

Odgojni potencijali igre kod djece

Balas, Stela

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:189442>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Stela Balas

ODGOJNI POTENCIJALI IGRE KOD DJECE

Završni rad

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ODGOJNI POTENCIJALI IGRE KOD DJECE

Završni rad

Studij: Preddiplomski sveučilišni studij jednopredmetne pedagogije

Ime i prezime studentice: Stela Balas

Matični broj studentice: 0009085870

Mentorica: Prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus

Rijeka, lipanj 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja, Stela Balas, dajem odobrenje Filozofskom fakultetu u Rijeci, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom „Odgojni potencijali igre kod djece“ koristi kao cjeloviti tekst i trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Repozitorija Filozofskog fakulteta u Rijeci, a sve uvažavajući Zakon o autorskom pravu, kao i druge dokumente s pravima i adekvatnom akademskom praksom, zbog promicanja otvorenog pristupa znanstvenim informacijama.

Sve informacije i dijelove rada pripisujem sebi kao autorici završnog rada, a izvori literature koji su korišteni za određene dijelove rada navedeni su u popisu literature na kraju završnog rada.

U Rijeci, _12.07.2022._ (datum)

Potpis

Handwritten signature of Stela Balas in black ink.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. IGRA	2
2.1. <i>DEFINICIJE IGRE</i>	2
2.2. <i>KARAKTERISTIKE IGRE</i>	3
2.3. <i>TEORIJE IGRE</i>	4
2.3.1. <i>TEORIJA LIČNOSTI U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE</i>	6
2.3.2. <i>TEORIJA KOGNITIVNOG RAZVOJA U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE</i>	6
2.3.3. <i>SOCIOKULTURNA TEORIJA U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE</i>	7
2.3.4. <i>INTERAKCIJSKA TEORIJA I TEORIJA SOCIJALIZACIJE U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE</i>	7
2.5. <i>VRSTE IGRE</i>	8
2.5.1. <i>FUNKCIONALNA IGRA</i>	8
2.5.2. <i>SIMBOLIČKA IGRA</i>	9
2.5.3. <i>IGRE PREMA PRAVILIMA</i>	10
2.5.4. <i>VIDEO IGRE</i>	11
3. ODGOJNI POTENCIJALI IGRE KOD DJECE	12
3.1. <i>ULOGA IGRE U RANOM I PREDŠKOLSKOM DOBU</i>	12
3.1.1. <i>ULOGA NESTRUKTURIRANE IGRE U ŽIVOTU DJETETA PREDŠKOLSKE DOBI</i>	13
3.1.2. <i>VRJEDNOST IGRE ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI PREMA KONCEPCIJAMA MONTESSORI PEDAGOGIJE</i>	16
3.1.3. <i>FLOOR-TIME PRISTUP - TERAPIJA IGROM KOD DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</i>	17
3.2. <i>ULOGA IGRE U ŠKOLSKOM DOBU</i>	20
3.3. <i>ISTRAŽIVANJE DJEČJEG DOŽIVLJAJA IGRE OVISNO O PREDŠKOLSKOJ I ŠKOLSKOJ DOBI</i>	21
3.4. <i>IGRA I OSOBINE LIČNOSTI</i>	22
3.4.1. <i>IGRA I KOGNITIVNI RAZVOJ DJECE</i>	23
3.4.2. <i>IGRA I EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE</i>	23
3.4.3. <i>IGRA I TJELESNI RAZVOJ DJECE</i>	24
3.4.4. <i>IGRA I SOCIJALNI RAZVOJ DJECE</i>	25
4. ZAKLJUČAK	27
5. POPIS LITERATURE	28
6. SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI	33
SUMMARY	34
7. POPIS SLIKA	35

1. UVOD

Igra je temeljno pravo svakog djeteta pa prema *Konvenciji o pravima djeteta* (1989, članak 31, stavak 1., stavak 2.) „Države stranke priznaju djetetu pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima. Države stranke poštivat će i promicati pravo djeteta na puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te će poticati ostvarenje primjerenih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i slobodnih djelatnosti“. Igra je aktivnost kojom dijete ostvaruje sve svoje potencijale, odnosno osobine ličnosti kroz kognitivni, emocionalni, socijalni i tjelesni razvoj. Ona je vrlo važna u odgojno-obrazovnom sustavu pa je igra sredstvo kojim se ostvaruje odgojni proces, ali i rano obrazovanje djece (Stevanović, 2003). Upravo zbog multifunkcionalnosti igre u svrhu odgoja djece, ova tematika je vrlo važna u suvremenom kontekstu jer, osim što je važno znati kakvu ulogu igra ima za cjelokupan djetetov razvoj, važno je i znati koje su to igre i kako one potiču odgojne vrijednosti kod djece. Budući da u odgojnom procesu sudjeluju odgajnik (dijete), odgajatelj (roditelj/skrbnik, odgojitelj, učitelj) i okruženje (odgojno-obrazovna ustanova), važno je da svi akteri odgojnog procesa budu upoznati s igrom i njenim odrednicama u razvoju djeteta pa se ovim završnim radom na temu *Odgojni potencijali igre kod djece* nastoji opisati i razumjeti ulogu igre u procesu odgoja djeteta, kako sve igra može poticati razvoj i zato je cilj ovog završnog rada povezati teorijska znanja o igri i pojedinim razvojnim područjima sa praksom, odnosno stvarnim svijetom kroz primjere igara koji će se prikazati u završnom radu.

Rad se uz uvod i zaključak sastoji od dva poglavlja. U poglavlju “Igra” predstavljaju se definicije, karakteristike, vrste i teorije igara, nakon čega slijedi poglavlje “Odgojni potencijali igre kod djece”. U prvom dijelu tog poglavlja govori se o ulozi igre u odgojno-obrazovnom kontekstu, kroz rano i predškolsko i školsko doba. U dijelu o igri u ranom i predškolskom dobu, govori se o važnosti nestrukturirane igre, zatim o igri u okviru Montessori pedagogije i o *Floor-time* pristupu kroz terapijsku ulogu igre. Nakon dijela o igri u školskom dobu, navodi se istraživanje dječjeg doživljaja igre ovisno o predškolskoj i školskoj dobi. U drugom dijelu poglavlja razmatra se igra u okviru osobina ličnosti, kroz kognitivni, emocionalni, tjelesni i socijalni razvoj. Gledajući na dijete kao na subjekta vlastitog razvoja, u radu se tumači kako je igra povezana sa svakim razvojnim područjem, odnosno osobinom ličnosti.

2. IGRA

Igra je aktivnost kroz koju dijete izražava svoje emocije, uči pravila ponašanja, razvija govor i komunikacijske vještine te stječe mnoga iskustva koja obogaćuju njegov život. Zbog složenosti fenomena, kao što je igra, prisutno je mnogo različitih definicija igre.

2.1. DEFINICIJE IGRE

Igra se može definirati na različite načine, a jedan od razloga nepostojanja jedinstvene definicije igre je taj što se ona proučava i koristi, ne samo u pedagogiji i psihologiji, već i u mnogim znanstvenim disciplinama, kao što su sociologija, antropologija, etnologija, ekonomija i druge gospodarske grane (Zagorac, 2006). Iz pedagoške perspektive ista autorica ističe da „suvremena pedagogija aktivnost igre smatra neizostavnom u odgojnom procesu i ostvarenju željenih obrazovnih ciljeva te daje upute kako igru oblikovati i usmjeriti s ciljem poboljšanja i povećanja uspješnosti. Razvojna psihologija igri daje važno mjesto u razvoju ličnosti“ (str. 69).

Duran (1995) ističe kako se igra pojavila kasno u evoluciji, a povezana je s pojavom učenja tijekom djetinjstva koje predstavlja važno razdoblje razvoja svih oblika ponašanja koji su neminovni za opstanak organizma. Ona obuhvaća mnoge aktivnosti, a prisutna je u djetetovom životu od njegova rođenja. Tome ide u prilog i definicija igre Lester i Maudsley (2007; prema Klarin, 2017) koji navode: „impuls za igru je urođen. Igra je biološki, psihološki i socijalno nužna. Igra čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Sva djeca i mlađi imaju potrebu za igrom“ (str. 6). Dijete se igra najviše u doba djetinjstva, zbog čega je igra jedna od najvažnijih i najatraktivnijih djetetovih aktivnosti do sedme godine života (Šverko, Zarevski, Szabo, Kljaić, Kolega i Turudić-Čuljak, 2006). Kroz igru dijete stječe mnoga iskustva, provodi vrijeme s vršnjacima i razvija kompetencije koje su mu potrebne za daljnje odrastanje i budući život, odnosno životne uloge koje dijete bude obnašalo.

Nadalje, Huizinga (1938) definira igru kao slobodnu aktivnost koja „nije ozbiljna“ i u kojoj nije prisutna materijalna korist, odnosno profit, a potiče stvaranje društvenih grupa i utvrđena je pravilima (Caillois, 1961). Mijatović (2000) ističe kako pojam igre obuhvaća nekoliko značenja, a ona se odnose na to da je igra oblik čovjekove reakcije s ciljem razvijanja sposobnosti, zatim je igra zabava, a u sportu je to aktivnost koja se može izvoditi u sklopu različitih disciplina. Treba izdvojiti kako se u pedagogiji igra shvaća kao „sredstvo odgoja i obrazovanja, metoda učenja i poučavanja“ (Mijatović, 2000, str. 130).

Igra se može definirati kroz postojanje tri važna aspekta, a to su:

- istraživačka i otvorena priroda igre, prema kojoj dijete razvija praktične vještine i otkriva svijet
- intrinzična, evolucijska i sinergijska priroda igre, prema kojoj dijete kroz igru razvija kreativnost i zabavu
- razvojni aspekti igre koji se odnose na to da je igra potrebna za kognitivni, tjelesni, kreativni, komunikacijski razvoj (Anderson, 1998; prema Stegelin, 2007)

Vežano uz igru i djetetov razvoj, Rajić i Petrović-Sočo (2015) ističu kako je igra put prema novim otkrićima i višim razinama razvoja te da se kroz igru ostvaruju sve djetetove potrebe, želje i doživljaji. Iako postoje različita određenja igre, većina autora se može složiti oko toga da je igra važna za poticanje cjelokupnog djetetovog razvoja pa je važno reći nešto i o karakteristikama same igre.

2.2. KARAKTERISTIKE IGRE

Igra posjeduje različite karakteristika pa se u ovom kontekstu navode karakteristike Cailloisa (1961), Matejić (1978, prema Duran, 1995) i Sutton-Smith (1997, prema Klarin, 2017).

Caillois (1961) navodi kako se igra može definirati kao aktivnost koja je karakteristična prema tome što je slobodna, budući da ne predstavlja obvezu, ona je odvojena, u smislu da je ograničena u prostoru i vremenu, kao i definirana pravilima. Također, igra predstavlja nesigurnost jer se njen tijek i u konačnici rezultat ne mogu utvrditi, a isto tako njena karakteristika je maštanje, odnosno mogućnost da se kroz igru razvija maštovito razmišljanje, čime se pruža odmak od stvarnog života. Maštanje je jedna od ključnih karakteristika igre, zato što se na taj način razvija i kreativnost, a to je vrlo važno za kognitivni razvoj djeteta.

Nasuprot ovim karakteristikama igre, Matejić (1978, prema Duran, 1995) ponudila je sljedeću podjelu igre prema njenim karakteristikama:

- Igra je simulativno ponašanje sa odlikama:
 - ❖ divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način)
 - ❖ nekompletnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje)
 - ❖ neadekvatnost (ponašanja nesuglasno datoj situaciji)
- Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi:

- ❖ da posjeduje vlastite izvore motivacije
- ❖ da je proces igre važniji od ishoda akcije
- ❖ dominacija sredstava nad ciljevima
- ❖ odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka
 - Igra ispunjava privatne funkcije igrača:
- ❖ oslobađa od napetosti, rješava konflikt
- ❖ regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj
 - Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi:
- ❖ igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji
- ❖ u stanju umjerene psihičke tenzije

Iz navedenog se može zaključiti kako je igra aktivnost u kojoj je važniji sam proces igre od ishoda te igre, kako ona omogućava smanjenje napetosti i stresa, ali i to da se djeca intrinzično motiviraju na igru, odnosno imaju unutarnje motive koji ih usmjeravaju na igranje.

Naposljetku, izdvajaju se karakteristike igre Sutton-Smith (1997; prema Klarin, 2017), a one se odnose na igru kao progres, kao sudbinu, snagu, identitet, imaginaciju, istraživanje sebe i igru kao neozbiljnost. Igra kao progres označava to da se igrom ostvaruje napredak, odnosno ona je učinkovita za poticanje djetetova razvoja, zatim kao sudbina, igra se može promatrati u kontekstu toga da pruža znanja, sposobnosti i vještine koje su potrebne za budućnost. Igra se kao snaga može promatrati kroz to koliko je dijete spremno na igru, koliko ga ono jača i daje mu mogućnost sudjelovanja u aktivnostima s drugom djecom. Vezano uz to, igra omogućuje gradnju i razvoj vlastitog identiteta, ali se kroz nju dijete pronalazi, odnosno svaka igra je novi test za otkrivanje vlastitih mogućnosti. Osim toga, igra je aktivnost koja se gleda kao neozbiljnost, a to znači da je ona slobodna, da pruža mogućnost vlastitog kreiranja strukture i tijeka igre i zbog toga je igra aktivnost koja potiče kreativnost, maštu i jača osobni identitet.

2.3. TEORIJE IGRE

Igra je aktivnost koja je djeci oduvijek bila važna i u kojoj su uživali, kroz koju su rasli i razvijali se, a najviše se veže uz razdoblje djetinjstva. Zbog toga je važno istaknuti kakvo je bilo stajalište prema djeci i razdoblju djetinjstva.

Ono što je zanimljivo oko značenja djetinjstva je to da se tek od 16. stoljeća, odnosno razdoblja humanizma govori o pojmu djetinjstva, budući da se kroz srednji vijek na djecu gledalo kao na „umanjene odrasle“, a takvo gledište naziva se preformacionizam (Berk, 2008).

Tome svjedoči i Hameršak (2004) koja je izdvojila citat medievalista Nicholasa Ormea, a on glasi: „Kad s ljudima koji se ne bave poviješću tog područja razgovaram o djeci u srednjem vijeku, oni najčešće odgovaraju s pitanjem jesu li tada djecu držali za umanjene odrasle, ili tvrdnjom da je to bilo tako. [...] Za to su popularno gledište, također, barem dijelom zaslužni i povjesničari 1960-ih i 1970-ih godina, koji su težili dokazati da je djetinjstvo u srednjem vijeku bilo bijedno i zanemareno u odnosu na današnja mjerila. Vodeći predstavnici tog gledišta su povjesničari Philippe Ariès, Lloyd de Mause i Lawrence Stone, među kojima je vjerojatno najpoznatiji Ariès“ (str. 1071). Maleš (2011) ističe kako je Ariès u svojoj knjizi pod nazivom *Philippe Ariès L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime (Dijete i obiteljski život za Staroga poretka)* zagovarao stajalište prema kojemu se djetinjstvo treba gledati kao „promjenljivi fenomen unutar generacijskog poretka i kao strukturni element modernih društava“ (str. 22). Budući da je bio prisutan takav odnos prema djeci i da se na djetinjstvo nije gledalo kao u današnje vrijeme, došlo je do promjene paradigme, odnosno do novog shvaćanja djece, a onda i djetinjstva.

Kroz razdoblje 19. i 20. stoljeća razvija se heuristička slika djeteta, što znači da se primijenjuje načelo pedocentrizma, kao postavljanja djeteta u središte odgoja. Knjiga E. Key pod nazivom *Stoljeće djeteta* (1900.) polazište je pedocentrizma i shvaćanja djeteta kao subjekta vlastitog razvoja pa Maleš (2011) ističe kako „povijesno gledano, korijene tog shvaćanja nalazimo u djelima Rousseaua, Pestalozzija i Froebela, a početkom 20. stoljeća u okviru waldorfske i Montessori pedagogije formulirano je kao zahtjev za „usmjerenost na dijete““ (str. 25). John Dewey, kao jedan od najpoznatijih pedagoga i predstavnika pragmatizma, istaknuo je važnost osobnog iskustva djeteta kroz sintagmu *learning by doing*, odnosno učenje kroz rad, a u tome znatnu ulogu ima upravo slobodna ili simbolička igra kojom dijete može upoznati svoju stvarnost i učiti kroz praktična iskustva (Maleš, 2011).

Iako postoji više različitih klasifikacija teorije igre, jedna od njih je podjela na klasične i moderne teorije igre. Klasične teorije igre promatraju svrhu postojanja igre, dakle čemu ona doprinosi i za što se koristi, dok se moderne teorije igre vežu uz važnost igre kroz emocionalni (Freud i Erikson), kognitivni (Piaget i Vigotsky) razvoj i kroz interakcijsku teoriju (Bateson) socijalizacije, odnosno kroz načela simboličkog interakcionizma G. Meada (Zagorac, 2006).

Ovaj završni rad usmjeren je na moderne teorije igre pa se u nastavku daje pregled teorije ličnosti, teorije kognitivnog razvoja, sociokulturne teorije, interakcijske teorije i teorije socijalizacije.

2.3.1. TEORIJA LIČNOSTI U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE

Utemeljiteljem psihoanalitičkog pristupa, odnosno psihoanalitičke teorije smatra se Sigmund Freud koji je ličnost podijelio na id, kao nešto što je urođeno kod svake osobe, ego, koji je u funkciji zadovoljavanja potreba ida i na superego koji predstavlja krovni sustav i prema kojemu osoba posjeduje osjećaj samopoštovanja, a to je važno za emocionalni sustav. Prema Klarin (2017) Freudova teorija ličnosti važna je za igru, zato što pruža objašnjenje terapijskog dijela igre, odnosno kako se igra manifestira na emocionalni sustav osobe. Prema tome, igrom s vršnjacima dolazi do razvoja emocija, empatije, osjećaja pripadanja, a emocije igraju vrlo važnu ulogu kod djece jer „uz pomoć prepoznavanja i razumijevanja vlastitih emocija te emocionalnih stanja drugih, osobe uče obrasce ponašanja koji im onda pomažu u odnosima s drugim ljudima“ (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007, str. 478).

Na pitanje zašto se dijete uopće igra, zagovornici psihoanalitičke teorije smatraju da se dijete igra, zato što kroz igru može biti ispunjeno i zadovoljno, stvara se osjećaj zadovoljstva, što pomaže idu koji tim putem ostvaruje svoj nagon života, čime si dijete ispunjava jednu od životnih potreba (Brković, 2011).

2.3.2. TEORIJA KOGNITIVNOG RAZVOJA U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE

Utemeljiteljem kognitivnog razvoja smatra se Jean Piaget koji je kognitivni razvoj podijelio na četiri važna razdoblja, odnosno faze, a to su: senzo-motorička faza (od rođenja do druge godine), predoperacijska faza (od druge do sedme godine), faza konkretnih operacija (od sedme do jedanaeste godine) i faza formalnih operacija (od adolescencije nadalje) (Šverko i sur., 2006).

Svako razdoblje obiluje svojim karakteristikama, a igra je važna u kontekstu kognitivne teorije, zato što se kroz tu aktivnost dijete kreativno izražava, istražuje, uči kako komunicirati s drugima i adaptira se na svoju okolinu (Klarin, 2017). U tom kontekstu, igra je važna za dijete kroz procese asimilacije i akomodacije pa ono „u skladu sa svojom urođenom živčanom osjetljivošću i opremljenošću upija (asimilira) sva ta opažena svojstva i promjene okoline, te se prilagođuje (akomodira) na novostečeno (asimilirano) iskustvo“ (Starč, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004, str. 20). Dakle, dijete kroz igru postiže sustav ravnoteže, odnosno ekvibracije, kroz procese asimilacije i akomodacije. Pritom, asimilacija se odnosi na usklađivanje kognitivnih shema, gdje ne dolazi do promjene cijele slike u glavi, odnosno do uspostavljanja novog pojma, dok se kod akomodacije uspostavlja potpuno *nova* kognitivna shema, odnosno nastaje novi pojam koji se nije mogao zadržati u *staroj* kognitivnoj shemi.

2.3.3. SOCIOKULTURNA TEORIJA U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE

Osim kognitivnog razvoja prema Piagetu, važno je spomenuti i L. Vigotskog koji je utemeljitelj sociokulturne teorije prema kojoj se djeca razvijaju kroz odnose s drugima, odnosno kroz socijalizaciju. Djeca uče, usvajaju nova znanja i vještine uz pomoć odraslih osoba pa se govori o području približnog razvoja koji označava raspon razlika između onoga što dijete može samo raditi i onoga što sve može uz pomoć neke osobe, na primjer roditelja (Starč. i sur., 2004). Također, ono što se smatra jednim od važnih obilježja dječje igre prema L. Vigotskom i koncepciji sociokulturne teorije je teorija kreativnosti prema kojoj djeca razvijaju mentalne slike u glavi, odnosno funkcije kroz kreativnost i maštu. Kroz kreativno razmišljanje, djeca stvaraju više mentalne funkcije koje dobivaju na značenju u stvaranju unutarnjeg govora (Klarin, 2017). Osim toga, važno obilježje igre je i razvoj jezika, odnosno govora kod djece.

Dakle, razlike između kognitivnog razvoja prema Piagetu i sociokulturne teorije prema Vigotskom u pogledu na dječju igru ogledaju se u tome što Piaget pridaje najveću važnost intelektualiziranoj igri, dok se Vigotski više usredotočuje na socijalnu sredinu, pri čemu roditelji i ostale odrasle osobe imaju važnu funkciju u učenju i razvijanju igre kod djece (Šagud, 2002).

2.3.4. INTERAKCIJSKA TEORIJA I TEORIJA SOCIJALIZACIJE U OBJAŠNJENJU IGRE KOD DJECE

Igra kod djece objašnjava se i kroz interakcijsku teoriju Batesona, prema kojoj dijete kroz igru oblikuje stvarnost i rješava konflikte, odnosno problematične situacije pa prema Šagud (2002) „igra najčešće nije pokušaj vjerne rekonstrukcije već je to proces u kojem dijete sastavlja nove „mape“ i preobražava stare“ (str. 13). Dijete ima biološku potrebu za igrom u kojoj istražuje i otkriva svijet pa je važno istaknuti kako „igra ima adaptivnu funkciju“ (Klarin, 2017). Tako se igra ubraja u jednu od djetetovih nužnih bioloških potreba.

Teorija socijalizacije odnosi se na načela simboličkog interakcionizma, kao jedne od teorija znanosti o odgoju, odnosno kao teorije kroz koju djeca igrom stvaraju značenja o vanjskom svijetu i o sebi samima. G. Mead je jedan od tvoraca simboličkog interakcionizma koji je ključan za razvoj osobnosti kod djece. Naime, Mead ističe važnost uspostavljanja interakcije s drugim ljudima jer na taj način dolazi do razvoja vlastitog identiteta, odnosno „Selfa“. On nastaje spajanjem svijesti o sebi samome, kao i svijesti o sebi u odnosu s drugim ljudima (König i Zedler, 2001). To se ostvaruje kroz igre pretvaranja u kojima djeca, pretvarajući se da su netko drugi, zapravo ostvaruju značenja i preuzimaju svoje životne uloge.

2.5. VRSTE IGRE

Kada je igra u pitanju, onda postoji mnogo različitih klasifikacija, odnosno podjela igre, a prema Klarin (2017) razlog tome može se tražiti u tome da djeca odabiru mnoštvo igara i aktivnosti koje doprinose jačanju kognitivnog, socijalnog, emocionalnog i tjelesnog razvoja. Shodno tome, u ovom radu prikazati će se klasifikacija igre prema Duran (1995), kao jedne od najčešće korištenih klasifikacija u literaturi.

Duran (1995) igre dijeli na:

- funkcionalnu igru
- simboličku igru
- igru s pravilima

Osim navedene podjele, za potrebe ovog rada spomenuti će se i video igre, kao jedne od poznatih igara današnjeg doba.

2.5.1. FUNKCIONALNA IGRA

Funkcionalna igra je vrsta igre u kojoj dijete može isprobavati, razvijati i tako unapređivati svoje funkcije, time što se igra s različitim materijalima, igračkama ili predmetima. Ponavljanjem pokreta dijete razvija svoje sposobnosti, odnosno funkcije. Funkcionalna igra može se povezati s konceptom i idejama funkcionalne pedagogije koja se zalaže za razvijanje djeteta i njegovih funkcija, a njenim utemeljiteljem smatra se E. Claparède. Prema Vrclj (2018) „ljudsko je biće za Claparèdea prije svega funkcija, pa se obrazovanje treba poklapati s tom funkcijom i biti prirodni izraz aktivnosti i razvoja djeteta. Funkcionalno obrazovanje treba uzimati u obzir potrebe djeteta, a one su — *znati, tražiti, promatrati i raditi*“ (str. 89).

Jean Piaget je također zaslužan za funkcionalnu igru pa se smatra kako se ona ostvaruje u kontaktu djeteta s društvom, odnosno fizičkom okolinom (Duran, 1995). Ovladavajući predmetima dijete razvija svoje funkcije, odnosno sposobnosti pa se kao jedan od primjera funkcionalne igre može uzeti igranje sa žvečkom, što je prikazano u nastavku (Slika 1)¹.

¹ Preuzeto s <https://happychildren.life/sr/4-vrste-decje-igre/>



Slika 1. Igranje sa zvečkom 1

U prvih šest mjeseci tijelo se giba, dok od šest mjeseci do kraja prve godine dolazi do funkcionalne igre rukama, kao što je prikazano na Slici 1., gdje se dijete igra sa zvečkom. Nakon što dijete prohoda istražuje svoju okolinu, a do druge godine života dijete pokazuje zanimanje i za drugu djecu pa u kasnijem razvojnom razdoblju dolazi do igre uloga, igre mašte, stvaralačke igre i igre s pravilima (Brković, 2011).

2.5.2. SIMBOLIČKA IGRA

Osim funkcionalne igre, javlja se i simbolička igra koja je vrlo važna u kontekstu kognitivnog razvoja. Autori se ne slažu oko terminološkog određenja ovog pojma. Tako Piaget promatra simboličku igru kao jednu od oblika simbolične funkcije, Freud i sljedbenici psihoanalitičke teorije simboličku igru spajaju s afektivnim područjem osobe, dok Vigotski i sljedbenici sociokulturne teorije smatraju simboličku igru zapravo igrom uloga (Duran, 1995). Simbolička igra je vrsta igre koja je karakteristična po tome što se u njoj javlja „elementaran oblik apstraktnog mišljenja, jer se dijete koristi gestama, zvukovima i objektima da bi reprezentiralo događaje ili objekte“ (Šagud, 2002, str. 12). Kroz simboličku igru djeca ostvaruju kreativnost, maštovitost, a ona ujedno označava i početak apstraktnog mišljenja kod djece, zbog čega se simbolička igra veže uz predoperacijsko razdoblje kognitivnog razvoja koje traje od druge do sedme godine i služi kao priprema za nadolazeće razdoblje konkretnih operacija kod djece.

Prema Šverko i sur. (2006) simboličke igre su maštovite igre u kojima se djeca imaju prilike pretvarati da su neke druge osobe pa se tako mogu igrati roditelja i djece, prodavača, liječnika i slično (Slika 2)².

² Preuzeto s <https://www.wishmama.hr/roditeljstvo/savjeti-za-roditelje/carobni-svijet-djecje-igre/>



Slika 2. Igra pretvaranja 2

Prema simboličkom interakcionizmu, igra je osnovni proces putem kojeg djeca stječu značenja u svom okruženju pa na temelju značenja koja se ostvaruju kroz usvajanje različitih uloga, liječnika, učitelja i sl., djeca tumače svijet oko sebe. Ostvarivanjem socijalne interakcije simbolima s drugim ljudima i preuzimanjem uloga, dijete stvara značenja, kako o sebi, tako i o drugim ljudima (König i Zedler, 2001).

2.5.3. IGRE PREMA PRAVILIMA

Igre prema pravilima predstavljaju „igre koje se igraju prema unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima“ (Starč i sur., 2004, str. 48). To su igre u kojima djeca imaju pravila prema kojima se moraju voditi, čime potiču odgovornost, ali i strpljenje. Prema Šverko i sur. (2006) igre s pravilima su one koje se primjenjuju u razdoblju konkretnih operacija (od sedme do dvanaeste godine), a jedno od glavnih obilježja takvih igara je to što u sebi kriju natjecateljski duh, budući da imaju pravila i da će u konačnici netko biti proglašen pobjednikom. Ovako strukturirane igre spadaju u složenije igre, a u nastavku se nalazi primjer jedne takve igre, a to je nogomet (Slika 3)³.



Slika 3. Nogomet 3

Važno je istaknuti kako se sve navedene igre, funkcionalna, simbolička i igre prema pravilima svrstavaju u spoznajnu razinu igre, dok društvenu razinu igre sačinjavaju:

³ Preuzeto s <https://hns-cff.hr/news/22058/uefa-nagradila-hns-ov-projekt-za-djecu-s-posebnim-potrebama/>

promatranje, samostalna igra, usporedna igra, usporedno-svjesna igra, jednostavno socijalna ili povezujuća igra, komplementarna i uzajamna igra i suradnička igra (Starc i sur., 2004).

2.5.4. VIDEO IGRE

Kako bi se pružio cjelokupni pregled o vrstama igre, važno je istaknuti i video igre koje zauzimaju svoje mjesto u suvremenom dobu 21. stoljeća. Naime, sve većom ekspanzijom tehnologije, globalizacijskim procesima i napredovanjem načina komuniciranja s drugim ljudima, dolazi i do razvijanja video igara koje predstavljaju osnovicu slobodnog vremena današnjih generacija, onih rođenih od 2010. godine koje se nazivaju Alpha generacijom. Fistrić (2019) navodi kako Alpha generacija redovito kupovinu obavlja preko interneta, kako je ova generacija najviše internetski povezana jer je prilagođena suvremenim potrebama i trendovima. Nadalje, prema Matijeviću (2018) „djeca i odrasli igraju video igre jer u tome vide neku dobrobit, rješavaju neke svoje osobne probleme, zadovoljavaju neke svoje potrebe“ (str. 232). Rezultati istraživanja kojeg je proveo Matijević (2018) o dobrobitima video igara kod djece u razdoblju srednjeg djetinjstva na uzorku od 45 ispitanika, pokazali su da video igre imaju brojne pozitivne strane i da se neke od njih ogledaju kroz: uspostavljanje kontrole nad emocijama, odnosno samoregulacija emocija, učenje engleskog jezika, stjecanje kompetencija za rad u grupi i mnoge druge dobrobiti. Vezano uz to, kroz video igre djeca razvijaju socijalne odnose, točnije grade prijateljske odnose, odnose u manjim skupinama, ali i odnose u većim skupinama ljudi (Klarin, 2017). Međutim, igre mogu biti i opasne za djecu pa tako nasilne igre mogu imati negativan utjecaj na djecu, primjerice kroz iskazivanje agresivnog ponašanja i zato „što je dulje vremena provedeno u računalnim igrama djeteta agresivne ličnosti, to je vjerojatnost za nasilničko ponašanje veća“ (Anderson i Dill, 2000, prema Klarin, 2017). Iako imaju pozitivne i negativne strane, video igre predstavljaju stvarnost današnjih generacija pa se u nastavku prikazuje primjer video igre (Slika 4)⁴.



Slika 4. Video igre 4

⁴ Preuzeto s <https://www.pelikasvatus.fi/gameeducatorshandbook.pdf>

3. ODGOJNI POTENCIJALI IGRE KOD DJECE

Novom paradigmom djeteta i ranog odgoja, odnosno suvremenim pristupom djetetu prema kojemu je on u središtu, ustanovljeno je kako veliku važnost za dijete i njegov razvoj ima adekvatno okruženje (Mlinarević, 2004). Da bi dijete moglo razvijati svoje mogućnosti, ono treba i kvalitetno odgojno-obrazovno okruženje pa su neki od glavnih ciljeva igre „artikulirati i promovirati važnost igre za svu djecu, priznati da sva djeca imaju pravo na igru, kao što je utvrđeno UN-ovom *Konvencijom o pravima djeteta* iz 1989. godine, omogućiti svoj djeci jednak pristup kvalitetnim okružjima za igru u lokalnim zajednicama“ (Hampshire Play Policy Forum, 2002; prema, Stegelin, 2007, str. 3).

Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) jednim od važnih aspekata odgojno-obrazovnog sustava smatra se poučavanje vrijednostima, a to su: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Kreativnost je imanentna vrijednost za igru u odgojno-obrazovnom sustavu, upravo zato što se igrom potiče razvoj kreativnosti, a „u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa posebno se cijeni i potiče razvoj divergentnog mišljenja djeteta, i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji“ (NKRPOO, 2014, str. 22).

Igra je sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava jer, osim što učenike motivira za sudjelovanje i pruža užitek, ona je važna i za proces učenja (Petrović-Sočo i Višnjić Jevtić, 2013). Kako je igra jedna od najvažnijih djetetovih aktivnosti, tako je važno da se u ranom i predškolskom, kao i u školskom dobu potiče, razvija i njeguje igra kod djece, o čemu će biti više riječi u nastavku rada.

3.1. ULOGA IGRE U RANOM I PREDŠKOLSKOM DOBU

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja dio odgojno-obrazovnog sustava koji se odnosi na neobavezan program zadovoljavanja potreba djece od šest mjeseci starosti pa do polaska u osnovnu školu, odnosno do programa predškole (NKRPOO, 2014). Ovisno o trajanju programa, u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, postoje cjelodnevni programi (od 7 do 10 sati), poludnevni programi (od 4 do 6 sati), višednevni, koji se odnose na razdoblje od 1 do 10 dana i programi do tri sata dnevno. Vezano uz programe koji se provode, postoje redoviti, posebni programi, zatim alternativni odgojno-obrazovni programi zasnovani na načelima Montessori pedagogije, Waldorfske pedagogije, Reggio pedagogije i drugih i programi javnih potreba koji se organiziraju za djecu s poteškoćama u razvoju, darovitu djecu, djecu hrvatskih građana u inozemstvu i pripadnika nacionalnih manjina i za djecu programa

predškole (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2010, čl. 3). Uvođenjem nove paradigme o djetinjstvu i djetetu, odnosno gledanjem na dijete kao na biće odnosa i kao na pojedinca koji osjetilnim iskustvima i vlastitim doživljajnim mogućnostima spoznaje svijet oko sebe, dolazi do promjene paradigme i o odgajateljima i roditeljima koji kao odrasle osobe ne kreiraju djetetovu sliku svijeta, već mu samo pomažu u kreiranju prostora za njegov razvoj (Maleš, 2011). Ovo je važno spomenuti jer zbog tih promjena, dolazi i do promjena, odnosno do kvalitetnije organizacije ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Nenadić-Bilan i Zloković, 2015).

Svrha je poticati cjelokupan razvoj djeteta i osigurati zadovoljavanje njegovih potreba, a jedna od najvažnijih potreba djeteta predškolske dobi je upravo igra i slobodne aktivnosti kroz koje dijete istražuje svoju okolinu i upoznaje svijet oko sebe. Shodno tome, u ovoj dobi posebno je važno djetetu osigurati mogućnost otkrivanja i učenja koje se najviše ostvaruje kroz igru i druge slobodne aktivnosti (NKRPOO, 2014). Prema Ljubetić (2009) konačni cilj zajednice koja uči „trebao bi, dakle, biti odbacivanje umjetnih vremenskih shema u cjelovitom odgoju djeteta i njegovu učenju te shvaćanje vremena u funkciji osiguravanja autonomnosti učenja koje omogućava konstrukciju i sukonstrukciju znanja svih pojedinaca (djece i odraslih) u ustanovi“ (str. 58). Slično mišljenje dijeli i Mlinarević (2004) pa ističe „da bi dijete ostvarilo sve svoje potrebe i interese u skladu sa svojim mogućnostima, dječji vrtić treba biti mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih“ (str. 117).

Prema tome, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju biti adekvatno opremljene za zadovoljavanje potreba djece, s posebnim naglaskom na igru i slobodne aktivnosti.

3.1.1. ULOGA NESTRUKTURIRANE IGRE U ŽIVOTU DJETETA PREDŠKOLSKE DOBI

Igra je sastavna aktivnost djeteta predškolske dobi, zbog čega igra „kao multifunkcionalna aktivnost stvara napetost, uzbuđenje i ostvaruje se u specifičnim verbalnim i neverbalnim komunikacijama (signali, dogovori, pravila, poruke, zahtjevi). Igra je iznutra motivirana pa je zato uvijek slobodna, otvorena i vrijedna za djecu“ (Stevanović, 2003, str. 105). Može biti slobodna i vođena, odnosno nestrukturirana i strukturirana, a igra se ubraja u djetetove najčešće slobodne aktivnosti u kojima uživa na otvorenom, kod kuće ili na ulici. Kroz nestrukturiranu igru djeca ostvaruju i jednu važnu osobinu ličnosti, a to je spontanost koja se definira kao „samoniklost, prirodnost, nešto što dolazi samo od sebe izazvano unutarnjim pobudama, neusiljenost. Spontana igra je samonikla neusiljena djelatnost izazvana potrebama i unutrašnjim pobudama djeteta“ (Stevanović, 2003, str. 108). Također, ono na što treba obratiti

pozornost prilikom djetetove igre je to da je svako dijete individua koja drugačije doživljava svijet oko sebe, zbog čega će se igrati na drugačiji način, a to je važno za nestrukturiranu igru koja je neminovna za odgoj zdrave i otporne djece (Sandahl, 2019). Kroz takvu igru, djeca mogu ostvariti svoje želje, mogućnosti, poticati kreativno izražavanje i razvijati prijateljske odnose s drugom djecom. Isto tako, ona u razdoblju ranog djetinjstva, povećava koncentraciju i poboljšava osobno zadovoljstvo djeteta, odnosno zadovoljstvo samim sobom (Elkind, 2007; Gleave & Cole-Hamilton, 2012, prema Mrnjajus, 2014). Prema Nikolić-Maksić i Ljujić (2012) „sloboda igre omogućuje kreiranje tzv. *etičke laboratorije* u kojoj se razvijaju sposobnosti vladanja sobom i dobra procena vlastitih želja i individualnih nastojanja“ (str. 106).

Nadalje, važno je spomenuti metodički dualizam, pojam koji označava raspodjelu rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja na slobodan/spontan rad, odnosno na slobodne aktivnosti i na vođen rad, a to se odnosi na vođene i strukturirane aktivnosti djeteta (Došen Dobud, 1995). Ovako podijeljen rad nije jednako zastupljen jer se veći dio rada odnosi na vođene, a manji na slobodne aktivnosti. U današnje vrijeme tehnološkog napretka i globalizacije, djeca *nemaju* ni vremena, a ni prostora za igranje u slobodnom kontekstu jer je danas mnogo djetetovih aktivnosti pod nadzorom, odnosno pod vodstvom i kontrolom njegovih roditelja, koji strukturiraju sastav i tijek igre, što se može nepovoljno odraziti na djetetovu sposobnost izražavanja i kreiranja vlastite slike o svijetu (Sandahl, 2019). Isto tako, zbog sve lošijih trendova, u smislu sve veće stope kriminala, otmice, krađe i sl., roditelji djecu ne puštaju na igralište, na ulicu, u onoj mjeri kao što je to bilo ranijih godina. Mrnjajus (2014) ističe kako se djeca znatno manje igraju nego ranije, što potvrđuju rezultati istraživanja (Gleave, 2009) čiji je predmet, odnosno pitanje istraživanja bilo koliko se djeca u Sjedinjenim Američkim Državama igraju. Prema dobivenim rezultatima „nestrukturirana igra kod djece smanjila se za više od sedam sati u razdoblju od 1981. do 1997. godine i još za dva sata do 2003. godine. Istraživači su zaključili kako se djeca u Americi igraju devet sati manje na tjedan, nego prije 25 godina. Rezultati istraživanja koje je provedeno 2002. godine, pokazali su kako se djeca igraju 12 sati manje u odnosu na 20 godina ranije“ (str. 228). S ovakvim navodima slaže se i Sandahl (2019) koja ističe „godine 2008. američka znanstvenica Sandra Hofferth sa Sveučilišta u Marylandu provela je opsežno istraživanje koje je otkrilo da igra iz ljudskih života nestaje već u djetinjstvu. Od osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do početka dvadeset prvoga stoljeća broj sati koje djeca provode u slobodnoj nestrukturiranoj spontanoj igri svaki se tjedan smanjio za osam sati“ (str. 14). Djeca više vremena provode kod kuće, igrajući kompjutorske igre, umjesto da su na otvorenom i slobodno se igraju, pogotovo u većim gradovima.

Kako bi se pružio cjeloviti uvid u nestrukturiranu igru kod djece predškolske dobi, važno je o njoj govoriti povezujući ju sa suvremenim kontekstom, a to je razdoblje koronavirusa. Prema tome, u nastavku se navodi istraživanje (Bistrić, 2020) o načinima provođenja slobodnog vremena kod djece predškolske dobi prije i tijekom prvog vala bolesti COVID-19 te rezultati istraživanja. Novonastalom situacijom širenja bolesti COVID-19, djeca, kao i njihovi roditelji bili su primorani više vremena provoditi kod kuće, zbog čega se promijenila, ne samo njihova svakodnevnica, nego i načini provođenja slobodnog vremena. Za potrebe istraživanja anketiran je 1121 roditelj djece predškolske dobi s područja čitave Republike Hrvatske. Na temelju rezultata istraživanja „pojava bolesti COVID-19 utjecala je na načine provođenja slobodnog vremena djece predškolske dobi. Tako su djeca prije bolesti COVID-19 svoje slobodno vrijeme češće provodila igrajući se na otvorenom i fizički su bila aktivnija, dok je većina djece za vrijeme prvog vala bolesti COVID-19 svoje slobodno provodila uz medije, prvenstveno gledajući televiziju, a zatim u slobodnoj igri te igrajući društvene igre s obitelji“ (Bistrić, 2020, str. 127). Slobodne igre, primjerice igre na otvorenom djeci predstavljaju veliku važnost jer „u igri na otvorenom, timskim igrama loptom, na penjalicama i ljuljačkama, u pješčanicima i na travnjaku djeca se oslobađaju viška energije, upoznaju svoje tijelo, njegove granice, mogućnosti i sposobnosti“ (Valjan Vukić, 2012, str. 129). Upravo zato, u ranom i predškolskom dobu treba omogućiti djeci igru na otvorenom, slobodnu, odnosno nestrukturiranu igru u kojoj se dijete može samoinicijativno kretati i uživati. Djeca primjenjuju funkcionalne igre (od rođenja do 2. godine) i simboličke igre (od 2. do 7. godine), a uloga odgajatelja i roditelja je pomoći djeci u kreiranju njihova okruženja za igru.

Kao primjer dobre prakse, gdje se igra koristi i naglašava kao nešto što je neophodno za djetetov razvoj, navodi se Danska, odnosno koncept danskog odgoja djece. Nestrukturirana igra je elementarni dio danskog odgoja. Prema Sandahl (2019) akronim PARENT (roditelj) označava ovih šest odrednica za odgoj sposobne djece:

- **P - Play (igra)**
- *A - Authenticity* (autentičnost)
- *R - Reframing* (preoblikovanje)
- *E – Empathy* (empatija)
- *N – No Ultimatums* (bez ultimatum)
- *T – Togetherness* (zajedništvo)

Nestrukturiranom igrom potiče se svako razvojno područje kod djece, čime se razvija ličnost osobe. U ovom kontekstu treba spomenuti i učenje u prirodnom okruženju djece koje ih motivira na stjecanje novih znanja i vještina. Prema Valjan Vukić (2012) „u Danskoj se tako u radu s predškolskom djecom primjenjuje *šumski školski pristup* (Danish Forest School Approach), koji je izvorno nastao pedesetih godina prošlog stoljeća u Švedskoj. Osnovna teorijska postavka ovog pristupa jest da ukoliko djeca počnu razumijevati prirodu od najranijih dana, izrast će u generaciju koja će biti osjetljiva na rješavanje ekoloških problema u budućnosti“ (str. 129). Dakle, kroz slobodne aktivnosti, kao što je igra, djeca spoznaju svijet oko sebe, čime grade sliku o svijetu, postaju mali istraživači i subjekti vlastitog razvoja, razvijaju svoje potencijale i odgajaju se.

U okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja održavaju se i alternativni odgojno-obrazovni programi prema koncepcijama Waldorfske pedagogije, Reggio pedagogije, Freinetove pedagogije, ali i Montessori pedagogije. U nastavku će se nešto više reći o važnosti igre u okviru Montessori pedagogije te o *Floor-time* pristupu u kontekstu terapije igrom kod djece s teškoćama u razvoju.

3.1.2. VRIJEDNOST IGRE ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI PREMA KONCEPCIJAMA MONTESSORI PEDAGOGIJE

„*Pomozi mi da to sam učinim*“ predstavlja jedno od načela Montessori pedagogije, ali i zahtjev za samostalnošću i kreiranjem osobne ličnosti djeteta jer je glavni cilj Montessori pedagogije upravo emancipacija djeteta kao ličnosti. Dijete je svrha i središte ove alternativne pedagogije, budući da je Marija Montessori svoj rad s djecom započela u psihijatrijskoj bolnici s djecom s poteškoćama u razvoju, a otvaranjem Dječje kuće formalno započinje koncepciju ove vrste pedagogije.

Igrom se razvijaju praktične vještine koje su važne za djetetov život. Prema Pitamic (2013) „kao odrasli, često podcjenjujemo važnost igre u djetetovu mentalnom i fizičkom razvoju. Naime, igra djeci omogućuje da se aktiviraju u svijetu koji ih okružuje i da shvate, zbog čega je njezina vrijednost neprocjenjiva. Razmotrimo, primjerice, igru uloga! Ta naizgled vrlo jednostavna aktivnost omogućuje djeci u vrlo ranoj dobi da usvoje praktične vještine poput odijevanja, pripreme stola za objed, suradnje i dijeljenja s drugima“ (str. 8). Ono što je Montessori smatrala vrlo važnim je to da djeca preko osjetila spoznaju svoju okolinu. Preko osjetila se uspostavlja doživljaj s okolinom, a Montessori polazi od motorike pa prema Mariji Montessori „moramo u odgoj uvući tjelovježbu, igre itd.“ (Seitz i Hallwachs, 1997). Međutim, kako bi se igra i aktivnosti u praksi provodile, važno je istaknuti povezanost duha i aktivnosti.

Prema Montessori odgoj je cjelina koja ima glavu (mišljenje), srce (osjećaje) i ruke (djelovanje), a to je važno jer mozak koordinira pokrete, odnosno pokreti formiraju i mijenjaju, oblikuju duh djeteta (Seitz i Hallwachs, 1997). Nadalje, kada se govori o igrama i aktivnostima djece u ranoj dobi, već u prvoj godini života dijete istražuje svoja osjetila i okolinu pa je *Igra skrivača* idealna igra kojom dijete shvaća kako netko nije jednostavno nestao, samo zato što se ne nalazi u njegovom vidokrugu. Isto tako, *Igra zrcalom* potiče komunikacijske vještine i osjećaj samosvijesti kod djeteta, budući da dijete „upoznaje“ samog sebe. *Igra dodira i teksture* je igra kojom dijete uči i povezuje predmete s tim kakvi su to predmeti, kakve teksture, odnosno igra se primjenjuje do treće godine života, budući da je osjetilo dodira najdominantnije do tada (Pitamic, 2013). Vezano uz razvoj koordinacije do dvije godine, igra *Gradimo kockicama!* potiče koordinaciju očiju i ruku jer je zadatak da dijete izgradi toranj od kockica prema nekom određenom redosljedu, a vezano uz razvoj umjetničkih sposobnosti, igra *Otisci ruku* potiče razvoj slike o sebi kao o umjetniku, odnosno djeca smatraju svoje otiske prstiju pravim umjetničkim djelima. U procesu razvoja djeteta neizostavna je glazba pa je *Ples uz glazbu* način kojim djeca mogu izražavati sebe i svoje osjećaje kroz glazbu.

Maria Montessori govori o djetetu kao o „upijajućem umu“ koji kroz igru uči pa Britton (2000) naglašava „igra je rad vašeg djeteta, jednostavno zato što je to način na koji uči“ (str. 20). Kako bi se igrom moglo postići učenje, Maria Montessori definirala je iznimno stroga pravila za izgled okoline u Montessori ustanovama. Prema Gomerčić (2020) „prostor se uređuje prema estetskim kriterijima koji su prema Montessori pedagogiji: slike prirode, okruženja u kojem djeca žive, slikama iz života, kulturnih i religijskih simbola. Vodi se računa o strukturiranoj materijalnoj sredini, gdje se materijali postavljaju po pravilu, od lakših do zahtjevnijih vježbi“ (str. 134). Djeca koriste drvene materijale, a prostor se organizira tako da ima prostora za šest odgojno-obrazovnih područja Montessori pedagogije: praktični život, senzomotorika, jezik, kozmički i vjerski odgoj i matematika. Maria Montessori zalagala se za igru i poučavanje djece kroz igru jer je to jedno od važnih sredstava odgoja i obrazovanja.

Kako je igra multifunkcionalna aktivnost, koristi se i za terapijske svrhe u radu s djecom s teškoćama u razvoju pa se zato u nastavku izdvaja *Floor-time* pristup u kontekstu terapije igrom.

3.1.3. FLOOR-TIME PRISTUP - TERAPIJA IGROM KOD DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Djeca s teškoćama u razvoju, unutar sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pohađaju redovne, posebne programe i programe javnih potreba. U kontekstu igre i djece s

teškoćama u razvoju, važno je istaknuti kako „igra služi i kao terapijsko sredstvo (eng. *play therapy*) u raznim dječjim emocionalnim poremećajima. Dijete se igrom oslobađa emocionalne napetosti i kroz katarzu doživljava preobraćaj“ (Stevanović, 2003, str. 131).

U današnje vrijeme, prisutni su različiti izazovi, promjene i trendovi s kojima se ljudi suočavaju pa se jedan od trendova odnosi na znatan porast broja osoba oboljelih od nekog poremećaja iz spektra autizma, što se primjećuje iz godine u godinu, a to dovodi do poticanja veće svijesti o autizmu, osobama s PSA-om i potrebi za dodatnom pomoći i podrškom (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). Također, valja spomenuti i aktualne podatke Kosić i Žilić (2022) o tome da „prema procjeni od ukupno 2 milijarde djece na svijetu oko 200 milijuna se rađa s nekim oblikom invaliditeta ili su onesposobljena tijekom djetinjstva. U prosjeku 10% djece u cijelom svijetu ima neki oblik teškoća u razvoju. Hrvatsko javno zdravstvo u 2019. godini objavilo je podatke da u Republici Hrvatskoj živi 28 451 muško dijete i 16 883 ženske djece s nekim oblikom teškoća u razvoju ili invaliditeta, što čini ukupno 9 % djece s teškoćama u državi“ (str. 44). Upravo zbog ovih podataka, u odgojno-obrazovnom sustavu je prisutan sve veći broj djece s poteškoćama u razvoju pa je važno da odgojitelji u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijaju kompetencije, znanja, vještine i sposobnosti za rad s takvim pojedincima ili skupinom djece.

Djeca s poteškoćama u razvoju predstavljaju jednu skupinu unutar kategorije djeca s posebnim potrebama, a razvojne poteškoće se dijele na: autizam, poremećaje autističnog spektra, pervazivni razvojni poremećaj (PDD), pervazivni razvojni poremećaj koji nije drugačije specificiran (PDDNOS), multisustavne razvojne poremećaje, mentalnu retardaciju, cerebralnu paralizu, Downov sindrom i dr. (Greenspan, Wieder i Simons, 2003). Kako je rad s djecom s poteškoćama u razvoju otežan, tako je *Floor-time* pristup jedan od načina kojim se olakšava rad i potiče dječji razvoj. *Floor-time* pristup je „jezgra onoga što zovemo razvojni pristup terapiji“ (Greenspan, Wieder i Simons, 2003, str. 107). Ovaj pristup je namijenjen, ne samo djeci s određenom razvojnom poteškoćom, već svim razvojnim poteškoćama. Kroz ovaj pristup dijete razvija svoje vještine koje nije posjedovalo ili nije usavršilo, odnosno svrha pristupa je pomoći djetetu u svladavanju emocionalnim miljkazima. To se ostvaruje kroz četiri cilja: *Poticanje pažnje i intimnosti*, *Dvosmjerna komunikacija*, *Poticanje izražavanja i upotrebe osjećaja i ideja*. Naime, kroz prvi cilj: *Poticanje pažnje i intimnosti*, dolazi do toga da dijete razvija osjećaj intime i povezanosti s osobom s kojom provodi vrijeme. Kroz drugi cilj: *Dvosmjerna komunikacija*, dijete uz pomoć druge osobe razvija načine komuniciranja, kako verbalnim, tako i neverbalnim putem, pri čemu se u konačnici ostvaruje dvosmjerna

komunikacija. Nadalje, kroz treći cilj: *Poticanje izražavanja i upotrebe osjećaja i ideja*, dijete počinje izražavati osjećaje i ideje, a zadaća druge osobe je pomoći djetetu u tome da svoje osjećaje izrazi kroz govor. Naposljetku, četvrtim ciljem: *Logička misao*, dijete uz pomoć druge osobe pokušava logički razmišljati, odnosno logički povezivati svoje misli. Dakle, kroz *Floor-time* pristup, koji se održava na podu, dijete zajedno s drugom osobom, roditeljem ili odgojiteljem, uči i razvija vještine, od toga da prvo primijeti drugu osobu, poveže se s njom, ostvari komunikaciju te na kraju logički povezuje svoje misli, čime se razvija i igra mašte, nestrukturirana igra, odnosno simbolička igra, koja označava početak apstraktnog mišljenja kod djece i važna je za predoperacijski stadij razvoja (Piaget) u dobi od 2. do 7. godine života.

Problem koji se javlja u Republici Hrvatskoj i zbog čega je *Floor-time* terapija, kao jedna od terapija igrom vrlo važna i značajna za djecu s teškoćama u razvoju je „nedostatan broj pružatelja usluga za djecu i osobe s poremećajem iz spektra autizma kao i sve veća svjesnost o istom poremećaju otvorile su tržište za niz intervencijskih pristupa. Usluge koje se pružaju u Hrvatskoj generalno nisu evaluirane i uvođenje standarda kvalitete tek je u začetku“ (Popčević i sur., 2016, str. 100). U Republici Hrvatskoj nedostaju programi koji se bave tematikom rada s djecom s poteškoćama u razvoju pa *Floor-time* predstavlja poseban pristup u kontekstu rada s djecom s poteškoćama u razvoju jer se njime nastoji približiti djetetu s nekom razvojnom poteškoćom kako bi se pružala pomoć djetetu da spozna samoga sebe, da razvije svoje potencijale i mogućnosti (Greenspan, Wieder i Simons, 2003). Razvojem svijesti o ovakvim i sličnim „problemima“ te željom za učenjem novih znanja, vještina i sposobnosti, može doći do smanjivanja razlika u društvu, a da bi se to dogodilo veliku ulogu ima odgoj i obrazovanje kroz proces inkluzije i prihvaćanja različitosti kod djece. Prema Batur i Glavaš (2021) „prvi je korak u tome postavljanje zakonskih okvira i osmišljavanje odgojno-obrazovnih mjera koje će omogućiti provedbu inkluzije i to na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (Ainscow i Tweddle, 2003). Sam pojam inkluzije podrazumijeva osiguravanje mogućnosti za učenje bez obzira na posebnosti djece te primjerenu podršku u razvoju i stjecanju kompetencija, a u okviru redovitog odgoja i obrazovanja (Luketić i Karamatić Brčić, 2018)“ (str. 294). Upravo kroz *Floor-time* pristup, kao jedan od pristupa kojim dolazi do poboljšanja odgojno-obrazovne prakse i rada s djecom s poteškoćama u razvoju, odgojiteljicama, roditeljima i cjelokupnoj društvenoj zajednici se pruža mogućnost razvijanja tolerancije, humanosti, zajedništva prema „drugacijima“, budući da su dugo vremena djeca s poteškoćama u razvoju bila etiketirana i negativno stereotipizirana, a u nekim slučajevima je to vidljivo i u današnje vrijeme, samo u prikrivenim izdanjima.

Osim što je igra važno obilježje ranog i predškolskog doba, važno je o njoj govoriti i u kontekstu škole, a za potrebe ovog završnog rada govoriti će se u kontekstu osnovnoškolskog doba.

3.2. ULOGA IGRE U ŠKOLSKOM DOBU

Školski odgojno-obrazovni sustav započinje polaskom u osnovnu školu. Osnovna škola predstavlja obavezan dio sustava odgoja i obrazovanja, dok su srednja škola i visoko obrazovanje neobavezni dijelovi odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Važno je spomenuti kako postoje četiri odgojno-obrazovna ciklusa, a prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) to su „prvi ciklus koji čine I., II., III. i IV. razred osnovne škole, drugi ciklus koji čine V. i VI. razred osnovne škole, treći ciklus koji čine VII. i VIII. razred osnovne škole i četvrti ciklus odnosi se na I. i II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola, dok u gimnazijama obuhvaća sva četiri razreda“ (str. 35).

Tijekom pohađanja osnovne škole često dolazi do toga da se smatra kako je igra *samo* zabava i njena je svrha odmaranje, odnosno ispunjavanje slobodnog vremena djece. Prema Zagorac (2006) „osnovna namjena škola postaje učenje za budući radni život gdje igra ima smisla ako je usmjerena nekom svrhovitom cilju, po mogućnosti upoznavanju odnosa i funkcioniranja u budućem radnom životu“ (str. 73). Dakle, igra ima smisla ukoliko se njome ostvaruje neki cilj u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U školi se treba poštovati djetetova potreba za igrom jer se njome ostvaruju različite dobrobiti, kao što su socijalizacija, jezične vještine, razvoj intelektualnih vještina i razvoj humora na nastavi, razvoj kreativnosti i sl. Zagorac (2006) ističe „tijekom školskog odmora i djelomično u sportskim aktivnostima, poštuje se djetetova potreba za igrom. Školske sportske aktivnosti ipak su daleko od rekreacije i slobode igre jer podliježu vanjskom vrednovanju koje potiče uspjeh“ (str. 74). To znači da se igrom u osnovnoj školi potiče natjecateljski duh kod djece, čime s jedne strane uče pravila, a s druge strane nisu slobodna u kreiranju igara, upravo zbog toga što je vođena igra prisutna u većoj mjeri u školi.

Učenici nižih razreda, od 1. do 4. razreda osnovne škole nalaze se u fazi konkretnih operacija (7-11 god.), a učenici viših razreda, od 5. do 8. razreda nalaze se u fazi formalnih operacija (od 12.-este godine nadalje) (Starc. i sur., 2004). U to vrijeme prevladavaju igre prema pravilima, u kojima djeca usavršavaju pravila igre, znaju kako se trebaju ponašati i znaju da će netko izaći kao pobjednik, a netko kao gubitnik. Kako im se razvija logičko, a kasnije i apstraktno mišljenje, važno je da djeca od 8. do 10. godine shvate kako trebaju učiti i upregnuti pažnju i koncentraciju na sadržaj koji uče. Prema Kolb i Miltner (2005) „iako se učenje dosad

odvijalo uglavnom kroz igru, sad se od djece očekuje da dođu do cilja unatoč unutarnjem naporu – iako je vrijeme još jako lijepo, mora se učiti za sutrašnji test iz matematike“ (str. 24).

Prema sociokulturnoj teoriji L. Vigotskog, govor je vrlo važan tijekom odrastanja djeteta pa se u sklopu osnovne škole može govoriti o jezičnim igrama kojima je u cilju „ovladavanje jezika i njegovih sadržaja kroz različite igre koje potiču pisano i usmeno izražavanje, te pomažu djeci ovladati sadržajima iz gramatike i pravopisa koji im često prave problem tijekom školovanja“ (Petrović Sočo i Višnjić Jevtić, 2013, str. 16). Kroz jezične igre dijete može na lakši i brži način zapamtiti neka gramatička pravila.

Ono što je imanentno spomenuti je i to da „u hrvatskim školama nije karakteristično učenje kroz digitalne igre, iako su takve igre u 21. stoljeću veoma zastupljene. Primjenom digitalnih igara učitelji dopiru do nove generacije učenika koji to koriste od ranog djetinjstva“ (Petrović Sočo i Višnjić Jevtić, 2013, str. 16). Digitalnim igrama potiče se razvoj digitalnih kompetencija kod djece, a te kompetencije su jedne od najvažnijih današnjeg modernog doba. Digitalno opismenjavanje, odnosno poznavanje tehnologije i digitalnih alata i sadržaja integralni je dio medijske pismenosti, a u digitalne alate, koji imaju pomagačku funkciju u nastavi, ubrajaju se: Testmoz, Mentimeter, Spiral, Microsoft Office 365, LearningApp, Quizlet, Socrative, GoSoapBox, Kahoot!, KwikSurveys, Flubaroo, Google Forms i Hot Potatoes (Tomaš, 2018). Ovo su samo neki od digitalnih alata koji mogu biti od koristi, kako učiteljima, tako i učenicima u školi, ali postoje i razni kvizovi, prezentacije i igre, poput Wordwall, Puzzel ili Match the Memory.

3.3. ISTRAŽIVANJE DJEČJEG DOŽIVLJAJA IGRE OVISNO O PREDŠKOLSKOJ I ŠKOLSKOJ DOBI

Na kraju ovog poglavlja o igri u okviru ranog i predškolskog i školskog doba, cilj je pružiti uvid u to kako djeca doživljavaju svoju igru i usporediti rezultate ovisno o djetetovoj životnoj dobi, dakle o predškolskoj i školskoj dobi. U tu svrhu navodi se istraživanje koje su proveli Rajić i Petrović-Sočo (2015) s ciljem dobivanja uvida u dječji doživljaj igre, budući da se prema novoj paradigmi djeteta, dijete gleda kao aktivan subjekt vlastitog razvoja. Uzorak istraživanja činilo je 107 djece predškolske dobi i 101 dijete školske dobi iz zagrebačkih dječjih vrtića i osnovnih škola. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoje razlike u doživljavanju igre kod djece predškolske i školske dobi pa sukladno tome „školska djeca preferiraju funkcionalnu, pokretnu igru – posebice nogomet, dok djeca predškolske dobi percipiraju igru kao igranje igračkama, od kojih najviše vole lego materijal i druge kocke, lutke, autiće te materijale za kreativno izražavanje“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, str. 614). Sukladno svojem

razvojnomo stupnju i mogućnostima, djeca predškolske dobi više preferiraju igračke s kojima mogu graditi nešto, ali i lutku jer je to igračka kojom dijete poboljšava svoje socijalne i kognitivne vještine. S druge strane, školska djeca preferiraju igre s pravilima i vole se družiti sa svojim vršnjacima jer ipak „većini adolescenata grupa vršnjaka pruža socijalnu i emocionalnu potporu u postizanju samostalnosti i u potrazi za vlastitim identitetom“ (Šverko i sur., 2006, str. 155). Međutim, treba istaknuti kako, iako postoje razlike u doživljavanju i mišljenju djece o igri, i djeca predškolske i djeca školske dobi smatraju kako im igra unosi radost, veselje, smijeh i pozitivnu energiju u život. Prema Rajić i Petrović-Sočo (2015) „upravo zbog toga, rad ukazuje na pedagoške implikacije igre jer *učenje nije mučenje* ako se radi na pravi način, odnosno ako se igra integrira u učenje ili se koristi kao metoda poučavanja. Očito je da zastupljenost igre u odgojno-obrazovnoj djelatnosti vrtića i škole nije dovoljna i da se ne iskorištavaju svi njeni potencijali“ (str. 615). Zbog svega navedenoga, „potreba za djelotvornim zagovaranjem važnosti igre nikada nije bila veća“ (Stegelin, 2007, str. 3).

3.4. IGRA I OSOBINE LIČNOSTI

Odgoj je središnji pojam pedagogije. Predstavlja „proces organiziranog (namjernog) razvijanja (stjecanja ili mijenjanja) voljnih (karakternih) osobina čovjeka (vrijednosti stavova, navika). Za voljne osobine je znakovito da je u njih afektivna sastavnica jača od kognitivne, pa se odgoj može odrediti kao afektivno učenje“ (Mijatović, 2000, str. 208). Odgoj se odnosi na razvoj ličnosti, a osobine ličnosti mogu se podijeliti na kognitivna znanja, na emocije i emocionalna stanja osobe i na tjelesne ili fizičke karakteristike osobe. S obzirom na to, važno je osobu holistički sagledavati, što znači da se na osobu gleda u njenoj cjelosti. Prema König i Zedler (2001) cjelovitost osobe se postiže kroz sljedeća odgojna područja: fizički, estetski, moralni, intelektualni i radno-tehnički odgoj. Spajanjem ovih odgojnih područja dolazi do samoostvarenja, odnosno samoaktualizacije koja označava važnost razvijanja i postizanja kreativnih mogućnosti u životu, zbog čega se nalazi na samom vrhu Maslowljeve piramide ljudskih potreba (Šverko i sur., 2006).

U ovom kontekstu, važno je govoriti o igri jer je ona važan „alat“ koji omogućava razvoj osobina ličnosti, poput moralnih osobina, kao što su prijateljstvo, ustrajnost, suradnja, samokontrola i zato Stevanović (2003) navodi „igrom se razvija i izgrađuje cjelokupna ličnost djeteta“ (str. 105). Važno je uzeti u obzir navedene osobine ličnosti pa se u nastavku rada govori o igri u kontekstu kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i tjelesnog razvoja kod djece.

3.4.1. IGRA I KOGNITIVNI RAZVOJ DJECE

Kognitivni/spoznajni ili intelektualni razvoj veže se uz znanje, mišljenje, razumijevanje, odnosno uz intelektualne sposobnosti čovjeka. Za kognitivni razvoj vrlo važni su Jean Piaget i njegovi stupnjevi kognitivnog razvoja i Lav Vigotski, kao predstavnik sociokulturne teorije kognitivnog razvoja, prema kojoj je zagovarao važnost društva u djetetovom stjecanju znanja pa je na kognitivni proces gledao kao na društveno posredovani proces jer odrasli pomažu djeci u svladavanju gradiva (Berk, 2008). Stevanović (2003) ističe kako se dijete najviše razvija u ovom razvojnom području do polaska u školu kada su najzastupljenije simboličke igre kod djece, a „najviša je razina očitovanja simboličke funkcije proces stvaranja unutrašnjih i vanjskih simboličkih realnosti koji se očituju u stvaranju unutrašnjih instanci ličnosti, te u stvaranju kulture“ (Duran, 1995, str. 137). Ista autorica navodi kako je igra uvelike povezana sa spoznajnim razvojem pa tako dijete u igri stvara kontrolu nad onim što radi i iskušava nove načine mišljenja, kao što je divergentno mišljenje koje je usko vezano uz razvoj kreativnosti. Ona se definira kao sposobnost razmišljanja na nov i inovativan način, a u divergentnom mišljenju „misli nisu usmjerene na jedno rješenje, već su raspršene na vrlo raznolika moguća rješenja“ (Srića, 1994, str. 21). Divergentno mišljenje, simbolizam, organizacija i fantazije koje se odnose na razvijanje mašte su kognitivni procesi koji se tokom igre ostvaruju (Russ, 2004, prema Klarin, 2017). Primjer takve igre je dramska igra (Slika 5)⁵.



Slika 5. Dramska igra 5

3.4.2. IGRA I EMOCIONALNI RAZVOJ DJECE

Emocionalni razvoj veže se uz razvoj emocija, osjećaja ili čuvstava, a ona se dijele u dvije skupine, primarne/osnovne i izvedene/sekundarne emocije. Tako se u primarne emocije ubrajaju radost, tuga, strah, srdžba, iznenađenje i gađenje, dok u izvedene emocije spadaju ljubomora, ljubav, krivnja i slične emocije (Šverko i sur., 2006). Ispoljavanjem emocija dijete može lakše razumjeti svoju okolinu i potrebe koje treba zadovoljiti pa se prvi emocionalni bliski odnos, točnije privrženost počinje razvijati već od 6. tjedna života novorođenčeta, a oko

⁵ Preuzeto s <https://dramskimetod.com/dramske-igre-3/#post/>

8. mjeseca novorođenče shvaća da su emocije reakcija na nekakav događaj (Starc i sur., 2004). Isti autori slažu se oko toga da su djetetove emocije nestabilne, kratkotrajne, snažne, spontane i da se djeca ne suzdržavaju od pokazivanja svojih emocija u danom trenutku.

Nadalje, važno je istaknuti da, ako dijete razvije odnos privrženosti kroz prvih pola godine života, onda to „postaje osnova za istraživanje pozitivnih emocija i učenje komunikacije i igre“ (Maleš, 2011, str. 102). Simbolička igra ili igra pretvaranja doprinosi učenju djece o emocijama, o tuđim emocionalnim stanjima, odnosno potiče razvoj empatije kao razumijevanja i suosjećanja s emocionalnim stanjima druge osobe (Mrnjauš, 2014). Također, ono što je važno kod igre i emocionalnog razvoja djece je proces samoregulacije prema čemu „L.S.Vigotski također smatra da kroz igru, osobito onu koja ima pravila, dijete uči odgađati zadovoljstvo i time stječe kontrolu nad vlastitim emocijama i ponašanjem“ (Klarin, 2017, str. 27). Igra i igranje s igračkama, kao što je lutka (Slika 6)⁶ jačaju i samopoštovanje, jer djeca uče kako se mogu odjevati (uz pomoć lutke kao modela), brinu o lutki koju su oživjeli kroz igru pa one pomažu djeci da razviju „sposobnost razumijevanja stvari iz različitih perspektiva, što je preduvjet za toleranciju, empatiju i emocionalnu inteligenciju“ (Hicela i Sindik, 2011, str. 28).



Slika 6. Igra s lutkom 6

3.4.3. IGRA I TJELESNI RAZVOJ DJECE

Tjelesni razvoj predstavlja razvoj motorike, odnosno motoričkih sposobnosti i zato „nema optimalnoga rasta, razvoja i odgoja bez tjelesnoga vježbanja, jer je dijelom uvjetovana potreba koja se ni s čim ne može kompenzirati“ (Prskalo, 2007, str. 166). Igra je važan element ostvarivanja motoričkih vještina pa prema Klarin (2017) igra „pruža djetetu mogućnost razvijanja svih motoričkih sposobnosti (gruba i fina motorika, spretnost, koordinacija oka i ruke, koordinacija prstiju, očiju i ruku; pravilno držanje, tjelesno zdravlje)“ (str. 22). Vezano uz razvoj motorike, djetetu rane i predškolske dobi razvija se gruba i fina motorika pa se kao

⁶ Preuzeto s <https://lafaboo.com/blog/bebe-lutke-razvoj-djece-175/>

primjer grube motorike može uzeti vožnja biciklom koju dijete ovlada u 6. godini, a kao primjer fine motorike može se uzeti crtež pa je zanimljivo da dijete u 5. godini života čovjeka crta kao da je sastavljen od geometrijskih oblika (Šverko i sur., 2006). Važno je spomenuti i igru s loptom (Slika 7)⁷ kao primjer grube motorike pa „struktura takvih gibanja treba biti primjerena predškolskoj dobi djece kako bi se naglasila njihova uloga u razvoju „manipulativne“ motorike posebno ruku i nogu, odnosno koordinacije u pokretu s različitim pomagalima tijekom igre (lopta)“ (Bastjančić, Lorgier i Topčić, str. 407). Igra s loptom pripada funkcionalnoj igri, a potiče koordinaciju ruka-oko i gornji-donji dio tijela, snagu i razvoj mišića kod djece.



Slika 7. Igra s loptom 7

Budući da ubrzan rast visine, kao i težine u prosjeku počinje sa 10 godina kod djevojčica, a nakon dvije godine i kod dječaka (Šverko i sur., 2006), važno je da se organizirane sportske aktivnosti, kao primjeri vođene i strukturirane igre prilagode sposobnostima djece sukladno njihovoj dobi pa je zadatak sportskih klubova omogućiti da s djecom rade obrazovani kineziolozi, koji su kompetentni prepoznati nedostatke u motoričkom razvoju djece, kako bi ih mogli usmjeriti prema adekvatnom razvoju njihovih motoričkih vještina i sposobnosti (Šalaj i sur., 2018). Zato je važno uključivati djecu u različite sportske aktivnosti jer one, osim što imaju značajnu ulogu u razvoju motoričkih sposobnosti, imaju i u oblikovanju interakcija s drugima i jačanju kognitivnih funkcija.

3.4.4. IGRA I SOCIJALNI RAZVOJ DJECE

Socijalni razvoj obuhvaća proces socijalizacije i razvoj socijalnih kompetencija djece. Prema Mijatoviću (2000) socijalizacija se definira kao „proces putem kojeg provodimo samospoznaju pojedinca do njegove pune socijalne odgovornosti. Tako glasi jedna od definicija socijalizacije koju općenito smatramo sustavnim procesom socijalne prilagodbe osobe na uobičajene društvene norme ponašanja, djelovanja i prihvaćanja obveza i odgovornosti koji pojedinca vodi do punoljetnosti i društvene ravnopravnosti“ (str. 250). Djeca

⁷ Preuzeto s <https://hr.puntomarinero.com/popular-ball-games-for-children/>

kroz socijalizaciju s drugim ljudima, roditeljima i odraslima uče o svojim životnim ulogama, a da bi mogli komunicirati i snalaziti se u nekoj socijalnoj sredini, razvijaju socijalne kompetencije koje označavaju sposobnost uspostavljanja interakcije s drugim ljudima i istovremeno jačanje vlastitih kompetencija, a vršnjački status i prijateljstvo smatraju se ključnim komponentama socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 1997). Odnosi s vršnjacima su vrlo važni za djecu pa tako „tijekom srednjeg djetinjstva djeca su sve više u interakciji s vršnjacima, dok, sredinom adolescencije, provode više vremena s vršnjacima nego s bilo kojim drugim socijalnim partnerima“ (Berk, 2015, str. 607).

Igrajući se s vršnjacima djeca uče različite rodne uloge pa rod „obuhvaća i različite društvene uloge, identitete i očekivanja za žene i muškarce u društvu“ (Kuti i Cakić, 2018, str. 357). Ista autorica naglašava kako su igračke od malih nogu rodno tipizirane pa tako „dječaci su skloniji igračkama kojima se može manipulirati, različitim vozilima i akcijskim figurama koje potiču manipulaciju, konstrukciju i aktivno istraživanje te razvoj prostornih sposobnosti. Suprotno tome, djevojčice su sklonije lutkama, plišanim životinjama i edukativnim igračkama koje potiču razvoj govora i njegovateljskoga ponašanja“ (Kuti i Cakić, 2018, str. 360). Djeca tako uče kako se trebaju ponašati, čime se uče i kontroliranju svojih emocija, jer na primjer emocije, poput straha ili tuge za dječake „nisu“ primjerene, čime se razvijaju i tzv. spolno određena ponašanja (Šverko i sur., 2006). Od dječaka i djevojčica se očekuje da će se u društvu ponašati onako kako to njima priliči, odnosno njihovoj spolnoj i rodnoj ulozi.

Naposljetku, igra, posebno igra prema pravilima, poput društvene igre *Čovječe ne ljuti se* (Slika 8)⁸ je u ovom kontekstu vrlo važna, zato što se njome potiču socijalne kompetencije, usavršavaju komunikacijske vještine i uče pravila ponašanja.



Slika 8. Igra *Čovječe ne ljuti se* 8

⁸ Preuzeto s <https://www.astreaplus.hr/proizvod/veliki-covjece-ne-ljuti-se/>

4. ZAKLJUČAK

Važnost igre za djetetov cjelokupan razvoj je neprikosnovena i neupitna, budući da se igra smatra jednom od važnih potreba, kao i prava svakog djeteta. Ona je spontana i dobrovoljna aktivnost koja djetetu pruža otkrivanje, istraživanje svijeta kroz osjetilne mogućnosti. Igrom dijete ostvaruje svoje potencijale, posebno kroz nestrukturiranu igru u kojoj je dijete slobodno kreirati pravila, sadržaj i tijek igre, nije ograničeno tuđim pravilima i može razvijati svoju kreativnost i maštu, koje se ubrajaju u mnogobrojne doprinose koje djetetu donosi igra. Važna je kao poticatelj razvoja djece s teškoćama u razvoju, ali je važna i u okviru alternativnih pedagogija, kao što je Montessori pedagogija koja kao cilj postavlja emancipaciju djeteta kao ličnosti. Roditelji, odgajatelji i učitelji su osobe koje trebaju osigurati adekvatnu okolinu za igru u poticanju djetetova razvoja jer ono samo jedino može stvoriti sliku stvarnosti.

Ovim završnim radom je ostvaren postavljeni cilj, tako da se dao detaljan pregled saznanja o doprinosima koje igra ima na djetetov razvoj, od njenih temeljnih karakteristika do povezanosti igre sa svakom osobinom ličnosti. Također, predstavljeni su odgojni potencijali igre kod djece i važnost igre u sustavu odgoja i obrazovanja, pogotovo u kontekstu ranog i predškolskog doba jer je igra nezamjenjiva djetetova djelatnost u razdoblju ranog djetinjstva, dakle od 2. do 7. godine života. Ovo je vrlo aktualna i važna tema i zbog toga se doprinos završnog rada ogleda u integriranju i uključivanju igre, kako u obiteljsko, tako i u odgojno-obrazovno okruženje.

5. POPIS LITERATURE

1. Bastjančić, I., Lorger, M., Topčić, P. (2011). Motoričke igre djece predškolske dobi. *Dijagnostika u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (406-411). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez. Preuzeto 20.05.2022. s https://www.academia.edu/10374536/MOTORI%C4%8CKE_IGRE_DJECE_PRED%C5%A0KOLSKE_DOBI
2. Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik*, 70 (2), 293-320. Preuzeto 23.05.2022. s <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.13>
3. Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Bistrić, M. (2020). NAČINI PROVOĐENJA SLOBODNOGA VREMENA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI PRIJE I TIJEKOM PRVOGA VALA BOLESTI COVID-19 TE PROCJENA RODITELJA O UTJECAJU NOVONASTALE SITUACIJE NA DIJETE. *Magistra Iadertina*, 15 (2), 111-134. Preuzeto 01.05.2022. s <https://hrcak.srce.hr/258700>
6. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2007). SOCIOEMOCIONALNI RAZVOJ U PREDŠKOLSKOJ DOBI: POVEZANOST RAZUMIJEVANJA EMOCIJA I PROSOCIJALNOGA PONAŠANJA. *Društvena istraživanja*, 16 (3 (89)), 477-496. Preuzeto 01.05.2022. s <https://hrcak.srce.hr/19080>
7. Britton, L. (2000). *Učenje kroz igru*. Zagreb: Hena com.
8. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Svetlost. Preuzeto 01.05.2022. s <https://www.scribd.com/doc/232265406/Razvojna-psihologija-Brkovic>
9. Caillois, R. (1961). *Man, Play and Games*. New York: Free Press. Preuzeto 29.04.2022. s <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf>
10. Centers for Disease Control and Prevention, (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. *Surveillance Summaries*, 63 (2), 1-21. Preuzeto 24.05.2022. s <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6302.pdf>
11. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete- veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
12. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

13. Fistrić, M. (2019). Utjecaj digitalizacije na generacijski jaz – od bejbibumersa do generacije *Z. Communication Management Review*, 04 (01), 120-139. Preuzeto 18.06.2022. s <https://doi.org/10.22522/cmr20190143>
14. Gomerčić, L. (2020). *ALTERNATIVNI KONCEPTI I POTICANJE KREATIVNOSTI U VRTIĆU – PEDAGOGIJA MONTESSORI*, 25, 133-138. Preuzeto 20.05.2022. s <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/25%20Okrugli%20sto/17%20-%20Gomercic.pdf>
15. Greenspan, S. I., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.
16. Hameršak, M. (2004). Desetljeća Arièsove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest*, 36 (3), 1061-1078. Preuzeto 01.05.2022. s <https://hrcak.srce.hr/8400>
17. Hicela, I. i Sindik, J. (2011). RAZLIKE U PROSOCIJALNOM I AGRESIVNOM PONAŠANJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI, OVISNO O UČESTALOSTI DJETETOVE INTERAKCIJE S LUTKOM. *Paediatrica Croatica*, 55 (1), 27-33. Preuzeto 01.05.2022. s <https://hrcak.srce.hr/74325>
18. Katz, L. i McClellan, D. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
19. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto 28.04.2022. s http://www.unizd.hr/Portals/41/elektronicka_izdanja/Psihologija_djecje_igre.pdf?ver=2017-09-08-103902-427
20. Kolb, K. i Miltner, F. (2005). *Lakše učenje uz zabavu i razmišljanje*. Zagreb: Mozaik knjiga.
21. König, E. i Zedler, P. (2001). *TEORIJE ZNANOSTI O ODGOJU*. Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Zagreb: Naklada Educa.
22. Kosić, R. i Žilić, A. (2022). Kognitivno-emocionalna regulacija stresa kod roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Sestrinski glasnik*, 27 (1), 44-48. Preuzeto 23.05.2022. s <https://doi.org/10.11608/sgnj.27.1.6>
23. Kutu, V. i Cakić, L. (2018). Preferencije u odabiru rodno tipiziranih i rodno neutralnih igračkica kod djece predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 67 (2), 357-371. Preuzeto 10.03.2022. s <https://hrcak.srce.hr/216731>
24. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta: Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.

25. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
26. Matijević, M. (2018). Video igre u odrastanju djece u doba srednjeg djetinjstva. U I. Prskalo (Ur.), *17. dani Mate Demarina: Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije* (str.231-244). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
27. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
28. Mlinarević, V. (2004). Vrtično okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 50(11), 112-119. Preuzeto 02.05.2022. s <https://www.bib.irb.hr/183458>
29. Mrnjaus, K. (2014). The Child's Right to Play?!. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 217-233. Preuzeto 29.04.2022. s <https://hrcak.srce.hr/117842>
30. MZOS (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: MZOS.
31. MZOS (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: MZOS.
32. Nenadić-Bilan, D. i Zloković, J. (2015). UČESTALOST I OBLICI PARTNERSTVA IZMEĐU RODITELJA I ODGOJITELJA. *Magistra Iadertina*, 10. (1.), 65-78. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154215>
33. Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012). O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama. *Andragoške studije*, 2, 103-124. Preuzeto 30.04.2022. s <https://www.scribd.com/doc/231712668/O-Igri-u-Odraslom-Dobu-i-Njenim-Obrazovnim-Implikacijama>
34. NN (2010). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Zagreb: Narodne novine, br.63/08.
35. Petrović-Sočo, B. i Višnjic Jevtić, A. (2013). *Igra u ranom djetinjstvu (Play and Playing in Early Childhood)* (str. 1-267). Zagreb: OMEP Hrvatska. Preuzeto 13.03.2022. s <http://www.omep.hr/assets/play-and-playing.pdf>
36. Pitamic, M. (2013). *Montessori igre i aktivnosti za bebe i djecu u ranoj dobi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
37. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Bohaček, A., Šimleša, S. i Bašić, B. (2016). Znanstveno utemeljene intervencije kod poremećaja iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 100-113. Preuzeto 24.05.2022. s <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.9>

38. Prskalo, I. (2007). KINEZIOLOŠKI SADRŽAJI I SLOBODNO VRIJEME UČENICA I UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI. *Odgojne znanosti*, 9 (2(14)), 161-173. Preuzeto 28.06.2022. s <https://hrcak.srce.hr/23551>
39. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), 603-620. Preuzeto 05.03.2022. s <https://hrcak.srce.hr/153131>
40. Sandahl, I. (2019). *IGRA NA DANSKI NAČIN: Kako igrom odgojiti uravnoteženu, otpornu i zdravu djecu*. Zagreb: Egmont.
41. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
42. Srića, V. (1994). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
43. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – tehnička knjiga.
44. Stegelin, D.A. (2007). Zašto je važno zagovarati stav o važnosti igre na razvoj djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 13 (47), 2-7. Preuzeto 10.03.2022. s <https://hrcak.srce.hr/177663>
45. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
46. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Zagreb: Školske novine.
47. Šalaj, S., Vukelja, M., Masnjak, M., Gudelj Šimunović, D., Deranja, M., Blažević, L., i Benko, B. (2018). Motorička znanja djece predškolske dobi – opis projekta, norme i prijedlozi za unapređenje motoričkih znanja djece u RH. U S. Šalaj (Ur.), *Zbornik radova 4 znanstenostručna konferencija: Motorička znanja djece* (str. 267-282). Zagreb: Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 28.06.2022. s https://www.kif.unizg.hr/download/repository/Motoricka_znanja_djece_-_2018-web_zadnja.pdf
48. Šverko, B., Zarevski, P., Szabo, S., Kljaić, S., Kolega, M. i Turudić-Čuljak, T. (2006). *PSIHOLOGIJA udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
49. Tomaš, S. (2018). „*Digitalne tehnologije kao potpora praćenju i vrednovanju*”. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. Preuzeto 08.04.2022. s https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/03/Prirucnik_Digitalne-tehnologije-kao-potpورا-pracenju-i-vrednovanju.pdf

50. UNICEF Hrvatska. *Konvencija o pravima djeteta*. Preuzeto 26.04.2022. s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
51. Valjan Vukić, V. (2012). PROSTORNO OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA RAZVOJ I UČENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto 01.05.2022. s <https://hrcak.srce.hr/99897>
52. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom – teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
53. Zagorac, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi*, 13(1), 69-80. Preuzeto 27.04.2022. s <http://www.hrfd.hr/documents/zagorac-23-2006-pdf.pdf>

6. SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI

Igra je jedna od najvažnijih djetetovih aktivnosti kojom ono upoznaje nove ljude, razvija prijateljske odnose, uči kako regulirati vlastite emocije i razvija motorne vještine. Njome se usvajaju različita znanja, sposobnosti i vještine, tako da dijete stječe socijalne, emocionalne, tjelesne i kognitivne sposobnosti, a razdoblje djetinjstva smatra se najvažnijim razdobljem za igru. Cilj ovog završnog rada je opisati i objasniti ulogu i važnost igre za razvoj cjelokupne djetetove ličnosti. Rad se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu rada govori se o definicijama, karakteristikama, teorijama (teorija ličnosti, kognitivna, sociokulturna, interakcijska teorija i teorija socijalizacije) i vrstama (funkcionalna, simbolička igra, igra prema pravilima i video igre) igre. U drugom dijelu govori se o igri u predškolsko i školsko doba, kroz obradu tema o važnosti nestrukturirane igre, o igri u Montessori pedagogiji, o *Floor-time* pristupu u kontekstu terapije igrom i o istraživanju dječjeg doživljaja igre ovisno o predškolskoj i školskoj dobi. Naposljetku se govori o igri i osobinama ličnosti kroz kognitivni, emocionalni, tjelesni i socijalni razvoj.

Ključne riječi: *dijete, djetinjstvo, igra, osobnost, razvoj*

SUMMARY

Play is one of the most important activities of a child by which he meets new people, develops friendly relations, learns how to regulate his own emotions and develops motor skills. Through play a child acquires different knowledge, abilities and skills, social, emotional, physical and cognitive abilities, and the period of childhood is considered the most important period for play. The aim of this final paper is to describe and explain the role and importance of play for the development of the child's entire personality. The paper consists of two parts. The first part of the paper discusses definitions, characteristics, theories (personality theory, cognitive, sociocultural, interaction theory and socialization theory) and types (functional, symbolic game, game according to rules and video games) of games. The second part discusses play in preschool and school age, through several topics such as the importance of free play, play in Montessori pedagogy, Floor-time approach as one of the play therapies and research on children's experience of play depending on preschool and school age. Finally, we talk about play and personality traits through cognitive, emotional, physical, and social development.

Key words: *child, childhood, development, personality, play*

7. POPIS SLIKA

<i>Slika 1. Igranje sa zvečkom 1</i>	9
<i>Slika 2. Igra pretvaranja 2</i>	10
<i>Slika 3. Nogomet 3</i>	10
<i>Slika 4. Video igre 4</i>	11
<i>Slika 5. Dramska igra 5</i>	23
<i>Slika 6. Igra s lutkom 6</i>	24
<i>Slika 7. Igra s loptom 7</i>	25
<i>Slika 8. Igra Čovječe ne ljuti se 8</i>	26