

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Marija Orešković

IGRA I UČENJE U RAZLIČITIM KULTURAMA

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Diplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

IGRA I UČENJE U RAZLIČITIM KULTURAMA

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Igra u odgoju i obrazovanju

Mentor: doc. dr. sc. Tijana Borovac

Student: Marija Orešković

Matični broj: 3561

Modul: Razvojni

Osijek, rujan, 2019.

SAŽETAK

Igra je neizostavan dio života djeteta. U suvremenom razumijevanju djeteta uviđa se kako dijete uči putem igre. Igra se odvija u svim zajednicama i kulturama na ovom svijetu. Ono što se razlikuje od kulture do kulture jest struktura, složenost te uvjeti u kojima se ona odvija. Za razumijevanje značenja igre, mora se u obzir uzeti i političko-socijalni kontekst države koji ujedno odražava uvjerenja i stavove njenih stanovnika. Uvjerenja i stavovi koji prevladavaju u određenom društvu utjecat će na igru i učenje djece tog društva. U ovom radu postavlja se pitanje kako određene kulture vrednuju igru i učenje djece rane i predškolske dobi. Pregledom relevantne literature analizirana je igra i učenje u različitim kulturama (Novi Zeland, Čile, Kina i Švedska) na temelju njihovih nacionalnih kurikuluma i istraživanja provedenim u tim zemljama, napravljena je usporedba s hrvatskim Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Iz analize se može vidjeti kako se u analiziranim zemljama igra smatra važnom za cjelovit razvoj djeteta te da je neupitna povezanost igre i učenja, što je naznačeno i u dokumentima pojedinih zemalja, međutim razlikuje se njezina implementacija.

Ključne riječi: igra, učenje, kurikulum, kultura, odgojitelj, roditelji.

ABSTRACT

Play is an indispensable part of a child's life. The modern understanding of the child recognizes that the child learns through play. The play takes place in all the communities and cultures in this world. What is different from culture to culture is the structure, complexity and conditions in which it takes place. In order to understand the meaning of play, one must also take into consideration the political and social context of the state, which also reflects the beliefs and attitudes of its inhabitants. The beliefs and attitudes that prevail in a particular society will affect the play and learning of that society's children. This paper raises the question of how certain cultures value the play and learning of early childhood and preschool aged children. A review of the relevant literature analyzed play and learning across cultures (New Zealand, Chile, China and Sweden) based on their national curricula and research conducted in those countries, compared with the Croatian National Curriculum for Early and Pre-School Education (2014). The analysis shows that in the analyzed countries the play is considered important for the overall development of the child and that the connection between play and learning is indisputable, which is also indicated in the documents of individual countries, but its implementation differs.

Keywords: play, learning, curriculum, culture, preschool teacher, parents.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. IGRA I UČENJE NA NOVOM ZELANDU	3
2.1. Razumijevanje pojma „igra“	4
2.2. Uloga odgojitelja u igri i učenju	7
2.3. Uloga obitelji u igri i učenju.....	8
3. IGRA I UČENJE U ČILEU	10
3.1. Razumijevanje pojma „igra“	12
3.2. Stavovi odgojitelja i roditelja o igri i učenju	12
4. IGRA I UČENJE U KINI.....	14
4.1. Obrazovne reforme u Kini	15
4.2. Razumijevanje pojma „igra“	16
4.3. Stavovi odgojitelja i roditelja o igri i učenju	18
5. IGRA I UČENJE U ŠVEDSKOJ	20
5.1. Razumijevanje odnosa igre i učenja	20
5.2. Stavovi odgojitelja o igri i učenju te njihova uloga.....	22
5.3. Stavovi roditelja o igri i učenju	23
6. IGRA I UČENJE U REPUBLICI HRVATSKOJ	25
6.1. Razumijevanje pojma „igra“	26
6.2. Uloga odgojitelja u igri i učenju	28
6.3. Stavovi roditelja o igri i učenju	30
7. ZAKLJUČAK	31
8. LITERATURA.....	33
9. POPIS ILUSTRACIJA.....	36

1. UVOD

Kada razmišljamo o djetinjstvu, jedan od prvih pojmova koji uz njega vežemo jest igra. Pojmovi djetinjstva i igre čine nam se gotovo nerazdvojni. Igra je definirana i teoretizirana na mnogo različitih načina. Postoji mnogo rasprava o tome što sačinjava igru i teorijskih perspektiva koje utječu na to kako se o igri govori i kako ju vide praktičari. Igra je, prema Duran (2003), aktivnost pretežno vezana za djetinjstvo, no ona nije samo mogućnost djeteta, nego i odraslog čovjeka. Jedna od definicija igre je da je ona „slojevita dječja tvorevina, koja nosi poruke o sebi kao produktu; kao eksternalizacija dječjih mogućnosti nosi poruke o razvoju psihičkih funkcija; kao dio dječje supkulture nosi poruke o načinu odrastanja i djetinjstvu koje nije samo područje socijalizacije i učenja od strane odraslih, već autonomna sociokulturna realnost sa svojom vlastitom tradicijom, strukturom i funkcijama, u kojoj se djeca javljaju kao samosvjesni aktivni subjekti“ (Duran, 2003, 23). Moglo bi se reći da ne postoji standardna definicija igre, već se one razlikuju od autora do autora te da se igra, u najširem smislu, može opisati kao skup svih ponašanja i aktivnosti djece (Fleer, 2009).

U suvremenom shvaćanju djeteta i načina na koje ono usvaja nova znanja, igra se gotovo može smatrati sinonimom za obrazovanje u ranom djetinjstvu. U tom smislu, u ovom radu, razmatra se u kakvom su odnosu igra i učenje u različitim kulturama. Igra nastaje i imitacijom onoga što djeca vide u svojoj okolini, tako da, u razumijevanju igre, treba u obzir uzeti i okolinske čimbenike koji na nju mogu utjecati. Da bismo mogli razumjeti sve aspekte dječje igre, moramo promišljati o kulturnom i povijesnom kontekstu u kojem se ona odvija.

Upravo zbog različitog okruženja i različitih uvjeta razvoja, nije opravdano pretpostaviti da sve zajednice i kulture vrednuju igru na isti način i djeci daju iste mogućnosti za igru. Göncü i sur. (2000, prema Fleer, 2009) otkrili su međukulturalne razlike u broju djece koja su se igrala, razlike u dječjem odabiru partnera u igri i pojavljivanju suradničke igre. Autorica Whiting (1963) proučavala je djecu i njihovo ponašanje u šest malih kulturnih zajednica (Japan, Filipini, Indija, Kenija, Meksiko i SAD). Ispitivanje pokazuje postojanje razlika u ponašanju djece iz različitih kultura, odnosno, djeca iz kultura koje su socijalno, tehnološki i ekonomski razvijenije, igraju se više te su njihove igre složenije (Duran, 2003, prema: Whiting, 1963).

Autorica Fleer (2009) navodi da su politički i povijesni konteksti različitih zemalja važna dimenzija za razumijevanje načina na koji se govori o igri, istražuje i pozicionira unutar profesije ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Isto tako, društvo i kulturalni kontekst u

kojem se dijete nalazi, određuje socijalno stanje djeteta. Socijalni i kulturalni kontekst u kojem igra događa čine institucije, društveni i kulturni sustavi, politička i povijesna praksa i aktivnosti pojedinih zajednica koje potiču ili koje oblikuju igru (Fleer, 2009). Sve ove sastavnice će se razmatrati kako bi se analiziralo gledište na igru i učenje u različitim zemljama. Možemo zaključiti kako će motivi, interesi i poticaji biti različiti u različitim kulturama, što utječe na prirodu razvoja djeteta i razumijevanje igre u društvu.

U ovom radu postavlja se pitanje kako određene kulture vrednuju igru i učenje djece rane i predškolske dobi. Cilj ovog rada je pregledom relevantne literature analizirati igru i učenje u različitim kulturama (Novi Zeland, Čile, Kina i Švedska) na temelju njihovih nacionalnih kurikuluma te usporediti sa hrvatskim Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

2. IGRA I UČENJE NA NOVOM ZELANDU

Novi Zeland ili Aotearoa (kako je nazivaju Maori, novozelandski polinezijski narod) otočna je država koja se nalazi u jugo-zapadnom Pacifiku. Ima oko četiri milijuna stanovnika. Manje je poznato da stanovništvo Novog Zelanda čini široki raspon ljudi različitih nacionalnosti. Prema Statistici Novog Zelanda iz 2004. godine, 15% Novozelanda se identificiralo kao Maori; 7% kao stanovnici Pacifičkih otoka; 7% kao azijski i 79% kao europski stanovnici te se brojni stanovnici identificiraju kao pripadnici više etničkih skupina zbog međukulturalnog braka (White, Ellis, O'Malley, Rockel, Stover, Toso, 2009). Ovaj je podatak prikazan kako bi se dodatno približila multikulturalna karakteristika stanovništva Novog Zelanda.

Na Novom Zelandu postoje različiti sustavi pružanja usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Obiteljima s djecom dostupna je široka lepeza usluga koje odražavaju etničku raznolikost kao i dugu povijest filozofski različitih ustanova. Ustanove za odgoj i obrazovanje djece, koje subvencionira novozelandska vlada, dijele se na usluge koje vode odgojitelji i na usluge koje vode roditelji.

Usluge mogu biti:

- Centri za igru (eng. "Playcentres"); udruženja koja vode roditelji,
- Ustanove za odgoj i obrazovanje (eng. „Education and care“); ustanove u kojima usluge odgoja i obrazovanja pružaju odgojitelji (standardni dječji vrtići kakvi su i nama poznati),
- Okruženja kućnog tipa (eng. „Home-based education“), usluge odgoja i obrazovanja pružaju odgojitelji u vlastitom domu pod nadzorom kvalificiranog stručnjaka za rani odgoj i obrazovanje,
- Centri za igru usmjereni na jezik i kulturu Maora pod nazivnom Te Kohanga Reo Trust,
- Centri za igru usmjereni na kulturu i jezik Samoanskog naroda pod nazivom A'oga Amata (White i sur., 2009).

Obitelji, u odabranim centrima za odgoj i obrazovanje, mogu odabrati broj sati koji će njihova djeca tamo provesti te također mogu pristupiti jednoj ili više ustanova. Tako na primjer, dijete može redovito pohađati ustanovu za odgoj i obrazovanje, odnosno dječji vrtić, nekoliko dana u tjednu te provesti dva sata tjedno u određenom centru za igru.

2.1. Razumijevanje pojma „igra“

Kulturalna raznolikost Novog Zelanda oslikava se i u različitom razumijevanju igre. Autori White i sur. (2009) navode kako se igra tradicionalno smatrala prikladnim sredstvom za prenošenje kulture i jezika, dok se u suvremenoj kulturi Novog Zelanda igra smatra svrhovitom i istraživačkom aktivnošću koja za krajnji cilj ima povećanje učenja.

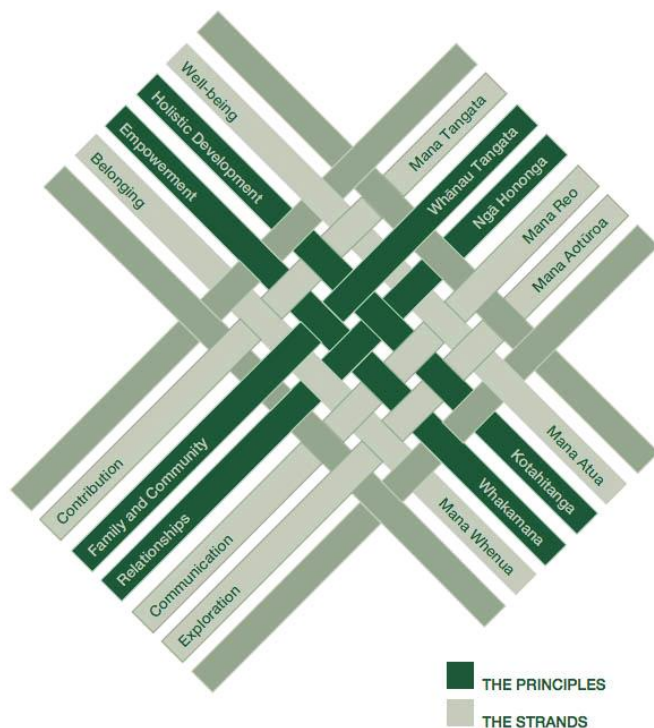
Novozelandski nacionalni kurikulum za rano djetinjstvo Te Wahriki usvaja metaforu pletenog otirača u objašnjavanju temeljnih načela, kako bi se prenijela poruka o međusobnoj povezanosti prirode učenja i podučavanja.

„Niti“ pletenog otirača čine četiri temeljna načela, koja predstavljaju osnovna očekivanja Te Whariki kurikulumu:

- obitelj i zajednica,
- holistički razvoj,
- osnaživanje,
- odnosi.

Četiri temeljna načela isprepletana su s pet stajališta o odgoju i obrazovanju koja sa sobom nose ciljeve koji se nastoje postići cjelovitim odgojem i obrazovanjem djece:

- blagostanje,
- pripadanje,
- komunikacija,
- doprinos i
- istraživanje (Ministry od Education, 2017).



Slika 1. Shematski prikaz načela i stajališta Te Wahriki kurikulumu. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/figure/Te-Wahriki-Downloaded-by-KSU-Kent-State-University-at-1330-18-May-2016_fig2_301645875 (13.9.2019.)

Niti metaforičkog otirača (shematski prikazane na slici 1.) zajedno tvore najvažnije aspekte ranog odgoja i obrazovanja koji su prihvaćeni u svim odgojno-obrazovnim ustanovama te se u praksi realiziraju putem planiranih i spontanih iskustava i prilika za učenje. Novozelandski kurikulum jedinstven je po naglašavanju postojanja različitih kultura te poticanju razvoja identiteta, jezika i kulture djece koja su sigurna u svoj osjećaj pripadanja i misao da čine vrijedan doprinos društvu (Ministry of Education, 2017).

Temeljna načela i ciljevi odgoja i obrazovanja koji su navedeni u novozelandskom kurikulumu mogu se povezati s načelima i ciljevima koji su navedeni u hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014). U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) navedene su načela koja čine specifična vrijednosna uporišta i kojima se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikulumu. Načela su:

- fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću,
- partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom,
- osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju,

- otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse.

Ciljevi hrvatskog Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su:

- osiguranje dobrobiti za dijete
- cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014).

Može se primijetiti kako se u oba kurikulumu navode sastavnice kao što su: dobrobit ili blagostanje, cjelovit, odnosno holistički razvoj, suradnja s obitelji i zajednicom i sl.

Kurikulum Te Whariki zagovara iskustva učenja koja su kulturalno prikladna za dijete, njegovu obitelj i zajednicu, a uloga odrasle osobe (odgojitelja ili roditelja) je podupirati učenje promatranjem svijeta djeteta i odgovaranjem na prikladan način (White i sur., 2009).

U novozelandskoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja učenje se promatra kao odnos ili interakcija, između djeteta, odraslih, okruženja i kulturnih artefakata kao što su igračke i ostali resursi te je ono čvrsto povezano s igrom. Igra je sredstvo promicanja učenja, a uloga odraslih je podržati igru odabirom odgovarajućih strategija poučavanja koje će unaprijediti učenje (White i sur., 2009).

Čini se kako djeca u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja imaju veliki stupanj samostalnosti. U istraživačkom radu kojeg su proveli White i sur. (2009) navodi se kako djeca u svakoj ustanovi aktivno istražuju svoje okruženje, donose odluke za sudjelovanje u širokom rasponu iskustava učenja, poznaju rutine koje se poštuju, znaju gdje i kako pristupiti materijalima i sredstvima koji su im potrebni (npr. pregača za slikanje) i znaju signalizirati odrasloj osobi kada im je potrebna podrška.

Kvalitetno i poticajno organiziranje prostora ključno je za ostvarivanje iskustava igranja u svim ustanovama koje pružaju usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a pružanje velikog raspona mogućnosti igranja smatra se značajkom učenja. Prostor je uređen u skladu sa dječjim potrebama i interesima. Svako dijete može samostalno donijeti odluku o prelasku iz jednog centra aktivnosti u drugi, iako je postojalo očekivanje da će sudjelovati u određenim ritualima u pojedinim dijelovima dana (npr. vrijeme za jelo ili jutarnja molitva). White i sur. (2009) takve rituale vide kao prilike za učenje jezika i kulture i stvaranje osjećaja pripadanja grupi.

Djeca, u svim ustanovama, imaju pristup širokom spektru iskustava, kao što je igra s tijestom, vodom, bojom, obiteljska igra s lutkama, glazbenim instrumentima, drugim manipulativnim

predmetima, prirodnim resursima i velikoj količini knjiga. Oprema i materijali također služe za odražavanje kulture ustanove te su djeci uvijek bili dostupni kulturni artefakti (White i sur., 2009). Odgojitelji u novozelandskim ustanovama ranog odgoja veliku važnost pridaju ritualima koji odražavaju kulturu i tradiciju te kulturne artefakte smatraju sredstvom učenja.

Velika važnost pridaje se i vanjskom okruženju te postojanju prostora za odmor, posebice za onu djecu duže borave u ustanovama (White i sur., 2009). Vanjski prostori pružaju dovoljno mogućnosti za doživljavanje zvukova na otvorenom, teksture trave, grmlja i pijesaka, odnosno izlaganje iskustvima drugačijima od onih u unutrašnjem prostoru ustanove. U ustanovama vlada promišljena ravnoteža između planiranih i spontanijih iskustava učenja, aktivnosti u unutarnjem prostoru i na otvorenom, a odgojitelji su vrlo savjesni u pružanju materijala, pri čemu je stavljen naglasak na istraživanje putem igre. Filozofija ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nalaže suradnju s lokalnom zajednicom. U tom smislu, primijećeno je da se igra i učenje odvijaju osim u unutarnjem i vanjskom prostoru ustanove za odgoj i obrazovanje i u kontekstu šire zajednice. Za učenje se važnim smatraju posjeti različitim ustanovama, izleti i stvarna iskustva sa životinjama (White i sur., 2009).

2.2. Uloga odgojitelja u igri i učenju

Odrasli, koji su u interakciji s djecom u novozelandskim ustanovama za odgoj i obrazovanje, imaju različite kvalifikacije. Roditelji, koji se uključuju u programe centara za igru (eng. Playcenters), nisu kvalificirani kao odgojitelji, dok ostali djelatnici to jesu (White i sur., 2009).

Istaknuta zadaća odgojitelja u centrima za odgoj i obrazovanje koju su usmjereni na kulturu Maora i Samoanaca je razvijanje identiteta djece putem jezičnog i kulturnog prijenosa informacija. No, i u ostalim ustanovama, odgojitelji i roditelji također potiču razvoj kulturno odgovarajućih identiteta s primjericom naglaskom na kvalitete kao što su neovisnost, asertivna ponašanja i učenje kako biti dio tima (White i sur., 2009). Sve ustanove dijele sličan naglasak na učenje kroz igru u odnosima s ljudima, mjestima i stvarima.

Ono što se razlikuje od prakse u Republici Hrvatskoj je dodjeljivanje „ključnog“ odgojitelja djetetu. Neke od ustanova imaju politiku dodjeljivanja „ključnih“ odgojitelja. „Ključni“ odgojitelj je onaj odgojitelj u skupini djeteta koji zna najviše o njemu te to znanje koristi za pružanje poticaja u igri i povezivanje s učenjem (White i sur., 2009). Za pružanje poticaja u

igri, odnosno za samo planiranje aktivnosti, važno je planiranje i dokumentiranje koje odgojitelju daje uvid u ono što djecu zanima i čime se ona najviše bave. Za razliku od Novog Zelanda u RH, odgojiteljski par (dva odgojitelja) su uključena u odgojnu skupinu i oni dokumentirajući nastoje bolje upoznati svu djecu u skupini i pratiti njihov napredak. U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) navodi se dokumentiranje kao važna stavka koja odgojitelju omogućuje procjenu postignuća i kompetencija djece, oblikovanje kurikuluma, partnerstvo s roditeljima i komunikaciju sa širom socijalnom zajednicom. Odgojitelji se služe dokumentiranjem kako bi uskladili svoj odgojno-obrazovni rad s individualnim različitostima djece, odnosno različitim interesima, mogućnostima, potrebama, predznanjem i stilovima učenja.

Zadatak svih novozelandskih odgojitelja, bez obzira o kojem se obliku ustanove radi, je pružiti djeci dovoljno iskustava, ali i slijediti interese djece te iskoristiti prednosti zadanog trenutka za učenje. Odgovornost odgojitelja je, u tom smislu, uvijek biti osjetljiv. U većini slučajeva dnevni program je planiran, međutim, odgojitelji plan mogu promijeniti u skladu s potrebama djece. Odgojitelji naglašavaju važnost dopuštanja vremena da dijete reagira bez da ga preplave upute ili druge informacije koje mogu pogrešno razumjeti ili umanjiti njihovo učenje (White i sur., 2009).

2.3. Uloga obitelji u igri i učenju

Značaj roditelja u igri djece je velik te roditelji imaju veliku mogućnost izbora načina na koji će se uključiti u odgojno-obrazovni rad ustanove u kojoj njihovo dijete boravi. Roditelji se mogu uključiti na slijedeće načine: (1) roditelji su ujedno i odgojitelji (u ustanovama usmjerenim na kulturu Maora i u centrima za igru), (2) roditelj se pojavljuje u određeno vrijeme u ustanovi kako bi se pridružio igri (u standardnim ustanovama za odgoj i obrazovanje ili okruženjima za obrazovanje kućnog tipa) i (3) roditelj doprinosi idejama i informacijama koji podržavaju program odgojitelja (White i sur., 2009).

Roditelji, u skladu sa količinom uključenosti u programe odgoja i obrazovanja, imaju različite poglede na igru, ali većina uočava važnost igre te ju smatra osnovom dječjeg učenja. Roditelji, čija djeca pohađaju vrtić A'oga Amata (umjeren na kulturu i jezik Samoanskog naroda), smatraju kako je igra je prilika da se djeca nauče kako sudjelovati u društvu, dok, roditelji – odgojitelji, u centru za igru, igru shvaćaju kao način povezivanja sa svijetom djece navodeći kako igra omogućuje djeci da istraže svijet odrasle osobe vlastitim očima (White i sur., 2009).

Roditelji u Novom Zelandu prepoznaju važnost svoje uključenosti u učenju svoje djece te prepoznaju važnost odgojitelja u učenju djece. Svoju uključenost smatraju nužnom u stvaranju veza između svijeta ustanove za odgoj i obrazovanje i šireg svijeta djeteta.

Za razliku od novozelandskih roditelja koji svoju uključenost i sudjelovanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju nužnom, u hrvatskom istraživanju kojeg su provele Visković i Višnjić Jevtić (2017) pokazalo se da je najčešći oblik suradnje dječjeg vrtića s roditeljima djece onaj koji se tiče informiranja roditelja. Odgojitelji uključenost roditelja smatraju pozitivnom, ali postoje različita očekivanja prema stupnju uključenosti roditelja. Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj ukazuju na potrebu profesionalnog razvoja odgojitelja s ciljem ostvarivanja partnerstva odgojitelja i roditelja, što može potaknuti uključivanje roditelja na različite oblike suradnje koji roditeljima pružaju izbor (Visković, Višnjić Jevtić, 2017).

3. IGRA I UČENJE U ČILEU

Kako bi smo razumjeli kulturu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Čileu, moramo prvo razumjeti socijalno – politički kontekst države te promjene u njoj. Država Čile krajem je 20. stoljeća pretrpjela značajne promjene u političkim, ekonomskim i socijalnim politikama netom prije 21. stoljeća. Diktatorska politika u sedamdesetim i osamdesetim godinama dvadesetog stoljeća dovela je do promjena u sustavu obrazovanja odgojitelja. U Čileu je obrazovanje odgojitelja na razini sveučilišta prekinuto u razdoblju diktature. Autori Aedo i sur. (2009) navode kako je tek povratkom demokracije, devedesetih godina, vlada počela obnavljati više razine obuke za odgojitelje i aktivno podržavati sudjelovanje djece u programima ranog odgoja i obrazovanja.

S povratkom demokracije, započela je i obrazovna reforma. Danas je rano i predškolsko obrazovanje u Čileu organizirano nacionalnim kurikulumom, stvorenim za vrijeme obrazovne reforme, koji predstavlja širok i fleksibilan okvir koji uključuje principe, ciljeve učenja i orijentacije za rad s djecom (Gómez, Ford, 2017). Čileanski kurikulum postavlja opće standarde učenja i razvoja za djecu rane i predškolske dobi te predstavlja osnovu za rad svakog odgojitelja.

U Čileu postoje javni te privatni dječji vrtići. Aedo i suradnici (2009) navode kako je 2005. godine u dječje vrtiće upisano 80% djece u dobi od četiri do šest godina, što je pokazatelj oporavka čileanskog ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava, dok je mlađe djece mnogo manje upisano. Upis djece u dječji vrtić nije obavezan, osim upisa u program predškole, koji je uvjet za kasniji upis u osnovnu školu. Država Čile pronašla je način kako promicati važnost uključivanja djece u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Država osigurava besplatan pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za svu djecu od četiri i više godina, a za obitelji koje imaju niže ekonomske mogućnosti, država mora omogućiti besplatan pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za djecu svih dobi (Gómez, Ford, 2017).

U čileanskim vrtićima rade odgojitelji s različitim kvalifikacijama. Djelatnici koji su u svakodnevnoj interakciji s djecom su odgojitelji i tzv. odgojitelji - asistenti¹. Moguće da nekoliko odgojitelja – asistenata surađuje s jednim odgojiteljem, odnosno jedan je odgojitelj odgovoran za jednu ili čak dvije vrtićke skupine (Gómez, Ford, 2017).

¹ Odgojitelji – asistenti (eng. technicians) su djelatnici koji posjeduju certifikat o dvogodišnjem obrazovanju, dok ostali odgojitelji posjeduju sveučilišnu diplomu stečenu tijekom četverogodišnjeg ili petogodišnjeg obrazovanja.

Čileanska kultura i vjerovanja očituju se u načinu na koji je organiziran boravak djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U dječjim vrtićima aktivnosti se uglavnom odvijaju na način da sva djeca iz skupine sudjeluju u njima. Autori Leyva i sur. (2015) navode nekoliko razloga za takav oblik organizacije. Prvi razlog leži u omjeru odgojitelja i broja djece u skupini. U prosjeku, u vrtićkoj skupini se nalaze dva odgojitelja na trideset petero djece. U takvim je uvjetima odgojiteljima teško djecu raspodijeliti u manje grupe te svim grupama dati dovoljno podrške. Omjer broja odgojitelja i djece u čileanskim i hrvatskim dječjim vrtićima se razlikuje. U RH postoji Državni pedagoški standard određuje mjerila za broj odgojitelja i djece u pojedinoj odgojnoj skupini te prema njemu u odgojnoj skupini može biti najviše dvadeset petero djece na dva odgojitelja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008). Unatoč tome Državni pedagoški standarda još uvijek nije zaživio u praksi, tako da nije rijedak slučaj da odgojna skupina sadrži i više od dvadeset petero djece pa se ovdje približavamo i veličine vrtićke skupine u Čileu .

Drugi razlog učestalijih grupnih aktivnosti u čileanskim dječjim vrtićima je veličina prostorija u kojima djeca borave. Prostorije su male te u njima nije moguća organizacija centara aktivnosti kroz koje se djeca rotiraju tijekom dana. Treći, i možda najvažniji razlog, vezan je uz čileansku kulturu. Čileanci visoko vrednuju i podržavaju razvoj socijalnih odnosa, rada u grupi, grupne kohezije i harmonije te se od djece očekuje da nauče ostvarivati interakcije s vršnjacima, poštivati ih i slagati se s njima, dok je manji naglasak stavljen na razvoj neovisnosti (Leyva i sur., 2015).

Za razliku od kolektivismu koji predstavlja jednu od temeljnih vrijednosti u čileanskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, u hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014), vrijednost koja se naglašava je razvoj identiteta, neovisnosti i autonomije svakog djeteta. To podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta i osiguranje individualnoga pristupa svakom djetetu. Autonomija se ostvaruje razvojem samostalnog mišljenja, odlučivanja i djelovanja, odnosno, dijete se potiče na samostalno donošenje odluka i vršenje izbora, ostvarenje vlastitih prava te iznošenje i zastupanje vlastitog mišljenja (NKRPOO,2014).

3.1. Razumijevanje pojma „igra“

Za razumijevanje značenja igre u Čileu, moramo u obzir uzeti i pojam estetike. Estetika je značajna jer su igra i umjetničko izražavanje često integrirani i prožeti estetikom, koja se provlači kroz sve aspekte života. Senzibilitet je također važna karakteristika čileanskog kurikulumu koja podrazumijeva i opisuje sjedinjeno sudjelovanje osjećaja, misli i akcija u odgojno-obrazovnom radu (Aedo i sur., 2009).

Djeca u Čileu se uglavnom igraju dvije vrste igara. Prva je sociodramska igra, koja uključuje dijete koje se pretvara da je netko ili nešto drugo što možda i ne postoji, a druga je tzv. „slobodna igra“ koja se sastoji od igre s oblicima, bojama ili zvukovima (Aedo i sur., 2009, prema: Huizinga, 1971). U ove dvije vrste igre estetski element vrlo jak, a također se mnogo toga nauči o unutarnjem i vanjskom svijetu, podlozi empatije i etičkom ponašanju.

U istraživanju koje su proveli Aedo i sur. (2009) zaključilo se da se djeca u dobi od jedne do tri godine najčešće igraju funkcionalnim igrama, manipuliranjem igračkama i različitih predmeta, prisutne su i ritmičke aktivnosti popraćene pjesmom te simbolička igra (igre u kuhinji, igre obitelji). Također, primijećeno je da se djeca u početku počinju samostalno igrati, a kasnije formiraju grupe te je u njima moguće vidjeti vođu, najčešće je to dijete s najrazvijenijim govorom. U čileanskim je dječjim vrtićima poticajno okruženje važno za nastanak igre. Odgojitelji prostor organiziraju na način da istraživanje materijala potiče igru te ponekad namjerno stvaraju igrovne situacije u pojedinim centrima aktivnosti (npr. centar trgovine), za poticanje dječjeg istraživanja. Igre kojima se djeca bave često su označene etiketom „za dječake“ i „za djevojčice“. Rodne i spolne razlike između dječaka i djevojčica poprilično izražene zbog izgradnje rodnog identiteta koji je snažno uvriježen u čileanskoj kulturi (Aedo i sur., 2009). U čileanskom se društvu često stvaraju konotacije vezane uz prototip snažnog muškarca i slabe žene.

3.2. Stavovi odgojitelja i roditelja o igri i učenju

Odgojitelji mogu jasno predočiti važnost igre u razvoju djeteta. Smatraju kako je igra vrlo važan način učenja djece rane i predškolske dobi jer potiče psihološko funkcioniranje djece, uključujući kreativnost, rješavanje problema, vještine za ublažavanje napetosti i tjeskobe, vještine korištenja i razvijanja jezika. Veliki dio odgojitelja smatra da djeca u igri imitiraju što vide u svojoj okolini. U tom smislu, odgojitelji navode kako se u dječjoj igri primjećuju

ponašanja koja nisu uvijek prikladna, a potekla su od imitacije agresivnog ponašanja likova iz crtanih filmova (Aedo i sur., 2009).

S druge strane, dio odgojitelja smatra kako se neke aktivnosti ne mogu učiti putem igre, na primjer, aktivnosti koje se tiču usvajanja higijenskih navika, slaganja odjeće. Autori Aedo i sur. (2009) navode kako postoji neslaganje u teorijskim perspektivama i odgojnim praksama odgojitelja u Čileu. Odnosno u teoriji jasno povezuju igru i učenje, no često to ne provode u praksi. Mogući razlog takvom neslaganju se možda nalazi u slabijoj naobrazbi odgojitelja u razdoblju diktature.

Odgojitelji često potiču ritmičke igre i glazbene aktivnosti, pri čemu se odražava estetski element i integracija igre i umjetničkog izražavanja. Aedo i sur. (2009) zaključuju da i roditelji visoko vrednuju ritmičke aktivnosti, odnosno aktivnosti koje povezuju glazbu, verbalne i tjelesne aktivnosti jer su one, prema njima, izvor zadovoljstva kod djece.

Stavovi roditelja o igri djece pretežito su pozitivni. Autori Aedo i sur. (2009) navode kako roditelji uočavaju važnost igre te prepoznaju obrazovno značenje koje može imati, povezujući ju s razvojem određenih vještina kod djece. Također se pokazalo da čileanski roditelji, u velikom broju slučajeva, ne znaju točno čime im se djeca bave u dječjem vrtiću. Roditelji su, promatrajući videozapise dječje igre, ostali iznenađeni ponašanjem svoje djece, točnije načinom na koji dijele igračke, pjevaju i obavljaju različite aktivnosti koje nikada prije nisu vidjeli da obavljaju. Nedovoljno znanje roditelja o tome što djeca rade u dječjem vrtiću može biti znak nedovoljne suradnje roditelja i dječjih vrtića.

4. IGRA I UČENJE U KINI

Na samom početku potrebno je definirati i razlikovati usluge koje se odnose na rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Kini. Postoje tri vrste centara za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Kini, a to su: (a) jaslice, koje pružaju skrb za djecu od rođenja do treće godine; (b) dječji vrtić, koji pruža skrb i obrazovanje djeci između tri i šest ili sedam godina; i (c) predškolski programi, koje odgovaraju potrebama djece od pet do šest ili sedam godina. Predškolski programi obično su pripojeni uz osnovne škole u ruralnim područjima. Jaslicama upravlja kinesko Ministarstvo za javno zdravstvo, dok dječjim vrtićima i predškolskim programima upravlja Ministarstvo obrazovanja. Otkako se i u jaslicama, pod utjecajem obrazovnih reformi, sve više pažnje pridaje obrazovanju djece, a ne samo skrbi i njezi, Ministarstvo obrazovanja preuzelo je odgovornost za stvaranje njihovog obrazovnog kurikulumu. Obrazovne reforme potakle su nastojanja za integracijom jaslica i vrtića (Rao, Li, 2009). Udio stanovništva u dobi od tri do četrnaest godina u Kini procjenjuje se na oko 179 milijuna. Imajući u vidu da broj djece dobi do četrnaest godina u Kini daleko premašuje broj ukupne populacije u mnogim zemljama, potrebno je shvatiti koliko je izazovno organizirati i osigurati kvalitetne usluge i programe za odgoj i obrazovanje djece.

Ekonomske razlike u zemlji uzrokovale su sve veće razlike u kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Autori Hu i Li (2012) politiku kineskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja opisuju izrekom „jedna zemlja, tri svijeta“. Kvaliteta dječjih vrtića u urbanim područjima mnogo veća nego u ruralnim područjima. Ekonomski ugroženije stanovništvo te stanovništvo u ruralnim područjima većinom jedino imaju mogućnost odabira jednogodišnjeg programa predškolskog obrazovanja za svoju djecu. Pošto se takvi programi većinom održavaju u osnovnim školama, oni su prema Zhu i Zhang (2008), pojednostavljena verzija prvog razreda. Tu se postavlja pitanje o primjerenosti takvog oblika obrazovanja za djecu. Kruta disciplina, dugotrajne lekcije, nedostatak vremena za igru, nemogućnost slobodnog izbora aktivnosti i autonomije mogu biti rizični za razvoj djece.

Kao u Kini, i u Hrvatskoj se često postavlja pitanje primjerenosti programa predškole. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) program predškole djetetu treba osigurati prilike za stjecanje iskustava kvalitetnoga institucijskoga predškolskog odgoja i obrazovanja te se u njemu odražavaju vrijednosti, ciljevi i načela koji su, također, usvojeni u kurikulumu dječjeg vrtića. Odnosno program predškole treba sadržavati značajke dječjeg vrtića. Odgojno - obrazovni rad s djecom planira se i oblikuje cjelovito, a ne po

posebnim područjima, odnosno parcelizirano, kao u osnovnoj školi. Pretjerano naglašavanje usvajanja akademskih vještina prije samog polaska u školu je nepotrebno jer djeca, prema Somolanji – Tokić (2015), posjeduju prirodni interes za učenje i istraživanje te se u skladu s tim može pristupiti novim sadržajima putem igre.

Što se tiče kvalifikacija odgojitelja u Kini, svi odgojitelji su kvalificirani za rad s djecom rane i predškolske dobi. Odgojitelji su ili akademski obrazovani ili posjeduju diplome završenih stručnih srednjih škola (Rao, Li, 2009). Autori navode kako je broj akademski kvalificiranih odgojitelja u porastu posljednjih nekoliko godina, ali da se veći broj odgojitelja s višim kvalifikacijama nalazi u gradovima nego u ruralnim područjima.

4.1. Obrazovne reforme u Kini

Kako bismo razumjeli tijek razvoja suvremenog ranog i predškolskog obrazovnog sustava u Kini, potreban je i povijesni osvrt na isti. Sustav odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi u Kini prošao je kroz tri velika vala obrazovnih reformi. Autori Rao i Li (2009) navode kako se prvi val reformi odvijao između 1020-te i 1930-te godine kada je uvedena japanska verzija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Kinu. Druga velika reforma dogodila se 1950-ih nakon što je Kina postala socijalistička država te je usvojen sovjetski model ranog odgoja i obrazovanja, gdje je pristup u kojem je dijete smatrano središtem zamijenjen pretežito direktivnim pristupom usmjerenim na usvajanje pojedinih predmeta. Treći val reformi obrazovnog plana i programa, koji još traje, počeo je provedbom politike otvorenih vrata, od 1980-ih, kada je ponovno vraćeno viđenje o igri kao važnom alatu za obrazovanje djece rane i predškolske dobi (Rao, Li, 2009).

U zadnjem razdoblju reformi, izdani su programi o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju gdje su ključna načela bila razvojna prikladnost i zadovoljavanje individualnih potreba djece, poštivanje izbora igre djece, stvaranje toplog okruženja za učenje te integrirano učenje prožeto kroz dnevne aktivnosti treba zamijeniti učenje podijeljeno po predmetima (Rao i Li, 2009). Navedene značajke u skladu su sa zapadnjačkim stavovima o ranom odgoju i obrazovanju, na kojima se temelji i hrvatski kurikulum. Prema autorici Slunjski (2001), da bi kurikulum bio kvalitetan, on mora objedinjavati i integrirati sva područja razvoja, a ne biti vremenski ili sadržajno rascjepkan po predmetnim područjima te mora prevladavati timski oblik rada djece i

odraslih, odnosno zajedničko stvaranje kurikuluma između odgojitelja i djece i odgojitelja i stručnog tima.

Ipak, navedene značajke integriranog kurikuluma nisu u potpunosti suglasne s duboko uvriježenom kineskom kulturom i tradicijom. U Kini više se cijeni učenje napamet i disciplina nego kreativnost i sloboda. Autori Zhu i Zhang (2008) navode primjer učenja jezika u predškolskoj ustanovi, gdje se jezični razvoj temelji na dikciji, pamćenju i samopouzdanju u izvođenju te djeca uče održavati uvježbane govore ili pjesme.

Kineski kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje možemo promatrati kao svojevrsnu mješavinu kultura, jer su se u njemu nalaze značajke koje odražavaju zapadnjačke stavove o suvremenom shvaćanju djeteta te karakteristike koje odražavaju kineska uvjerenja i vrijednosti (npr. samodisciplina, emocionalna kontrola, moralni razvoj i kolektivizam).

4.2. Razumijevanje pojma „igra“

Autori Rao i Li (2009) proveli su istraživanje gdje su istraživali odnos igre i učenja u ustanovama ranog i predškolskog obrazovanja u Kini, pozornost su dali i znanju odgojitelja o igri, njihovom odnosu prema igri te institucionalnim ili kulturnim čimbenicima koji su odredili kako je igra organizirana ili konceptualizirana od strane odgojitelja. Istraživanjem je ustanovljeno kako stupanj strukture prosječnog dana u dječjem vrtiću ima vrlo važan utjecaj na vrijeme i prostor u kojem djeca sudjeluju u slobodnoj igri. Stupanj strukture dana je poprilično visok, postoje mnoge aktivnosti i točke koje mogu prekinuti slobodnu igru djece. Postoji čak petnaest točaka koje strukturiraju dan u dječjem vrtiću, a to su: dolazak u vrtić i slobodna igra, doručak, slobodna igra te čitanje i razgovor, učenje u centrima aktivnosti, pauza za čaj, tematske aktivnosti, aktivnosti u vanjskom prostoru, čitanje priče, ručak, šetnja poslije ručka, odmor, spremanje i vanjske aktivnosti te užina, aktivnosti po predmetima, slobodna igra i odlazak iz vrtića.

Kako bi odgovorili na pitanje kako se djeca igraju, autori Rao i Li (2009) razvili su tipologiju dječjih aktivnosti tijekom dana na temelju opažanja u dječjim vrtićima u Kini. Razvijene su četiri kategorije koje su uključivale igru te su se razlikovale u pogledu razine regulacije i intervencije odgojitelja, a one su:

- a) odgojitelj vodi i sudjeluje u igri ili aktivnosti (planirane, započete ili uređene aktivnosti od strane odgojitelja koje mogu biti dio trenutne teme koja se obrađuje);

- b) odgojitelj podržava igru ili aktivnost (pruža strukturu i potporu aktivnosti koje iniciraju djeca);
- c) dijete se uključuje u igre ili aktivnosti koje je izabrao odgojitelj (dijete, bilo samostalno ili s vršnjacima, bavi se zadacima i aktivnostima koje je izabrao odgojitelj) i
- d) dijete se bavi slobodnom igrom (igra koja je zaista slobodna, može biti samostalna, paralelna ili suradnička).

Iz priloženog se vidi kako su navedene kategorije poredane prema stupnju uključenosti odgojitelja u igru, počevši od najvećeg stupnja uključenosti odgojitelja prema najmanjem. Odgojitelji su aktivni sudionici u dječjim aktivnostima ili igri u (a) i (b) te su promatrači (i ponekad interveniraju) u (c) i (d) . Osim ove četiri kategorije koje uključuju igru, uključena je i peta kategorija koja ne uključuje igru, a to je izravno poučavanje (prikazano na slici 2). Rezultati istraživanja pokazali da djeca najviše vremena provode u aktivnostima koje su osmislili, vodili ili podržavali odgojitelji (u prosjeku oko 48.4% ukupnog vremena). U prosijeku od oko 17.1% ukupnog vremena provedenog u dječjem vrtiću djeca su provela u zaista slobodnim aktivnostima. Dvije kineske riječi mogu se smatrati ekvivalentima za riječ "igra", a to su: "wan" (igra slobodnog izbora) i "youxi" (igra s pravilima koje treba slijediti) (Rao i Li, 2009). Istraživači su opisali i vrste slobodnih aktivnosti u koje se djeca uključuju. Najviše su se uključivala u igru super-heroja i igre „obitelji“ s lutkama, kao i djeca u ostalim dijelovima svijeta. Što se tiče kategorije izravnog poučavanja, istraživanjem je utvrđeno da djeca u prosijeku provedu 34.5% svog ukupnog vremena provedenog u dječjem vrtiću u aktivnostima koje uključuju izravno poučavanje (Rao, Li, 2009).



Slika 2. Grupno poučavanje u kineskom dječjem vrtiću. Preuzeto s: <https://www.mcie.edu.au/how-mcies-partnership-with-china-brightness-good-kindergarten-group-is-helping-kindergarten-teachers-in-china/> (13.9.2019.)

Kineska kultura utječe i na interakcije između odgojitelja i djece te između same djece. U kineskoj se kulturi visoko se cijeni kolektivizam te djeca vide sebe kao dio grupe, naviknuta su na podređivanje autoritetu te ispunjavanju ciljeva grupe (Hu, Li, 2012). Moralni odgoj dio je kineskog predškolskog kurikulumu te se mnogo pažnje pridaje usvajanju društvene odgovornosti, odanosti državi i altruizmu. Po pitanju altruizma, autori Ming i Abbott (1992) navode primjer kako mnoge kineske priče sadrže motive dječaka i djevojčica koji se žrtvuju za dobrobit zajednice.

4.3. Stavovi odgojitelja i roditelja o igri i učenju

Praksa odgojitelja odražava kineska kulturna uvjerenja o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Autori Hu i Li (2012) navode kako odgojitelji češće koriste tradicionalne oblike poučavanja, poput održavanja lekcija za cijelu skupinu, kako bi pripremili djecu za polazak u osnovnu školu. Što se tiče intervencija odgojitelja i njihovo uključivanje u igru, istraživanje autora Rao i Li (2009) pokazalo je da se odgojitelji najčešće uključuju u igru kako bi učvrstili temeljne pojmove i iskustva učenja kod djece ili kako bi disciplinirali djecu. Čini se da odgojitelji u kineskim vrtićima češće iniciraju aktivnosti i više usmjeravaju djecu nego što je to u zapadnim vrtićima. Autori Ming i Abbott (1992) govore o tome kako odgojitelji često sudjeluju i upravljaju čak i onim igrama koje se odvijaju na otvorenom. Pretjerano

inzistiranje na poštivanju pravila i disciplini mogu, prema Ming i Abbott (1992), spriječiti razvoj mašte i kreativnosti kod djece.

Poznato je da u Kini dugi niz godina vladala politika „jednog djeteta“ koja je započela s ciljem smanjena nataliteta i kontrole rasta stanovništva. Takva je politika ukinuta 2015. godine. Politika jednog djeteta uvelike je utjecala kako na razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Kini, tako i na stavove i uvjerenja roditelja o obrazovanju djece koji su se zadržali i nakon ukidanja politike. Autori Rao i Li (2009) ispitali su roditelje i odgojitelje promatrane djece o njihovom viđenju odnosa igre i učenja. Odgovori odgojitelja i roditelja bili su iznenađujuće slični. Svi ispitanici aludiraju na blizak odnos između igre i učenja, odnosno smatraju igru sredstvom za učenje. Iz dobivenih rezultata istraživanja, autori Rao i Li (2009) razvili su pojam „eduplay“, koji su definirali kao prikladan termin koji odražava uvjerenja odgojitelja i roditelja o onome što se treba događati u kineskim dječjim vrtićima. Pojam „eduplay“ mogli bismo prevesti na hrvatski jezik kao „igra za učenje“ ili „obrazovanje temeljeno na igri“. Mnoga istraživanja govore o vrijednostima roditelja koje su još uvijek tradicionalistički orijentirane. Prema autorima Zhu i Zhang (2008), mnogi roditelji u Kini imaju vrlo visoka očekivanja što se tiče akademskih postignuća njihove djece te više vrednuju tradicionalne metode poučavanja. Autori Hu i Li (2012) navode kako roditelji, ispitani u njihovu istraživanju, smatraju da aktivnosti koje su temeljene na igri i koje su inicirane od strane djece nisu primjerene za ostvarivanje željenih akademskih postignuća. Ipak, primijećene su razlike u stavovima roditelja u urbanim i ruralnim područjima. Za roditelje u urbanim područjima rano i predškolsko obrazovanje je važno za cjelokupni razvoj djeteta, dok roditelji u ruralnim područjima rano i predškolsko obrazovanje vide kao mogućnost promjene budućnosti djece (Hu, Li, 2012). Moglo bi se reći da kineski roditelji rano i predškolsko obrazovanje smatraju nekim oblikom investicije u svoju djecu. Autori Ming i Abbott (1992) navodi kako se mnogi kineski roditelji nadaju da će, ako pomognu svojoj djeci u obrazovnim mogućnostima, njihova djeca biti u dobrom položaju da se brinu o njima u starosti.

5. IGRA I UČENJE U ŠVEDSKOJ

Švedska je nacija sa oko devet milijuna stanovnika te sadrži stanovništvo raznolike etničke pripadnosti. Autorice Pramling-Samuelsson i Shredian (2009) navode kako svako peto dijete u Švedskoj ima barem jednog roditelja koji nema švedsko podrijetlo. Na švedsko su društvo utjecale brojne promjene putem kojih je ono steklo određenu reputaciju kao društvo koje se temelji na individualizmu, slobodi i autonomiji pojedinca.

Švedska je vlada poduzela razne mjere kako bi osigurala što bolje uvijete da rast i razvoj svakog djeteta. Neke od reformi su uvođenje dječjeg doplatka za svu djecu od rođenja do šesnaeste godine života, porodni dopust i pristup predškolskoj ustanovi za svu djecu od četvrte godine života, iako su im roditelji ostali bez posla ili su na porodnom dopustu, a maksimalna naknada za djetetov boravak u dječjem vrtiću ne smije prelaziti tri posto od ukupnog iznosa prihoda obitelji, a za svako slijedeće dijete iznos se smanjuje (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009).

Djeca se mogu uključiti u predškolsku ustanovu od navršene prve godine, te ono prosječno provede trideset sati tjedno u ustanovi. Djeca su smještena u skupine s djecom svoje dobi ili u mješovite skupine, a omjer djece i odgojitelja je adekvatan. Mlađe skupine sastoje se od oko četrnaestero djece i troje odgojitelja, dok se starije i mješovite skupine sastoje od oko osamnaestero djece i troje odgojitelja. Odgojitelji u dječjim vrtićima su kvalificirani za rad s djecom. Otprilike polovica odgojitelja ima sveučilišnu diplomu, a polovica srednjoškolsku diplomu (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009).

5.1. Razumijevanje odnosa igre i učenja

Autorice Pramling-Samuelsson i Johansson (2006) navode kako igra zauzima vrlo važnu ulogu u procesu učenja djece te da su razlike između ta dva koncepta sve manje izražene. Igra i učenje dimenzije su koje simuliraju jedna drugu te ih se može promatrati kao nedjeljivu cjelinu, koja je dio dječjeg iskustva i koja im pomaže da stvore razumijevanje svog okruženja. Promatrajući interakcije djece i odgojitelja, autorice navode kako se igrovna situacija može stvoriti u bilo koje vrijeme. Stvaranje igrovne situacije, koja potiče učenje moguće je, kako u slobodnoj igri, tako i u drugim situacijama, primjerice tijekom objeda (Pramling-Samuelsson, Johansson, 2006).

Autorice Pramling-Samuelsson i Sheridan (2009) provele su istraživanje o odnosu igre i učenja djece u Švedskoj. Sva promatrana djeca bave se različitim vrstama simboličke igre, ili samostalno ili u interakciji s drugom djecom ili odraslima, a autorice navode kako se djeca najviše igraju simboličke igre ispijanja kave te za tu aktivnost navode kako je vrlo vjerojatno uobičajena u švedskom društvu, odnosno da je pozivanje nekog na šalicu kave postao dio švedske kulture. Za švedske dječje vrtiće je također značajno to da djeca najmanje jednom dnevno vrijeme provode na otvorenom, neovisno o vremenskim prilikama, a aktivnost na otvorenom koja se ističe je svakako hodanje s dva štapa, koje je postalo vrlo popularan način vježbanja među odraslim Šveđanima. U švedskim dječjim vrtićima mnogo se pažnje pridaje izjednačavanju rodni uloga. Materijal s kojim se djeca igraju mora biti rodno univerzalan bez očiglednih obilježja roda. U Švedskoj su jednakost i pravednost iznimno važni te se svako dijete tretira tako da ima jednake mogućnosti kao i ostali. Tijekom dana u dječjem vrtiću postoje mnoga ograničenja koje uzrokuje organizirana struktura dana, no djeci se daje mogućnost da biraju i budu neovisni u što više situacija. Tako se djeci pruža mogućnost da biraju što će jesti i koliko, te djeca sama donose odluke o igračkama, koju igru igrati i s kime se žele igrati (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009).

Postoji mnogo radova švedskih istraživača o vrijednostima koje se promiču u švedskim dječjim vrtićima. Autorice Pramling-Samuelsson i Sheridan (2009) naglašavaju kako su demokracija i sudjelovanje središnja načela švedske pedagogije. Ta dva načela idu u dva smjera. Prvo, djeca trebaju razvijati sposobnost izražavanja svojih misli i pogleda te tako stvarati mogućnost utjecanja na njihovu vlastitu situaciju, a drugo, uz sudjelovanje se veže i suradnja s roditeljima, koja je presudna za učenje i razvoj djece u predškolskoj ustanovi.

Johansson (2009) govori o ideji svjetskog građanina koja se temelji na solidarnosti i individualnosti i tome kako se djeca trebaju pobrinuti kako za sebe, tako i za druge i svijet. U tom su smislu sloboda pojedinca, odnosno individualnost i odgovornost za druge neizostavni dijelovi moralnog razvoja u dječjem vrtiću, a dječji su vrtići odgovorni za stvaranje budućih odraslih građana i moralnih pojedinaca.

Dječji vrtić treba iskoristiti i razviti sposobnost djece da se osjećaju odgovornima i sposobnost poduzimanja društvene akcije, uključujući solidarnost i toleranciju (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009). Čini se kako je promicanje odgovornosti vrlo važna vrijednost u švedskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5.2. Stavovi odgojitelja o igri i učenju te njihova uloga

Primijećeno je da djeca u švedskim dječjim vrtićima iniciraju simboličku igru s odgojiteljima. Autorice Pramling-Samuelsson i Sheridan (2009) navode da su odrasli osjetljivi prema pozivima za sudjelovanje u simboličkoj igri, međutim, primjećuju da odgojitelji rijetko proširuju igru koju je iniciralo dijete. Vezu između djece i odgojitelja opisuju ako otvorenu i pozitivnu, a zadatak odgojitelja je postići ravnotežu između pomaganja djetetu i dopuštanja da samostalno upravlja zadatkom. Odgojitelji, također, imaju zadatak potaknuti djecu da postanu aktivni i demokratski građani koji se brinu i za sebe i za druge, a predškolska ustanova treba biti mjesto na kojem djeca mogu naučiti etičke i demokratske vrijednosti i naučiti kako se brinuti za sebe i druge (Sheridan, Williams, Sandberg, Vuorinen, 2011).

Prema Sheridan i sur. (2011), postoje dvije krajnosti u stavovima švedskih odgojitelja o tome što djeca trebaju učiti u predškolskoj ustanovi i kako se učenje odvija. Tu se, s jedne strane, nalaze odgojitelji koji imaju socijalno-pedagoški pristup i odgojitelji koji su prvenstveno usmjereni razvoju akademskih vještina. Odgojitelji koji zastupaju socijalno-pedagoški pristup usmjereni su na razvoj socijalne kompetencije kod djece i igru, predškolsku ustanovu smatraju mjestom koje stimulira dječju znatiželju, a školu smatraju mjestom gdje će djeca usvojiti akademske vještine. Većina švedskih odgojitelja, prema Sheridan i sur. (2011), zastupa određenu hijerarhiju učenja. Prema toj hijerarhiji, djeca prvo trebaju razviti samopoštovanje i neovisnost, zatim trebaju usvojiti etičke i demokratske vrijednosti te, nakon toga, mogu učiti o jeziku, matematici itd.

Odgojitelji ističu kako je društveni razvoj temelj svih vrsta učenja, stoga se usredotočuju na to da djeca nauče dijeliti igračke, čekati u redu, uzimati i davati, kontrolirati svoj temperament, igrati se sami te zajedno s drugom djecom (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009).

Osim usvajanja različitih vrijednosti, za dječji razvoj je vrlo važna i komunikacija. Švedski odgojitelji smatraju kako u predškolskim ustanovama treba vladati komunikacija koja omogućuje izražavanje osjećaja djece i stvara osjećaj sigurnosti i povjerenja kako bi se djeca mogla izraziti na različite načine (Sheridan i sur., 2011). Uz razvoj otvorene i tople komunikacije veže se i razvoj jezika koji podupiru mnoge aktivnosti koje uključuju razgovor, pjevanje i čitanje knjiga.

Stavovi švedskih odgojitelja o tome koje kompetencije treba razvijati u dječjem vrtiću odraz su osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje razvila Europska unija. Temeljne

kompetencije za cjeloživotno učenje prihvaćene su kako u švedskom, tako i u hrvatskom kurikulumu, a one su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014).

Što se tiče uloge odgojitelja u dječjoj igri, švedski odgojitelji sebe ne smatraju inicijatorima ili vođama dječje igre. Odgojitelji sebe smatraju pomagačima u dječjoj igri i učenju te svoju prisutnost opisuju kao prisutnost "kolege istraživača" koji se igra i uči zajedno s djecom (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009). Osim razvoja socijalnih vještina, kao temelj razvoja odgojitelji navode i razvoj osjećaja uključenosti u svakodnevnu rutinu koja se odvija u dječjem vrtiću. Tako da odgojitelji smatraju važnim da djeca nauče, na primjer, ispirati svoje tanjure nakon ručka, sortirati pribor za jelo, odijevati se i razodijevati ili nahraniti kućne ljubimce ako postoje u ustanovi. Odgojitelji zauzimaju različite perspektive o odnosu igre i učenja. Perspektive odgojitelja, autorice Pramling-Samuelsson i Sheridan (2009) su podijelile na slijedeće kategorije: (1) igra i učenje su ista stvar; (2) djeca se igraju onoga što su ranije naučila; (3) djeca se u igri pripremaju za odraslu dob i (4) igra i učenje su integrirani. Autorice najvažnijom smatraju posljednju perspektivu jer se ona zagovara u švedskom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5.3. Stavovi roditelja o igri i učenju

Stavovi roditelja o igri i učenju njihove djece u dječjem vrtiću bili su uglavnom pozitivni. Autorice Pramling-Samuelsson i Sheridan (2009) navode kako su roditelji vjeruju da njihova djeca dobro napreduju u predškolskoj ustanovi te da su sretna u dječjem vrtiću, ali u isto vrijeme imaju malo spoznaja o tome što točno njihovo dijete radi u dječjem vrtiću. Roditelji mogu opisati svoje dijete kao aktivno, kao vođu igre, pričljivo i kreativno dok, isto dijete

odgojitelj opisuje kao sramežljivo, tiho ili u sukobu s drugom. Roditelji također navode da su društveni odnosi i međusobna interakcija najvažniji doprinosi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te smatraju da predškolska ustanova pomaže djeci u stjecanju neovisnosti, učenju poštivanja drugih, komunikacije i igranja na način koji potiču njihovu maštu i kreativnost. Rano stjecanje neovisnosti te učenje socijalnih vještina se čine kao važne vrijednosti u švedskoj kulturi. Intervjuirani roditelji također smatraju kako se njihova djeca ponašaju različito u predškolskoj ustanovi i kod kuće. Tu pojavu pripisuju činjenici da se odnos između roditelja i djece razlikuje od odnosa odgojitelja i djece, odnosno smatraju da odgojitelji u predškolskoj ustanovi imaju neutralniji pristup prema djeci te ne ulaze u emocionalne sukobe olako kao roditelji kod kuće. Što se tiče odnosa igre i učenja, postoje različita stajališta roditelja. Za većinu roditelja, igra i učenje predstavljaju difuznu cjelinu u predškolskoj ustanovi, dok neki roditelji smatraju da je prirodno da se djeca igraju, dok učenje uključuje napore djeteta (Pramling-Samuelsson, Sheridan, 2009).

6. IGRA I UČENJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj obuhvaća odgoj, obrazovanje i skrb o djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u školu, odnosno obuhvaća programe jaslica, dječjih vrtića i program predškole koji je obavezan prije polaska u osnovnu školu. Status Hrvatske kao jedne od zemalja tranzicije odrazio se i na oblikovanje kurikuluma za rani i predškolski odgoj. Autorica Petrović-Sočo (2013) navodi kako se kurikulum razvijao od biheviorističkog, visoko strukturiranog programa koji se u praksi implementirao putem od „zajedničkih zanimanja“ do humanističko-razvojnog modela, utemeljenog na dječjim razvojnim i individualnim potrebama interesima i pravima.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje izdan je 2014. godine te sadrži temeljne vrijednosti i odrednice odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Sastavnice određene u dokumentu trebaju se odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve koje praktičari trebaju implementirati u praksu, odnosno oblikuje svojevrsan „okvir“ za odgojno-obrazovni rad, a praktičari imaju slobodu odabira sredstava i metoda za realizaciju. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) „usmjeren je prema ostvarivanju specifičnih ciljeva (osiguranju dobrobiti za dijete, poticanju cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece te razvoja kompetencija, ostvarivanju prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanju jednakih prava za sve), utemeljen na specifičnim polazištima (postojećim dokumentima i suvremenom shvaćanju djeteta i organizacije vrtića) i odražava specifična načela (fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguranje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse)“ (NKRPOO, 2014, 32). U kurikulumu su navedene i vrijednosti koje se trebaju uzeti u obzir pri planiranju i oblikovanju odgojno-obrazovnog rada. Vrijednosti koje bi iz perspektive povijesti, kulture, ali i suvremenih događaja i predodžbe budućnosti trebale unaprjeđivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece su:

- znanje,
- identitet,
- humanizam i tolerancija,
- odgovornost,
- autonomija,

- kreativnost (NKRPOO, 2014).

Pogled na dijete i djetinjstvo u Hrvatskoj sličan je kao i u ostalim razvijenim zemljama. Vlada suvremeno shvaćanje djeteta kao partnera u procesu odgoja i obrazovanja. Dijete prestaje biti objektom proučavanja i postaje subjekt, odnosno aktivni sudionik koji se prema svojim mogućnostima uključuje u istraživanje pojava koje ga se tiču te se stvarnost sagleda i iz njegove perspektive, a ne samo iz perspektive odraslih (Rajić, Petrović-Sočo, 2015)

6.1. Razumijevanje pojma „igra“

O odnosu igre i učenja u predškolskom odgoju i obrazovanju može se govoriti u različitim smjerovima. Autorice Šagud i Petrović-Sočo (2014) igru uspoređuju s medijem za ovladavanje različitim radnjama bez straha od neuspjeha. Za njih je igra medij u kojem dijete postupke promatrane u stvarnom životu obrađuje te ih kasnije upotrebljava u svladavanju materijalnog i socijalnog okruženja u kojem sudjeluje. Tako možemo zaključiti da igra djeci pomaže u stjecanju znanja o fizičkom okruženju te stvaranju i osnaživanju društvenih odnosa. Djeca svojom igrom odražavaju i kulturu u kojoj odrastaju. Autorice Šagud i Petrović-Sočo (2014) navode kako djeca nisu pasivni primatelji kulture, nego aktivni stvaraoci. U tom smislu, djeca stvaraju svoju osobnu kulturu na temelju iskustava, percepcije i razumijevanja.

Autorice Sunjski i Ljubetić (2014) govore o tome kako igra može biti osnažena, ali i preopterećena zbog potrebe odgajatelja za iskorištavanjem svog punog pedagoškog potencijala. Smatraju kako je vrlo važno razvijanje ravnoteže između aktivnosti koje odgajatelj kontrolira u svrhu postizanja nekog cilja i samoinicijativnih aktivnosti koje organiziraju djeca, a koje također mogu snažno pridonijeti različitim aspektima djetetovog razvoja i učenja. Autorice govore o procesu obrazovanja gdje slobodna igra zauzima središnje mjesto, a igranje zahtijeva stvaranje potpuno novih odnosa između odraslih i djece na temelju međusobnog slušanja, uvažavanja i recipročne komunikacije. Autorice se također osvrću na pojedine vrste dječje igre te njihov pedagoški potencijal. Funkcionalnu igru, koju dijete razvija u prve dvije godine života, definiraju kao aktivnosti u kojima dijete istražuje različite senzorne modalitete svoje okoline i pomoću kojih stupa u fizičku interakciju s ljudima i objektima te razvija svoje opažajne i motoričke sposobnosti. Pedagoški potencijal funkcionalne igre leži u kvaliteti okruženja ustanove ranog odgoja i obrazovanja te mogućnosti raznovrsnih iskustava. A upravo raznovrsna

iskustva funkcionalne igre su jedan od prediktora intelektualnog razvoja djeteta u budućnosti (Slunjski, Ljubetić, 2014).

Simbolička igra kod djece se pojavljuje razvojem simboličke funkcije te je njezin značaj mnogostruk. Autorice Slunjski i Ljubetić (2014) navode kako je simbolička igra ogledalo postignutog kognitivnog, jezičnog i društvenog razvoja djeteta. U nastavku navedeni su samo neki od doprinosa simboličke igre. U simboličkoj igri dijete predstavlja svoje stvarno iskustvo promatranja ljudi i događaja tijekom kojih usvaja i uvježbava nove tjelesne i mentalne aktivnosti. Odnosno, ona je imitacija promatranog ponašanja. Nadalje, simbolička igra potiče zauzimanje tuđih perspektiva kod djece. Zbog preuzimanja različitih uloga, simbolička igra omogućuje kognitivnu i emocionalnu decentralizaciju. Simbolička igra, također, doprinosi razvoju mentalnih predstava djeteta jer omogućava prijenos značenja s jednog predmeta na drugi (npr. kockica može postati komad mesa, povrća ili nešto drugo). Funkcije simboličke igre u razvoju djeteta su mnogostruke zbog beskonačnog broja igračih scenarija koji se mogu u njoj odvijati. Takvi igraći scenariji, prema Šagud i Petrović-Sočo (2014) postaju tzv. poligoni za učenje različitih tehnika i strategija koje djeca mogu primjenjivati u različitim situacijama. Također, ponavljanjem igračih scenarija djeca smanjuju mogući manjak kompetencije i negativne emocije poput straha.

Igre s pravilima također imaju velik pedagoški potencijal. Takve igre potiču razvoj posebnih mehanizama reguliranja društvenih odnosa unutar grupe (podvrgavanje pravilima i društvenim normama, kontrola želja i slično) (Slunjski, Ljubetić, 2014).

Autorice Rajić i Petrović-Sočo (2015) su provele istraživanje u kojem su istraživale percepciju igre i njezinih obilježja djece predškolske dobi i djece ranije školske dobi. Autorice su utvrdile da djeca vide igru kao aktivnost koju ostvaruju sa svojim vršnjacima te odraslim osobama. Istraživanjem se također utvrdilo da djeca predškolskog uzrasta pozitivnije percipiraju igru kao igranje s igračkom, dok djeca školskog uzrasta značajno pozitivnije percipiraju igru kao zabavu i preferiraju funkcionalnu igru, poput nogometa. Nadalje, autorice navode kako djeca igru doživljavaju kao radost, sreću, zabavu i uz nju vežu pozitivne osjećaje, što dokazuje da je igra kao specifičan fenomen djetinjstva sa stajališta djeteta svrhovita, zanimljiva, samomotivirajuća i ugodna aktivnost (Rajić, Petrović-Sočo, 2015). Upravo zbog toga, igru treba smatrati učinkovitim sredstvom za učenje, a odgojitelj mora osigurati aktivnosti koje objedinjuju igru i učenje.

Uz igru i učenje možemo povezati i pojam dječjeg stvaralaštva. Šagud (2002) naglašava važnost igre za razvoj dječjeg stvaralačkog potencijala jer dijete u igri dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način. Na djetetovu kreativnost i stvaralačko ponašanje tijekom igre utječu odgajatelj i kvaliteta njegove interakcije s djetetom, socio-emocionalna klima, okolinski uvjeti (materijal, vremenska i prostorna organizacija), vrsta programa i sl. Na dječji stvaralački potencijal mogu i negativno djelovati različiti utjecaji poput nedovoljno poticajne okoline, imitiranje gotovih obrazaca ponašanja, prilagođavanje stereotipima te nefleksibilnost u zahtjevima odgajatelja. Navedene značajke guše kreativnost kod djece. Da bismo razvijali stvaralačke potencijale kod djece, koji u igri dolaze do punog zamaha, moramo dati djeci mogućnost da se slobodno izražavaju, eksperimentiraju i improviziraju (Šagud, 2002).

6.2. Uloga odgojitelja u igri i učenju

Kompetentan odgojitelj mora znati prepoznati igru kao važnu za dječji razvoj. Šagud (2002) navodi kako je odgojiteljevo vrednovanje dječje igre nužan poticaj za nastavak igre i povratna informacija o djetetovoj uspješnosti u igri. Uloga odgojitelja u dječjoj igri je višeznačna te se proteže od uloge aktivnog sudionika do pasivnog promatrača. Odgojitelji se često nalaze u situacijama u kojima moraju procijeniti koja njihova uloga je najprikladnija za pojedinu situaciju. Autorice Slunjski i Ljubetić (2014) navode kako odgojitelj koji razumije i podržava različite samoinicijativne i samoorganizirane dječje aktivnosti prepoznat će aktivnosti u kojima on ili ona ne bi trebao biti sudionik ili one u kojima treba biti neprimjetan sudionik. Pažljivo promatranje i dokumentiranje djece u igri, osobito simboličkoj, omogućuje odgajateljima praćenje razvoja i otkrivanje novih kompetencija (matematičke, jezične, društvene ili druge) koje mogu čak i nadilaziti njihova očekivanja u pogledu djece određene dobi (Slunjski, Ljubetić, 2014).

Šagud (2002) navodi dvije ekstremne uloge odgajatelja u poticanju i razvijanju dječje igre: direktivne, koja određuje gotovo sve bitne elemente igre, i nedirektivne, koja neizravnim putem nastoji poticati igru djece. Postupci odgojitelja trebali bi biti usmjereni prema tome da neizravnim putem, odnosno, u što manje izraženoj ulozi i na kraju u ulozi zainteresiranog promatrača, zna procijeniti u kojem trenutku i kako može obogatiti dječju igru. Neizravnim načinima bogaćenja dječje igre djecu „učimo kako se igrati“. Pošto djeca uče različitim intenzitetima, odgojitelj u svom radu s djecom treba biti usmjeren na preispitivanje i mijenjanje

postojeće prakse, uključivanje u raspravu s djecom, slušanje objašnjenja djece, a ne na upotrebljavanje provjerenih strategija (Šagud, 2002).

U svom istraživanju Badurina (2015) je prikazala sintezu modela djelovanja odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi, odnosno djece u dobi od jedne do četiri godine. Provela je akcijsko istraživanje u tri vrtića grada Zagreba. U dva od tri promatrana vrtića odgojitelji smatraju promatranje dječjih aktivnosti i igara temeljem za planiranje svojih slijedećih odgojno-obrazovnih postupka. U tom smislu, navode kako spontane i samoorganizirane aktivnosti i djece zapravo predstavljaju svojevrsnu inspiraciju za daljnje stimuliranje i proširivanje dječjih interesa, znanja i vještina. Na taj način, odgojitelji djeci omogućavaju da budu aktivni sudionici u procesu vlastitog razvoja i učenja u suradnji jedni s drugima. Tako se djeca ujedno bave aktivnostima koje su sama odabrala i za koje su visoko motivirana za sudjelovanjem. Odgojitelji u trećem vrtiću, s druge strane, navode kako promatranje dječje igre koriste za uočavanje eventualnih dječjih neprimjerenih ponašanja, odnosno, koncentriraju se na međusobnu interakciju djece, načine na koje dijele materijale i igračke, te na konstruktivno rješavanje sukoba među djecom. U istraživanju se doznaje i o stajalištu odgojitelja o poticanju dječje igre. Odgojitelji u dva, od tri, promatrana vrtića djecu u određenoj aktivnosti potiču na način da sugeriraju vrstu i način korištenja određene igračke ili materijala te postavljaju djeci smisljena pitanja o tome što za vrijeme igre čine, i zašto. S druge strane, odgojitelji u jednoj od promatranih ustanova, iznose stav kako odgojitelj ne bi trebao simboličku igru poticati izravnim prijedlozima, već poticajnim pitanjima koja će djecu usmjeriti na promišljanje o tome što će i na koji način u svojoj igri koristiti (Badurina, 2015).

Što se tiče sudjelovanja odgojitelja u dječjoj igri, stajališta odgojitelja se ne razilaze. Svi ispitani odgojitelji uključuju u simboličku igru djece kada ih oni to traže. Odgojitelji u dvije ispitane ustanove tvrde da se, također, i samoinicijativno uključuju u igru kao suigrač s namjerom stjecanja uvida u teme dječjih igara, načine na koji se igraju te komunikaciju u igri. Odgojitelji u trećoj ispitanoj ustanovi svoju ulogu u simboličkoj igri vide nešto drugačije. Oni sebe više vide kao inspicijenta, odnosno osobu koja oblikuje prostorno-materijalno okruženje, više nego pravog suigrača, objašnjavajući kako je uz prikladnu ponudu materijala sudjelovanje odgojitelja u samoj igri zapravo suvišno (Badurina, 2015).

6.3. Stavovi roditelja o igri i učenju

U stručnoj literaturi hrvatskih pedagoga postoji mnogo teorijskih radova o suradnji i partnerstvu roditelja i dječjeg vrtića, no postoji manjak istraživanja o stavovima roditelja o suradnji s dječjim vrtićima, a istraživanja o stavovima roditelja o dječjoj igri i ne postoje. U starijem istraživanju o stavovima roditelja o suradnji s dječjim vrtićem koje je provela Petrović-Sočo (1995) doznaje se kako je roditeljima važno znati u kojim vrtićkim aktivnostima njihovo dijete sudjeluje te da su zainteresirani za informacije o načinu života, igri, učenju i druženju svog djeteta u ustanovi. Roditelji, također, izjavljuju kako se kod kuće žele baviti svojim djetetom, čitati mu i provoditi druge odgojno-obrazovne aktivnosti s njima te da nedostatak vremena zbog drugih obaveza ne bi trebao biti razlog zanemarivanja dječjih socio-emocionalnih i intelektualnih potreba. Roditelji žele da ih djelatnici vrtića obavještavaju u čemu je njihovo uspješno. Autorica Petrović-Sočo(1995) navodi kako takvo stajalište oslikava njihovu optimističnu orijentaciju k uspješnosti u odgajanju, kao i želju za potvrdom dječjih sposobnosti od strane stručne osobe. Odnosno roditelji su zainteresirani za napredak svoje djece. Upravo zbog toga što roditelji žele da njihova djeca napreduju, smatra se potrebnim provedba istraživanja o stavovima roditelja o igri kako bi se uvidjelo povezuju li oni igru s učenjem i kognitivnim razvojem.

Autorica Pintar (2017) smatra važnim odgojne ciljeve ustanove jasno prenijeti roditeljima jer je moguće da roditelji i odgojitelji nemaju isti pogled na dobre pokazatelje odgojenosti. Konkretno, roditelji važnim pokazateljem smatraju poslušnost, a odgojitelji autonomnu inicijativnost. U tom smislu, moguće je pretpostaviti da roditelji neće uvidjeti važnost igre za dječji kognitivni razvoj i učenje. Zbog toga je važna suradnja roditelja i dječjeg vrtića. Posredujući kvalitetu vrtićkog življenja roditelju, odgojitelj stvara zajedničke vrijednosti s roditeljem, gdje oni pronalaze područje odgojnog slaganja (Pintar, 2017). Različitim načinima uključivanja roditelja u rad dječjeg vrtića daje se mogućnost roditeljima da vide igru kao sredstvo učenja djece.

7. ZAKLJUČAK

Igra je sastavni te ključan dio života svakog djeteta. Ona se pojavljuje u svim zajednicama i kulturama ovog svijeta. No, igra nije jednaka u svim kulturama. Ona se razlikuje po složenosti, strukturi, uvjetima u kojima se događa i stavovima i vrijednostima pripadnika određene kulture. Na Novom Zelandu, postoji širok raspon ljudi različitih nacionalnosti. Izrazita multikulturalnost ove zemlje odrazila se i na shvaćanje pojma igre. Igra se tradicionalno shvaćala kao sredstvo za podupiranje odgovarajućeg načina prenošenja kulture i jezika, dok se, u suvremeno vrijeme, igra smatra svrhovitom i istraživačkom aktivnošću koja za krajnji cilj ima povećanje učenja. Igra je čvrsto povezana s učenjem u novozelandskoj kulturi. Učenje se promatra kao odnos ili interakcija između djeteta, odraslih, okruženja i kulturnih artefakata (White i sur., 2009). Novozelandski kurikulum Te Wahriki i hrvatski Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje(2014) sadrže neke zajedničke poveznice. U oba se kurikulumu navode sastavnice kao što su: dobrobit ili blagostanje, cjelovit, odnosno holistički razvoj, suradnja s obitelji i zajednicom i sl.

Političke prilike i kulturna uvjerenja u Čileu odražavaju stav prema igri i učenju. Estetika je vrlo značajna za shvaćanje igre u Čileu jer su igra i umjetničko izražavanje (npr. ritmičke i glazbene aktivnosti i sl.) često integrirani (Aedo i sur., 2009). U Čileu i u Kini većinom prevladavaju grupne aktivnosti u kojima sudjeluju sva djeca te obje zemlje pokazuju visoko vrednovanje kolektivismu, odnosno viđenje pojedinca kao dio grupe. U Kini još uvijek vrlo izražen tradicionalni način rada s djecom predškolske dobi gdje prevladava učenje podijeljeno po predmetima, odnosno grupno poučavanje te odgojitelji i roditelji visoko vrednuju rano postizanje akademskih vještina, što je u skladu s kineskim duboko uvriježenim kulturnim uvjerenjima.

U Švedskoj se igra i učenje smatraju dimenzijama koje stimuliraju jedna drugu te ih se može promatrati kao nedjeljivu cjelinu, koja je dio dječjeg iskustva i koja im pomaže da stvore razumijevanje svog okruženja (Pramling-Samuelsson, Johansson, 2006). U Švedskoj se visoko vrednuje individualnost i neovisnost djece, za razliku od kolektivismu Kine i Čilea. Smatra se da djeca u Švedskoj prvo trebaju razviti samopoštovanje i neovisnost, zatim trebaju usvojiti demokratske i etničke vrijednosti, a tek nakon toga mogu učiti o jeziku, matematici i sl. (Shredian, 2011). U Švedskoj se mnogo pažnje pridaje izjednačavanju rodni uloga, što nije slučaj u Čileu, gdje su rodni stereotipi čvrsto uvriježeni u kulturu.

Švedski i hrvatski kurikulumi temeljeni su na sličnim vrijednostima. Pošto su obje države članice Europske unije, one su u svoje kurikulume usvojile temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje koje razvila Europska unija, a to su: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje.

U Hrvatskoj djeca igru doživljavaju kao radost, sreću i zabavu te ju treba smatrati „medijem za učenje“ Šagud i Petrović-Sočo (2014) u kojem dijete postupke promatrane u stvarnom životu obrađuje te kasnije primjenjuje u svladavanju svog materijalnog i socijalnog okruženja. Odgojitelji u Hrvatskoj smatraju kako im promatranje dječje igre omogućuje daljnje planiranje aktivnosti i poticaja.

U radu su primijećene karakteristike igre koje se pojavljuju u svim kulturama, primjerice djeca u svim kulturama se igraju funkcionalnim i simboličkim igrama te igrama s pravilima. Čak se i isti oblici simboličke igre pojavljuju u različitim zemljama (npr. igre obitelji). Sve promatrane zemlje uglavnom primjećuju povezanost igre i učenja, no one se razlikuju u integraciji igre i učenja u praksi.

8. LITERATURA

1. Badurina, P. (2015). Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi. *Napredak : časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 156 (1-2), 47-75.
2. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Fleer, M. (2009). A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. U I. Pramling-Samuelsson i M. Fleer (Ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Play and Learning in Early Childhood Settings* (str. 1 – 18). New York, Springer.
4. Gómez, M., Ford, L. (2017). Teachers' Perceptions of Professional Development in Chilean State-Funded Early Childhood Education. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 21-37.
5. Hu, B. Y., Li, K. (2012). The Quality Rating System of Chinese Preschool Education: Prospects and Challenges. *Childhood Education*, 88(1), 14-22.
6. Johansson, E. (2009). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79–95.
7. Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., Rolla, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799.
8. Ming, Z. F., Abbott, D. A. (1992). Preschool education in China. *International Journal of Early Childhood*, 24(2), 50–52.
9. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
10. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2008). *Državni pedagoški standardi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
11. Ministry of Education (2017). *Te Whāriki – Early childhood curriculum*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand. Preuzeto s: <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf> (23.3.2019)
12. Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 4(4-5) 613-625.
13. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(71), 10-13.

14. Pintar, Ž. (2017). Određenje roditeljskih prava u kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja. *Napredak*, 158 (1-2), 183 – 194.
15. Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
16. Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. (2009). Play and Learning in Swedish Early Childhood Education. U I. Pramling-Samuelsson i M. Fleer (Ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Play and Learning in Early Childhood Settings* (str. 135-54). New York, Springer.
17. Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), 603-620.
18. Rao, N., Li, H. (2009). “Eduplay”: Beliefs and Practices Related to Play and Learning in Chinese Kindergartens. U I. Pramling-Samuelsson i M. Fleer (Ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Play and Learning in Early Childhood Settings* (str. 97 - 116). New York, Springer.
19. Slunjski, E., (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
20. Slunjski, E., Ljubetić, M. (2014). Igra i njezin pedagoški potencijal u ustanovi ranog odgoja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 12 –141.
21. Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
22. Somolanji – Tokić, I., Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivno sudionik polaska u školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60 (1), 103 – 110.
23. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
24. Šagud, M., Petrović-Sočo, B. (2014). Playing - Medium for Understanding, Interpreting and Transforming Immediate Reality. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 279-289.
25. Visković, I., Višnjić Jevtić, A., (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (1), 117-146.
26. White, J., Ellis, F., O’Malley, A., Rockel, J., Stover, S. i Toso, M. (2009). Play and Learning in Aotearoa New Zealand Early Childhood Education. U I. Pramling-Samuelsson i M. Fleer (Ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Play and Learning in Early Childhood Settings* (str. 19 - 50). New York, Springer.

27. Zhu, J., Zhang, J. (2008). Contemporary trends and developments in early childhood education in China. *Early Years: An International Research Journal*, 28(2), 173-182.

9. POPIS ILUSTRACIJA

Slika 1. Shematski prikaz načela i stajališta Te Wahriki kurikulumu. Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/figure/Te-Wahriki-Downloaded-by-KSU-Kent-State-University-at-1330-18-May-2016_fig2_301645875 (13.9.2019.) 5

Slika 2. Grupno poučavanje u kineskom dječjem vrtiću. Preuzeto s:
<https://www.mcie.edu.au/how-mcies-partnership-with-china-brightness-good-kindergarten-group-is-helping-kindergarten-teachers-in-china/> (13.9.2019.) 18