kroz igru*. Zagreb:Hena Com.
7. Balić Šimrak, A., Cukrov, S.; Gtrdić, R.; Laco, S.; Lisac, J.; Pandl, D.; Stojanović Hauser,V. (2016). *Hrvatska kulturna tradicija i dječje likovno stvaralaštvo*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u zagrebu.
8. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja.* Zagreb: Educa.
9. Burić, H. (2004). Dijete vrtić obitelj: *Kreativnost*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak: Zagreb, br 37.
10. Cohen, L. (2007). *Metoda istraživanja u obrazovanju*. Jastrebrasko: Naklada Slap.
11. Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow. Očaravajuća obuzetost*. Psihologija optimalnog iskustva. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Damjanov, J. (1991). *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Došen-Dobuš, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alineja.
14. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada slap.
15. Duran, M. (198). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Komentirano [Anita9]:

16. Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dječje igre.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

17. Gardner ,H. (2005). *Disciplinirani um*. Zagreb: Educa.

18. Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, W K. (1999). *Inteligencija- različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

19. Grgurić, N.; Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

20. Gopnik,.A.; Meltzoff, A.N.; Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Što nam rano učenje kazuje o umu. Zagreb: Educa.

21. Goodman, N. (2002). *Jezici umjetnosti*. Zagreb: Kruzak.

22. Halmy, A (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*: Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.

23. Hannaford, C. (1995) Pribavljeno 14.05.2018. na: http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.7848&rep=rep1&type=pdf

24. Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti.* Puščine: Ostvarenje.

25. Herceg Varljen, L.; Rončević, A.; Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi.* Zagreb: Alfa.

26. Juul,J.(2013). *Škola u infarktnom stanju*. Pribavljeno 14.15.2018. na https://www.vbz.hr/autor/juul-jasper/

27. Juul, J. (1995). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.

28. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.

29. Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p.o.

30. Kaštelan, J., Duda, B. (1987). *Biblija*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

31. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru. Pribavljeno 25.03.2018., sa http://www.unizd.hr/Portals/41/elektronicka_izdanja/Psihologija_djecje_igre. pdf?ver=2017-09-08-103902-427

32. Kubelka, R.; Pelt, R.; Vrbanac, D. (2013). *Dječji talenti*. Velika Mlaka: Ostvarenje.

33. Loupan, C.B. (2006). *Vjerujte u svoje dijete*. Lekenik: Ostvarenje.

34. Matejić, Z. (1978). *Simbolička igra kod dece predškolskog uzrasta*, magistarski rad, Beograd.

35. Miljak,A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovanog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada.

36. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja Model Izvor ll*. Zagreb: Mali profesor.

37. Miljević-Riđički,R.(2009). *Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju*. Suvremena psihologija. Pribavljeno 06.04.2018. na https://hrcak.srce.hr/82956

38. Nenadić-Bilan, D. (2011., 13 i 14 svibnja). *Dijete i estetski izričaji*. Pribavljeno 07.04.2018 http://www.unizd.hr/Portals/50/zbornici/Zbornik%20dijete_%20compressed.pdf

39. Oussoren, R. A. (2008). *Ples pisanja za najmlađe*. Buševac: Ostvarenje.

40. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

41. Piaget, J., Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Novi sad: Dobra vest.

42. Piget, J., Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za nastavna sredstva.

43. Rajić Petrović-Sočo (2014). *Simbolička igra djece rane dobi.* dhttps://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=176625&show=clanak

44. Rinaldi, C.(2004). *The Relationship Between Documentation and Assessment*. Pribavljeno 29.04.2018. na https://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf

45. Rinaldi (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.*

(pp. 61-73). New York: Routledge. Pribavljeno 29.04.2018. na http://thegreenogre.org/wp-content/uploads/2015/12/Rinaldi_2006.pdf

46. Seligman, M. (2005). *Optimistično dijete*. Zagreb: IEP.

47. Skupnjak, D. *Teorija razvoja i učenja* L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina…Život i škola, br. 28 (2/2012.), god. 58., str. 219. – 229. Pribavljeno 05.04. 2018. sa https://hrcak.srce.hr/file/140282

48. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri.* Zagreb: Školske novine.

49. Tatalović-Vorkapić , *Razvojna psihologija*, Pribavljeno 25.03.2018., sa http://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni_materijali/razvojna_psihologija.PDF

50. Turner, V. (1989). *Od rituala do teatra*. Zagreb: August Cesarec.

51. Tompa, K., Belamarić,D. (1968). *Igra olovkom*. Zagreb: Radionica grafičkog školskog centra.

52. Vujičić, L., Miketet, (2014). *Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje- odgojno-obrazovnog procesa.* Pribavljeno 10.04. 2018. sa , https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=176620

53. Vigotsky, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

54. Vigotski, L. S. (1975). *Psihologija umjetnosti*. Beograd: Nolit.

55. Willis, M.; Kindle Hodson, V. (2004). *Otkrijte stil učenja vašeg djeteta*. Lekenik: Ostvarenje.

7. PRILOZI

8.1. Prilog 1: Zapažanja o simboličkoj igri i likovnom stvaralaštvu u tri vrtićke skupine: heterogenoj skupini s Programom engleskog jezika, homogenoj skupini s redovnim programom te heterogenoj skupini s Katoličkim vjerskim programom.

8.1.Prilog 2: Grupno i individualno likovno stvaralaštvo kroz: crtanje, slikanje, otisak prostorno i plastično oblikovanje.

- dostupno na priloženom CD-u.