

OTROKOV RAZVOJ IN UČENJE V SIMBOLNI IGRI

Ljubica Marjanovič Umek, Petra Lešnik
Musek

KLJUČNE BESEDE: simbolna igra, predšolski otroci, starostno heterogene skupine, starostno homogene skupine, strukturirane igrače, nestrukturirani igralni materiali.

KEYWORDS: symbolic play, pre-school children, same-age groups, mixed-age groups, structured toys, unstructured play materials.

POVZETEK

V raziskavi prikazujemo simbolno igro kot način otrokovega razvoja in učenja v predšolskem obdobju, in sicer tako, da s pomočjo razvojno psihološke teorije razložimo razvojni vidik simbolne igre ter spoznanja o učenju v igri na eni strani in na drugi strani prikažemo vrsto empiričnih raziskav, ki s svojimi rezultati relativizirajo enoznačne teoretske razlage o vplivu različnih dejavnikov na razvoj simbolne igre, pogojih za simbolno igro, možnostih pridobivanja različnih spoznanj in izkušenj v igri in podobno.

Rezultati empirične raziskave, ki smo jo izvedli s predšolskimi otroki v naših vrtcih, kažejo, da se s starostjo otrok spreminja simbolna igra, in sicer v smeri večje predstavnosti, zmožnosti simbolne transformacije, večje vloge neverbalne in verbalne komunikacije. Posebej je mogoče izpostaviti dva poudarka: predšolski otroci v starostno heterogenih skupinah v vrtcu (stari od

3 do 6 let) dosegajo višjo stopnjo simbolne igre (prisotnost socialno-domišljjske igre, povezane z igro vlog, veliko pretvarjanja) kot njihovi vrstniki v starostno homogenih skupinah; stopnja realizma in strukturiranosti igrač vpliva na razvojno raven simbolne igre, in sicer dosegajo 3 do 4 in 4 do 5-letni otroci višjo raven simbolne igre, ko se igrajo s strukturiranim igralnim materialom, medtem ko 5 do 6-letni otroci v obeh igralnih situacijah (s strukturiranimi in z nestrukturiranimi igralnimi materiali) dosegajo primerljivo razvojno raven simbolne igre.

ABSTRACT

The research shows symbolic play as a way of the child's development and learning in pre-school period, using the theories of developmental psychology in order to explain the developmental aspect of symbolic play and the findings about learning in play on the one hand, and to present a number of empirical studies on the other, whose results relativise the monosemous theoretical explanations of the influence of various factors on the development of symbolic play, of the conditions necessary for symbolic play, of the possibilities of acquiring different kinds of knowledge and experience in play, etc.

The results of the empirical research conducted with infants and pre-school children in Slovenian pre-school institutions show that symbolic play changes according to the age of children, the changes going in the direction of increasing representation, capability of symbolic transformation, role of non-verbal and verbal communication. Two aspects are of particular interest: infants and pre-school children in mixed-age groups (3 to 6 years old) achieve a higher level of symbolic play (there is social-fantasy play present, together with role enactment and a lot of pretending) than their peers in same-age groups; the levels of toy realism and structure influence the developmental level of symbolic play: 3 to 4-year-olds and 4 to 5-year-olds achieve a higher level of symbolic play when playing with structured play materials, while 5 to 6-year-olds in both play situations (with structured and unstructured play materials) achieve a comparable developmental level of symbolic play.

UVOD

Nič novega ne povemo, ko zapišemo, da je otrokova igra otrokovo učenje, da se otrok skozi igro razvija oz. da igra razvija otroka, pa vendarle se številni strokovnjaki v svojih najnovejših raziskavah in študijah ukvarjajo s posameznimi elementi otroške igre, ki tako ali drugače zagotavljajo pogoje za spontano dejavnost, katere pobudniki so otroci, za učenje v kontekstu, za dejavnosti, pri katerih so otroci vključeni v proces interpretacije in transformacije novih informacij.

V nadaljevanju bomo podrobneje govorili o simbolni igri (nekateri avtorji uporabljajo za enako ali podobno vrsto igre nazive domišljajska igra, igra »kot da bi«, igra pretvarjanja), ki jo različni avtorji opredeljujejo na različne načine, pa vendarle je v vseh definicijah mogoče prepoznati skupne elemente, kot so: zmožnost predstavljanja, postopnost v razvoju simbolne transformacije, velik vpliv in povezavo s kognitivnim razvojem ter razvojem socialne kognicije.

RAZVOJNI VIDIKI SIMBOLNE IGRE

Prve oblike simbolne igre so vezane na otrokovo lastno telo, usmerjene so k otroku samemu, zato jih imenujemo avtosimbolne igre (npr. otrok se pretvarja, "kot da" se hrani z žlico). Kasneje se igralne dejavnosti usmerjajo navzven, zlasti na predmete, ki so v otrokovem okolju. Otrok v procesu nastajanja in oblikovanja predmetnih dejavnosti najprej usvaja občo shemo aktivnosti s predmetom, ki je vezana na njegov družbeni pomen, in šele kasneje oblikuje dejavnosti, ki se nanašajo tudi na nekatere druge funkcije predmeta in so odvisne npr. od njegove velikosti, oblike.

V razvoju dejavnosti s predmeti je mogoče slediti dvema vrstama prenašanja oz. zamenjav. Tako otrok bodisi prenaša aktivnost, ki jo je usvojil pod določenimi pogoji na druge pogoje, npr. otrok, ki je usvojil shemo česanja z glavnikom, bo v naslednji fazi česal z glavnikom punčko, medvedka, ... ali pa izvaja isto aktivnost s pomočjo substitutivnega predmeta (t.i. predmetna zamenjava), ko otrok shemo česanja samega sebe, punčke, medvedka spremeni tako, da ne češe z glavnikom, temveč z majhno paličico, ki mu predstavlja glavnik. Tako kot meni Fradkina (po Eljkonin, 1981), je to tudi obdobje, v katerem otrok imenuje zamišljeno stanje, v katerem se igrača nahaja, npr. "Punčka je bolna", in imenuje značilnosti predmetov, npr. "Juha je vroča".

Igralne dejavnosti so na začetni razvojni stopnji dokaj enostavne, stereotipne, kasneje pa otrok že zmore dejavnosti kombinirati in jih povezati v smiselne celote. Ali kot pravi Eljkonin (1981), poteka razvoj simbolne igre v smeri od konkretnih predmetnih aktivnosti k splošnejši igralni dejavnosti, k igri vlog. Shematski prikaz izgleda takole:

otrokova aktivnost jesti z žlico \Rightarrow hraniti sebe z žlico \Rightarrow hraniti punčko oz. medvedka z žlico \Rightarrow hraniti z žlico punčko oz. medvedka tako kot mama.

Otrok se v igri poslužuje različnih načinov predstavljanja (simboliziranja) predmetov. Pellegrini (1987) meni, da jih lahko razvrstimo vzdolž dveh dimenzij - na kontinuumu med predmetno in predstavno transformacijo. Dimenziji nakazujeta stopnjo otrokove simbolne transformacije v igri, ki jo v situacijah, ko je odvisna od predmetov, označuje kot predmetno transformacijo, za razliko od predstavne transformacije, ki ni več ozko vezana na predmete, temveč na predstavo o predmetih. Za razliko od predmetne vključuje predstavna transformacija abstrakcijo, idejo ali temo, ki je relativno neodvisna od katerega koli predmeta. Z vidika ugotavljanja simbolne transformacije v igri je zanimiva shema avtorice McLoydove (1980). Obsega več kategorij, ki se nanašajo bodisi na eno ali drugo obliko transformacije.

Prisotnost predmetne in predstavne transformacije odkrijemo tudi v ozadju razvojne sheme uporabe igrač, ki jo navaja avtorica Smilansky (1968, Smilansky in Shefatya, 1990). Govori o petih razvojnih stopnjah, ki prav tako nakazujejo premik od predmetnega k predstavnemu.

Obe omenjeni shemi smo v raziskavi uporabili tudi sami in ju zato podrobneje prikazujemo v 2. poglavju.

O razvojnem sosedju, ki se reflektira v odmiku od predmetnosti in prehajanju k predstavnosti predmetov, situacij in dogodkov, govorijo tudi drugi avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem simbolne igre. Potrjujejo pa ga tudi številne raziskave (Elder & Pederson, 1978, Overton & Jackson, 1973, McLoyd, 1980, Pellegrini, 1987), ki kažejo, da se starejši predšolski otroci poslužujejo višjih oblik simbolne transformacije, in da postajajo le-te z otrokovim razvojem tudi bolj zahtevne in kompleksne.

Singer (1994) opisuje, da majhni otroci potrebujejo bolj strukturirane ali realistične igrače, ki predstavljajo pogoste predmete v domačem okolju. Ko pa se njihovo mišljenje razvija, so sposobni uporabljati manj realistične predmete, ki jih v igri osmislijo. Z razvojem jezika in razvojem sposobnosti

komuniciranja o dejavnostih pretvarjanja pada otrokova odvisnost od realističnih objektov.

Številni avtorji razpravljajo o tem, kakšne igrače in igralne materiale preferirajo otroci v igri. Pri tem obravnavajo zlasti dva zanimiva vidika igrač - stopnjo realizma in stopnjo njihove strukturiranosti. Prva pomeni stopnjo podobnosti med igračo in dejanskim predmetom, osebo. Visoko realistični igrači sta z vsemi svojimi človeškimi detajli figuri Barbie in Ken, punčka iz cunj pa je v primerjavi z njima manj realistična igrača. Stopnja strukturiranosti pomeni stopnjo določenosti, izdelanosti igrače. Bolj ko je igrača strukturirana, bolj jo bo otrok v igri uporabljal na običajen, vnaprej določen način. Npr. do podrobnosti izdelan gasilski avto bo otroka navajal k temu, da bo igračo tudi v igri uporabljal skorajda izključno v funkciji gasilskega avtomobila, medtem ko bo npr. manj strukturiran leseni avtomobilček uporabil v funkciji katerega koli avtomobila ali celo v funkciji drugega predmeta.

V novejši literaturi lahko zasledimo številne raziskave o simbolni igri. V tem izredno širokem vsebinskem okviru so v ospredju predvsem naslednja področja: preučevanje korelatov socialne domišljajske igre, preučevanje vsebin in oblik metakomunikacije, preučevanje vpliva soigralcev v simbolni igri (polje socialne kognicije) ter vpliv strukturiranosti in realizma igrač na domišljajsko igro.

Na kratko navedemo izsledke le nekaterih raziskav.

Avtorici Howes in Farver (1987) ugotavljata, da so se dveletni otroci pogosteje igrali bolj kompleksne oblike simbolne igre s petletniki kot z enako starimi vrstniki, kar pripisujeta sposobnostim starejših otrok, da v igri strukturirajo vloge za oba partnerja. Mlajši otroci, ki se v primerjavi s starejšimi poslužujejo enostavnejših oblik pretvarjanja in so v svojih komunikacijskih spretnostih bolj omejeni, ne morejo v igri z enako starimi vrstniki oblikovati tako kompleksnih domišljajskih iger. V raziskavi sta potrdili ugotovitve drugih avtorjev, da so interakcije med različno starimi otroki po svoji naravi asimetrične. V starostno heterogenih diadah, ki sta jih proučevali, so starejši otroci pogosteje poučevali mlajše, medtem ko so le-ti pogosteje imitirali starejše.

Zanimivi so tudi rezultati raziskav, ki prikazujejo govorni razvoj in razvoj komunikacijskih spretnosti. Otroci v starostno mešanih skupinah prilagodijo svoj govor nivoju mlajših udeležencev igre in njihovim komunikacijskim

spretnostim (Shatz & Gelman, 1973, po Roopnarine & Johnson, 1983). Hamilton in Stewart (1977, po Mounts & Roopnarine, 1987) pa opisujeta pomemben prispevek starostno heterogene skupine k širjenju otrokovega besednjaka ter spodbujanju otrokovih zmožnosti zavzemanja perspektive drugega.

Avtorja Mounts in Roopnarine (1987) sta v raziskavi primerjala tudi kognitivni vidik igre v starostno heterogenih in homogenih skupinah tri in štiriletnih otrok. Rezultati kažejo, da ni statistično pomembnih razlik v številu dramskih tem, ki so jih v igri razvijali tri- in štiriletni otroci, razlik v številu dramskih tem pa ni tudi med starostno homogeno in heterogeno skupino otrok. Avtorici menita, da število dramskih tem ni zadosten pokazatelj simbolne transformacije in kot potencialni dejavnik navajata vpliv različnih načinov interakcije otrok v simbolnih igrah. Zanimivo je, da tudi rezultati nekaterih drugih študij kažejo na povezanost kognitivnega in socialnega vidika igre. Bolj ko postaja igra "zrela" s kognitivnega vidika, večja je "zrelost" njene socialne komponente. Zato naj bi bila simbolna igra, ki vključuje veliko pretvarjanja, povezana z zrelejšimi oblikami socialne interakcije. Tako se po trditvah nekaterih avtorjev socialna domišljajska igra, pri kateri gre za povezavo pretvarjanj v socialno igro z drugimi otroki, razvija šele po tretjem letu starosti. Tovrstna igra zahteva medsebojno usklajevanje akcij vseh sodelujočih v igri in hkrati ohranjanje povezave med pravim in substitutivnim predmetom, situacijo, dejavnostjo. Otrok mora integrirati pretvarjanje in različne vloge v socialno igro, npr. odnos med mamo in otrokom, med šoferjem in potnikom...

Rezultati raziskav, v katerih so avtorji ugotavljali vpliv strukturiranosti in realizma igrač na domišljajsko igro (Jeffrey & McConkey, 1976; Johnson, 1983; McLoyd, 1983; Olszewski & Fuson, 1982; Pulaski, 1973, po Johnson, Christie, and Yawkey, 1987, ter Elder and Pederson, 1978; Fein, 1975; Fein and Robertson, 1974; Ungerer, Zelazo, Kearsley and O'Leary, 1981, po Mann, 1984), v splošnem kažejo, da visoko strukturirane in realistične igrače bolj spodbujajo domišljajsko igro mlajših (2-3-letnih) predšolskih otrok. Ti imajo v primerjavi s starejšimi predšolskimi otroki manjše sposobnosti reprezentacije in potrebujejo za igro realistične replike predmetov. S starostjo, ko postajajo njihove sposobnosti reprezentacije vse večje, pa se v igri vse bolj oddaljujejo od perceptivnega. Tudi Ivić in Davidović (1972, po Duran, 1995) sta v svoji raziskavi potrdila, da se pri mlajših otrocih ne more razviti simbolna igra z nestrukturiranim materialom, če ta ne daje ustrezne perceptivne opore.

Zastavlja se nam vprašanje, ali mora biti otrokova igrača perceptivno podobna predmetu, ki ga označuje?

Mnenja avtorjev o tem so deljena. Nekateri, npr. Piaget (1964, po Duran, 1995), zagovarjajo tezo, da lahko igrača ali kak drug igralni material v domišljjski igri označuje kar koli, spet drugi zatrjujejo, da temu ni tako. Fein in Robertson (1974, po Mann, 1984), ki sta opazovali igro dvajset in šestindvajset mesecev starih otrok, sta v svoji študiji ugotovili, da se mlajši otroci pogosteje vključujejo v domišljjsko igro, če imajo na razpolago visoko realistične, tj. perceptivno adekvatne igrače. Za igro starejših otrok pa realizem igrač ni bil več tako pomemben dejavnik. Avtorici zaključujeta, da postajajo otrokove zmožnosti za igro z nizko realističnimi igračami s starostjo vse večje. Do podobnih ugotovitev so v svojih raziskavah prišli tudi drugi avtorji (McLoyd, 1983; Pulaski, 1970; Suzuki, 1983, po Monighan-Nourot, Scales, Van Hoom, Almy, 1987).

Zanimiva je raziskava avtorjev Elder in Pederson (1978, po Mc Loyd, 1986), ki sta proučevala domišljjsko igro dveinpol-, tri- in triinpolletnih otrok. Otroke sta prosila, naj se igrajo "česanje las", kar običajno počnejo s specifičnim, točno določenim predmetom, to je glavnikom. Igra je potekala v treh fazah:

- otroci niso imeli na razpolago nobenega predmeta;
- otroci so imeli na razpolago perceptivno adekvaten predmet (npr. leseno palčko), katerega način uporabe ni določen vnaprej;
- otroci so imeli na razpolago perceptivno neadekvaten predmet (npr. plastično žogo), katerega način uporabe je sicer konvencionalen, a ni vezan na tematiko "česanja las".

Rezultati kažejo, da so bili dveinpolletniki najuspešnejši v igri s perceptivno podobnim (adekvatnim) predmetom, zatem v igri, kjer predmeta v igri ni bilo, največ težav pa so imeli, ko so se igrali s perceptivno neadekvatnim predmetom. Triinpolletniki so bili enako dobri v vseh treh pogojih igre. Pomembno višji nivo igre v primerjavi z dveinpolletniki pa so dosegali v igri s perceptivno neadekvatnim predmetom in v igri, v kateri predmeta ni bilo. Avtorja, izhajajoč iz rezultatov, zaključujeta, da je otrokova mentalna reprezentacija različnih predmetov okoli tretjega leta starosti že tako oblikovana, da otrok v igri lahko reprezentira "manjkajoče predmete" brez uporabe visoko realističnih igrač.

Tako tudi njuni rezultati potrjujejo ugotovitve že omenjenih avtorjev, poleg tega pa kažejo, da ima pri substituciji enega predmeta z drugim poleg perceptivne podobnosti oz. stopnje realizma pomembno vlogo tudi

funkcionalna adekvatnost. Tako izhodišče zagovarja tudi Vigotski (1977; 1983, po Duran, 1995), ko pravi, da se pomen, ki je najprej vezan na določeno predmetno dejavnost, prenese na igračo ali igralni material, ki s tem dobi nov pomen. Otrok na primer v igri zamenja stekleničko s skodelico, saj iz obeh lahko pije.

Igrače in različni materiali imajo tako v procesu ločevanja pomena od predmeta, ki se javlja v domišljjski igri, pomembno vlogo - oblikujejo podporno strukturo omenjenega procesa.

Nekateri avtorji (Ungerer, Zelazo, Kearsley and O'Leary, 1981, po Mann, 1984) poročajo tudi o razvojnih spremembah, ki jih je mogoče zaslediti v simbolni igri s funkcionalno (ne)adekvatnimi predmeti. Ugotavljajo, da se v igri najprej pojavlja substitucija s predmeti, katerih funkcije so neenoznačne in manj jasne (to so npr. kocke), šele kasneje pa otroci v igri posegajo po predmetih, ki imajo sicer jasno (konvencionalno) uporabno vrednost, a v dano igro tematsko ne sodijo. Tako na primer otrok v igri prej zamenja skodelico z leseno kocko kot z avtomobilčkom.

Kot kaže, pa perceptivna podobnost nima večjega vpliva na substitucijo predmetov v igri kot funkcionalna podobnost. Jackowitz in Watson (1980, po McLoyd, 1986) sta pri opazovanju eno- in dveletnikov ugotovila, da se v situacijah, ko se substitutivni predmeti od referenčnih razlikujejo le po funkciji (npr. igrača telefonček) in ne po obliki (npr. igrača banana), pojavlja toliko referenčno primerne pretvarjanja (tj. pretvarjanja, vezanega na referenčni predmet) kot v situacijah, ko se substitutivni predmeti od referenčnih razlikujejo le po obliki in ne po funkciji (npr. igrača walkie-talkie).

UČENJE V IGRI

Ameriški psiholog Bruner (1964), ki zagovarja tezo, da se da vsakega otroka naučiti vse v vsakem obdobju, pomemben je le način, je to demonstriral s številnimi eksperimenti. V enem od njih so otroci reševali praktične probleme (Sylva, Bruner, in Genova, 1984, po Whitebread, 1996). Ena skupina otrok se je igrala s predmeti, drugo skupino otrok so poučevali, kako uporabljati predmete, da bodo lahko rešili zastavljeni problem. Ko so otroke obeh skupin postavili v pogoje, da sami rešujejo probleme, je bila ves čas »igralna« skupina otrok boljša od »poučevalne« skupine otrok. Otroci, ki so pridobili izkušnje z igro, so bili bolj inventivni v strategijah reševanja problema in so dlje časa vztrajali, če niso bili uspešni.

Zanimiva so tudi spoznanja o učenju jezika v igri. Pellegrini in Jones (1994) govorita o igri kot možnosti za rabo jezika v več funkcijah in pri tem navajata sedem funkcij jezika po Hallidayu, še posebej pa izpostavljata rabo jezika v socialno domišljjski igri, ki pelje do dekontekstualizacije, kar pomeni npr. definiranje vsebine igre, redefiniranje igrač. Tako kot pri transformaciji v domišljjski igri se mora otrok pri branju in pisanju učiti besed, da lahko reprezentira nekaj drugega. Otrok rabi različne združitve, spajanja (če - potem, toda, in...), pridevnike, s katerimi opisuje samostalnike. Če ilustriramo s primerom: ko se otrok igra, npr. s kompletom »zdravnik«, ta ne spodbudi le pripovedovanja o punčki in zdravnikovi opremi, ki so v igri prisotni, temveč tudi pripovedovanje in pogovor o relacijah, ki niso neposredno vidne in prisotne. Avtorja ugotavljata, da je v igri z manj realističnimi igračami jezik bolj dekontekstualiziran in da so individualne epizode igre krajše.

Pellegrini (1980) je v svoji raziskavi z naslovom »Odnos med otroško igro in dosežki v predbranju, jeziku in pisanju«, ki jo je izvedel na vzorcu 65 otrok, starih od pet in pol do šest in pol let, ugotovil, da gre za pomembno povezavo med razvojno stopnjo igre in sposobnostjo predbranja, pisanja in razvoja jezika - otroci, ki so na razvojnem kontinuumu igre, kot ga je opisala Smilansky (1968, Smilansky in Shefatya, 1990), dosegli višje oblike igre, to je dramsko igro, igro s pravili, so bili bolj uspešni v preizkusih jezikovnih in predbralnih spretnosti ter pisanja.

V raziskavi, ki jo je isti avtor opravil s sodelavcem Galdo (1982) na vzorcu treh starostnih skupin otrok (starih 5 let in 9 mesecev, 7 let in 3 mesece in 8 let) ugotavljata, da ima domišljjska igra pomemben vpliv na otrokov jezikovni in siceršnji kognitivni razvoj. Potem ko sta ugotovila izhodiščno stanje, to je otrokovo zmožnost razumevanja zgodbe in merila nekatere druge kognitivne variable, sta v vseh starostnih skupinah otrok uvedla različne pogoje za učenje: risanje, pripovedovanje, domišljjsko igro - vse vezano na posredovano zgodbo. Po zaključku izvedenega programa sta ponovila nekatere začetne meritve in ugotovila, da je bil vpliv domišljjske igre v vseh skupinah največji, sledilo je pripovedovanje in nato risanje.

Ko govorimo o igri kot možnosti za otrokov razvoj in učenje, prej ko slej trčimo tudi ob pojem program, kurikulum v vrtcu. Rezultati raziskav (po Johnson, Christie, Yawkey, 1987) o povezavi kurikula in igre niso enoznačni, pa vendarle je moč v njih prepoznati nekaj skupnih ugotovitev, ki so še zlasti pomembne za pedagoško prakso. Simbolna igra je pogostejša v programih, kjer je manj omejitev. Poleg tega morajo otroci imeti dovolj časa, da se igra razvije. Pretvarjanje se pogosto pojavlja v otroški igri, če je vzgojiteljica model

za različne oblike in vrste pretvarjanja in če vzgojiteljica zagotovi ustrezno razmerje med strukturiranimi in nestrukturiranimi igralnimi materiali.

Na drugi strani pa bo simbolne igre manj v programih, v katerih otroci nimajo dovolj časa ali prostora za igro, ali pa so vzgojiteljice same nezainteresirane za tovrstno igro ali pa v zmotnem prepričanju dajejo otrokom na razpolago premalo različnih, tudi realističnih in strukturiranih igrač. Tudi visoka raven vzgojiteljčine direktivnosti lahko zmanjša možnosti za interakcije med otroki, ki pa so nujni pogoj za bogato simbolno oz. domišljjsko igro.

V naši raziskavi nas je zanimala stopnja simbolne transformacije v igri pri predšolskih otrocih in kako se spreminja simbolna oz. domišljjska igra v starostnem obdobju od treh do šestih let glede na rabo nestrukturiranega in strukturiranega igralnega materiala oziroma igrač.

V raziskavi smo proučevali dva problema, ki smo ju povezali v vsebinsko celoto, vendar sta zahtevala ločena postopka zbiranja podatkov in obdelavo.

METODA

Vzorec

Stopnjo simbolne transformacije v igri pri predšolskih otrocih smo preučevali v štirih starostno homogenih in štirih starostno heterogenih skupinah otrok v vrtcih.

Starostno homogene skupine otrok so bile: skupina otrok, starih od tri do štiri leta, skupina otrok, starih od štiri do pet let, skupina od pet- do šestletnih otrok in skupina od šest- do sedemletnih otrok. Starostni razpon znotraj starostno homogenih skupin je znašal največ 12 mesecev.

V vsaki od štirih starostno heterogenih skupin so bili otroci stari od tri oz. štiri do sedem let.

Vse skupine so bile naravno oblikovane in so kot take delovale že najmanj od začetka šolskega leta. V vsaki skupini je bilo od petnajst do dvajset otrok, delež deklic in dečkov je bil naključen.

Za drugi del raziskave, to je preučevanje razvoja simbolne igre glede na rabo strukturiranega oz. nestrukturiranega igralnega materiala, pa smo v vzorec zajeli 36 otrok iz treh starostnih skupin.

Struktura vzorca je bila naslednja:

število otrok

starost (leta) strukturiran igralni material nestrukturiran igralni material

3 - 4 6 (3 deklice in 3 dečki) 6 (3 deklice in 3 dečki)

4 - 5 6 (3 dečki in 3 deklice) 6 (3 dečki in 3 deklice)

5 - 6 6 (3 deklice in 3 dečki) 6 (3 deklice in 3 dečki)

Instrumenti

Stopnjo simbolne transformacije smo ugotavljali s shemo za ocenjevanje simbolne igre (McLoyd, 1980), ki vključuje naslednje kategorije predmetne in predstavne transformacije:

Predmetna transformacija

1. Animacija (animation): otrok pripisuje neživim predmetom značilnosti živih predmetov.

Npr. otrok reče: "Moj psiček (igrača) gre na sprehod."

2. Materializacija-konkretizacija (reification): otrok materializira zamišljeni predmet, ki je funkcionalno povezan z obstoječim predmetom.

Npr. otrok se pretvarja, da pije tekočino iz prazne skodelice.

3. Pripisovanje lastnosti predmeta (attribution of object property): otrok pripisuje lastnosti predmeta bodisi obstoječemu ali namišljenemu predmetu, ki je funkcionalno povezan z resničnim oz. dejanskim predmetom.

Npr. otrok govori "Bang, bang" in strelja s plastično pištolo ali palico.

4. Substitucija (substitution): otrok pripisuje obstoječemu predmetu novo identiteto.

Npr. otrok reče o veliki leseni kocki: "To je moj avto."

Predstavna transformacija

5. Predmetni realizem (object realism): gre za pretvarjanje, da namišljeni predmet obstaja, čeprav ni niti malo podoben predmetu, s katerim se otrok igra.

Npr. otrok reče: "Tole ščetko uporabljam, kot da je kosilnica za rezanje trave."

6. Pripisovanje lastnosti predmeta, ki ne obstaja (attribution of nonexistent object property): otrok pripisuje predmetu, ki ne obstaja, določene lastnosti.

Npr. otrok reče: "Jemljem vitamine," in se pretvarja, da jemlje tableto.

7. Pripisovanje situacije (situation attribution): otrok se pretvarja, da obstaja zamišljena situacija.

Npr. otrok reče: "Prav, to je zdravniška ambulanta."

8. Pripisovanje vlog (role attribution): igranje domišljjskih vlog.

Npr. otrok reče: "Jaz bom zdravnica."

Za ocenjevanje nivoja simbolne igre z vidika uporabe igrač smo uporabili razvojno lestvico igre (Smilansky 1968, Smilansky in Shefatya, 1990), ki obsega pet stopenj:

1. Enostavne manipulacije z igračami: otrok manipulira z igračo in odkriva njene značilnosti.

Npr. zлага kartonaste škatle v igralnem kotičku, odkriva, da ima telefon številčnico ipd.

2. Imitiranje dejavnosti odraslih: otrok uporablja miniaturne replike predmetov na popolnoma enak način, kot jih uporabljajo odrasli. O igri vlog na tej stopnji še ne moremo govoriti.

Npr. otrok pobere punčko, jo sleče in kopa.

3. Igrače kot pripomočki pri igranju vlog: ko obstaja jasna zveza med imitativno uporabo igrač ter igranjem vloge.

Npr. ko otrok kopa dojenčka, se mu nasmiha in ga tolaži, rekoč: "Ne jokaj, saj voda ni tako vroča."

4. Uporabo igrač dopolnjujejo verbalizacija in geste, ki pojasnjujejo dogajanje. Pogosto se otrok poslužuje nerealističnih predmetov kot pripomočkov pri uprizarjanju različnih vlog. Zelo uporabni na tej stopnji so nestrukturirani

materiali, ki jih otrok uporablja v funkciji različnih predmetov (npr. uporabi kos lesa za telefon).

5. Verbalizacija: v ospredju je otrokov govor.

Npr. otrok pripoveduje: "Jaz bom mami in sem ravnokar pripravila "za jest" za dojenčka. Zdaj sem pa tako utrujena, da se bom malo ulegla, ker zvečer dobimo obisk." Pri tem ne uporablja ne igrač in ne gest.

Postopek

Vsako starostno homogeno in starostno heterogeno skupino smo posneli pri spontani igri, ki je potekala v matični igralnici. Z vzgojiteljicami smo se dogovorili, da so pripravile pogoje in možnosti za simbolno igro. Časovna enota snemanja je bila 30 minut. Iz dobljenih video posnetkov smo izločili vse sekvence igre, ki jo lahko uvrščamo v simbolno igro. Dobljene sekvence igre je nato s pomočjo sheme za ocenjevanje simbolne igre analiziral kompetenten ocenjevalec.

Tudi v drugem delu raziskave je v vsaki starostni skupini potekala domišljajska igra v igralnem kotičku v matični igralnici otrok, v katerem sta bili vnaprej pripravljene igralni situaciji:

1. strukturirane igrače: punčke, vozički, pohištvo, posodice, jedilni pribor, obleke za punčke, igrače za nego ...;
2. nestrukturiran igralni material: palice, veje, listje, storži, vrvice, kosi blaga, kosi lesa, kartonaste škatle in druga embalaža ...

Otroci so dobili navodilo, naj se igrajo, kar želijo. Njihova igra je bila snemana s kamero, z dodatnim mikrofonom smo natančneje spremljali govor otrok.

V nadaljevanju smo kvalitativno analizirali 15-minutne časovne vzorce igre, in sicer ločeno za vsako starostno skupino in za obe igralni situaciji. Pri analizi posnetkov igre smo beležili način igranja in govor otrok. Kot osnovo za kvalitativno analizo smo uporabili že omenjeno razvojno lestvico igre.

REZULTATI IN KVALITATIVNA ANALIZA

Raven predmetne in predstavne transformacije v simbolni igri v starostno homogenih in starostno heterogenih skupinah otrok v vrtcu

Tabela 1: Frekvence pojavljanja simbolne igre v homogenih in heterogenih starostnih skupinah

KATEGORIJE SIMBOLNE IGRE	Homogene starostne skupine					4 heterogene starostne skupine (%)
	3-4	4-5	5-6	6-7	s (%)	
animacija	0	2	9	0	11	0
materializacija	2	1	0	6	9	1
pripis.lastnosti	4	5	0	0	9	1
substitucija	0	1	0	0	1	1
predmetna t.	6	9	9	6	30 (58.8)	3 (6)
pripis.situacije	2	0	5	0	7	8
pripis.vlog	0	5	2	7	14	39
predstavna t.	2	5	7	7	21 (41.2)	47 (94)
s	8	14	16	13	51	50

V tabeli 1 so prikazani sumarni rezultati. Rezultate na nivoju posameznih starostno homogenih in starostno heterogenih skupin pa podrobneje ilustrirata dva primera, analiza ene starostno homogene skupine (4-5 let) ter ene starostno heterogene skupine, prikazana v naslednjih dveh tabelah.

Tabela 2. Rezultati homogene starostne skupine: starost 4-5 let

TEMA	KATEGORIJE ¹	ŠT. OTROK ² (spol)
gleda skozi daljnogled (dve plastični cevi)	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M
oponašanje psa (hodi po vseh štirih in laja)	3-pripisovanje lastnosti živali	1 M
telefoniranje: v roki drži telefon in oponaša njegovo zvonjenje: "Cin, cin, cin...", za tem se pogovarja po telefonu	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M 1 Ž
zdravniki ("Jst sm dohtrca.") ⁴	8-pripisovanje vloge	3 Ž (1 pacient, 2 zdravnika) struktura po spolu se kasneje spremeni
gleda skozi daljnogled (ena plastična cev)	3-pripisovanje lastnosti predmeta	1 M
igranje na kitaro (brenka po plastični plošči)	4-substitucija	1 M
nega medvedkov, dojenčkov (oblačenje, slačenje)	1-animacija	1 Ž vzporedna igra 1 Ž
kuhanje, pitje kave	2-materializacija	1 Ž
učiteljica in mama ("Kaj boš učiteljica al mamica?", vpraša ena deklica drugo. Tista, ki je učiteljica razdeli risalne liste, na katere naj bi dojenčki-igračke risali. Mama oblači in slači dojenčka, ga pelje lulat, vmes gre v kotichek, se zopet vrne... ⁵	8-pripisovanje vlog	2 Ž

¹ Kategorije so vzete iz McLoydove sheme za ocenjevanje simbolne igre.

² Število otrok pomeni število otrok, vključenih v igro.

³ Spol: M – moški, Ž - ženski.

⁴ Zdravniki: igra ni potekala kontinuirano, ampak se je vmes nekajkrat prekinila. Primer: otrok v vlogi pacienta se naveliča igre in z njo prekine. čez nekaj trenutkov si ostali otroci, vključeni v igro, poiščejo novega "pacienta". Tudi vlogo zdravnika po določenem času prevzame drug otrok. Opazno je ponavljanje dejavnosti - glavna zdravnikova dejavnost je dajanje injekcij pacientu. Bolj kompleksnih dejavnosti ni moč zaznati.

⁵ Zanimivo je, da sta deklici združili vloge, ki med seboj nista komplementarni. Njuna igra je tekla ves čas vzporedno.

Tabela 3. Rezultati starostno heterogene skupine: starost 3-7 let

TEMA	KATEGORIJE	ŠT. OTROK (spol)
zdravniki ⁶	7-pripisovanje situacije (ambulantna, čakalnica, bolnica)	11-13 otrok: 3M zdravniki 1 Ž medic. sestra
	8-pripisovanje vlog (zdravniki, medic. sestre, bolniki, pacienti v čakalnici)	7-9 pacientov (1 v ambulanti, 3 ležijo v bolnici, 3-5 jih čaka v čakalnici)
peka peciva iz gline ("Jst sm kuhar." "Jst pečm krofe.")	8-pripisovanje vlog	1 M vzporedna igra 1 M 1 M

Raven simbolne igre glede na rabo strukturiranega ali nestrukturiranega igralnega materiala v igri

Rezultate prikazujemo na ravni splošnega opisa. Pri skupini 4-5-letnih otrok pa jih ilustriramo z dvema konkretnima temama - s primerom igre z nestrukturiranim ter s strukturiranim igralnim materialom.

Skupina otrok, starih 3 - 4 leta

a) nestrukturiran igralni material

Pogosta aktivnost otrok v tej skupini je manipulacija z igralnim materialom. Pri otrocih je mogoče opaziti vrsto različnih aktivnosti kot na primer: dajanje vej v prazno škatlo, stresanje plastičnih kroglic iz steklene posode v škatlo, dajanje škatle na glavo, zlaganje polen v škatlo.

⁶ Pri igri zdravniki so vloge jasno definirane, navodila so podprta z govorom. Vloge zdravnikov, medicinske sestre imajo starejši otroci, mlajši otroci pa so pacienti v čakalnici in bolnici.

Veliko je dogovarjanja, opazna je delitev funkcij (nalog): en otrok kliče paciente, drugi daje štampiljke v knjižice... Vsak otrok igra svojo vlogo in ne posega v domeno vlog, ki jih igrajo drugi otroci.

Zaporedje nalog, ki jih opravlja zdravnik, je takšno kot v realnem življenju: npr. najprej očisti rano, sestra mu poda povoj, potem zdravnik rano povije...

Igro je zelo spodbudila vzgojiteljica, ki je okolje za igro močno strukturirala: tam, kjer so ležalniki, je "bolnica", v "čakalnici" so postavljeni stoli za paciente, v "ambulantni" je nameščena postelja itd.

Opaženi načini vedenja otrok v skupini kažejo, da dosega njihova domišljajska igra praviloma raven imitacije - otroci uporabljajo nestrukturiran material za imitiranje dejavnosti odraslih. V igri posegajo zlasti po tistih predmetih, katerih način uporabe dobro poznajo in jih zato tudi v igri uporabljajo na konvencionalen način (tj. na način, kot jih uporabljamo odrasli). Opazno je ponavljanje posameznih dejavnosti, kot sta na primer pretakanje in pitje tekočine.

Sekvence domišljajske igre so zelo kratke. Največkrat je vanje vključen po en otrok. Koordinacije aktivnosti več igralcev ni mogoče zaslediti. Po določenem času, ko se otroci naveličajo igre z nestrukturiranim materialom, začnejo v kotiček prinašati strukturiran material (npr. dojenčka).

b) strukturiran igralni material

Igra je sestavljena iz niza dejavnosti, ki med seboj niso logično povezane (kuhanje, grabljenje trave, nega dojenčkov, telefoniranje). Igralne sekvence so daljše v primerjavi z dolžino sekvenc v igri z nestrukturiranim materialom, otroci določene sekvence tudi velikokrat ponavljajo (npr. nega dojenčkov, dajanje dojenčkov spat ipd.).

Opažene oblike igralnega vedenja kažejo, da dosega igra nekaterih otrok nivo imitacije, pri drugih pa je mogoče opaziti že nekatere elemente igre vlog, a le v rudimentarni obliki. Gre za zametke igre vlog, o pojavu pravih vlog pa še ne moremo govoriti, saj vloge iz samega igralnega konteksta niso eksplicitno prepoznavne, posredno pa nanje lahko sklepamo iz dogajanja ter govora in gest, ki spremljajo in dopolnjujejo igro. Takšne igralne sekvence so tudi krajše, pri čemer je zanimiv njihov potek: ko jih otroci odigrajo, se igra za nekaj trenutkov prekine, otroci se razidejo in pričnejo z drugimi aktivnostmi in šele po določenem času z njimi spet nadaljujejo.

Za razliko od igre z nestrukturiranim materialom preizkušanja oz. manipulacije igrač ni bilo.

Skupina otrok, starih 4-5 let

a) nestrukturiran igralni material

V igri so prisotne kratke igralne sekvence, ki trajajo le nekaj minut. Pojavlja se večje število igralnih tem, pri čemer ne pride do oblikovanja celovitejše igralne teme.

Največkrat igra poteka tako, da dobijo otroci ob določenem materialu idejo oz. asociacijo, kaj bi z njim lahko počeli. Ko se ideja pri določenem otroku porodi, jo verbalizira (pove ostalim), največkrat tako, da pove, kako bi predmet v igri uporabili. Tako se igralne sekvence navadno tudi pričnejo.

Tudi v tej skupini se med igralnimi sekvencami pojavlja raziskovanje oz. manipulacija igralnih materialov.

Zanimivo je, da se v igralne teme občasno vključujejo vsi otroci v kotičku. Tisti, ki določeno temo razvijajo oz. oblikujejo, in tisti, ki se jim v igri pridružijo kasneje, ko igra že teče.

Za primer navajamo naslednjo igralno sekvenco iz analize posnetkov:

Tema: Povijanje noge

Material: trakovi iz blaga

Število otrok: tri dekllice: Nika, Karin, Tija in dva dečka, Nathan in Tine

Nika vzame trak iz blaga in reče: "Daj, da enemu povijem nogo. Kdo je bolan za nogo povit?"

Oglasi se Karin: "Mene, mene." (Dvigne roko, da jo Nika vidi.)

Nika jo opazi: "Dobro. Pridi sem. Karin, nogo povit."

Karin pride k Niki. Nika ji reče: "Daj nogico," in ji prične s trakom povijati nogo.

Pridruži se jima Tija, rekoč: "Še meni nogi, še meni nogi."

Nika povija Karino nogo, ta pa pravi: "Potem bom pa jaz zdravnica. A prav?"

Nika: "Ne moreš biti."

Tija ju opazuje.

Pride Nathan in vpraša: "Kaj pa imate za nogo povit? Kje imate za nogo povit?"

Sede na stol in opazuje, kaj delajo dekllice (v igro se ne vključi, je le opazovalec). Čez nekaj trenutkov gre.

K skupini deklic pride Tine in vpraša: "A imate kaj kavice?" Prime stekleničko in se pretvarja, da pretaka tekočino iz stekleničke: "Psssss, psssss."

Karin začne povijati Tiji nogo, Nika jo prekine: "Ne, bom jaz."

Nika začne povijati Tiji nogo, Karin gre.

b) strukturiran igralni material

Ves čas opazovanja poteka v skupini igra z eno samo tematiko, ki smo jo poimenovali skrb in nega dojenčkov. Zelo široka igralna tema, ki vključuje

množico krajših podtem kot npr. hranjenje, previjanje oz. nega dojenčkov, dajanje spat, peljati dojenčka na sprehod, pozdraviti dojenčka ...

Igra v skupini poteka na ravni igre vlog; otroci v skupini si razdelijo vloge in jih eksplicitno pojasnijo. Njihove igralne dejavnosti praviloma vedno spremlja govor. Veliko je dialogov, igralne dejavnosti mnogokrat potekajo sočasno.

Igra otrok je kompleksna, zanimivo pa je, da se določene dejavnosti večkrat ponavljajo (na primer hranjenje dojenčkov).

Za ilustracijo igre v tej skupini navajamo sekvenco, v kateri pride do delitve vlog.

Tema: hranjenje dojenčka

Materiali: dva dojenčka, steklenička, voziček

Število otrok: deklica Nika, deček Dani

Nika in Dani sta za mizo. Nika reče Daniju, naj da njenemu dojenčku piti. Pri tem Nika sama vzame z mize stekleničko in jo da k dojenčkovim ustom.

Dani reče Niki: "Ti si sestrična, jaz pa oči, to je pa mami." (pokaže na drugo deklico Tijo)

Nika: "Ne, jaz sem mami. Jaz sem mami."

Dani dalje: "To je pa sestra (zopet pokaže na Tijo). Jaz sem pa bratec."

Nika doda: "David je pa oči."

Dani nadaljuje: "A prav, da sem jaz dobil za rojstni dan tega dojenčka, pa voziček?" (Pokaže na svojega dojenčka v vozičku.)

Nika: "Ne, to je živ dojenček."

David: "Ne."

Nika: "Ja, živ je."

David pojasnjuje: "To je dojenček, ki mu je treba malo baterije tukaj zapret (pokaže na svoj hrbet), potem pa hodi." (Drži dojenčka in ga dviguje tako, kot da bi dojenček hodil.)

Pogleda Niko in ji reče: "Mami."

Pride Tija. Nika ji pove: "Tija, ti si sestra, a pravč Tija, ti si sestra, a pravč?"

Skupina otrok, starih 5-6 let

a) nestrukturiran igralni material

Opaženi načini vedenja otrok v igri kažejo, da so v igri prisotne različne stopnje uporabe igrač. V igri se še vedno javlja manipulacija z igralnim

materialom (npr. ko otrok tolče po škatli), ki nemalokrat prehaja v imitacijo (npr. ko dejavnost tolči po škatli reprezentira igranje na boben ipd.).

Iz nestrukturiranih materialov si otroci izdelajo predmete za igro (npr. na palico privežejo vrstico in nanjo gumb), ki jih praviloma uporabljajo v funkciji drugih predmetov (npr. tako izdelano palico uporabijo za ribiško palico, za bič). Opazna je izredna fleksibilnost v uporabi igralnih materialov (npr. poleno postane v igri pištola, naslednji trenutek valjar za valjanje testa - pizze ali pa poleno, s katerim otroci kurijo ogenj). V ospredju igre so dejavnosti, ki jih definirajo predmeti - igralni materiali.

Večji del igra poteka ločeno po spolu. Tako pri dečkih kot pri deklicah dosega raven, na kateri govor in geste pojasnjujejo situacijo ali dogajanje.

b) strukturiran material

Igra je izraziteje kot v situaciji z nestrukturiranim materialom ločena po spolu. Deklice se ves čas opazovanja igrajo isto temo - skrb in nego dojenčkov, ki poteka na nivoju imitacije igre vlog. V igri uprizarjajo igralne sekvence, ki se v logičnem zaporedju navezujejo ena na drugo (pitje kavice za mizo, dajanje pijače dojenčkom, branje časopisa za mizo...). Njihova igra poteka ves čas kontinuirano (strnjeno), za razliko od dečkov, ki pri svojih igralnih aktivnostih niso tako vztrajni. Njihove igralne sekvence so v primerjavi s sekvencami deklic krajše in bolj raznolike. Teme, ki jih uprizarjajo med seboj, niso povezane.

V igri je prisotno pojasnjevanje dejavnosti. Govor in geste dopolnjujejo uporabo igrač, kar je še posebej opazno pri dečkih.

INTERPRETACIJA IN ZAKLJUČKI

Rezultati tako enega kot drugega dela raziskave kažejo, da se s starostjo otrok simbolna igra spreminja, v njej je mogoče zaslediti več predstavnih transformacij, igre vlog, v igri dobivajo vse večjo vlogo geste in govor, posamezne že zelo strukturirane igralne dejavnosti pa potekajo v daljših časovnih enotah.

Otroci v starostno heterogenih skupinah so dosegli višje oblike simbolne transformacije kot njihovi vrstniki v starostno homogenih skupinah. Pri iskanju odgovora na vprašanje, zakaj so v starostno heterogenih skupinah

pogosteje prisotne višje kategorije simbolne igre, npr. pripisovanje vlog, pripisovanje situacije, kar vse sodi v predstavno transformacijo, je treba polje vpliva kognitivnih dejavnikov razširiti na področje socialnega razvoja in razvoja socialne kognicije. Tudi v naši raziskavi se je potrdilo, da definiranje vlog pri simbolnih igrah poteka v starostno heterogenih skupinah na višji ravni kot v starostno homogenih skupinah, kar seveda omogoča razvoj socialno domišljajske igre, v kateri je še kako pomembno, da vsi udeleženci igre (ne glede na starost) "razumejo" svojo vlogo. Strinjamo se lahko z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev (npr. Golomb, 1979; Johnson & Ershler, 1981), ki menijo, da je simbolna igra, ki vključuje veliko pretvarjanja, povezana z zrelejšimi oblikami socialnih interakcij.

Otroci v starostno heterogenih skupinah, ki so se igrali igro vlog (npr. frizer, zdravnik, trgovina), so v tej vrsti igre preživeli relativno dolge časovne enote (15, 20 in več minut) in kar je še posebej zanimivo, otroci so menjavali vloge ne glede na njihovo starost (vsi so npr. lahko bili zdravniki, frizerji itd.).

Zanimivi pa so tudi rezultati, ki prikazujejo spreminjanje domišljajske igre v starostnem obdobju od 3 do 6 let glede na uporabo strukturiranega oz. nestrukturiranega igralnega materiala. Za domišljajsko igro mlajših otrok (starost od 3 do 4 let), ki so uporabljali nestrukturiran material, so značilne kratke, ponavljajoče se simbolne sheme, ki praviloma dosegajo nivo imitacije, vanje pa je praviloma vključen le en otrok. Analiza domišljajske igre enako starih otrok, ki so se igrali s strukturiranim igralnim materialom, pa kaže rahel premik k višjim oblikam domišljajske igre, ki jih je mogoče prepoznati v daljših igralnih sekvencah, javljanju nekaterih elementov igre vlog in v večji raznolikosti igralnih dejavnosti.

Podoben trend (v smeri doseganja višjih razvojnih oblik igre s strukturiranim igralnim materialom) potrjujejo tudi rezultati analize igre otrok starih, od 4 do 5 let. Tako v igri s strukturiranim igralnim materialom otroci dosegajo nivo igre vlog, v kateri so vloge eksplicitno pojasnjene, igralna tema je zaključena in obsega različne (mestoma tudi ponavljajoče) dejavnosti. Domišljajska igra z nestrukturiranim igralnim materialom pa praviloma poteka na nivoju imitacije in vključuje nekatere elemente igre vlog, ki pa iz samega konteksta niso jasno prepoznavne.

Zanimiva je primerjava igre otrok, starih od 5 do 6 let, v obeh igralnih situacijah. Le-ta kaže, da dosega domišljajska igra enako, in sicer najvišjo razvojno raven, ne glede na vrsto igralnega materiala. Otroci se igrajo igro vlog, gre za fleksibilno rabo igrač in igralnih materialov, vedno večjo uporabo

jezika pri definiranju vlog in scene, ki je potrebna za vsebino igre, pogosto "preoblikovanje" igrač in predmetov v tiste igralne materiale, ki jih trenutno potrebujejo v igri.

Rezultati naše raziskave potrjujejo izhodišča Piageta (1962), Vigotskega (1967) in Eljkonina (1966) (po McLoyd, 1986) ter izsledke nekaterih raziskav (npr. Jeffree, McConey, 1976; Johnson, 1983; McLoyd, 1983; Elder, Pederson, 1978; Fein, 1975; Fein, Robertson, 1974; Ivič, Davidović, 1972; po Duran 1995 ter Giddings in Halverson, po McLoyd, 1986), ki ugotavljajo, da potrebujejo mlajši predšolski otroci za domišljjsko igro strukturiran igralni material, saj jim njihove sposobnosti reprezentacije omejujejo možnosti igranja z nestrukturiranim igralnim materialom. Pri starejših predšolskih otrocih, ko je sposobnost mentalne reprezentacije višja, pa je nestrukturiran igralni material tisti, ki nudi odprt in fleksibilen kontekst igre. Analiza in rezultati naše raziskave kažejo, da je starost otrok od 5 do 6 let tisto razvojno obdobje, ko otroci tako s strukturiranim kot nestrukturiranim igralnim materialom zmorejo v igri reflektirati svoj način mišljenja in razumevanja socialnih interakcij. S tem pa ne zanikamo vloge igrač in igralnih materialov v igri. Ravno nasprotno, otroci potrebujejo strukturirane in nestrukturirane igrače, saj jim le-te omogočajo kognitivno fleksibilnost, substitucijo in pretvarjanje.

Raziskava ponuja izsledke, ki so lahko vodilo pri koncipiranju in organizaciji igre v vrtcu (starostno heterogene skupine otrok v vrtcu so lahko zelo ustrezno okolje za razvoj simbolne igre, kombinacija strukturiranih in nestrukturiranih igrač in upoštevanje starosti otrok), ki tako postaja pomemben način učenja predšolskih otrok oziroma daje možnosti za iskanje optimalnega razmerja med že znanim (tisim, kar otrok že zmore) in neznanim, novim (tistim, k čemur teži, kar preizkuša in postopoma vgrajuje v svoje mentalne sheme).

Torej ni presenetljivo, da med principi predšolske vzgoje in učenja v vrtcu, ki jih v knjigi »Poučevanje in učenje v zgodnjih letih« navaja Whitebread (1996), najdemo zapisano »... spodbujati je treba otrokovo naravno težnjo oz. željo po udejstvovanju v domišljjski oz. simbolni igri, ki se navezuje na pomembne življenjske izkušnje ...« (str. 61).

LITERATURA

1. Bruner, J.S. (1964). The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*, 19, 1 - 16.
2. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Elder, J.L., Pederson, D.R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.
5. Eljkonjin, D.B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Faulkner, D. (1995). Play, self and the social world. V P. Barnes (Ur.) *Personal, social and emotional development of children*. Oxford and Northampton, Blackwell / The Open University, 232-286.
7. Garvey, C. (1991). *Play* (2nd ed.). London: HarperCollins Publishers.
8. Howes, C. (1985). Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers. *Child Development*, 56, 1253-1258.
9. Howes, C., Unger, O., Matheson, C.C. (1992). *The Collaborative Construction of Pretend: Social Pretend Play Functions*. Albany: State University of New York Press.
10. Howes, C.; Farver, J. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 305-314.
11. Johnson, J.E., Christie, J.F., Yawkey, T.D. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
12. Mann, B.L. (1984). Effects of Realistic and Unrealistic Props on Symbolic Play. V T.D. Yawkey, A.D. Pellegrini (Ur.) *Child's Play: Developmental and Applied*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 359-376.
13. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1996). Simbolna igra v starostno heterogenih in starostno homogenih skupinah v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 9-10, 420-427.
14. Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. (1997). Symbolic Play in Mixed-age and same-Age Groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 5, 2, 47 - 61.
15. McLoyd, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51, 1133-1139.
16. McLoyd, V.C. (1986). Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play. V G. Fein in M. Rivkin (Ur.) *The Young Child at Play*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 63-78.

17. Monighan-Nourot, P., Scales, B., Van Hoorn, J., Almy, M. (1987). *Looking at Children's Play: A Bridge Between Theory and Practice*. New York: Teacher College, Columbia University.
18. Mounts, N.S.; Roopnarine, J.L. (1987). Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. *American Educational Research Journal*, 24, 463-476.
19. Moyles, J.R. (1989). *Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Milton Keynes: Open University Press.
20. Moyles, J.R. (Ur.) (1995). *The Excellence of Play*. Buckingham: Open University Press.
21. Overton, W.F., Jackson, J.P. (1973). The representation of imagined objects in action sequence: a developmental study. *Child Development*, 44, 309-314.
22. Pellegrini, A.D. (1980). The Relationship between Kindergartners Play and Achievement in Prereading, Language, and Writing. *Psychology in the School*, 17, 530 - 535.
23. Pellegrini, A.D., Galda, L. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
24. Pellegrini, A.D. (1987). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Pellegrini, A.D., Jones, I. (1994). Play, toys, and language. V J.H. Goldstein (Ur.), *Toys, play and child development..* Cambridge: Cambridge University Press, 27-45.
26. Roopnarine, J.L.; Johnson, J.E. (1983). Kindergartners' play with preschool-and school-aged children within a mixed-age classroom. *The Elementary School Journal*, 83, 578-585.
27. Rubin, K.H. (1982). Nonsocial Play in Preschoolers: Necessarily Evil? *Child Development*, 53, 651-657.
28. Singer, J.H. (1994). Imaginative play and adaptive development. V J.H. Goldstein (Ur.), *Toys, play and child development..* Cambridge: Cambridge University Press, 6-26.
29. Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
30. Smilansky, S., Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play*. Silver Spring: Psychological & Educational Publications.
31. Vygotsky, L.S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. V J.S. Bruner, A. Jolly, in K. Sylva (Ur.) *Play: Its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin, 537-554.
32. Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.