

PLAY AND PLAYING  
IN  
EARLY  
CHILDHOOD

**Izdavač**  
OMEP Hrvatska

**UREDNICI / EDITORS**  
prof.dr.sc. Biserka Petrović- Sočo  
Adrijana Višnjić Jevtić, prof.

**RECENZENTI / REVIEWERS**  
Antonija Balić - Šimrak, Zagreb, Croatia  
Mirjana Duran, Osijek, Croatia  
Hicela Ivon, Split, Croatia  
Anka Jurčević - Lozančić, Zagreb, Croatia  
Ewa Levandovska, Warsaw, Poland  
Dubravka Maleš, Zagreb, Croatia  
Biserka Petrović - Sočo, Zagreb, Croatia  
Tamara Pribiše v - Beleslin, Banja Luka, Bosna i Hercegovina  
Ivan Prskalo, Zagreb, Croatia  
Nectarios Stellakis, Patras, Greece  
Kornelija Špoljar, Zagreb, Croatia  
Tamara Turza - Bogdan, Zagreb, Croatia  
Jaminka Zloković, Rijeka, Croatia  
Danijela Blanuša - Trošelj, Rijeka, Croatia  
Barbara Kušević, Zagreb, Croatia  
Petra Polić, Rijeka, Croatia

**Lektura/Proofreading**  
Autori su sami odgovorni za lekturu. / Proofreading is the responsibility of the authors.

**Naslovnica**  
KERN PONTONI D.O.O. Čakovec

Grafička priprema i tisak  
ALFA D.D. Zagreb,  
Grafika Markulin

**Zahvala/Acknowledgement:**

Organizator se zahvaljuje Alfi d.d. na značajnom doprinosu pri objavi ovog Zbornika.

Organizers would like to thank Alfa d.d., Zagreb for generous contribution to the publication of this Conference book.

PLAY AND PLAYING  
IN  
EARLY  
CHILDHOOD

**CONFERENCE BOOK**

EUROPEAN  
SCIENTIFIC AND PROFESIONAL  
CONFERENCE  
OMEP 2013.

Zagreb, Croatia, 8. – 11. 5.2013.



## SADRŽAJ / CONTENTS

<b>Igra i učenje / Play and Learning</b> .....	13
<b>Katarina ALADROVIĆ SLOVAČEK, Dunja SRZENTIĆ, Melita IVANKOVIĆ</b> .....	14
Jezične igre u nastavnoj praksi Language Games In Teaching Practice	
<b>Ivana BANKOVIC</b> .....	24
Free play time in the kindergarten as an opportunity for integration of play and learning	
<b>Martina BURAZER i suradnici:</b> .....	33
Igram do jezika i govora u ranoj dobi Play as a Means for Language and Speech in Early Age	
<b>Abdülkadir KABADAYI</b> .....	42
A Suggested Play-Based Model to Teach English to Preschoolers Prijedlog modela za rano učenje engleskog	
<b>Zoi NIKIFORIDOU</b> .....	56
Risk taking and play Rizik i igra	
<b>Erdal PAPANGA, Yesim FAZLIOĞLU</b> .....	62
The Comparison of Characteristics of Game Skills Autistic, Mentally Retarded and Normal Development Children Usporedba svojstava vještina u igri autistične, mentalno zaostale i djece normalnog razvoja	
<b>Jelena PAVIČIĆ VUKIČEVIĆ</b> .....	
Šah – strateškom igrom do boljih kognitivnih rezultata djece rane dobi Chess - a strategic game to achieve better cognitive results of children of early age	
<b>Okruženje za igru / Play environment</b> .....	40
<b>Antonis VAOS, Nektarios STELLAKIS</b> .....	71
Deepening preschool children's experience through artistic play Produblivanje iskustva predškolske djece kroz umjetničku igru	
<b>Ana BAN</b> .....	78
Rodni stereotipi u predškolskoj igri Gender Stereotypes in Preschool game	
<b>Helena BURIĆ, Kamea JAMAN ČUVELJAK</b> .....	93
Preuvjeti razvoja slobodne dječje igre u ustanovi ranog odgoja Preconditions for free play in early childhood education and care institutions	
<b>Panos CONSTANTINIDES</b> .....	104
Preschool children's right to play: behavior in outdoor free play Pravo predškolske djece na igru: ponašanje u igrama na otvorenom	
<b>Adela KARLOVČAN, Nela DUNDOVIĆ</b> .....	114
Okruženje za igru Play environment	
<b>Anna KULCHYTSKA</b> .....	124
Games and Toys as a Factor of Harmonization of a Child World Outlook	
<b>A. MERVE BAŞBAY, Belma TUĞRUL, Menekşe BOZ</b> .....	128
Analysis of Playgrounds Amongst Public and Private Schools in the Province of Ankara – Turkey Analiza igrališta uz javne i privatne škole u pokrajini Ankara, Turska	

<b>Aikaterini MICHALOPOULOU</b> .....	
Play research as dynamic framework of learning in Early Childhood Education from children perspectives	
Istraživanje igre iz dječje perspektive kao dinamičan okvir učenju u ranom djetinjstvu	
<b>Sandra MICULINIĆ, Tatjana CAR-KOLOMBO</b> .....	132
Kreiranje okruženja za rani perceptivno – motorički razvoj u jaslicama	
Creating an Environment for Early Perceptual Motor Development in the Nursery	
<b>Dijana ŠKRBINA</b> .....	144
Pedagoška struktura i senzorička organizacija okruženja za igru djeteta s autizmom	
Pedagogical Structure and Sensory Organization of Play Environment for the Child with Autism	
<b>Ivana VISKOVIĆ, Maja SUMIĆ FLEGO</b> .....	165
Pripovijedanje kao poticaj za dječju igru	
Storytelling as an Incentive for Child's Play	
<b>Odrasli i igra djece / Adults and children's play</b> .....	176
<b>Natalia RYZHOVA</b> .....	177
Playing as a leading child's activity: how to support it	
Igra kao vodeća dječja aktivnost: kako je poticati	
<b>Lidija ERET</b> .....	192
Uloga roditelja u važnosti i utjecaju igre tijekom odrastanja	
Parents' Role in Importance and Impact of Child Play During Childhood	
<b>Mirjana RAJKOVIĆ</b> .....	200
(Slobodna) igra ne isključuje odrasle	
(Free) Playing does not exclude adults	
<b>Ivanka VANJAK, Marina KARAVANIĆ</b> .....	210
Uloga odgojitelja u igri djeteta rane i predškolske dobi	
The Role of Educators in the Early and Preschool Age Child's Play	
<b>Igre s raznih strana / Games from around the world</b> .....	223
<b>Ayşe ÖZTÜRK SAMUR, Gözde İNAL KIZILTEPE, Ersin SAMUR</b> .....	224
Seven Child Games From Seven Continents	
Sedam dječjih igara sa sedam kontinenata	
<b>Heda GOSPODNETIĆ</b> .....	232
Dječje tradicijske igre s pjevanjem	
Children Traditional Singing Games	
<b>Vedrana ŠUVAR</b> .....	240
Korištenje i učinkovitost igre u zavičajnoj nastavi	
The use and efficiency of games in ethnic lessons	
<b>Radionice / Workshops</b> .....	251
<b>Poster prezentacije / Poster presentation</b> .....	267

## PREDGOVOR

Rano i predškolsko razdoblje života najosjetljiviji je period u razvoju pojedinca u kojem podržavajuća okolina u velikoj mjeri doprinosi *osvajanju njegova vlastitoga vrha*. Uloga odraslih, uloga je pomagača tom osvajanju. I upravo oko te, vodeće ideje 1948. godine u Parizu su se okupili praktičari i znanstvenici odgoja i obrazovanja s ciljem da svojim profesionalnim djelovanjem unaprjeđuju kvalitetu življenja, odgoja i razvoja djece rane i predškolske dobi. Tada je osnovana Svjetska organizacija za odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu – Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP), koja i danas svojim djelovanjem i dalje doprinosi ostvarivanju prvobitnog cilja. Više od sedamdeset zemalja članice su organizacije koja se zalaže za poštivanje dječjih prava i unaprjeđivanje kvalitete odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Aktivnosti kojima OMEP doprinosi ostvarivanju dobrobiti djece usmjerene su i na odrasle - putem podrške obiteljima djece i jačanjem profesionalnih kompetencija djelatnika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Davne 1960. godine u Zagrebu je održan Svjetski kongres OMEP-a. i nakon više od pola stoljeća, Zagreb je ponovno domaćin OMEP-ove konferencije. Odabir Hrvatske za domaćina u ovoj godini priznanje je našem ranom i predškolskom odgoju i svim praktičarima i znanstvenicima koji su ga razvijali u skladu s potrebama i pravima djeteta.

Aktualnost Europske konferencije OMEP-a 2013., prepoznali su svi zainteresirani za dobrobit djece – odgojitelji, stručni suradnici, znanstvenici. Ukupno dvadeset zemalja svijeta sudjeluje u radu ove konferencije dijeleći svoja iskustva i nova znanstvena dostignuća. Hrvatska i Zagreb su tako, na četiri dana, postali središtem ranog i predškolskog odgoja svijeta - mjesto na kojem se susreću teorija i praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Temu konferencije *Igra u ranom djetinjstvu* odabrali su članovi europskog OPMEPA-a. kako bi se istakla vrijednost igre - najvažnije dječje aktivnosti jer igra je fenomen djetinjstva, djetetova praksa, spontana aktivnost koja proizlazi iz unutrašnje potrebe djeteta i predstavlja njegovu najznačajniju aktivnost.. Ona je maštovito prerađena stvarnost sukladno dječjem doživljaju svijeta i svaki put je drugačija, neponovljiva. U nju dijete dragovoljno ulazi i unosi mnogo kreativne energije, stvara svoj svijet u kojem je sve moguće, usklađuje se s drugima i osjeća se zaštićeno i ugodno. Dijete uživa u igranju, procesu koji je sam sebi svrhom; dragocjeno mu je igranje i zbog toga ga i samo potiče i organizira. Igra najviše odgovara djetetovoj prirodi i zakonitostima njegova razvoja. Temeljena na sposobnostima i osobnosti svakog djeteta omogućuje mu cjelovit razvoj: djeluje na produblivanje postojećih i buđenje novih čuvstava, izaziva radost, budi radoznalost i potiče na istraživanje okoline i ovladavanje njome. U igri dijete svladava probleme i prorađuje svoje doživljaje, misaono se razvija, emocionalno se oslobađa frustracija i napetosti, abreagira neugodne doživljaje iz realnog življenja, jača samopouzdanje, socijalno sazrijeva i motorički napreduje. Igra je snaga koja ga vodi u nova otkrića i na viši stupanj razvoja. Ona zrcali djetetova iskustva, želje, misli i osjećaje pa je činitelj njegova cjelokupnog razvoja.



Proučavanju igre se može pristupiti iz različitih perspektiva, no nesumnjiv je njezin doprinos odgoju i obrazovanju djeteta. I upravo s tog stajališta u Zborniku se igra teorijski i praktično osvjetljava. Zbornik je rezultat rada mnogih domaćih i stranih znanstvenika i praktičara, kao i onih koji svoj prostor za proučavanje dječje igre i unapređivanje uvjeta za njezino odvijanje traže između klasične, često neopravdane, podjele na teoriju i praksu.

U prvom poglavlju pod nazivom *Igra i učenje* propituje se i istražuje doprinos igre djetetovu razvoju i odgoju. Tako Katarina Aladrović Slovaček sa suautoricama propituje korištenje jezičnih igara u nastavi hrvatskoga jezika s djecom mlađe školske dobi i zaključuje da je ono minimalno unatoč pozitivnim stavovima učitelja prema igri kao metodi poučavanja. Posebno zanimljiva je studija slučaja o neodvojivosti slobodne igre i suradničkog učenja djece u jednom vrtiću u Oslu koju donosi Ivana Banković iz Norveške. Martina Burazer sa suradnicama akcijskim istraživanjem proučava i mijenja okruženje s ciljem unaprjeđivanja jezično-govornog razvoja predškolske djece s naglaskom na njihovoj međusobnoj komunikaciji u samoiniciranim igrama. Slijedi rad o igrovnom modelu učenja engleskoga jezika u vrtiću Abdülkadir Kabadayi iz Turske te zajednički rad Zoi Nikiforidou iz Liverpoola, Velika Britanija i Jenny Pange iz Grčke o preuzimanju rizika u igri putem kojeg predškolska djeca razvijaju povjerenje, neovisnost i kreativnost te sposobnost nošenja s neizvjesnošću i nesigurnošću. Nadalje se u radu Erdal Papatga i Yesim Fazlioğlu iz Turske pozornost stavlja na usporedbu razvojnih sposobnosti autistične, mentalno retardirane i djece normalnog razvoja u igri. Posljednji rad ovog poglavlja donosi Jelena Pavičić Vukičević baveći se igrom šaha u cilju razvoja kognitivnih sposobnosti djece.

Drugi, najopsežniji dio Zbornika, pod naslovom *Okruženje za igru*, naglasak stavlja na okruženje kao bitnu pretpostavku za poticanje i odvijanje dječje igre u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Tako Antonis Vaos i Nektarios Stellakis iz Grčke istražuju produblivanje dječjeg iskustva putem kreativne igre u poticajnom okruženju, Ana Ban propituje djelovanje socijalnog okruženja na formiranje rodni stereotipa djece u igri, a Helena Burić i Kamea Jaman Čuveljak, kao i Adela Karlovčan i Nela Dundović u sljedećem radu, usmjeravaju čitatelja na važnost stvaranja preduvjeta za razvoj slobodne dječje igre u ustanovi ranog odgoja. U radu o igri u vanjskom prostoru Panos Constantinides iz Cipra zaključuje da se predškolska djeca na igralištu najviše igraju funkcionalnih igara, zatim slijede simboličke pa eksploracijske, konstrukcijske i igre s pravilima, a A. Merve Başbay, Belma Tuğrul i Menekşe Boz iz Turske analiziraju razlike u kvaliteti dječjih igrališta javnih i privatnih vrtića u Ankari. Anna Kulchytska iz Ukrajine donosi istraživanje o međuovisnosti igračaka i dječje igre te zaključuje da bi odrasli (odgojitelji, učitelji i roditelji) trebali znati mnogo više o igračkama i njihovom djelovanju na dječji razvoj i odgoj. U sljedećem radu Aikaterini Michalopoulou iz Grčke istražuje dimenzije dječjeg učenja u igri sagledane iz dječje perspektive i to u širem kontekstu kurikulumskih promjena u Grčkoj. Kreiranjem okruženja za rani perceptivno-motorički razvoj u jaslicama bave se u svom radu Sandra Miculinić i Tatjana Car-Kolombo, a Dijana Škrbina izlaže o pedagoškoj strukturi i senzoričkoj organizaciji okruženja za igru djeteta s autizmom. Posljednji rad ove cjeline, autorica Ivane Visković, i Maje Sumić Flego se posvećuje pripovijedanju kao poticaju za dječju igru u institucijskome kontekstu.

*Odrasli i igra djece* naslov je trećeg poglavlja Zbornika. Odgojitelj i roditelj imaju vrlo osjetljivu ulogu u igri: od prvog partnera, preko stvaranja poticajnih prostorno-materijalnih uvjeta, osiguravanja dovoljno vremena i kvalitetnog ozračja za odvijanje igre do nedirektivnog, ali zainteresiranog pristupa bez izravnog uplitanja. Upravo o tome može se pročitati u radu Natalie Ryzhove iz Rusije. Važnošću uloge roditelja i njihova djelovanja na igru tijekom odrastanja djeteta, povezujući kulturu djece i kulturu odraslih, bavi se u svom radu Lidija Eret. Za afirmiranje izvornih





procesa učenja djece u igri uz pomoć i podršku odraslih zalažu se u svom radu Suzana Kovačić i Renata Kubelka. Istražujući i mijenjajući praksu, ulogom odgojitelja u dječjoj slobodnoj igri bave se i Mirjana Rajković kao i Ivanka Vanjak i Marina Karavanić u svojim radovima. Naglašavajući dječje pravo na igru zalažu se za to da prvenstveno dijete odlučuje o temi igre, vrsti i suigračima te eventualnim ulogama.

U četvrtoj cjelini Zbornika pod naslovom *Igre s raznih strana* grupirani su radovi na temu tradicijskih igara. Ayşe Öztürk Samur, Gözde İnal Kiziltepe i Ersin Samur iz Turske donose kulturalnu analizu sedam igara iz sedam kontinenata prezentirajući transformacije iste igre u različitim kulturama: Japanu, (Azija), Škotskoj, (Europa), Meksiku, (Sjeverna Amerika), Brazilu, (Južna Amerika), Gani, (Afrika) i Novom Zelandu, (Australia). U nastavku slijedi rad o tradicijskim igrama s pjevanjem za predškolsku djecu autorice Hede Gospodnetić i iskustva iz prakse o korištenju i učinkovitosti igre u zavičajnoj nastavi Vedrane Šuvar.

Sastavni dio Zbornika su i *sažetci radionica* i *popis poster prezentacija* održanih na Konferenciji.

Svojim sadržajem Zbornik u cjelini teži promovirati internacionalnu perspektivu o igri i njezinom doprinosu suvremenom djetinjstvu, umanjiti podijeljenost između pedagogijske teorije i stručne prakse te podsjetiti čitatelje na užitek, ljepotu, radost i lakoću učenja putem igre.

U Zagrebu, 8. svibnja 2013.

Urednice:  
Adrijana Višnjić Jevtić, prof.  
Prof. dr. sc. Biserka Petrović-Sočo

## PREFACE

Early and pre-school period in the life of a child regards the most sensitive time in one's development. At the same time, over this period of time the environment that is supportive contributes to each child's *conquering their own peak*. The role of adults is to be supporters of this conquest. It was this very idea that brought together practitioners and scientists, who were in their professional lives bonded by early childhood upbringing and education, in Paris in 1948. This was the time when Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire (OMEP, World Organisation for Early Childhood Education) was founded. Sixty-five years later through its actions OMEP still contributes to achieving the genuine aim – the welfare of young and pre-school children. More than seventy countries are members of the organisation that advocates respecting children's rights, emphasizing the education of young and pre-school children. The activities through which it contributes to achieving the well-being of children are aimed at adults – through support for children's families and through strengthening competencies of professionals engaged in early and pre-school upbringing and education.

In the long gone 1960 Zagreb hosted The World Congress of OMEP. More than half a century later, Zagreb yet again plays the role of a host to an OMEP conference. Opting for Croatia to be hosting the conference is a recognition to early and pre-school upbringing in the Republic of Croatia, to all the practitioners and scientists that have been working hard at its development in compliance with a child's needs. The actuality of the European OMEP conference 2013 has been recognized by all the parties concerned with and involved in the children's welfare – educators, professional associates and scientists. Twenty countries from the world take part in the actions of the conference by exchanging experience and new scientific achievements. Over these four days Croatia and Zagreb have thus become the world's center of children's early and pre-school upbringing and education – a place where theory and practice of early and pre-school upbringing and education come together .

The topic of the conference was assigned by the members of the European OMEP in order to emphasize the value of play – a child's most important activity, as play is a childhood phenomenon, a child's practice, a spontaneous activity stemming from a child's innate need, and represents its most important activity. It is their reality that has been re-done in a creative manner, in sync with children's view of the world, being different and unique each time. A child is engaged in the play voluntarily and adds a lot of creative energy to it, creating a world of its own where anything is possible, where the child is in sync with others and feels comfortable and protected. The child enjoys the play, the process that is its own purpose. The play is precious to the child, which is why he/she is the one that generates the play and organizes it. Play is what suits a child's nature and laws of a child's development best. Based on abilities and each child's personality it enables

a complete development: it affects deepening the existing and the waking up of the new senses, it brings out the joy, triggers curiosity and stimulates exploring the environment, and managing it. When playing a child overcomes problems and re-lives experiences, it develops cognitively and is relieved of frustrations and tension, annuls unpleasant experiences from real life, builds self-confidence, matures socially and makes motorical advancement. Play is the strength that guides a child to new discoveries and takes him/her to a higher level of development. It reflects a child's experiences, wishes, thoughts and emotions, and is thus a generator, a creator of a child's overall development.

Studying play can have different approaches, from different perspectives; however, its contribution to a child's upbringing and education remains unquestionable. It is from this very view that play is shed light on in The Conference book, both theoretically and practically. The Conference book is the result of the works of numerous domestic and foreign scientists and practitioners, as well as of those who have been searching for their own place to study children's play and enhance the conditions of where it takes place, in the classic, often unjustified division between theory and practice.

The first chapter, entitled *Play and learning*, questions and researches the contribution that play has on a child's development and upbringing. In this sense Katarina Aladrović Slovaček together with co-authors questions the use of language games in teaching Croatian language to children of young pre-school age and concludes that it is minimal despite the positive attitudes teachers have towards play as a means of teaching. Particularly interesting is the study conducted at a kindergarden in Oslo, Norway, the contribution of Ivana Banković, which deals with the case of free play and cooperative learning being inseparable. Martina Burazer with associates in their active research studies and alters the surroundings with the aim of enhancing the language and speech development in pre-school children, emphasizing their mutual communication in self-initiated games. Additionally, there is a study of play-based English language learning conducted in a kindergarden Abdülkadir Kabadayi, Turkey, and a joint work of Zoi Nikiforidou, Liverpool, Great Britain, and Jenny Pange, Greece, where the two look at risk-taking in play, through which pre-school children develop confidence, independence and creativity, as well as learn to cope with uncertainty and insecurity. Furthermore, in the work of Erdal Papatga and Yesim Fazlioğlu from Turkey the focus is on the comparison of development abilities of autistic, mentally-disabled, and healthy children at play. The final work of this chapter, which looks at a game of chess as means of development of children's cognitive abilities, comes from Jelena Pavičić Vukičević.

The second, and most extensive part of The Conference book, entitled *Play environment*, puts emphasis on the environment as a key presumption to play encouragement and performance in an institution for early and pre-school upbringing and education. Thus Antonis Vaos and Nektarios Stellakis, Greece, look into deepening children's experience through a creative play in a stimulating environment, Ana Ban questions the effect of social environment onto forming sex-based stereotypes of children at play, while Helena Burić and Kamea Jaman Čuveljak, alongside with Adela Karlovčan AND NELA DUNDOVIĆ IN THE FOLLOWING WORK, bring a reader's focus to the importance of creating prerequisites for development of free children's play within an early upbringing institution. In the work on play taking place outdoors Panos Constantinides, Cyprus, concludes that in the playground pre-school children tend to play functional games the most, followed by symbolic, explorative and construction games, together with rules-based games, while A. Merve Başbay, Belma Tuğrul and Menekşe Boz, Turkey, analyze the differences in the quality of children's playgrounds at public and private kindergardens in Ankara. Anna Kulchytska, Ukraine, brings the research on co-dependence of toys and children's play, and comes to the conclusion that adults (educators, teachers, parents) should also know much more about toys and the impact they have on children's development and upbringing. Next work, by Aikaterini Michalopoulou, Greece, inspects the dimensions of children's learning at play, from the perspective of a child, in a broad context of curriculum alterations in Greece. Sandra Miculinić and Tatjana Car-Kolombo studied creating an environment for early perceptive and motorical development in nurseries, while Dijana Škrbina writes about a pedagogic structure and sensoric organization of play environment for autistic children. The last work within this unit, the authors

of which are Ivana Visković and Maja Sumić Flego, is dedicated to story-telling as stimulus of children's play within an institutional context.

*Adults and children's play* is the title of the third chapter of The Conference book. The educator and parent hold a very sensitive role in play: ranging from being the first partner at play, creating stimulating conditions relating to space and surrounding items, ensuring there is enough time, and an environment of good quality to play in; to indirect, yet engaged attitude without taking part in a direct manner. This is what can be read about in the work of Natalie Ryzhova, Russia. The importance of the role of parents and their influence on play during a child's growing up, linking the child's culture to the culture of adults is dealt with in the work of Lidija Eret. Suzana Kovačić and Renata Kubelka who advocate the affirmation of genuine learning at play processes in children, with the help and support of adults. By researching and altering the practice, the role that educators have in free children's play is looked at in works by Mirjana Rajković, as well as Ivanka Vanjak, Petra Badurina and Marina Karavanić. By emphasizing a child's right to play they advocate it is up to a child, prior to anybody else, to decide on the topic, kind, co-players and possible roles at play.

The fourth part of The Conference book, entitled *Games from different sides*, is compiled of the works on traditional games. Ayşe Öztürk Samur, Gözde İnal Kiziltepe i Ersin Samur, Turkey, bring forward a cultural analysis of seven games from seven continents, presenting the transformations of the same game in various cultures: Japan, (Asia), Scotland, (Europe), Mexico, (Northern America), Brazil, (Southern America), Ghana, (Africa) and New Zealand, (Australia). This is followed by Heda Gospodnetić's work on traditional games that include singing for pre-school children, and by the experiences gathered by Vedrana Šuvar from the practice that involve the use and effectiveness of play in classes about native places.

The Conference book also contains *abstracts of workshops* and *poster presentations list* held and used at the Conference.

With its content The Conference book aims at promoting the international prospects on play and its contribution to contemporary childhood, diminishing the division between pedagogic theory and professional practice, and at reminding the readers of the pleasure, beauty, joy and ease of learning through play.

Zagreb, 8<sup>th</sup> May 2013

Editors:  
Adrijana Višnjić Jevtić, M.A.  
Associate Professor Biserka Petrović-Sočo, Ph. D.

*IGRA I UČENJE*  
*PLAY AND LEARNING*

---

Dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček,  
Učiteljski fakultet, Zagreb  
[kaladrovic@gmail.com](mailto:kaladrovic@gmail.com)

Dunja Srzentić,  
Učiteljski fakultet, Zagreb

Melita Ivanković,  
Osnovna škola „Mladost“, Zagreb

## JEZIČNE IGRE U NASTAVNOJ PRAKSI

### SAŽETAK

*Igra kao nastavna metoda prisutna je u svim predmetima osnovne škole, štoviše, korištenje igre kao nastavne metode poželjno je, osobito u mlađim razredima osnovne škole, odnosno u razdoblju kada se djeca nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Piaget, 1977). Upravo je stoga oblikovana i jezična igra čiji je cilj ovladavanje jezika i njegovih sadržaja kroz različite igre koje potiču pisano i usmeno izražavanje, ovladavanje sadržajima gramatike i pravopisa koji su vrlo često djeci osnovnoškolske dobi nezanimljivi, nerazumljivi i teški. Međutim, koliko god govorili o važnosti igre, istraživanja pokazuju (Aladrović Slovaček, 2011) da se djeca u školi ne igraju često, tj. da se samo 15% učenika mlađe školske dobi u nastavi hrvatskoga jezika igra i kroz igru uči. S druge strane, učitelji su svjesni važnosti provođenja različitih metoda i načina učenja te važnosti provođenja igre u nastavi hrvatskoga jezika, no često zbog potrebe ulaganja dodatnoga truda i napora igru ne provode.*

*Stoga je cilj ovoga rada ispitati učitelje koliko često u svojoj nastavnoj praksi koriste igru u nastavi hrvatskoga jezika, koje sadržaje najčešće obrađuju kroz igru, kakva iskustva imaju s igrom te je li im za pripremu nastavnih sadržaja kroz igru potrebno više vremena nego obično. Istraživanje će biti provedeno on-line upitnikom (N = 50).*

*Pretpostavlja se da će se učitelji poklapati u svojim stavovima o igri kao važnom elementu nastave hrvatskoga jezika.*

**KLJUČNE RIJEČI:** jezične igre, poučavanje hrvatskoga jezika, učitelj hrvatskoga jezika

## Uvod

Igra je jedna od osnovnih aktivnosti kojom dijete ulazi u svijet i otkriva ga, a koja mu, između ostaloga, pruža uživanje u osjećaju prihvaćenosti, ljubavi i topline, ali i uživanje u igranju samom, u kretanju i izgovaranju, u sporazumijevanju s drugima (Peti-Stantić, Velički, 2009). Jezik je jedan od osnovnih načina sporazumijevanja, ali i prenošenja ideja, osjećaja i želja, a ne samo informacija. Jedna od osnovnih postavki razvojne psihologije zagovara da je učenje putem igre najjednostavnija i najprirodnija djetetova aktivnost. Spoj igre, kao prirodne dječje djelatnosti i jezika, kao jednoga od osnovnih sredstava sporazumijevanja u svijetu, omogućuje neopterećeno učenje i ovladavanje društvenim, pa tako i jezičnim ulogama, korištenje naslijeđenog iskustva, ali i kreativnosti i individualnosti te učvršćivanje temelja za ovladavanje tim istim svijetom na bilo kojoj razini (Peti-Stantić, Velički, 2009). U razvoju jezične sposobnosti posebno treba istaknuti mjesto materinskog jezika u kojem se dijete osjeća nesputano, opušteno, radoznalo, istražuje svoje mogućnosti i mogućnosti ljudi oko sebe, u kojem se, ako osjeća povjerenje i sigurnost, izražava najslobodnije.

Upravo je stoga cilj ovoga istraživanja bio ispitati provode li učitelji jezične igre u svojoj nastavnoj praksi te koliko ih smatraju učinkovitim u nastavi hrvatskoga jezika. Igra, kojoj je svrha poučiti, naziva se didaktičkom igrom. Ona povećava motivaciju, traži aktivno sudjelovanje, čini učenje zanimljivijim, povećava pažnju, povećava koncentraciju, rezultira uspjehom, praćena je zadovoljstvom, osjećajem ugone, ispunjena je ritmom i harmonijom te tako olakšava učenje sve većeg broja informacija kojima su izložene mlađe generacije (Pavličević-Franić, 2005).

## Jezične igre

Kroz igru djeca otkrivaju svoje mogućnosti, razvijaju sposobnosti i vještine, stječu iskustva, uče i stvaraju. Igra potiče maštu i kreativnost. Djeca uživaju u igri, što ih motivira za sudjelovanje, a pozitivno raspoloženje tako se prenosi i na učenje. Igra je najizrazitiji oblik dječje aktivnosti, spontana je i dobrovoljna, a njezin značaj leži u fizičkom, spoznajnom i socijalno-emocionalnom razvoju djeteta. Igram se izražavaju radoznalost, osjetljivost, fizička aktivnost i potreba za suradnjom i zajedništvom među sudionicima. Također se dijete kroz igru afirmira, vlastitom aktivnošću stječe nove spoznaje o sebi i ljudima općenito, prerađujući, predstavljajući ili zamišljanjem svog iskustva.

Igra, kao djeci imanentna aktivnost, praćena je zadovoljstvom i osjećajem ugone, ispunjena je ritmom i harmonijom, što olakšava usvajanje veće količine informacija u kraćem vremenu a uz manji zamor (Miljević-Riđički i sur., 2003). Razvojna psihologija smatra igru unutarnjom potrebom djeteta za aktivnošću. Svoja prva iskustva, vještine, sposobnosti i znanja djeca stječu u spontanoj igri: uče hodati, govoriti, stječu prve spoznaje o svijetu oko sebe. U takvoj igri učenje je neosvijesteno, bez obzira radi li se o aktivnostima kojima dijete razvija maštu, osjećajnost i osjetljivost ili razumijevanje međuljudskih odnosa ili odnosa u kojima se usvajaju novi pojmovi. U igrama treba zadržati osnovnu značajku igre, a to je sloboda bez koje igra prestaje biti igrom. Svaka igra, pa čak i ona spontana, sadrži jasna i unaprijed dogovorena pravila.

Jezičnu je igru najjednostavnije i najtočnije odrediti kao prostor u kojem se i odrasli i djeca oslobađaju u vlastitom jeziku, u kojem uživaju svladavajući pravila i stječući sposobnost postupanja u skladu s pravilima ili ih (svjesno) prekršiti. Kako jezične igre zbog uživljavanja u određenu situaciju, lik, pojavu ili stvar pomoću riječi, pokreta i zvukova, čime se ostvaruje



duhovno, emocionalno i fizičko angažiranje igrača, dakle uspostavljanje odnosa prema drugima u zajednici, nerijetko sadrže elemente dramskih situacija, takve će igre, osim što su djeci vrlo zabavne, biti i izuzetno korisne zato što im pomažu da se kasnije lakše i bolje izraze jezikom (Peti-Stantić, Velički, 2009). Jedan od osnovnih zadataka svih roditelja, učitelja i odgojitelja je poticanje i razvijanje govorne kompetencije kod djece, a u tome će im svakako pomoći jezične igre.

Igra je učenicima najzabavniji oblik učenja. Znanje stečeno kroz igru je trajnije od znanja stečenog na neki drugi način. Da bi se igre svrhovito koristile najvažnije je prvo upoznati učeničke potrebe. Treba voditi računa da je igra prilagođena dobi i intelektualnim sposobnostima učenika, a izuzetno je važno prilagođavanje igre pojedinim učenicima unutar razrednog odjela. Dijete igru doživljava kao nešto ozbiljno jer u njoj zapravo istražuje, kombinira, isprobava i koristi različite strategije. I odrasli mogu biti poželjni suigrači ako i sami tako doživljavaju igru te uvažavaju zamisli i ideje djeteta i nenametljivo mu nude nove mogućnosti. Doprinos igre leži i u tome što ona ispunjava privatne funkcije igrača, odnosno oslobađa od napetosti, olakšava frustracijske situacije, rješava konflikte i zadovoljava dječje želje i potrebu da se osjeća odraslim. Cilj jezičnih igra jest 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. Prednost igra je što se mogu koristiti u svim dijelovima sata, a red je na učiteljici/učitelju da odluči u kojem dijelu sata je učenicima potrebno uvođenje igre kako bi djeca lakše usvojila i ovladala sadržaj koji se očekuje da učenik zna nakon sata. Jezična igra, u bilo kojem dijelu nastavnoga sata ima opravdanje: nastavu čini dinamičnom, zanimljivom, svaki učenik je aktivni sudionik, razvija različite sposobnosti, potiče natjecateljski duh, itd.



Učitelji moraju znati zašto koriste koju igru u nastavi i što se želi postići. Igre trebaju biti prilagođene dobi djeteta ali i intelektualnim sposobnostima učenika. Učitelji mogu igre koristiti pri ponavljanju, usvajanju novih sadržaja, uvježbavanju ili kao uvod u novi nastavni sadržaj. Učenici se mogu igrati individualno, u parovima ili u skupinama. U hrvatskim školama nije karakteristično učenje kroz digitalne igre, iako su takve igre u 21. stoljeću jako zastupljene. Primjenom digitalnih igara učitelji dopiru do nove generacije učenika koji to koriste od ranog djetinjstva. Kroz igru pomažemo djeci da nauče kako učiti sami. Učiteljima, koji vole svoj posao i kojima je stalo do njihovih učenika, ne bi trebao biti problem izdvojiti potrebno vrijeme za planiranje i provedbu različitih jezičnih igra u školi, kao ni lišiti učenika njegove zaigranosti i želje da se i u školi osjeća slobodno i vrijedno.



### **Igra kao motivacija**

Danas su u psihologiji motivacija definirana kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja. Visoka motivacija ne samo da potiče na učenje već utječe i na to kako i koliko će učenici naučiti. Učenici koji su motivirani da nauče nešto korisno upotrebljavaju više kognitivne procese te usvoje i zapamte više od učenika koji su manje motivirani.

Ponekad je nastavni sadržaj učenicima tako zanimljivo da ga uče iz čiste radoznalosti i ne očekuju da za to budu nagrađeni. Tada kažemo da su učenici intrinzično motivirani ili da imaju unutarnju motivaciju za učenjem. Intrinzična motivacija odgovor je na unutarnje učenikove potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije te rasta i razvoja (učenik se uključuje u dodatnu nastavu iz novog predmeta nevezanog za gradivo koje uči). Međutim, nastavni sadržaj često učenicima nije sam po sebi zanimljiv, vrlo je opsežan i normalno





je da ne zanima sve učenike. Motivacija, koja svoj izvor ima izvan učenika, primjerice, dobar rezultat na testu, ocjena, učiteljeva pohvala, naziva se ekstrinzična motivacija. Na motivaciju utječemo na razne načine: kroz kvalitetu nastave, ocjenjivanjem i stalnim poticanjem na rad, motivirajućim i stvaralačkim okruženjem u razredu i u školi.

Da bi motivacija kroz igru bila što uspješnija, najčešće se upotrebljavaju igre s pravilima koje učitelj najčešće preoblikuje tako da im promijeni i primjeni sadržaj te one postanu jezične igre. Moguće je tako uvježbavati suprotnice i istoznačnice uz pomoć igre memorijskim karticama, veliko i malo slovo može se uvježbavati igrajući gradova i sela, pantomimom se mogu uvježbavati glagoli, a oponašanjem zvukova može se učenike pripremiti na učenje nekih novih stilskih figura. Gotovo svaka igra može postati didaktička, a većina igara može se preoblikovati tako da se njima uvježbava određeni jezični sadržaj. Igra će kao motivacija potaknuti učenika na djelovanje, na slušanje i ovladavanje novim informacijama, a pri tome se učenike neće osjećati zamoreno i neće mu biti dosadno, što je važan psihološko-pedagoški moment da bi se usvojila nova znanja.

### **Učitelj kao motivator**

Učitelji danas, više nego ikada prije, nose odgovornost mentora i voditelja koji trebaju pomoći svojim učenicima pronaći pravi put do znanja. Učitelji moraju biti spremni učiti, napredovati i imati odgovore na izazove koji se pred njih postavljaju i koji svakim danom postaju sve zahtjevniji. Kao izvor znanja i nadahnuća svojim učenicima, učitelji trebaju biti otvoreni za nova znanja i spremni za promjene koje donosi nova tehnologija i tempo življenja. Osim dobrog poznavanja struke i dara za učiteljsku profesiju, za bavljenje učiteljskim poslom treba posjedovati i sustavno razvijati sposobnosti za učiteljski poziv.

Budući da su učitelji kreatori odgojno-obrazovnog procesa, trebaju biti pripremljeni za prihvaćanje brzih promjena kako bi postali inicijatori, sudionici i nositelji tih promjena, a ne samo njihovi izvršitelji. Po svojoj prirodi učiteljski poziv je stvaralačka djelatnost koja zahtijeva razvijenu stvaralačku maštu i suptilnu inteligenciju. U hrvatskoj školi potrebni su daroviti ljudi sa znanjima i vještinama visoke razine te pozitivnim osobinama i motivacijom. Potrebni su učitelji koji su spremni prihvatiti novine koje nameće suvremeni svijet, koji će biti nositelji promjena, koji će promicati međusobno razumijevanje i toleranciju, koji će pružiti kvalitetnu poduku i učiniti školu privlačnijom djeci. Našoj školi su potrebni novi, sposobni, obrazovani, motivirani, zadovoljni, samostalni i slobodni učitelji.

Glavni zadatak učitelja u osnovnoj školi jest da organizira i provodi odgojno-obrazovni proces koji obuhvaća stjecanje znanja, informacija i intelektualnih vještina, formiranje motornih vještina te razvijanje interesa, stavova, poželjnih osobina i sustava vrijednosti. Učitelj je svakodnevno izložen komunikaciji s više desetaka učenika nejednakih sposobnosti te je nužno da posjeduje neke osobine kojima će moći udovoljiti individualnim potrebama svojih učenika. Kao prvo, to je iskreni interes za učiteljsko zanimanje, što se odnosi na ljubav za rad s djecom i strpljivost za pojedinačni odgojni pristup svakom djetetu. Potrebne su i dobre verbalne sposobnosti, kao i stvaralačka mašta, određeni stupanj razvijenosti tjelesnih, glazbenih i likovnih sposobnosti kako bi se uspješno djelovalo u području tjelesnog, glazbenog i likovnog odgoja. Važno je napomenuti da djeca često oponašaju svog učitelja i poistovjećuju se s njim kao svojim uzorom. Zato je važno da učitelj bude emocionalno zrela i socijalno prilagođena ličnost s pozitivnom vrijednosnom orijentacijom.

Prema Europskoj komisiji za unaprjeđivanje i stručno usavršavanje, svaki učitelj/nastavnik trebao bi imati: znanja iz predmeta koji poučava, ali i drugih njemu sličnih, pedagoško-psihološka znanja, vještine poučavanja te razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja i škole. Svaki učitelj koji drži do sebe i svoga rada trebao bi se zapitati koliko on svojim radom i svojim odnosima s učenicima utječe na stvaranje pozitivne klime u razredu i školi općenito.

## **Istraživanje**

### **Opis uzorka i instrumenta**

Za potrebe ovoga istraživanja kreiran je on-line upitnik za učitelje razredne nastave čiji je cilj prikupiti što više relevantnih informacija koje pokazuju koliko učitelji u svom svakodnevnom radu upotrebljavaju igru kao nastavnu metodu, osobito za koje sadržaje učitelji ponajviše koriste igru. On-line upitnik poslan je putem e-maila na nekoliko stotina adresa učitelja, a njih 50 upitnike je ispunilo te se rezultati istraživanja temelje na tim prikupljenim podacima. Polovica anketiranih učitelja radi u gradu Zagrebu i okolici, oko 30% radi u osnovnim školama središnje Slavonije, a preostali dio pripada učiteljima koji rade u osnovnim školama u Hrvatskome primorju. On-line upitnik oblikovan je pitanjima zatvorenoga i otvorenoga tipa kako bismo dobili što više podataka koji pokazuju pravo stanje u hrvatskim osnovnim školama, osobito u mlađim razredima osnovne škole. U istraživanju su sudjelovale samo žene, što je i očekivano jer su učiteljice danas najprisutnije u osnovnoj školi. Najveći broj ispitanica, njih 39% ima od 21 do 30 godina staža, potom slijede ispitanice od 12 do 20 godina staža – 28%, a najmanje je ispitanica s 0 do 5 godina staža – 11,1%. Zanimljivo je da 61,1% ispitanica jako voli svoj posao dok njih 33,3% voli svoj posao. Samo 5,6% ispitanica niti voli, niti ne voli svoj posao.

### **Cilj i problemi istraživanja**

Temeljni je cilj ovoga rada ispitati koliko učitelji razredne nastave u svom svakodnevnom radu koriste igru kao nastavnu metodu u nastavi hrvatskoga jezika. U skladu s temeljnim ciljem istraživanja, postavljeni su sljedeći problemi:

- a) Ispitati koliko često učiteljice u svojoj nastavi hrvatskoga jezika koriste jezične igre te koje igre najčešće provode.
- b) Ispitati koje igre učiteljice razredne nastave najčešće provode u nastavi hrvatskoga jezika.
- c) Ispitati u kojem dijelu nastavnoga predmeta hrvatskoga jezika učitelji najčešće upotrebljavaju igru kao nastavnu metodu te u kojem dijelu nastavnoga sata.
- d) Ispitati kakvo je mišljenje i stav učiteljica razredne nastave o implementaciji igre u nastavu općenito, osobito u nastavu hrvatskoga jezika.

### **Hipoteze istraživanja**

U skladu s temeljnim ciljem i problemima istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

- a) Očekuje se da učiteljice razredne nastave u nastavi hrvatskoga jezika samo ponekad implementiraju jezičnu igru.
- b) Očekuje se da učiteljice najčešće u nastavi upotrebljavaju poznate igre s pravilima te ih samo malo preoblikuju (primjer: Čovječe, ne ljuti se, Gradovi i sela, Memori).
- c) Očekuje se da učiteljice razredne nastave u svojoj praksi igru najčešće integriraju u prvi dio sata, tj. da je upotrebljavaju kao motivaciju te da je ponajviše koriste u nastavi jezičnoga izražavanja.

- d) Očekuje se da učiteljice smatraju kako nastava utemeljena uglavnom na igri nije dovoljno dobra i kvalitetna nastava hrvatskoga jezika.

### Rezultati

Prvi je cilj istraživanja bio ispitati koliko često učiteljice u svojoj nastavi hrvatskoga jezika koriste jezične igre te koje igre najčešće provode. 77,8% ispitanica tvrdi da igru koristi u nastavi hrvatskoga jezika, dok ih samo 11,1% koristi igru često, a isto toliko niti koristi, niti ne koristi igru (grafikon 1).

**Grafikon 1.** Stavovi ispitanika o korištenju jezičnih igara u nastavi



S obzirom da je u ranome učenju hrvatskoga jezika od temeljne važnosti poticati jezične djelatnosti, željelo se provjeriti u kojoj su od četiriju jezičnih djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) jezične igre najzastupljenije. Učiteljice najčešće provode igre govorenja (61,1%), potom igre čitanja (16,7%) i pisanja (16,7%), a najmanje igre aktivnoga slušanja (5,6%) (grafikon 2).

**Grafikon 2.** Stavovi ispitanika o najčešće provedenim igrama (s obzirom na jezične djelatnosti)



Zanimljivo je da 33,3% učiteljica igre provodi jednom tjedno, isto toliki postotak jednom mjesečno te isto toliki postotak nekoliko puta godišnje. S obzirom na dobivene rezultate, može se opovrgnuti prva postavljena hipoteza koja pretpostavlja da učiteljice u svojoj nastavi samo ponekad implementiraju igru jer je uglavnom *koriste* ili *često koriste*.

Drugi je cilj istraživanja bio ispitati koje igre učiteljice razredne nastave najčešće provode u nastavi hrvatskoga jezika. Rezultati pokazuju da najveći broj učiteljica upotrebljava najviše glasovne igre, a potom ritmičke igre, što pretpostavlja da učitelji tim igrama razvijaju aktivno slušanja i govorenje. Učitelji također često upotrebljavaju pravopisne i morfološke igre, a najrjeđe sintaktičke igre. Isto tako, rijetko upotrebljavaju leksičke i značenjske igre. Od poznatih igara, najčešće igraju igre asocijacije, pantomime te dramske igre. Većina učitelja opisuje iste igre uklopivši u njih različite pravopisne ili gramatičke sadržaje. Među igrama, koje su posljednje proveli na satu hrvatskoga jezika, nalaze se sljedeće: *brzi intervju*, *igra asocijacija*, *pantomima*, *slovo na slovo*, *prepoznaj pojam*, *dovrši priču*, *gradovi i sela*, *igra vješala*, *igra zuje*, *memori*, *igranje uloga*, *pogodi tko sam* i *igra pogađanja riječi*. Rezultati istraživanja pokazuju da se može prihvatiti druga postavljena hipoteza koja pretpostavlja da učiteljice najčešće u nastavi upotrebljavaju poznate igre s pravilima te ih samo malo preoblikuju (primjer: Gradovi i sela, Memori).

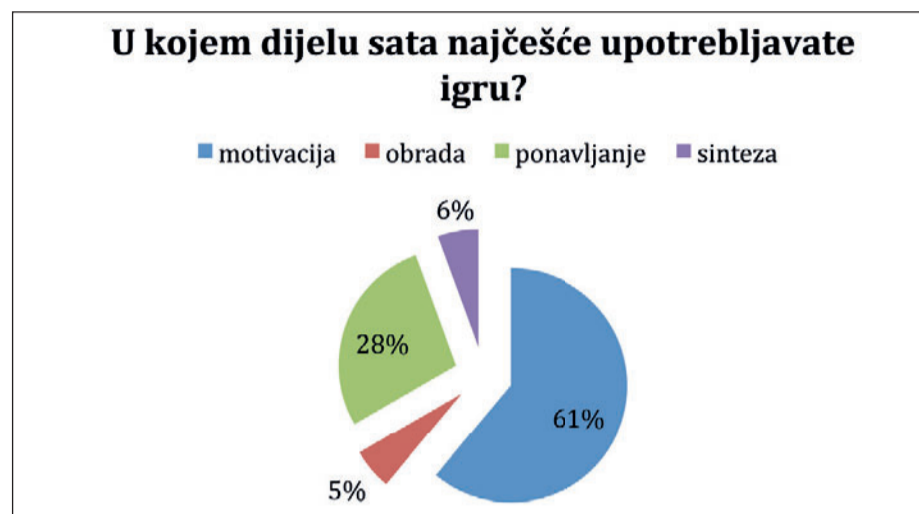
Treći je cilj istraživanja bio ispitati u kojem dijelu nastavnoga predmeta hrvatskoga jezika učitelji najčešće upotrebljavaju igru kao nastavnu metodu te u kojem dijelu nastavnoga sata. Rezultati pokazuju da učiteljice najčešće implementiraju igru u nastavu jezičnoga izražavanja (35,3%), potom u nastavu pravopisa (29,4%) te potom u nastavu književnosti (23,5%) i gramatike (11,8%) (grafikon 3).

**Grafikon 3.** Stavovi ispitanika – u kojem dijelu nastave najčešće koristite igru?



Zanimljivo je također da 61,1% ispitanika igru koristi isključivo kao motivaciju, 27,8% igru koristi za ponavljanje, a ostalih 5,6% za obradu i sintezu sata (grafikon 4). Dobiveni rezultati potvrđuju treću hipotezu koja pretpostavlja da se igra najčešće koristi u nastavi jezičnoga izražavanja, a učiteljice je najčešće upotrebljavaju kao motivaciju.

**Grafikon 4.** Stavovi ispitanika – u kojem dijelu sata najčešće provodite igru



Četvrti je cilj istraživanja ispitati kakvo je mišljenje i stav učiteljica razredne nastave o implementaciji igre u nastavu općenito, osobito u nastavu hrvatskoga jezika. 46,2% ispitanica smatra da igra treba biti sastavni dio suvremen nastave hrvatskoga jezika. Također, 56,4% ispitanica smatra da bi igra trebala biti sastavni dio nastave općenito i da joj je mjesto u školi. Isto tako, većina bi ispitanica (70,6%) željela u budućnosti sudjelovati u edukaciji o implementaciji igre u nastavu hrvatskoga jezika. Četvrta postavljena hipoteza, koja pretpostavlja da nastava utemeljena na igri nije dovoljno dobra nastava, se opovrgava jer većina ispitanica smatra da je igra u nastavi poželjna i dobrodošla te da je ona svakako sastavni dio suvremene nastave hrvatskoga jezika.

### Zaključak

Učenje uz igru omogućuje bolju koncentraciju učenika, veću učinkovitost i uspješnost u povjerenim zadacima. Upravo je stoga jako važno da učitelj u poticanju igara u nastavi bude snažna i važna karika. Često se njegova uloga umanjuje, ali on je taj čijom će kreativnošću sat biti obogaćen igrom ili nekim drugim aktivnostima koje će ga učiniti drugačijim i učenicima zanimljivijim. Većina se učitelja, kako pokazuje istraživanje, slaže da u nastavu treba uvoditi igre, osobito u nastavu hrvatskoga jezika, s naglaskom na provedbu jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja kroz igre jer se time utječe na komunikacijsku kompetenciju učenika i usmjerava ga se da što bolje ovlada svojim materinskim jezikom. Učitelji najčešće upotrebljavaju već poznate igre, preoblikuju ih i tako pripreme za svoje učenike, ovisno o temeljnom sadržaju koji im žele posredovati kroz igru. Također, igra se najčešće provodi u nastavi jezičnoga izražavanja jer je naglasak toga dijela nastave hrvatskoga jezika na pisanoj i govorenoj praksi te se igra često upotrebljava kao motivacija za različite sate hrvatskoga jezika.

Kako je već rečeno, igra je sastavni dio suvremene nastave hrvatskoga jezika i potrebno ju je implementirati u sve etape nastavnoga sata, ali i u sva područja nastave hrvatskoga jezika. Ona je djeci bliska i kroz nju ulaze u svijet znanja na drugačiji i zanimljiv način, pamteći informacije lakše, brže i uz manje zamora. Ako govorimo o novim generacijama, onda svakako treba istaknuti da je igra nužna kako bi dijete, koje se u mlađim razredima osnovne škole nalazi u fazi konkretnih misaonih operacija, ovladalo velikim brojem informacija koje mu se svakodnevno nude.

## LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2011). **Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa u razvoju jezično-komunikacijske kompetencije u ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika.** U: Stavovi promjena – promjene stavova. Str. 402-410. Nikšić, Crna Gora: Filozofski fakultet.
- Bežen, A. (2002). **Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku.** Zagreb: Profil.
- Bognar, L. (1986). **Igra u nastavi na početku školovanja.** Zagreb: Školska knjiga.
- Canale, M. (1983). **From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.** London: Longman.
- Duran, M. (1995). **Dijete i igra.** Jastrebarsko: Naklada «Slap».
- Glasser, W. (2001). **Svaki učenik može uspjeti.** Zagreb: Alinea.
- Herriot, P. (1981). **Language and Teaching.** U *A Psychological View*, London: Methuen & Co Ltd.
- Halliday, M. A. K. (2003). *The Language of early Childhood.* London: Continuum.
- Jelaska, Z. (2005). **Usvajanje materinskoga jezika.** U Jelaska, Z. i sur. (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Littlewood, W. (2010). **Communicative Language Teaching, An introduction.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Miljević-Riđički, R. i Pavličević-Franić, D. i dr. (2000). **Učitelji za učitelje.** Zagreb: UNICEF i IEP d.o.o.
- Pavličević – Franić, D. (2005). **Komunikacijom do gramatike.** Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović, K. (2009). **Psiholingvističke i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika.** U Pavličević-Franić, D. i Bežen, A. (ur.) *Zbornik Rano učenje hrvatskoga jezika 2.* Zagreb: Učiteljski fakultet i ECNSI.
- Pavličević-Franić, D. (2011). **Jezikopisnice.** Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. i Ivanković, M. (2011). **Psiholingvistički utjecaj kreativnih jezičnih igara na usvajanje hrvatskoga jezika u osnovnoj školi.** U: Zbornik radova Slobodni pristopi poučavanja prihajajućih generacija. Str. 112-121. Ljubljana: EDUVISION.
- Peti-Stantić, A. i Velički, V. (2009). **Jezične igre za velike i male.** Zagreb: Alfa.
- Piaget, J. (1977). **Odnos jezika i mišljenja s genetičkog stajališta.** U *Intelektualni razvoj djeteta – izabrani radovi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Požgaj Hadži, V., Smolić, M. i Benjak, M. (2007). **Hrvatski izvana.** Zagreb: Školska knjiga.
- Windowson, H. G. (2000). **Teaching Language as Communication.** Oxford: University Press Oxford.

## LANGUAGE GAMES IN TEACHING PRACTICE

### ABSTRACT

*Game as a teaching method is present in every school subjects in primary school. Moreover, it is suggested to use games as a teaching method, especially in lower classes of primary school, in the period when children are in the concrete operational stage (Piaget, 1977). Therefore, a language game is created with the aim to master the language and its contents through different games which encourage written and spoken expression and mastering grammar and spelling contents, which are very often not interesting, unexplainable and difficult for primary school children. However, no matter how much we talk about the importance of games, the research*

*(Aladrović Slovaček, 2011) shows that children do not play a lot in school. Only 15% of younger school children play and learn through games during Croatian language lessons. On the other side, teachers are aware of the importance of implementing different methods and ways of teaching and the importance of implementing games in Croatian language teaching, but very often they do not play games because it takes more investment and effort.*

*Therefore the aim of this work is to ask the teachers how often they use games in the practice of Croatian language teaching, which contents they mostly cover through games, what kind of experience they have using games and if they need more time than usually for planning the game lesson. The research will be done during professional training of teachers in lower classes in primary school (N = 50).*

*It is assumed that the teachers' attitudes towards games being an important element in Croatian language teaching will coincide.*

**KEY WORDS:** *language games, teaching of Croatian language, teacher of Croatian language*



Ivana Banković  
Primary school “Branko Radičević” Sedlare Serbia  
ivanabankovick@gmail.com

## **FREE PLAY TIME IN KINDERGARTEN AS AN OPPORTUNITY FOR INTEGRATION OF PLAY AND LEARNING**

### **ABSTRACT**

*The aim of this study is to explore the connection between play and learning during free play time in kindergarten. More specifically, it aims to examine whether free play time offers opportunities for integration of play and learning, what kind of opportunity for integration of play and learning with regard to interaction among children do free play activities offer and how these interactions among children in free play activities lead to learning from each other. The research presents a qualitative case study conducted in the kindergarten setting in Oslo area, Norway. Two practitioners and twenty children aged one to five participated in the study. Data were collected through interviews with practitioners and non-participant observations. The observations were conducted during free play time in natural everyday playing environment. The theoretical framework adopted in the study was the socio-cultural theory. The findings provided examples, situations and descriptions of the interaction between children in their peer culture during free play activities. The analyses of the findings revealed that in various play episodes common dimensions of both play and learning can be identified.*

**KEY WORDS:** free time, kindergarten, learning, peer group, play

### **INTRODUCTION**

The concepts of play and learning have been subjects of research among scholars interested in early childhood for a long time now (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Sutton-Smith, 1997; van Oers, 2003). The focus of interest varied as well as theoretical perspectives, but the common issue was primarily how do children develop either on cognitive, social, emotional or some other level. The value of play, in this regard, has often been emphasized and related to learning and development of children. Furthermore, the connection between play and learning was recognized by many researchers, sometimes even described as “inseparable” (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006, p. 47). On the other hand, play and learning are usually considered and described as completely separate. Moreover, there is a tendency to introduce school-like learning activities into preschool practice, due to pressures related to achievement outcomes. This paper explores the connection between play and learning during free play time in the kindergarten with regard to interaction among children. This issue is being addressed since more research is needed on the issue of free play time in kindergartens (Saracho & Spodek, 2003) and its significance with regard to integration of play and learning.



## KEY QUESTIONS

The aim of this study is to explore the connection between play and learning during free play time, more specifically to provide answers to the following questions:

- What kind of opportunity for integration of play and learning with regard to interaction among children do free play activities offer?
- How these interactions among children in free play activities lead to learning from each other?

## LITERATURE REVIEW

The concepts of play and learning have often been looked upon as separate entities, the former being connected primarily to preschool practice as free play in leisure time and the later to school practice as more specific, structured activities. As Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson report play and learning are often separated “in time as well as in space” (2008, p. 623). In the following paragraphs some current research is presented which show how play and learning are connected, that there is a play aspect in learning and a learning aspect in play, and, finally, that they may be “inseparable dimensions” in early childhood.

In their research, Pramling Samuelsson and Johansson (2006) argue in favor of connectedness of play and learning, stating that some dimensions, such as joy, creativity, creation of meaning and children’s possibilities to control and form goals, are particularly important in both play and learning. Furthermore, the authors emphasize that play and learning are dimensions that stimulate each other and could be seen as “an indivisible entirety, which is a part of children’s experiencing, and which helps them create an understanding of their surrounding world in a lifelong process” (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006, p. 47). Next, Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2008) explore some vital dimensions of both play and learning such as *creativity*, *Vaihinger’s ‘as if’* notion, *Langer’s* notion of *mindfulness* and *Craft’s* notion of *possibility thinking*, showing how play and learning are similar in their nature and stating that “taking these notions seriously means recognizing and making use of close connection between play and learning” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, p. 636).

By taking the child’s perspective, the authors suggest that young children do not distinguish between play and learning when they act, although they separate them in their talk, and some children (that have been involved in pedagogy where play and learning were integrated) do not make distinctions between the two even when asked about it (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Johansson (2004), as cited by Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2008), points out that many children express similarities when talking about play and learning and gives example of a girl in her study who stated that “if you think of some work and it is really fun to do, you think of it as play”. Play as well as learning are described as “joyful, as an activity or as something transgressive, that the two touch upon each other or run into each other and are transformed in relation to each other” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, p. 626). Furthermore, in the same article the authors add that children, since their attention is focused towards some problem in a dialogue, expand their understanding and thus change their perspective, making meaning of it “irrespective of it being play or learning from an adult perspective” (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, p. 632). Therefore, the line between play and learning is not so clear, sometimes it doesn’t even exist.

The issue of children's interaction in early childhood and their importance has already been dealt with in literature by numerous researchers. Lindberg (2003) notes that the importance of peer interaction and play in early learning is well known among researchers in early childhood education. Vygotskian sociocultural perspective emphasizes that learning is supposed to take place in interaction between children and adults as well as between peers (Karlsson Lohmander & Pramling Samuelsson, 2003). Developing this idea further, Teruggi (2003) argues that social interaction between children presents the basis for the construction of knowledge thus making the learning context. Furthermore, she considers development as a result of social interaction with the child's peers and with grown-ups (Teruggi, 2003). Van Oers (2003) refers to other children as resource for play and learning stating that "peers can help each other with the accomplishment of actions in their play, bring new ideas into play, or even function as a resource for reflection by asking questions... Children also give each other social support... This togetherness is very important for the development of the group into a genuine learning community" (2003, p. 17). The significance of peer culture is also emphasized by Alvestad (2010) who, referring to Corsaro (2002) and Williams (2001), says that it is essential for children's development and learning. In her research Löfdahl (2005) explores context and children's interaction with others showing the value of these interactions and joint play situations. Thus, the importance of children's interaction in early childhood has been recognized by many researchers.

This research has impact on policy level and has influenced national curricula of different countries. For example, the Norwegian national curriculum states that "participating in play and making friends form the basis for the well-being of the children and for the opinions they form at kindergartens. Through interaction with each other, they form the foundations for learning and social competence" (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2006, p. 16). In addition, it says that learning takes place in everyday interaction with other people and with the community, and is closely connected to play, care and upbringing (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2006, p. 17). All these examples speak in favor of nurturing peer interactions through different activities, their importance for interconnection of play and learning and have profound implications on daily life of kindergartens.

## THEORETICAL FRAMEWORK

The socio-cultural theory which explains children's learning and development was chosen as the theoretical framework for this study. This framework allows one to better understand children's learning and the influence of both adults and peers on the learning process. From this perspective, children are seen as active participants in the learning process whose capacities are influenced by the culture of the environment in which they develop (Anning, Cullen, & Fler, 2008).

The core of socio-cultural theory is that learning and cognitive development happen as a result of social interactions. It argues that "while human neurobiology is a necessary condition for higher order thinking, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within social and material environments" (Lantolf & Thorne, 2006, p. 201). Such cultural and linguistic settings include family life, peer groups, schooling and organized sports activities. In other words, interactions with people and artefacts from the environment are essential in the development of thinking.

Socio-cultural theory considers language as an important mediational tool in the development of higher mental processes of learners (Vygotsky, 1986). It helps the development of these

processes since it enables the developing communicative and cognitive functions to move from ‘the interpsychological’ to ‘the intrapsychological plane’ (Vygotsky, 1987) that is, from the social to the personal level. This requires active engagement of children in social interactions with peers and adults (Lantolf, 2000; Rogoff, 1990). As Pavlenko and Lantolf (2000) argue, children have agency and intentions which enable them to learn and construct their understandings through interaction with the environment.

Play is a particularly important activity in Vygotsky’s socio-cultural theory of development. Through play, children create a zone of proximal development in collaboration with others, in which they perform beyond their current abilities since they have the support of others (Vygotsky, 1978, 1997). ZPD is seen as a metaphorical site where a learner and an interlocutor co-construct knowledge and the emphasis in ZPD is placed on development, co-construction of knowledge among learners in interaction with interlocutors or in private speech (Lightbown & Spada, 2006). The assumption is that what a child was once able to achieve with the help of others, s/he will be able to achieve on his/her own in the future.

## **METHODS**

The research presents a qualitative case study conducted in a kindergarten setting in Oslo area, Norway. Data were collected through interviews with practitioners and non-participant observations. The research process included data collection, through reading relevant literature and visits to the kindergarten followed by data analysis. The observations were conducted in one Norwegian kindergarten, during free play time in natural everyday playing environment. The aim was to provide examples, situations and descriptions of the interaction between children in their peer culture during free play activities and then to analyze them, thus exploring the interrelation between play and learning in those situations. Therefore, this is a qualitative study which has a naturalistic approach (Alvestad, 2010 citing Bryman, 2004).

Two practitioners and twenty children aged one to five participated in the study. The practitioners were Norwegian women, both of which had around ten years of work experience. The interviews were conducted in the English language and therefore we need to be aware of the limited scope of the information provided. The visits were conducted once a week over two-month period and each time two-hour observations were made. The permission to conduct these observations was obtained from the kindergarten management the practitioners and the children; moreover, the names of the children were changed because of ethical considerations. The observations were conducted inside, in the classroom of a particular group during free play time as well as outside, on the playground not far from the kindergarten. The children were allowed to play whatever they wanted with very little or no intervention from the practitioners. The researcher maintained the position of an observer and did not participate in the practitioners’ work or in children’s play.

## **FINDINGS**

The kindergarten I visited is a relatively new one, opened one year ago, situated in the outskirts of Oslo city which is inhabited by many immigrants from all over the world. Thus the children attending the kindergarten are of different nationalities, some not even speaking the

Norwegian language. There are four mixed age groups of children starting from one to five years of age, consisting of around 20 children with four practitioners in each.

During one play episode the children are in their preschool classroom, playing on the floor in groups or individually. Two boys, Mateas (3.4) and Sam (2.8) went into the other room, which is open for playing all the time. After talking for a while, they started playing with cooker and cups, Mateas was cooking and Sam was lying on the bed and drinking. At one point, Sam put the toy lion on the cooker and Mateas told him to take it away. The boys changed the continuance of the play, at one point, by putting dolls on the bed instead of Sam. The direction of the play changed again when another boy Vado (3.1) came into the room. They took some boxes, approached the window, climbed on them, screamed at something outside, then turned around and jumped off the boxes. The boys did this over and over again, completely self-occupied. At one point, while jumping, Vado accidentally pushed Sam and Sam wanted to hit him. However, Mateas interfered telling and gesticulating to Sam not to do it, and Sam stopped. They started the same circle of screaming and jumping again, and after a while when some other children ran into and out of the room, the three boys followed them. During the play I was standing at the door, looking in. The boys looked at me several times at the beginning of the play but later did not pay any attention to me.

During the other play episode, children were in their classroom playing on the floor. Two girls (3 and 3.2) were playing in the home corner. They were pretending to be a mother, who was cooking and a father, who was sitting at the table. A baby girl Eva (1.6) approached them and was watching them for a while. Then, she tried to enter into play, by approaching them further, taking some toys and putting them on the table. The girls first tried to exclude her by taking the toys from the table. Then, after they discussed about it, the girls welcomed her into the play, making her a daughter and telling her where to sit and what to do. Eva was repeating some of the words the older girls used, following their instructions and mimicking their behavior. They were all very involved and self-occupied, as the boys in the previous play episode.

Another play episode occurred while children were playing outside, on the nearby park and playground. Sara (4.3) was an immigrant child who didn't speak Norwegian and was usually very quiet. A boy (3.6) picked up some apples that fell of a tree and showing them to two nearby girls (4.5 and 3.8). They started discussing and then started collecting other things such as branches, leaves, etc. from the ground. Sara was watching them and one girl, Kristine, approached her gesticulating and saying something to her. Sara got involved in collecting things, repeating words after Kristine from time to time. Then the children got in a circle and started building something on the ground, talking and gesticulating constantly, changing their design and rearranging the material. The children were pretending and acting, making up a story to supplement their play. The children were very happy, involved in the play and attentive to follow each other's lead. Sara was particularly happy and motivated as she didn't have many opportunities to be involved in play and social interaction with other children.

In the interviews with the practitioners it was emphasized that in this kindergarten a lot of attention is paid on playing because "it is the way children express themselves and communicate" (Practitioner A). The children have a lot of free play time, but they have structured play as well and according to the practitioner "the most important thing is the good combination of these two" (Practitioner A). Another very interesting thing was the division of children in the mixed age groups, and when I asked the practitioner about it she replied "children learn much more from each other than from grown-ups" (Practitioner B).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

The aim of this study was to examine the connection between play and learning in free play activities: what kind of opportunity for integration of play and learning, particularly with regard to child to child interaction, they offer and how these interactions lead to learning. In order to answer those questions play situations from the kindergarten are analyzed in the light of the interview with the practitioners and the national curriculum, which will serve as evidence that supports more general conclusions.

The very fact that the groups in the kindergarten are mixed age groups shows the prevalent opinion that children do learn from each other. This opinion has been expressed more explicitly through the interviews with the practitioners who strongly believe that children learn more from each other than from grown-ups. Moreover, this is congruent with the national curriculum which states that children learn and develop a complex set of skills through play and that play involves the transfer of traditions of children's culture from older to younger children (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2006). Thus, the atmosphere for integration of play and learning is strongly positive, but do children actually experience it in their everyday activities with regard to interaction among themselves?

The particular episodes were chosen to be analyzed since they represent common situations in kindergartens. In these play episodes common dimensions of both play and learning can be identified such as joy (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Sutton-Smith, 1997): the children were extremely happy and self-occupied while playing. Next, creativity and *as if* notion (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008): the children imagined a situation and 'pretended' (or really became the actors), they are "able to go beyond and challenge their own thinking" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, p. 636). Furthermore, there is possibility thinking (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008): the children deal with possibilities, discuss and change the continuance of the play (like when they put the dolls on the bed instead of Sam, or when they decide to change the game and then scream on cars, or when they decide to include baby Eva as the daughter). In addition, creation of meaning (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) is also present: when they play it has some meaning for them, and when they scream at cars they also create some particular meaning out of it (although we may not understand it). It has to do with 'togetherness' (Van Oers, 2003) as well, they create that meaning together. Moreover, the notion of mindfulness can be found (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008): they are extremely attentive, responsive and interested in the content of what they are doing. Finally, they have the possibility to form and control goals in the activity (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Thus, this analysis shows that there are important dimensions of both play and learning present in these play episodes.

In addition to this, by analyzing these situations in relation to claims that learning is supposed to take place in interaction between children and adults as well as between peers, it can be noticed that learning has occurred on several levels. The first level is learning about the world, for e.g. when Mateas was telling Sam that one should not put toys (lion toy) on cooker, only cups and dishes, or when Sara is learning about the objects from the park. The next level is metacognitive<sup>1</sup> learning: throughout the play the children were discussing how to play and how to continue and they played (acted out) at the same time. While discussing they increased the level of 'knowing' about it, increased the possibilities and the imagination. In addition to this, there is learning about how to convey your ideas and how to argue for what you want: when

1 Metacognition as the child's experiential view of metacognition (Pramling, 1987a, as cited by Pramling, 1996).



Sam expressed that he doesn't want to lie anymore, discussed with Mateas and they agreed to put the dolls to lie instead of Sam. Furthermore, learning on the level of language occurred: since Vado and Sara are not native speakers and do not speak Norwegian really well, the other children were repeating some words several times, gesticulating and pointing at the objects (e.g. boxes, branches, etc.). Moreover, learning about values and norms occurred as well: when Mateas showed Sam that he should not hit Vado (he expressed it more in gesticulation and facial expression than in words). Therefore, we can see that in these particular free play activities play and learning have been integrated in the interactions among children.

Furthermore, when the situations are analyzed in the light of Teruggi's statement, that "context of social interaction in preschool allows children to develop the perceptive, motor, communicative, logical and relational dimensions of their development, the affective and emotional dynamics, the construction of relationships and the acquisition of moral principles" (2003, p. 183), it was found that these episodes include several of these categories such as development of communicative dimension, construction of relationships and acquisition of moral principles. The children in this situation serve as resources to each other (Van Oers, 2003), for play (in a way of bringing new ideas into play or asking questions thus reflecting on the play) as well as for learning (about how to act and express themselves). Thus, we can see how in these free play activities interactions among children led to their learning from each other.

As this exemplifies, play and learning can be connected in free play time activities, moreover children themselves integrate play and learning in their actions. If we take the children's perspective, they do not make distinction between the two. The adults make the distinctions such as play or learning. The children only look at the activity, if they like it or not, whether it is interesting and challenging for them or not. They do not care if it is called play or learning, they are just interested that it is fulfilling in one way or the other.

Having said all this, we can conclude that free play activities offer very good opportunity for integration of play and learning with regard to child to child interactions and that in these interactions children learn from each other in different ways and on different levels. Moreover, free play activities can be seen as a valuable resource for both play and learning. The recommendations of this study would entail implementation of this knowledge and reexamining the trend of substituting free play time with more structured, school-like activities in kindergartens. Furthermore, it is important to further examine the interaction among children in their free play and the impact it has on their development in early childhood as well as later on in life.

#### REFERENCES:

Alvestad, T. (2010). *Preschool relationships - young children as competent participants in negotiations* (Text). University of Gothenburg. Faculty of Education. Retrieved from <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22228>

Anning, A., Cullen, J., & Fler, M. (2008). Research contexts across cultures. In A. Anning, J. Cullen, & M. Fler (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 1–15). London: Sage Publications.

*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. (2006). Retrieved from <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/FrameworkPlanfortheContentandTasksofKindergartens.pdf#search=Framework%20Plan%20for%20the%20Content%20and%20Tasks%20of%20Kindergartens>

Karlsson Lohmander, M., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Curricula for Early Childhood Education – Mirroring play, care and learning in cultural contexts. In M. Karlsson Lohmander & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Researching Early Childhood. Care, Play and Learning. Curricula for Early Childhood Education* (Vol. 5, pp. 211–219). Göteborg University.

Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1–26). Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language learning. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lindberg, P. (2003). Aspects of Play in the Steering Documents of Finnish Early Childhood Education. In M. K. Lohmander (Ed.), *Care, play and learning curricula for early childhood education* (pp. 111–126). Early Childhood Research and Development Centre, Göteborg University.

Löfdahl, A. (2005). "The funeral": a study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 25(1), 5–16.

Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–177).

Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 534–563).

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.

Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development & Care*, 176(1), 47–65.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. IAP.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts and London. Harvard University Press.

Teruggi, L. A. (2003). Curriculum Guidelines and Play in Italian Pre-school Education. In M. K. Lohmander (Ed.), *Care, play and learning curricula for early childhood education* (pp. 179–192). Early Childhood Research and Development Centre, Göteborg University.

Van Oers, B. (2003). Learning Resources in the Context of Play: Promoting Effective Learning in Early Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7–26.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology*. (R. Rieber & A. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky: volume 3: Problems of the theory and history of psychology*. (R. W. Rieber & J. Wollock, Eds.) (1st ed.). New York: Plenum Press.

## SLOBODNO VRIJEME U VRTIĆU KAO PRILIKA ZA INTEGRACIJU IGRE I UČENJA

### SAŽETAK

*Cilj rada je istražiti vezu između igre i učenja tijekom slobodnog vremena u vrtiću. Točnije, cilj je ispitati nudi li slobodno vrijeme mogućnosti za integraciju igre i učenja, kakve se prilike za integraciju igre i učenja stvaraju tijekom slobodnih aktivnosti u vezi s interakcijom među djecom i na koji način ove interakcije omogućavaju djeci da uče jedni od drugih. Istraživanje predstavlja kvalitativnu studiju slučaja koja je provedena u jednom norveškom vrtiću u Oslu. U istraživanju su sudjelovala dva praktičara i dvadesetero djece u dobi od jedne do pet godina. Podaci su prikupljeni kroz intervju s praktičarima i promatranje bez sudjelovanja. Promatranja su provedena tijekom slobodnog vremena u vrtiću, u prirodnom svakodnevnom okruženju. Istraživanje je provedeno korištenjem teorijskog okvira socio-kulturne teorije. Nalazi predstavljaju primjere, situacije i opise interakcija između djece u njihovoj vršnjačkoj kulturi tijekom slobodnih aktivnosti. Analiza nalaza je pokazala da se u raznim epizodama mogu identificirati zajedničke dimenzije igre i učenja.*

**KLJUČNE RIJEČI:** igra, slobodno vrijeme, učenje, vršnjačka grupa, vrtić



Martina Burazer i suradnici<sup>2</sup>  
Dječji vrtić "Trešnjevka"  
[dv-tresnjevka@zg.t-com.hr](mailto:dv-tresnjevka@zg.t-com.hr)

## **IGROM DO JEZIKA I GOVORA U RANOJ DOBI**

### **SAŽETAK**

*U radu se opisuje proces unapređivanja okruženja djeteta u vrtiću radi poticanja ranog razvoja jezika, govora i komunikacijskih vještina od jasličke dobi djece do polaska u školu. Izbor ovakvih poticajnih igara i aktivnosti teorijski slijedi određeni poredak u odnosu na dob djece i očekivane kognitivne mogućnosti. U obliku akcijskog istraživanja, stalnim praćenjem sudjelovanja djece u ponuđenim tipovima aktivnosti, te onima koje su samostalno ili u suradnji s odgojiteljima djeca inicirala i kreirala, dobiveni su kvalitativni i kvantitativni pokazatelji ponašanja i napredovanja djece u razvoju jezično-govorno-komunikacijskih kompetencija. Dokazali smo da djeca od jasličke dobi mogu uspješno kroz igru svladavati i razvijati neke od ranih funkcija i vještina koje se samo naizgled ne mogu povezati s budućim svladavanjem čitanja i pisanja.*

*Slobodna dječja igra, pokazala se ozračjem u kojem je moguće i opravdano postići utjecaj odraslih stručnjaka na potencijal same slobodne igre.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *aktivnosti, kompetencija, okruženje, vrtić*

### **ZAŠTO POTICATI RAZVOJ JEZIKA I GOVORA OD RANE DOBI DJETETA?**

Dijete raste i razvija se putem igre. Upotrijebili smo tu temeljnu djetetovu aktivnost u funkciji potpore optimalnom razvoju njegovih kompetencija. Uzimajući u obzir već dokazane znanstvene činjenice o važnosti poticajno osmišljenog okruženja i novije spoznaje iz neuroznanosti, imamo bolje razumijevanje o tome kako dijete uči igrajući se. Istraživanjima na životinjama i kliničkim pokusima dokazano je da postoji statistički značajna razlika u propadanju kore mozga ako je okruženje u kojem se nalazimo prazno (Diamond, Hopson, 2006.). Prema tome, stvaranje poticajno osmišljenog okruženja za igru omogućuje djetetu kvalitetniji razvoj na svim razvojnim područjima, pa tako djeluje stimulirajuće i na jezično-govorni razvoj i komunikaciju. Možemo zaključiti da dijete tijekom svojih prvih godina života najviše nauči i ima najveći potencijal za učenje (Dryden, Vos, 2001.). Upravo jasličanci prolaze najintenzivniji razvoj jezika i govora. U

<sup>2</sup> Lidija Redžepović, prof. pedagog, Kamea Jaman-Čuveljak, prof. psiholog, Đurđica Grozdanović, prof. pedagog, Vesna Veron, odgojitelj, Romana Benički, odgojitelj, Marija Reicher, odgojitelj, Bernarda Škornjak, odgojitelj, Mirna Zobec, odgojitelj, Lidija Pavičić, odgojitelj, Sanja Purgar, odgojitelj, Gordana Noršić, odgojitelj, Spomenka Debogović, odgojitelj, Ana Mojčec-Kokolek, odgojitelj, Marina Mihić, odgojitelj.

tom razdoblju djeca vrlo brzo uče i do trećega rođendana svladaju bazu materinskog jezika. Jezični sustav je najsloženiji kognitivni sustav, i uz govor kao finalni produkt, važan je pokazatelj ukupnoga djetetova razvoja. Kao i sve ostalo, djeca jezik prihvaćaju lako i naša je namjera bila da to ostane i bude kroz igru i smijeh njih samih i njima bliskih osoba. Govor je i danas, usprkos modernim tehnološkim komunikacijskim sredstvima, koja ne zahtijevaju govor i preko kojih sve više međusobno komuniciramo, još uvijek osnovno sredstvo sporazumijevanja (Andrešić, Benc Štuka, Gugo Crevar, Ivanković, Mance, Mesec, Tambić, 2009.).

Planiranjem materijalnog okruženja i aktivnosti, uz educirane odgojitelje kao dobre govorne modele, djelujemo na perceptivno kognitivni razvoj djeteta, a time i na razvoj jezika i govora, uz tjelesni, socijalni i emocionalni aspekt razvoja, kojem se tradicionalno primarno poklanjala pažnja u pristupu djetetu jasličke dobi.

Ovako svrsishodno osmišljeno okruženje približava se holističkom pristupu u poticanju djetetova razvoja.

#### **KAKO SMO OBOGAĆIVALI IGRU DJECE?**

Kreirajući poticajno materijalno okruženje s ciljem aktiviranja i stimulacije skladnog razvoja jezika, govora, komunikacije i socijalnih interakcija od jasličke dobi djece do polaska u školu, u vrtiću su od rujna 2009. formirana tri centra aktivnosti. Centri su osmišljeni tako da podržavaju raznolike interese djece u skupinama s obzirom na njihovu kronološku dob vodeći se linijom urednog jezično-govornog razvoja. Pritom su uzete u obzir i individualne kognitivne sposobnosti djece. Time izbor poticajnih igara za razvoj jezika, govora i komunikacije teorijski slijedi određeni poredak, ali budući da pomno pratimo dječje interese i ponašanja u ponuđenoj igri, svaka odgojno-obrazovna skupina ponovo nas iznenađuje idejama i mogućnostima varijacija igara koje postaju jedinstvene za tu skupinu. Osim stimulacije skladnog razvoja cilj nam je bio i sprečavanje, te pravodobno otkrivanje mogućih odstupanja tijekom jezično-govornog i komunikacijskog razvoja. Kronološka dob djece je okvirna jer je većina odgojnih skupina mješovita po kronološkoj dobi. Uz navedeno, vodilo se računa i o tome da svaka arhitektonska cjelina unutar objekta ima po jedan dobro opremljen i strukturiran centar. Ostale odgojno-obrazovne skupine također posjeduju ovaj centar aktivnosti, samo u manjoj mjeri.

Prvi centar namijenili smo najmlađima, okvirno od prve do treće godine kronološke dobi djece. U obogaćenom materijalnom kontekstu i uz odgajatelje kao suigračice i/ili promatrače djeci je omogućeno uvježbavanje fonološkog sluha nenametljivo u sklopu igre (npr. igra zvoncem, stalak sa zvučnim cijevima na slici 1., bočicama, zvučni memori, zvučne igračke i slikovnice, te glazbene i ritmičke igre). S ciljem bogaćenja rječnika i razvoja jezičnog izražavanja upotrebljava se mnoštvo slikovnog materijala korisnog za imenovanje ponajprije ljudi (npr. igra slikovnim osobnim kartama prikazana je na slici 2.), životinja (npr. igra drvenim vrtuljkom u koji se umeću slike prikazana je na slici 3.), stvari i predmeta koji djecu okružuju i koji su im bliski, kategorički se svrstavaju predmeti i stvari (npr. manipulativne pokretne slikovnice, tematske kutije), formira se „mala knjižnica slikovnica“ – tako da djeca donose svoje najdraže slikovnice, izrađuju kratke strip priče i u skupini realiziraju omiljene priče stvaranjem malih scena. Potiče se kombinatorička i simbolička igra, upozorava se na jednostavne suprotnosti i sličnosti, razvija se vidno-prostorna percepcija, orijentacija i diskriminacija, okulomotorika i grafomotorika (npr. igre scenskim lutkama, različite viseće zavjese s geometrijskim oblicima, brojkama, slovima, igra „mali majstori“ prikazana je na slici 4., slobodno šaranje i crtanje i sl.)



slika 1. Igra zvučnim cijevima



Slika 2. Igra slikovnim osobnim kartama



Slika 3. Igra vrtuljkom životinja



Slika 4. Igra „mali majstori“

Drugi centar namijenjen je djeci od tri do pet godina i njime nastavljamo poticati dječje zanimanje za slikovnice (kutić za čitanje prikazan na slici 5.). Ovdje djeca izrađuju, uz pomoć roditelja i odgojitelja, svoje osobne slikovnice koje su njihove vlastite prve knjige za sintetičko čitanje (prikazano na slici 6.). S djecom se sastavljaju zabavne rime i pjevaju kratke pjesmice, što razvija intelekt, pamćenje, osjećaj za jezik, maštu i humor. Nadalje, priče su ponuđene i na karticama koje djeca slažu po kronološkom slijedu i/ili uzročno-posljedičnim odnosima. Stimulacija vidno-prostorne percepcije, diskriminacije, pažnje i pamćenja nastavlja se na ovom stupnju složenijim igrama, poput sličica „Memory“, na kojima djeca gledaju što se promijenilo, što je nestalo i sl. Razvijamo poznavanje geometrijskih oblika, boja, veličina. Nudimo djeci da pronađu i razvrstaju stvarne predmete zadanog oblika, a shvaćanje prostornih odnosa razvijamo primjenom igara s predmetima, igračkama i slikama.



Slika 5. Kutić za čitanje



Slika 6. Izrada osobnih slikovnica

Treći centar uglavnom potiče igrom vježbe glasovne analize i sinteze koje se izvode već na osnovi razvijenih izgovornih te slušnih vještina (primjer igre na slici 7.). Namijenjen je djeci od pet godina pa sve do polaska u školu. Sada djeca vježbaju rastavljanje riječi na slogove, izdvajaju prvi i zadnji glas u riječima (primjer igre na slici broj 8.), raščlanjuju i spajaju riječi na glasove, izdvajaju i u redosljedu imenuju glasove od kojih se riječ sastoji, određuju njihov broj i položaj u riječi, izgovaraju riječi na zadnji glas, raščlanjuju rečenice na riječi, razlikuju brojke i slova, uspostavljaju veze i između glasova i odgovarajućih grafema. U ovom centru djeca razrezuju kartice s riječima iz drugoga centra na dijelove (slova), premještaju kocke sa slovima, igraju se magnetnom pisankom, „pecaricom“ slova (prikazano na slici 9.), analitičko-sintetičkom pločom, slikovnim zavjesama na zadano slovo, slogovnim slagaricama i sl. Aktivno se stimulira bogaćenje rječnika i gramatičkih vještina u dječjem govoru, i to čestim čitanjem, učenjem pjesmica, brojalica i zagonetki, stvaranjem rime, ali i tako što odgajateljice pružaju dobar govorni uzor. Potiče se pričanje priča po slijedu događaja i prepričavanje važnih događaja ili grupno ili individualno, pri čemu se često isprepleću stvarnost i mašta. Uključujući sva osjetila u proces spoznaje, zajedno se s djecom izrezuju slova iz papira, oblikuje ih se u slanome tijestu, crta se prstom u zraku, boji, opipavaju različite površinske teksture, od tijela se oblikuje „živa“ abeceda (prikazano na slici 10.), te još mnoštvo zabavnih igara nastaje prateći dječji interes.



Slika 7. Igra glasovne analize i sinteze



Slika 8. Igra prepoznavanja zadanog glasa



Slika 9. Igra pecanja slova



Slika 10. Živa abeceda

Kreiranjem poticajnih aktivnosti djeca i odgojitelji su maštovito davali nazive svakoj igri dok su odgojitelji u suradnji s logopedom vodili brigu da uvijek nešto od igara bude ciljano ponuđeno za razvoj jezika (npr. imenovanje, kategorizacija predmeta, rane predčitačke vještine, slikovnice), govora (npr. razvijanje fonološkog sluha, logoritmičke igre, govorno modeliranje) i komunikacijskih vještina (npr. igra mikrofonom). Prateći dječje ponašanje, od početnih ponuđenih poticajnih igara



nastale su brojne nove igre i različiti načini ponude istoga sadržaja. Pritom su se odgojitelji jako dobro snašli u ulozi istraživača-praktičara. Za primjer možemo navesti mlađu jasličku skupinu u kojoj je od ponuđenih osobnih fotografija djece nastala igra „memori“ – od fotografija lica djece iz skupine, a igrajući tu igru djeca su vrlo brzo naučila imenovati ostalu djecu u skupini. Zanimanje za određene aktivnosti i igre bilo je toliko da su djeca spontano u njih uključila i roditelje tražeći od njih da im i kod kuće ponude i omoguće neke aktivnosti. Mnoge igre omogućili su upravo roditelji donošenjem potrebnih materijala ili pak sudjelujući u samoj izvedbi. Tako je u starijoj jasličkoj skupini nastala igra nazvana „Poštanski sandučić“ prateći ponašanje dječaka koji je papirić po kojem je oponašao pisanje želio ubaciti u roditeljski sandučić za pisma. Ubrzo za njim to je željela napraviti još nekolicina djece iz skupine. Sljedećih je dana nekoliko roditelja samoinicijativno donijelo kuverte i papir za pisma nakon što su im djeca rekla da se u vrtiću pišu pisma. Aktivnost je postala omiljena i gotovo su sva djeca željela „pisati“ pisma. Oponašajući rukopis neka su djeca glasno govorila što „pišu“, a neki su željeli da za njih pismo napiše odgojitelj. Igra „pisanja“ pisama, njihova razmjenjivanja među djecom i najčešće „pisanja“ djece roditeljima o tome što rade u vrtiću, postala je toliko atraktivna da su odgojitelji u skupinu pozvali našega mjesnog poštara koji je djecu upoznao s dužnostima svoga posla, razgovarao s njima i odgovarao na sva pitanja. Slično, u mlađoj vrtićkoj skupini interes za igre sa životinjama i sve što je povezano s njima postao je toliko velik da su odgojitelji u skupinu pozvali lovca čije su priče djeca još tjednima provodila kroz igru u djelo. Zanimljivi su zaključci odgojitelja, da pri ponudi nove igre katkada prođe i nekoliko dana dok ju djeca sama zamijete i počnu se igrati, ali kada se prva djeca uključe, dolaze i ostali i igra se odvija mjesecima. Važno je istaknuti da na taj način, stvaranjem poticajnog materijalnog okruženja i stimulativne sredine, u vrtiću ne stvaramo atmosferu škole. Djeci samo pružamo uvjete i dajemo priliku da se prirodno, prema vlastitom interesu, igraju sami i/ili u društvu već prema tome što žele i mogu (Posokhova, 1999.).

### ŠTO SMO ISTRAŽIVALI I DO ČEGA SMO DOŠLI?

U odabranom klasičnom akcijskom istraživanju odlučili smo istražiti kako poticajnim materijalnim okruženjem možemo unaprijediti jezično-govorni razvoj u predškolskoj dobi djeteta, te kako struktura materijalnog okruženja utječe na odnose među djecom, a time posljedično potiče njihovu međusobnu komunikaciju i govor. Dodatno smo još istražili čime roditelji mogu pomoći u ostvarenju programa, te kako odgojitelji mogu doprinijeti jezično-govornom razvoju oplemenjivanjem prostora i vlastitim primjerom.

Odgojitelji su, u suradnji s logopedom i psihologom, prema planu istraživanja prikupljali i analizirali podatke iz triju mjesečnih kontrolnih lista praćenja, anegdotskih i deskriptivnih narativnih bilježaka, video-snimki, fotografija, tlocrta, intervjua s djecom i dječjih crteža. Na kraju svake pedagoške godine roditeljima se predstavlja „mapa“ izrađena u odgojno-obrazovnoj skupini, koja je glavni centar za poticanje jezičnog, govornog i komunikacijskog razvoja a sadržava sve navedene podatke osim kontrolnih lista i video-snimki.

Kontrolne liste praćenja bile su: Leuvenska ljestvica uključenosti djeteta u određeni poticaj koja je pratila mentalnu razinu uključenosti djeteta u aktivnost, lista praćenja vrste interakcije djece u ponuđenim aktivnostima, te liste praćenja jezično-govornog razvoja djece kojima procjenjujemo jezičnu recepciju i ekspresiju. Zoran prikaz metoda praćenja, evaluacije i rezultata prikazan je u Tablici 1. Kontinuirano se tijekom pedagoške godine održavaju, najmanje jedanput mjesečno, sastanci refleksije na kojima sudjeluju odgojitelji svih uključenih odgojno-obrazovnih skupina i članovi stručnog tima. Početkom pedagoške godine uključeni odgojitelji individualno, u suradnji

s logopedom, dogovaraju početne smjernice za formiranje centra specifičnog za svoju odgojno-obrazovnu skupinu. Premda su početne smjernice slične za skupine iste po kronološkoj dobi djece (vodi se računa i o individualnim kognitivnim sposobnostima pojedine djece u skupini), još se nisu oformila dva identična centra za poticanje jezično-govorno-komunikacijskog razvoja u vrtiću. Kontrolne liste praćenja vodile su se od lipnja 2010. do kraja svibnja 2011. godine, s ljetnom i adaptacijskom stankom za mjesec srpanj, kolovoz i rujan 2010. godine. Nakon tog razdoblja vodi se samo kontrolna lista praćenja jezično-govornog razvoja djece.

**Tablica 1.** Prikaz lista praćenja, evaluacije i rezultata

METODA PRAĆENJA	PROCJENA	OBRADA	REZULTATI
Leuvenska ljestvica	Ocjenjuje mentalnu razinu uključenosti svakog pojedinog djeteta u skupini	Odgjitelji su na mjesečnoj bazi bilježili najvišu uočenu ocjenu za svako dijete za svaku pojedinu igru	Jasno je vidljivo koliko je ponuđena igra djeci atraktivna i na kojoj razini iz nje nešto uče
Lista praćenja jezično-govornog razvoja	Procjenjuje jezično razumijevanje i ekspresiju za svako dijete u skupini	Odgjitelji na mjesečnoj bazi za svako dijete u skupini prate, prema zadanom kalendaru, jezično razumijevanje i ekspresiju unoseći pozitivne i negativne ocjene	Uvid u jezično-govorni status svakoga pojedinog djeteta. Upućuje na uredan, napredan i usporen JGR u djeteta.
Praćenje vrste interakcije djece u ponuđenim igrama	Brojčano bilježi sudjelovanje i prati kretanje djece unutar skupine i izvan nje u ponuđenim igrama, te bilježi i kategoriju traženja pomoći odgojitelja	Odgjitelji su tablicama mjesečno pratili i bilježili frekvencije djece zaokupljene pojedinim igrama	Kvalitativni pokazatelji ponašanja djece u smislu socijalnih interakcija djece kod ponuđenih igara, te kvaliteta (prilagođenost i atraktivnost) igara ponuđenih u skupinama

Znatnu pomoć u promišljanju i određivanju novih igara pružali su nam rezultati dobiveni listama praćenja. U skupinama je prosječno ponuđeno desetak aktivnosti po skupini iz različitih tipova igara za poticanje jezika, govora i komunikacije. Rezultati Leuvenske ljestvice pružili su nam odgovor na naše prvo istraživačko pitanje. Tako smo zaključili da poticajnim materijalnim okruženjem umnogome unapređujemo jezično-govorni razvoj omogućujući djeci aktivnosti na kojima su fotografije, ponajprije osobne i bliskih osoba, zatim bića, stvari i životinja koje nas okružuju i koje djeca promatraju s većim zanimanjem od crteža. Visokim su ocjenama ocijenjene i logoritmičke i zvučne igre, pokretne slikovnice, tematske kutije i općenito manipulativne aktivnosti. Slabije su ocijenjeni poticaji koji su služili samo za vizualnu percepciju, diskriminaciju i memoriju, kao što je i očekivano jer nije bilo ni predviđeno da će se djeca uz njih dugo zadržavati.

Odgjitelji su preko lista praćenja receptivnog i ekspresivnog jezično-govornog razvoja upoznati sa značajkama ranog jezično-govornog razvoja i komunikacijskih sposobnosti djece, te su liste poslužile i u svrhu pravodobnog prepoznavanja teškoća u razvoju i rane intervencije. I ova lista praćenja poslužila je odgojiteljima kao pokazatelj što djeci u skupini treba ponuditi od igara na osnovi uočenih slabijih znanja u odnosu očekivanog za dob. Na primjer, u početku projekta jasličanci su negativno ocijenjeni pri poznavanju dijelova tijela i nakon što su odgojitelji s djecom

pjesmicama i igrama obuhvatili i ovaj dio spoznajno jezičnih znanja, ocjene u toj i sljedećim generacijama su u djece urednog i naprednog jezično-govornog razvoja bile pozitivne. Slično se pokazala potreba za osmišljavanjem igara s ciljem poticanja svladavanja prostornih odnosa u mlađim vrtičkim skupinama.

Prateći vrste interakcija djece u ponuđenim aktivnostima, dobivamo odgovor na naše drugo istraživačko pitanje. Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da su gotovo sve aktivnosti uživale prirodnu motivaciju djece za istraživanjem, otkrivanjem, razumijevanjem i učenjem. Igre koje su promijenjene i/ili nastale prateći dječji interes, okupljale su najveći broj djece. Kategorija traženja pomoći odgojitelja u nekim aktivnostima je bila logična (npr. logaritmičke igre), a u nekim drugima, npr. manipulativnim igrama, većinom je upućivala na to da igra nije dobro zamišljena i da zahtijeva neke promjene. Jednim dijelom ova stavka može odražavati i potrebu djeteta da radi nešto zajedno s odgojiteljem i da u tome uživa.

Odlazak u susjednu skupinu tijekom ponuđene igre može upozoravati na njezinu neatraktivnosti ili je to znak da nešto treba mijenjati u ponuđenom. No u bogatom materijalnom kontekstu takvo tumačenje nema stvarno uporište jer je djetetu mogla biti zanimljivija neka igra iz „susjedstva“. Dolazak djece iz drugih skupina donekle je moguće tumačiti atraktivnošću same igre. Dolazak i prisutnost druge djece iz susjedne skupine tijekom igre bio je pozitivan pokazatelj i ujedno je upućivao na interes pojedinog djeteta.

Na ovaj način igrom potičemo jezično-govorni razvoj oplemenjivanjem prostora u kojem djeca borave (prostor kao treći odgajatelj), ali i vlastitim dobrim primjerom (odgajatelji – dobri govorni modeli). Teorijom, ali i primjenjivom praksom odgajatelji permanentno usavršavaju svoja znanja o komunikaciji, jeziku i govoru. Uz odgajatelje važnu ulogu i pomoć u stvaranju poticajnog materijalnog okruženja imaju roditelji, što nam daje odgovor na potpitanje – čime roditelji mogu pomoći u ostvarivanju programa. U sklopu roditeljskih sastanaka unutar skupina s odgojiteljima, ali i roditeljskih sastanaka sa članovima stručnoga tima roditelji su informirani i upoznati sa značajkama ranog razvoja jezika, govora i komunikacijskih sposobnosti. Senzibilizirani su u svrhu pravodobnog prepoznavanja poteškoća u razvoju i pravodobne intervencije, ali i poticanju jezično-govornog i komunikacijskog razvoja. Uporabom postera i informativnih letaka, izrađenih „mapa“ unutar vrtića roditeljima su u pismenom obliku dostupne informacije vezane uz jezično-govorni i komunikacijski razvoj te informacije vezane uz formiranje centara poticajnih za taj razvoj. Roditelji su aktivno sudjelovali u radionicama za izradu osobne slikovnice, rado donose materijale i sudjeluju u ostvarivanju novih poticajnih aktivnosti. Vrlo često su pozitivno iznenađeni roditelji novoupisane djece, te žele da njihovo dijete bude upisano u skupinu koja se nalazi u Centru za poticanje razvoja jezika i govora. Nakon višegodišnjeg iskustva možemo se pohvaliti pozitivnim iskustvima u radu s roditeljima pri čemu su nam roditelji partneri u radu.

Ovim projektom prepoznajemo unapređenje procesa razvoja jezika, govora, komunikacije poticanjem ciljano osmišljenog materijalnog okruženja i općenito stvaranjem stimulativne sredine. Rana ponašanja kao što je „pisanje“ pisma u igri „poštanski sandučić“ ili čitanje sa sličica iz stripa primjeri su izranjajuće pismenosti čiji razvoj počinje u ranom djetinjstvu. Dijete ne dijeli igre i igračke na edukativne i „obične“ i ako su mu prilagođeno i atraktivno ponuđene, pobudit će jednako zanimanje. Atraktivno i prilagođeno za manipulaciju i/ili samo opažanje nudili smo djeci mnoge igre koje potiču usvajanje geometrijskih oblika, slova i brojeva.

Novije spoznaje govore nam da je upravo poznavanje slova posebno prediktivan pokazatelj rane pismenosti uz rječnik, radno pamćenje i fonološku svjesnost. Djeca izložena transparentnoj

ortografiji kao što je i hrvatski jezik, ranije, brže i lakše ovladavaju sposobnostima rane pismenosti (Kuvač-Kraljević, 2012.). Dijete će uspješno napredovati od izranjajućeg prema konvencionalnom čitanju samo uz primjerenu potporu njemu bliskih osoba i izloženosti okolini koja pruža dovoljno informacija.

Sljedeće pedagoške godine 2013./2014. djeca koja su se još 2009. godine počela igrati u prema njima kreiranom i obogaćenom materijalnom okruženju, osviještenoj i poticajnoj okolini za razvoj jezika, govora i komunikacijskih vještina, postaju starija vrtićka skupina u godini pred polazak u školu. Budući da već sada, prema trijažnim ispitivanjima, pokazuju naprednija znanja i jezične sposobnosti, očekujemo da će sljedeće pedagoške godine upravo ova skupina pokazati najbolje rezultate na PredČiP testu (Kuvač-Kraljević, Lenček, 2011.), koji ispituje i procjenjuje djetetovu jezičnu spremnost za ovladavanje početnim školskim vještinama, osobito čitanjem i pisanjem, kao ključnim čimbenicima uspjeha u obrazovanju.

## ZAKLJUČAK

Postignuća ovoga projekta višestruka su, te se kao i postignuća svih stručnih aktivnosti u predškolskom odgoju i obrazovanju mogu raščlaniti na subjekte procesa odgojno-obrazovne prakse u integriranom predškolskom kurikulumu – dijete, odgojitelja, roditelja, društvenu zajednicu. Ipak, u projektu je fokus na djetetu, njegovoj igri kroz koju pratimo dječje interese i ponašanja, te razvoju jezično-govorno-komunikacijskih vještina koje nastojimo igrom potaknuti. Ohrabreni rezultatima do kojih se istraživanjem dolazilo (i još uvijek se dolazi jer ovakav način rada ugradili smo u svakodnevnu praksu), nastavljamo i dalje, s ciljem postizanja trajne kvalitete. Potvrdili smo da je obogaćeno i stimulativno materijalno okruženje pridonijelo boljim rezultatima djece urednog spoznajnog razvoja na listama praćenja jezično-govornog razvoja, te da je ovakav sustavan rad i suradnja logopeda i odgojitelja dovela do efikasnijeg ranog identificiranja poteškoća u jezično-govornom razvoju te stvaranja boljih mogućnosti pravodobne intervencije. Suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa dovela je do senzibilizacije i bolje edukacije o ovoj problematici te do isticanja njezine važnosti za daljnji cjelokupni razvoj djeteta, osobito u području rane pismenosti, koja je važna kompetencija djeteta za buduće uspješno sustavno učenje i školovanje. Slobodna dječja igra pokazala se ozračjem u kojem je moguće i opravdano postići utjecaj odraslih stručnjaka na potencijal same slobodne igre. Paradoksalnost granica slobode dječje igre postaje nam bliža ako prihvatimo da svaka sloboda ima svoje granice, a one su ovdje vrlo široko postavljene, unutar brojnih mogućnosti djetetovog razvoja. Rezultati pokazuju da je bio učinkovit odnos utjecaja odraslih kroz okruženje za učenje i slobode dječjeg izbora igara i aktivnosti.

## LITERATURA

- Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M. (2009). *Najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Zagreb: Hrvatsko logopedsko društvo, Sekcija predškolskih logopeda grada Zagreba; Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport, Sektor za predškolski odgoj
- Diamond, M., Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma*. Zagreb: Ostvarenje
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa-nakladno društvo
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2011). *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja-*



PredčIP. Jastrebarsko. Naklada Slap

Kuvač Kraljević, J. (2012). *Jezični razvoj od usvajanja do učenja* (on line). Izlaganje sa simpozija preuzeto 08. siječnja 2013. sa

[www.hld.hr/news/fotogalerija-simpozij-20-godina-hld-a/](http://www.hld.hr/news/fotogalerija-simpozij-20-godina-hld-a/)

Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Zagreb:Ostvarenje

#### ABSTRACT

*In kindergarten we create a supportive material environment in order to stimulate the development of language, speech, communication and social interaction of children from toddlers to school age. The choice of such stimulating games theoretically follows a certain order, but since we closely follow the children's interests and behavior in the games, each educational group again surprises us with ideas and create variations of games that become unique to her. Through a form of action research, continuous monitoring of children's participation in the types of activities offered as well as those who are alone or in collaboration with educators initiated and created, obtained qualitative indicators of behavior and progress of children in developing certain skills. We have proven that children from toddlers through play can successfully acquire and develop some of the early functions and skills that can not seem to be associated with the subsequent adoption of reading and writing. Our research results will be displayed as a professional footing model still alive and develops in our institution.*

**KEY WORDS:** children, competency, material environment, the impetus

Preschool Department of Faculty of Education  
Necmettin Erbakan University  
TURKEY  
akkabadayi@konya.edu.tr

## **A SUGGESTED PLAY-BASED MODEL TO TEACH ENGLISH TO PRESCHOOLERS**

### **ABSTRACT**

*It has been the fundamental question of how to teach English to preschoolers effectively for preschool teachers to answer for a long time. Therefore, they are always in search of finding out new approaches and techniques to teach English to preschoolers productively. Educational plays have always been the topics to be discovered with multi-dimensions inasmuch as it houses such a lot of crucial issues for language teaching / learning as motivation, source of interest, unexpected result and high concentration with unconscious learning besides the other disciplines. Regarding all of these advantages, a preschool teacher cannot ignore implementing it and tries to benefit from the treasure of play in accommodating English teaching, especially while teaching very young learners. This study focuses on plays in teaching English to preschoolers as a teaching technique and invites the reader to a kind of cruise to discover what play is, how we can utilize plays in a language classroom, what criteria we have to apply to choose plays / games and which plays / games are suitable for which subjects. 10 teachers attending to master program of preschool teacher education participated in the qualitative study. They were given an instrument including open-ended questions about teaching English to preschoolers via plays. 72 plays were handled, analyzed and classified according to the subjects by the researcher together with the participants. The plays suggested for play-based models were classified by the field experts as 5 sub dimensions, and the reliability of the dimensions of the play categories was found to be satisfactory as % 89. Lastly, some examples of play categories will be classified in teaching some subjects taken place in preschool settings.*

**KEY WORDS:** *Play, teaching English, young learners, sample model, game, qualitative study*

### **Introduction**

It is clear that children's play is a very complex activity developing creative thinking, problem-solving, cognitive and social skills since the child communicates and interacts with its peers while playing. In addition to this, play is also young children's most familiar and comfortable tool for engaging the world in which they make a dialogue with their surroundings by pretending or exploring, talking or being quiet, alone or with others. Elkind (2007) also states that play is a learning mode and adds that children in the preschool period of life best learn from experience they have created themselves. In line with this, Garvey (1990) says that play is associated with

creativity, problem-solving, language learning, development of social skills and numerous other cognitive and social phenomena. Bredekamp (1996) also supports the theory that a child learns through play. Furthermore, Badurina (2011) also points out that the educators cultivate children's interests and encourage them to develop new ones, as well as to engage in creative play and learning.

Many researchers accept the criteria developed by Rubin, Fein and Vandenberg (1983) enough to describe the characteristics of a play. According to these criteria play occurs as a result of intrinsic motivation, it is funny and they give pleasure, is not bound up with reality, chosen by the players freely, a process of interaction, players participate in games actively, and children administer themselves in the play. Furthermore, Erşan (2006) also states that children control the activities, the participants, the rules themselves and play is the only activity they can control. Regarding all of these criteria, play can be described as the fundamental aspect of childhood blossoming because of intrinsic motivation, chosen freely for pleasure and fun, and also an active process administered by the children themselves. As for plays and their importance for native language acquisition and foreign language learning, it can be easily asserted that they provide social interaction, imitation, repetition, and feedback for the learner with the innate if the features of plays are remembered. Furthermore, Baykoç Dönmez et al. (2000) say that children create a new world through plays and determine their own rules and targets. They create certain roles and act them out without any feeling of success or failure to gain valuable experiences. They learn the roles they will perform in adulthood and so, their development is supported. Plays develop such important issues as responsibility, empathy, confidence and relationship with others. Shortly, plays constitute such a positive environment and atmosphere that both first and second language can blossom easily. The importance of plays for language development can be summarized by Baykoç Dönmez et al. (2000) as follows: 1-Children gain such new skills as observation, searching, exploration, prediction and imitation and use these skills in games as well. 2- Play helps the child learn both abstract and concrete concepts. Such cognitive processes as recognition, definition, classification, ordering, problem solving and the concepts like weight, depth, color, shape, quantity etc can be perceived easily and amusingly through games. 3- Play is a platform for social interaction as children imitate the world of the adults in games. They ask, answer, share and communicate in games. So, play is a phonetic, morphologic, semantic and pragmatic context for language development (112).

On the other hand, there is a common perception that all learning should be serious and solemn in nature and that if one is having fun and there is hilarity and laughter, then it is not really learning. This is a misconception. It is possible to learn a language as well as enjoy oneself at the same time. One of the best ways of doing this is through plays. There are many advantages of using plays in the classroom: Plays are a welcome break from the usual routine of the language class; motivating and challenging; they help students to make and sustain the effort of learning; provide language practice in the various skills- speaking, writing, listening and reading; encourage students to interact and communicate and they create a meaningful context for language use. It has been stated by Sığıtmaç & Özbek (2009) that foreign language raises the curiosity in children, parents are willing their children's learning English in the early childhood, they are surprised when the children sing songs and tell the names of the objects they see in English and they are happy and they wonder how they have learned. As the concept "teaching English to young learners" suggests, *age* plays a crucial role in what and how it is taught, since a young learner class is different from an adult and/or a teenager class in terms of the learners' language learning needs, the language competences emphasized, and the cognitive skills addressed. As English has become

the dominant/ international/ common language in the world, it has also become one of the components of tertiary, secondary, primary and even pre-school education in the EFL teaching contexts. Thus, the concept of young learners has started to cover a larger age range than it did 2 or 3 decades ago. Moreover, it also brings a demand for competent English language teachers to teach preschool language learners. Ironically, today in Turkey some non-native English language teachers of young learners teaching in the primary education or in some cases pre-school education have never been a young foreign language learner themselves or never experienced being a student in a young learner English class.

## Method

Qualitative study method was conducted to handle and examine the data in this study. Burns and Grove (1993) stated that qualitative approaches to research are based on a world view which is holistic and that there is no single reality, which is based upon perceptions that are different for each person. Glesne (2006) also suggests that open-ended questions focusing on teachers' perceptions of the past or present "tend to be richer ground" for descriptions (p. 82). Since the study was qualitative in nature, a concise open-ended survey questionnaire was developed by the researcher. Thematic analysis method the goal of which is to identify, describe, analyze, and report themes within the data (Braun and Clarke, 2006) was chosen to analyze teachers' responses regarding their perceptions of teachers' engagement in research.

## Study Group

10 teachers (8 preschool, 1 computer and 1 language teachers) attending to master program of preschool teacher education under the auspice of Institute of Educational Sciences of Necmettin Erbakan University participated in the study. The participants are teaching in one of the preschool institutions actively in any part of Turkey. 3 of the participants are male and 7 of them are female. Their average teaching experience is about 5 years. Their age mean is 29.

## Instrument

Being inspired from the model of Gustafson (1996) a needs assessment form was constructed. Gustafson's model comprises 4 elements as follow; determining whether teaching /learning English necessary in early years; analyzing what is to be taught/learned; determining how it is to be taught/learned; conducting tryout and revision; and assessing whether learners do learn.

The participants were given the document each including 5 open-ended questions below:

1. *Is teaching English necessary in preschool years?*
2. *If so, why is it necessary for preschoolers?*
3. *What is to be taught / learned in preschool period?*
4. *How is to be taught / learned?*
5. *How do we test the outcomes of the teaching / learning process of preschoolers?*

## Play – Based Model

In this part, the play-based model to teach English to the preschool children is proposed by the help of the participants and literature support in the field under the subtitles of "*Determination of Learners' Needs*", "*Formulation of Objectives*", "*Selection of the Content*", "*Implementation of the play-based model*", "*Evaluation of the Results*", and "*Feedback*".

## Determination of Learners' Needs

A first step is the determination of learners' needs. A needs assessment is a systematic exploration of the way things are and the way they should be. Kaufman (1994) described needs assessment as a process of identifying the problem and then selecting an appropriate intervention. Needs assessment is done in order to identify the needs relevant to a particular job or task, e.g. problems affecting performance, identify critical needs, e.g. significant financial, safety, etc. impact, set priorities for selecting an intervention, and provide baseline data to assess effectiveness of instruction. Ersöz (2007) also suggested that listening & speaking skills with vocabulary items (concrete & familiar objects) comprising chunks through songs, classroom language be taught at this age but, neither grammar teaching / metalanguage nor reading & writing skills be taught excluding recognition of letters or short words). While determining children's needs teachers should know about children's educational background, motivation societal and educational needs (Kabadayı, 2005c). In line with this, 100 percent of the participants were of the opinion that teaching / learning English is absolutely necessary in preschool period as follows: Participant A states *"There is a critical period of learning anything in the best way and I think the best years of learning foreign language is the preschool years"* Furthermore, participant C explains *"In preschool period, any preschoolers learns best any academic activity through play and I believe that they learn English best if it is integrated with play"* In the play-based model, the aim is to facilitate and foster children's language skills such as speaking and listening in the early years of life, specifically the preschool years.

## Formulation of Objectives

The major goal of play-based model is to demonstrate planning, developing, evaluating, and managing the instructional process. At the end of this process, it can be seen the student learning performance in instructional activities based upon defined goals and objectives.

All of the participants generated logical reasons why teaching / learning is necessary in this period. Participant D explained *"At the brink of entrance of European Union, everybody speaks one of the foreign language to communicate effectively and the most suitable period to attain this goal is the preschool years"* Additionally, participant E supported *"Preschool years are the critical period to learn anything best and teaching foreign language is one of them and I think that this can be realized via plays best"* It can be deduced that in the play-based model, preschoolers are required to learn listening and speaking language skills via plays. To attain this goal, all of the developmental domains should involve the English teaching / learning process in preschool periods. In line with this, the objectives should be taxonomized according to play-based model comprising *verbal / linguistic* domain parts (processing information through words), *musical / rhythmic* domain parts (learning best through sound, rhythm, and music), *visual / spatial* (processing information best using pictures, visuals, and imagery), *bodily / kinesthetic* domain parts (processing information via play, through their bodies-through muscle, sensation, and movement), *interpersonal* domain parts (processing information through relatedness to others), *intrapersonal* domain parts (having a strong sense of themselves, their wants, and needs) *naturalistic* domain parts (processing information via outdoor plays, through ecosystem of nature including natural objects, plants, and animals) (Gomez et al., 2005; Haritos, 2004; Suh and Price, 1993; Brown, 1987). By the end of the process, learners should have awareness of verbal, musical, spatial, interpersonal, intrapersonal, natural and kinesthetic domains.

## Selection of the Content

Selection of the content requires an ability to evaluate the materials that cover various domains and to determine those that meet learners' needs. Teachers choose suitable materials for the levels of the learners. Kabadayı, (2005b) advised the teachers to choose the plays and play materials involving various developmental domains of preschoolers with positive values expressing joy, compassion, humor, resourcefulness. As teachers, if we believe that child development, teaching and learning share a reciprocal relationship, then a clear understanding of the general characteristics of child development and our role through social interaction can assist us in selecting materials that reflect a child's current developmental needs. Some suggestions can be made for teachers to choose materials for the learners at an early age by the participants in the study.

Participant A explains *"Teachers should choose plays and play materials they like since children at an early age can manipulate them because of their motivating and interesting structure."*

Participants E points out *"Teachers should provide the play materials that children like, and that match children's age and language levels. It should be kept in mind that using various plays and play materials is good for children at this stage."*

Participant G proposes *"Teachers should choose the plays with a simple structure, consistent with the programs in preschool institutions, conflict resolution, interesting subject matter and strong emotional content."*

In their research, Sığirtmaç & Özbek (2009) planned the topics in teaching English to preschoolers as transportation vehicles, animals, food, colors, and clothes, rhythmic counting from 1 to 10, parts of the body and fruit. As there is no predetermined content of English at our state preschools such a kind of content as below is suggested by the participants based on the quotations in question. After having examined all the curricula taught in some mostly private preschool institutions they worked, analyzed collaboratively and put forward content or subjects which can probably be taught at preschools.

The participants determined and formulated the content of curriculum as; greetings, classroom objects, family members, numbers to count, clothes, colors and parts of the body. It would be better if some a sample game to go with each category in question to play with preschool children as follows;

a) Greetings:

*Playground game: Hello clock!* Choose one child to be the clock and to stand facing the wall. The other children stand at the other end of the playground. The children call out *Hello clock!*. The clock responds first by saying *Dong!* Once (and the children take one step forward), then by saying *Dong!* Twice (and the children take two steps forward) and then by saying *Dong!* Three times (and the children take three steps forward). The fourth time the children say *Hello clock!*, the clock turns round, says *Hello!* and chases them. The child who is caught has the next turn.

b) Classroom Objects

*Feely Bag* : Put cardboard silhouettes, toys or real objects in a bag. Children take turns to put their hand in the bag, feel one of the objects and guess what it is e.g. *Banana!* before taking it out to check.

Fig. 1. Sample curricula to teach English for preschoolers

UNIT	TOPIC	VOCABULARY PHRASE	BASIC SKILLS/FUNCTIONS	MATERIALS	PLAYS TO IMPLEMENT	ASSESSMENT & EVALUATION
1	NEW FRIENDS	GREETINGS	SPEAKING: Greeting people	PAIR WORK	11, 16, 21, 31, 50, 51, 56, 68, 71, 73, 84, 90, 92, 98	DIALOGUE MAKING
			LISTENING: Responding one's greetings			
		ASKING AND TELLING NAME	SPEAKING: Asking the names of other people			
		What is your name? My name is .....	LISTENING: Telling his/her name when asked			
2	CLASSROOM	CLASSROOM OBJECTS: What is this? It is a pencil	SPEAKING: Asking/Telling what the object is		1, 18, 24, 26, 28, 33, 43, 46, 70, 72, 79, 87	
			LISTENING: Comprehending and responding the question			
3	MY FAMILY	FAMILY MEMBERS This is my brother	SPEAKING: Introducing his/her family member	PPT Presentations	12, 14, 30, 34, 41, 47, 49, 54, 55, 60, 62, 65, 66, 67, 75, 96	MATCHING PICTURES
			LISTENING: Matching the family member s/he hears with the pictures			
		NUMBERS to 10	SPEAKING: Counting numbers to ten			
			LISTENING: Showing the numbers s/he hears			
4	MY CLOTHES	CLOTHES This is my jacket	SPEAKING: Talking about his/her clothes	Flashcards	2, 10, 19, 22, 27, 36, 37, 38, 39, 58, 63, 80, 85, 89	
			LISTENING: Showing the exact cloth s/he hears			
		COLORS What color is your hat? It is red	SPEAKING: Asking and Telling the color of objects			
			LISTENING: Responding the questions about the color of the objects			
5	MY BODY	PARTS of the BODY This is my nose.	SPEAKING: Talking about parts of the body	Real Objects  Complete and Color Papers  Songs  Toys	2, 15, 17, 20, 23, 32, 40, 42, 44, 48, 78, 82, 91, 99	DIALOGUE MAKING  CORRECT PRONUNCIATION
			LISTENING: Showing the parts of the body s/he hears			



c) Family Members and Numbers

*Hopskotch*: Play a simple version of this traditional children's game. Use chalk or tape to make three squares (approximately half metres square each) in a row on the floor. Children take turns to throw an object onto one of the squares. They then jump once up and down the row of squares. On the way back they pick up the object they have thrown before jumping out. Other children watch and chant *Jump, jump, jump* or *one, two, three* as their friends play.

d) My Clothes and Colors

*Hurry!*: Sit the children in a circle making sure there is room to walk round behind them. Walk round the circle with a sock. Put the sock behind one child. Get that child to stand up, pick up the sock/glove/cap/hat/shirt (flash cards) and walk after you round the circle until you get back to their place and sit down. As you walk round the circle, say rhythmically e.g. *Hurry, Jenny, Hurry, Jenny get the sock* etc. and get the children to join in. The child with the sock then has the next turn walking round the circle.

e) My Body

*Circles in the air*: Move your index finger in large circles in the air and get the children to do the same. Say e.g. *Touch your ....nose!* and move your finger to touch your nose. Repeat the procedure several times alternating instructions for children to touch different parts of their body and to repeat the word each time.

## Reliability of the data

On the suggestions of the participants, most of the game and play sites ([www.eslteachersboard.com](http://www.eslteachersboard.com)) and books (Rixon, 1988) were searched and analyzed, 72 plays were handled and classified according to the subjects by the participants. For the reliability of the data, the plays and their categories were examined by 10 field experts including the researcher himself, and then the agreement and disagreement items were determined. The formula used by (Güven & Belet, 2010) was practiced to provide the reliability of the study, which is P (Percentage of divergence) =  $(Na \text{ (Number of agreement)} / Na \text{ (Number of Agreement)} + Nd \text{ (Number of Disagreement)}) \times 100$ . As a result of the application the rule,  $72/72 + 8 \times 100 = \% 89$  was found, which provides the reliability including the total of 5 sub-dimensions of the proposed curricula in line with the studies carried out by the researchers.

1) Classroom Objects: 1-Airplane competition, 18. Blindfold guessing game, 24. Bring me game, 26. The Bell Game, 28. Candy Race, 33. Concentration game, 45. Do you have...?, 46. Don't Step on Me, 52. Guess what's in the Bag, 53. Give it back game, 57. Hopping to meet, 70. Odd-One-Out, 72. Pass the parcel, 79. Robbers and cops, 87. Shark Danger game. Reliability of "Classroom Objects" dimension is  $(12 / 12 + 2 \times 100) \% 84$ .

2) Family Members and Numbers: 12. Appearance game, 14. Alphabet scramble, 30. Catch counting game, 34. Counting Goose game, 41. Category Tag, 47. Exercises, 49. Finger clocks, 54. Happy families, 55. Heads down thumbs up, 60. Line True or False, 62. Lotto Draw, 65. Make a group game, 66. Monkey/Banana Game, 67. Numbers game, 75. Pronunciation game, 96. Whose favorite color is..., 97. What's the time, Mister Wolf. Reliability of "Family Members and Numbers" dimension is  $(17 / 17 + 2 \times 100) \% 88$

3) Greetings: 11. Apple bobbing, 16. Balloon Badminton, 21. Burst a balloon, 31. Chinese

whispers, 35. Cross the River, 50. Fishing game, 51. Flashlight Word game, 56. Hot seat, 68. Nougats and crosses, 71. Put up a Christmas tree, 73. Picture game, 84. Spiders and candy, 90. Spin the Bottle, 92. Tower Blocks Building, 98. What is it game. Reliability of "Greetings" dimension is  $(15 / 15 + 1 \times 100)$  % **93**

4) My Body : 2. All Change, 15. Balloon game, 17. Balancing, 20. Body Parts Musical Madness, 23. Blind Toss, 32. Chopsticks Race, 40. Charades, 42. Can You Actions, 44. "Do that don't do that" game, 48. Face game, 78. Rope Jump, 82. Simon Says, 91. Sweet Ring Toss game, 99. Where is the bell game? Reliability of "Greetings" dimension is  $(14/ 14 + 1 \times 100)$  % **93**

5) My Clothes and Colors: 2. All Change, 10. Apple Pass, 19. Basketball, 22. Blow that fish, 27. Colors game, 36. Color Circles, 37. Colors in the Air, 38. Clothes Fun, 39. Color Game, 58. I spy, 63. Mallet mallet, 80. Rhyming pair game, 85. Shirt Game, 89. Socks on Hands. Reliability of "My Clothes and Colors" dimension is  $(14/ 14 + 2 \times 100)$  % **86**

### Implementation of the play-based model

After the content is selected and categories are classified, the teaching and learning process is organized and implemented according to the level and needs of the preschoolers. Various methods, techniques and activities are suggested to meet the needs of preschool children in various domains. In other words, this step can help teacher to identify how to teach. There have been many theories of first language acquisition so far and the most-known are *behaviorism*, *innatism* and *the interactionist position* (Lightbown & Spada, 2008). The interactionist position is that language develops as a result of the complex interplay between the uniquely human characteristics of the child and the environment in which the child develops. The most important interactionist is Lev Vygotsky and his social interaction theory. According to him, language develops through socio interaction (Cameron: 2002). When all of these theories are taken together, we can conclude that first language develops as a result of the innate source's social interaction with the environment for habit formation. As for games and their importance for native language acquisition and foreign language learning, it can be easily asserted that they provide social interaction, imitation, repetition, and feedback for the learner with the innate if the features of games are remembered. As Baykoç Dönmez and others (2000) say children create a new world through games and determine their own rules and targets. In play, the aim is often to get students to talking to one another rather than always addressing their remarks to the teacher or having him mediate what they say to one another. Therefore, the plays that organize players into different patterns of interaction can help the breakdown such habits and inhibitions (Rixon, 1987). They create certain roles and act them out without any feeling of success or failure to gain valuable experiences. They learn the roles they will perform in adulthood and so, their development is supported. Games develop such important issues as responsibility, empathy, confidence and relationship with others. Shortly, games constitute such a positive environment and atmosphere that both first and second language can blossom easily.

Some of the participants put forward some methods and techniques while teaching children play-based model in this period as follows:

Participant C explains "Teacher should command the preschooler by engaging in one-to-one conversation" as Total Physical Response suggests. It is also important for teachers to be able to identify the activities they would normally use in their lessons (Marzano et al, 1988).

Participant J states "Children should communicate each other to practice English in this model" They try what they have and if it does not work, they drop it: a trial and error approach. When

their language does not work they lie low and do some guessing. They begin to communicate using gestures and approximations. They learn useful labels and phrases to communicate with peers (Lewis, 1997a). If their efforts are accepted and get results, they keep on talking.

Participant B explains *“Teacher should teach rhyming folk narratives like jingles and lullabies to the preschoolers.”* These folk narratives contribute the children to speak their mother tongue and target language efficiently starting from their sensory-motor period to concrete operational. Supporting this Zimmerman (1997) also claims that language production is not a syntactic rule-governed process but is instead the retrieval of larger phrasal units from memory. Nattinger (1980) also supports that teaching should be based on the idea that language production is the piecing together of ready-made units appropriate for a particular situation since comprehension of such units is dependent on knowing the patterns to predict in different situations. Furthermore it is emphasized that tongue twisters, riddles and jingles tend to be effective ways to develop the preschoolers’ competence and performance as they have been referred to by many different labels, including *“institutionalized utterances”* (Lewis, 1997b) *“gambits”* (Keller, 1979), *“speech formulae”* (Peters, 1983), *“lexicalized stems”* (Pawley & Syder, 1983), and *“lexical phrases”* (Nattinger & DeCarrico, 1992).

To make the play-based model in question more effective it is wise to take an eclectic approach, taking what is useful from each theory and trusting also in the evidence of our own experience as teachers as Hutchinson & Waters (1987) suggested.

### **Evaluation of the Results**

This step involves testing and analyzes results. The process requires teacher to implement assessment tools to determine whether the students did demonstrate the skills, knowledge, and attitudes that teacher described in instruction goals and objectives. When the students participate in the instructional activities, teachers want to know whether they learned what the instructional plan expected them to learn. To determine student learning, educational measurement and evaluation process should be implemented by teachers. This process gives teachers results on what students learn from the play-based instruction. Teachers should analyze the results and make decision on where to go in the instruction (Işman, 2005).

The participants pointed out two roles of evaluation of the play-based model. One is to support learners’ success through assessment; the other is to revise the program and to provide feedback to the whole curriculum system. In the model, the teacher is not only teaching, but facilitating the lesson for his / her student. The students study cooperatively, and the teacher helps the students to capture the units via plays. In order to understand whether the students learn the units or not, during the semester, the teacher receives feedback from the preschoolers in play-based model. Participant H explains *“The teacher should control and command the process of the play after that make the children rehearse and repeat the play by themselves”* In line with this, participant J offers *“Children could be able to carry out the play process without great help of the teacher, just by themselves”* This kind of evaluation process is called formative evaluation. In one context, the aim is prospective, or *formative* - to improve, to understand strengths in order to amplify them, or to isolate weaknesses to fortify (Yalın, 2003). Formative evaluation is a method of judging the worth of a program while the program activities are forming or happening. Formative evaluation focuses on the *process*. Formative evaluation analyzes strengths and weaknesses towards improving. It helps the teacher to mention the weaknesses of the students, and write those weaknesses in students’ portfolios. Participant C talks about the whole program by pointing

out “At the end of the play-based process what would happen if the preschoolers could not learn enough?” In addition to this, participant I “Teacher should take necessary measures in order not to cause to fail the model.” What the participants pointed out is the evaluation of the model from the start to the end. They just emphasized summative [evaluation](#) which is a method of judging the worth of a program at the end of the program activities. The focus is on the *outcome* (Bhola, 1990). Teachers should develop different assessment techniques that address the various domains of children at every stage. The best way for teachers in play-based model to teach English effectively is for them to experience using as many of the techniques as they can in classes. While assessing the learners’ progress, teachers should use communicative events such as role-playing, retelling a story, drama, rehearsing the play, repeating the play scene and etc. Teachers should use various techniques to attain this goal. One of the techniques they should use is “*find your partner*” activity, which can enhance the children’s bodily kinesthetic development as well as interpersonal one. By changing the focus of the assessment component, teachers can expand on the number of domains that are being developed in the lesson. The second one is to present a question which can be answered directly such as ‘*Who do you like the most in the story?*’ Another is to use supposition techniques such as, ‘*What would you do if you were him/her?*’ or ‘*What should the character have done?*’ (Kabadayı, 2005a, 306).

The preschoolers are also advised to undertake oral activities to make an interaction and communication in play-based model. This also needs to be provided within a context of appropriate cultural input, for example, by stories, foods and festivals (Macrory, 2006). Teachers should provide opportunities for the preschool children to engage in creative drama as plays naturally lend themselves to dramatization, mime and role-play. Teachers should also teach the tunes and words very simple songs in order to include opportunities for the preschoolers to develop their pronunciation when recited in the school garden.

### **Feedback**

The last step in the play-based model is feedback. The feedback process involves revise instruction based upon the data collected during the implementation phase. If, during the phase, teacher finds that students are not learning what the plan wanted them to learn, and/or they are not enjoying the learning process, teacher will want to go back and try to revise starting from stating the objectives and moving to the evaluation system so as to better enable their students to accomplish their goals, (Demirel, 1991; Isman, 2005).

If, during the phase, teacher finds that the preschoolers accomplished their goals in the play-based activities, and the results are satisfactory, teacher will want to go new instructional activities.

### **Conclusion and Recommendations**

In this article, firstly, contributions of play to the development of children from early childhood years were examined from social, educational, psychological, linguistic and cultural aspects. Secondly, play-based model was suggested to cover the preschool children’s various domains. Isman (2005) implemented Isman instructional model, which has similar steps with play-based model, successfully in instructional activities in experimental group and affected academic achievement, and found that there was a significant difference between experimental group achievement and control group achievement. So, it is expected that if play-based model is used effectively and efficiently from the start to the revision steps of the model, it will improve

the preschool children's social, physical, and communicative capacities and help them lead a comfortable life. It is also possible to use the play-based model with any preschoolers who are in need of mother tongue, target language and foreign language learning as it is a flexible model including the children's various domains. Like all other models, play-based model may also be criticized, but as any of the models are perfect, this model may have weaknesses for some researchers. It is suggested to use the bests of this model, according to the users, and combine these bests with the other models. To benefit from the model, however, we, as teachers, should:

Never ignore the characteristics of the learners and the games and try to match them. Let learners decide to play a game. Make them feel they themselves want to play, not us.

Never force young learners to learn more than 5 words each time.

Develop positive attitude towards language learning. So, include music, drama, action and rivalry in the games.

Give importance to the tips and planning before action.

Never forget that our fundamental aim to use games in the foreign language class is to create an atmosphere in which unconscious learning (acquisition) occurs. Therefore, have fun playing games with the learners.

Have an extra game in mind when we witness our first game becomes uninteresting.

Make recycling which is a crucial issue in language learning. So, try to combine the new vocabulary with the one the learners have mastered.

Entertain and learn with the young learners.

Acknowledgment: This research is supported by the Turkish Scientific and Technologic Research Foundation (TUBITAK), and Scientific Research Projects of Konya N. E. University (BAP).

## REFERENCES

Badurina, P. (2011) The association of play and learning in preschool children, *Practice and Theory in Systems of Education*, 6 (3), 305-314.

Bhola, H.S. (1990). *Evaluating "Literacy for development" projects, programs and Campaigns: Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education; DSE [German Foundation for International Development].

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:77-101.

Bredenkamp, S. (1996) *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.

Garvey, C. (1990) *Play*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Burns & Grove (1993). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. 2nd



#### Edition

Demirel, O. (1991) *A curriculum design for life-long language learning*. Paper presented at XVII FIPLV World Congress, August 14, Pecs, Hungary.

Dönmez, N. B., Abidođlu, Ü., Dinçer, Ç, Erdemir, N. and Gümüřcü, ř. (2000) *Okul Öncesi Dönemde Dil Geliřimi Etkinlikleri*.(3rd Edition) Ya-Pa Press,İstanbul.

Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners*. Ankara: EDM Publishing  
<http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/pdf/index.pl?read=1205>

Erřan ,ř. (2006) *Okul Öncesi Eđitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yař Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İř) ile İlgili Algılarının İncelenmesi*,Yayımlanmamıř Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (3rd ed.). New York: Longman.

Gómez , L., Freeman, D. & Freeman, Y. (2005). Dual Language Education: A Promising 50:50 Model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164 Retrieved January 08, 2008, from [http://brj.asu.edu/content/vol26\\_no1/html/art5.htm](http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/html/art5.htm)

Gustafson, K.L. (1996) *International Encyclopedia of Educational Technology*. Edited by Plomp, T. & Ely, A.P. Pergamon, USA.

Güven. M. & Belet, D. (2010) Primary School Teacher Trainees' Opinions on Epistemological Beliefs and Metacognition, *Elementary Education Online*, 9(1), 361–378. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Haritos, C. (2004). Focusing in on Memory Through a Bilingual Lens of Understanding, *Bilingual Research Journal*, 28(2), 181-205. Retrieved January 08, 2008, from [http://brj.asu.edu/content/vol28\\_no2/html/art2.htm](http://brj.asu.edu/content/vol28_no2/html/art2.htm)

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English For Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Isman, A. (2005) The implementation results of new instructional design model: Isman model, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* 4, (4). Retrieved September the 9th 2007 from [http://www.tojet.net/index\\_tur.asp](http://www.tojet.net/index_tur.asp).

Kabadayı, A. (2005a). A Story-based model from Turkey to foster preschool children's communicative input and performance in the process of mother tongue acquisition, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (3), 301-307.

Kabadayı, A. (2005b). *A research on the effects of the jingles in language development of the children: Konya case*,in: Hařim KARPUZ ve Osman ERAVřAR (Eds.) *Yeni İpek Yolu Konya Ticaret Odası Dergisi Konya VIII Özel Sayı*, 237-246.

Kabadayı, A. (2005c). A suggested computer-based model for using Nasreddin Hodja's anecdotes in preschool education. *International Journal of Human Sciences* [Online] 2.2. Available: [insanbilimleri.com](http://insanbilimleri.com).

Kaufman, R. (1994). A needs assessment audit. *Performance and Instruction*, 33(2), 107-109.

Keller, E. (1979). Gambits: Conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, 3, 219-237.

Lewis, G. & Bedson, G. (1999) *Games for children*, Oxford University Press, Hong Kong.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P. M & Spada, N.(2008) *How Languages are Learned?* (Second Edition) Oxford University Press, Oxford.

Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know? *Early Years*, 26(2), 159–169.

Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., and Rankin, S. (1998) *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. (Alexandria, VA: ASCD).

Nattinger, J. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14, 337-344.

Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pawley, A., & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.

Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rixon, S.(1988) *How to use Games in Language Teaching*. Macmillian Publishers, London.

Rubin K.H., G.G. Fein, and B. Vandenberg (1983). Play. In P.H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4. New York: John Wiley and Sons.

Siğitmaç, A. & Özbek, S. (2009) Teaching English in early childhood, *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 10 (1), 107-122.

Suh, B. & Price, G. E. (1993). The learning styles of gifted adolescents in Korea. In R. Milgram, R. Dunn, & G. Price (Eds.), *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning style perspective* (pp. 175–186). Westport, CT: Praeger.

Yalın, H. I. (2003). *Teaching technology and material development*, Ankara, Nobel Pres.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.





[nikifoz@hope.ac.uk](mailto:nikifoz@hope.ac.uk)

Liverpool Hope University  
Education Faculty  
United Kingdom

Jenny Pange  
University of Ioannina  
Faculty of Education  
Greece

## **RISK TAKING AND PLAY**

### **ABSTRACT**

*Risk is a fundamental component of play and is interconnected with all aspects of development; cognitive, social, emotional and physical. Nowadays, children get exposed to diverse risky, novice situations; thus, show a profound understanding of hazards and probabilities. Risk-taking, moving out of the comfort - safe framework in order to gain new experiences and perspectives, emerges from early childhood. Through experimentation, reasoning, challenges and errors children engage in play, interact with their environments, try their limits, advance and gain mastery over themselves and their surroundings, build up confidence, creativity and independence and explore their worlds, ideas and uncertainties. The aim of this paper is to highlight experimentally-based links on how risk-taking is a skill related to probabilistic thinking, which may lead to significant outcomes in terms of growth and learning, within the context of risk literacy. Of course, as long as children are given developmentally appropriate opportunities to test themselves and their limits through play and risk, both indoors and outdoors.*

**KEY WORDS:** *play, probabilistic thinking, risk-taking, risk literacy*

### **INTRODUCTION**

Risk-taking is complex and multidimensional especially in modern societies which are characterized as risk societies (Beck, 2006). Young children seek challenges, through their play, either as they are daring or as they are trying out new strategies, behaviors and actions, by building autonomy, self-esteem, motivation, experiences, confidence, responsibility, reasoning and acceptance of failure or errors. Risky play is part of children's normal development as a basic feature of their evolutionary growth (Sandseter and Kennair, 2011). Thus, risk can be encountered in a negative way, as likelihood of a danger, an injury, a threat or in a positive way as likelihood of an opportunity, an option, a necessity of evolution and advance. In both cases, the agents, young children at the ages of 4-6, might develop skills, capacities and perceptions to recognize and tackle risky situations, either positive or negative, through the impact of pedagogical contexts and the broader principle of risk literacy (Nikiforidou et al, 2012).

There are many factors that determine whether a young child will engage with a negative or positive risky situation and in turn, become an effective risk-taker or risk-avorter. These are mainly

situational, familial and individual influences (Little, 2008). Precisely, Morrongiello and Lasenby (2007) proposed that in children's risky decision-making there is a number of determinants that affect children's choices; personal differences, such as temperament, age, gender, and prior experiences; parent/family factors including parent modeling and beliefs, parenting style, sibling effects; social situational factors and macro-level factors such as the neighborhood, peer interactions, economic and cultural influences. Overall, the development of risk-taking in early ages is an interrelation of affective tendencies, biological/neurological bases, socio-cultural influences and cognitive capacities (Boyer, 2006). The aim of this study is to explore the later ones, considering how children's probabilistic estimations, decision making and causal inferences might be promoted through educational practices and play aiming at risk literate and competent generations.

### **RISK, PLAY AND GROWTH**

Growth involves taking risks and moving out of the comfort and secure zone in order to gain novel experiences and perspectives (Dweck, 2000). Young children get involved in risky situations for several possible reasons. These could entail either ignorance or lack of abstract thought and advanced reasoning (according to traditional theorists as Piaget & Inhelder, 1975), or sensation-seeking and emotional arousal (Apter, 2007; Sandseter, 2010), or imitation and modeling of others such as peers and parents (Morrongiello et al, 2006; Little 2010), or personality traits and the inherent tendency to explore and discover (Boyer, 2006), or the desire to test what is possible and dangerous or not (Ball, 2002) or on the whole, the subjective perception anyone has about risk (Adams, 2006). Children enjoy challenges and driven by curiosity they can learn to interact with their environment, become responsible for their actions and estimate risks in an advantageous way. Through their mistakes children learn to cope with uncertainty and novelty, they experiment with their boundaries, and become creative, independent, decisive and aware. Alternatively, they wouldn't be able to reach a possible goal; they wouldn't learn to crawl, to walk, to sing, to ride a bicycle, to climb on a tree, to solve a puzzle and so on (Adams, 2006). Risk taking is significant in children's wellbeing as it empowers their physical proneness and independence (Stephenson, 2003), their self-esteem, emotional vigilance like excitement and pleasure as well as their broader learning and development (Eichsteller et al, 2009).

Under the perspective of the psychosocial development, proposed by Erikson (1959), personality develops in a series of eight distinct stages, where a conflict takes place centered on either developing a psychological quality or failing to. During the ages of 3 to 6, children go through the '*initiative vs. guilt*' stage, where they assert themselves more frequently and carry out risk-taking behaviors in order to test their self-limits. They begin to plan actions, make up games, initiate activities with others, and prepare for leadership and achievement roles. If given opportunities, children develop a sense of inventiveness and independence. They do not imitate only and feel confident in their capacity to lead others and make decisions. Conversely, if this tendency is suppressed, either through criticism, control or overprotection, as is the case in modern safety-regulated societies (Sandseter, 2010), children develop a sense of guilt about their needs and desires and remain followers, risk-aversers, lacking in self-initiative.

According to Bee and Boyd (2004), children during this stage face the complexities of planning a task and developing a sense of judgment through the emergence of autonomy. So, it is crucial for children, at this age, to undergo experiences in order to interact, make mistakes,

dare, construct and discover. Such experiences are mainly encouraged through play and active engagement (Eichsteller et al, 2009).

## **METHODOLOGIES STUDYING CHILDREN'S RISKY PLAY**

Risky play, even though has no single definition, is mainly linked to outdoor play. It involves exciting, dangerous experiences that most of the times occur in children's free play, opposed to play organized by adults, and depends on the affordances of the play environment, on the children's temperament, as well as on the adults' attitudes and perceptions (Sandseter, 2010). Risk, during play, might have different levels and according to Little (2006) should be distinguished between the risks that foster learning and the hazards that can result in serious injury. Furthermore, Sandseter (2007) has suggested six categories of risky outdoor play through observations: great heights; high speed; dangerous tools; dangerous elements; rough-and-tumble; and getting lost. Finally, it has been suggested by Sandseter and Kenair (2011) that some forms of risky play may be developmentally adequate species-specific and universal antiphobic processes; thus implying that exposure to risky play is beneficial in the long run of human development.

Apart from studies focused on outdoor play that engage fear, hazard and actual rate methodologies there are also studies based on experimental, empirical methods (for example, Levin et al 2007; Garon and Moore, 2004; Nikiforidou and Pange 2011). The purpose for this later methodological approach is to eliminate any sort of external or explicit variables that may intervene on children's cognitive thinking and understanding. The artificial, laboratory driven tasks aim to provide responsive situations to real world contexts by assessing the effects of key variables (Boyer 2006). In doing so, young children's capacities and strategies on whether to risk or not, in order to achieve a gain or avoid a loss are examined.

There are three main categories of risk-taking tasks that test different mechanisms and processes. There are tasks based on choice methodology, where children are asked to select the most advantageous option amongst two or more sets, tasks based on judgment methodology, where children are asked to justify and reason their choice and finally, tasks based on a combination of choice and judgment. In this case, children may be asked to choose between a safe (riskless) option and a single gamble (risky) option (i.e. Levin et al 2007; Nikiforidou and Pange 2011) or they may be asked to select between two risky options (i.e. Garon and Moore, 2004).

Another aspect emerging from the experimental methodology on measuring children's risk taking is the fact that tasks addressed to young children are designed as an adaptation of tasks that aim at older ages and have already been tested on adolescents and adults. Usually comparative studies, in a child-friendly manner, take place in order to examine age differences, gender differences and particular trends or preferences in risk-taking, by highlighting whether young children use their analytical and/or intuitive thinking in both conditions of gain and loss (Nikiforidou et al, 2012).

## **CHILDREN'S PERCEPTIONS OF PROBABILITIES AND RISK-TAKING**

An important factor determining children's risk-taking is their understanding of the risk, as a mental state and the attached to it sense of possible alternatives and consequences. No matter how many provisions and safety issues adults might consider in order to protect and safeguard

children or no matter which is the socio-cultural construct of risk in a specific context, it is necessary to take into account children's own risk awareness.

Recent research in this field has demonstrated that children at the early age of 4 have a fundamental level of reflecting on probabilistic notions and causal thinking (Jones et al, 1997; Denison et al, 2006; Kushnir and Gopnik 2005; Nikiforidou&Pange, 2010). Children are exposed to formal and informal experiences including probabilities and possibilities. Through diverse contexts and play situations they face feasibilities, they estimate odds and unpredictability and therefore make probability judgments and deal both linguistically and conceptually with estimations of future events (Nikiforidou et al, 2013). Apparently, young children have a strong intuition of probabilities, as proposed by Fischbein (1975) and in their everyday activities they participate in various situations that enhance them to develop skills, constructs, strategies, representations and attitudes for likely or unlikely options and decisions. Subsequently, if children cognitively can perceive and make links between causes and effects (Kushnir and Gopnik 2005), between the most and less probable outcome and if children can resolve effectively the '*initiative vs guilt*' psychosocial stage (Erikson, 1959), then they could be introduced in risk literacy activities in an early years context that would support their risk competence.

## RISK LITERACY

Risk literacy is a recent term linked, on one hand, with the broader idea of multiliteracies and on the other hand, with the implication that risk is part of every aspect of our lives as in rapid and immerse ways 'old' certainties get transformed and replaced by new realities. In a simple way, Gigerenzer (2008) defines risk literacy as the ability to deal with uncertainties in an informed way. It is a lifelong skill that entails communicating, understanding, appreciating risk and developing capacities, knowledge and attitudes. Early Years education could set the basis for this type of literacy. By providing children the opportunities to manage their own risks and decisions in a familiar, safe environment, they can get exercised in confronting unknown situations not only in the classroom, but more broadly in other frameworks with a future prospect (Gill, 2007).

According to Adams (2006), everyone is a risk '*expert*' in the sense of being trained by practice and experience on the management of risk and risky situations. The basic argument is not to leave children totally exposed to any sort of hazards, but to allow them opportunities in a structured and developmentally appropriate way that would encourage self-care skills, risk appraisal and autonomous decision taking (Christensen & Mikkelsen, 2008). Under this perspective, children can learn and get actively engaged with risk by allowing a gradual taster of probable outcomes through 'controlled' environments. Problem solving situations, trial-and-error procedures, decision-making pathways, collaborative activities, narratives and scenarios as well as physical, emotional, moral dilemmas can provide opportunities to develop skills and attitudes on how to reason and deal with risky and riskless options.

Children need to understand the distinction between the acceptable and unacceptable risk and become risk competent by reaching the point where they can realize that *feeling safe* is different from *being safe* (Eichsteller et al, 2009). As a matter of fact, allowing children to take risks with an educational goal and incentive is actually a means of safeguarding them. Children can learn to face uncertainty, process all available information, make inferences and risk for the best possible outcome, either through free play or through organized activities, either inside or outside the classroom, either individually or in collective games.

## CONCLUSION

Recently there is a growing focus on the safety of children in all areas, including their play, resulting to policies and attitudes of overprotection and 'strict' regulations (Sandseter, 2010). Hence, children need opportunities of challenge and risk as part of their holistic development and wellbeing. While cognitively and probabilistically children show evidence of understanding and making links between causes and potential, probable, future outcomes it is important to provide them with pedagogical prospects that allow them to appreciate, perceive, assess and deliver risky or riskless play decisions. Further implications in this direction have a lifelong valuable effect, since, if children don't get risk competent early in their lives, they will keep on being risk incompetent in their futures too. To close, the balance between risk and safety by acknowledging, at the same time, the benefits of risky play could be encountered at a certain level, as proposed, through risk literacy.

## REFERENCES

- Adams, J. (2006). *Risk*. Taylor & Francis: Routledge.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - risks, benefits and choices*. HSE Contract Research Report 426/2002. Sudbury: HSE Books
- Beck, U. (2006). Living in the world risk society. *Economy & Society*, 35 (3), 329-345.
- Bee, H. and Boyd, D. (2004). *The Developing Child*. Boston: Pearson.
- Bernstein, P.L. (1996). *Against the Gods: The remarkable story of risk*. John Wiley: New York.
- Boyer, T. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review, *Developmental Review*, 26 (3), 291-345.
- Christensen P, Mikkelsen MR (2008) Jumping off and being careful: Children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 112-130.
- Denison, S., Konopczynski, K., Garcia, V., and Xu, F. (2006). Probabilistic reasoning in preschoolers: random sampling and base rate. In R. Sun and N. Miyake (eds.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1216-1221).
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2009). Risk Competence - Towards a Pedagogic Conceptualization of Risk. *Children Webmag*, 9.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Garon, N., Moore, C. (2004). Complex decision-making in early childhood. *Brain and Cognition*, 55, 158-170.
- Gigerenzer, G. (2008). *Rationality for mortals: How people cope with uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Jones, G., Langrall, C., Thornton, C., & Mogill, T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational studies in Mathematics*, 32, 101-125.

Kushnir, T., & Gopnik, A. (2005). Young children infer causal strength from probabilities and interventions. *Psychological Science*, 16(9), 678–683.

Levin I., S. Hart, J. Weller and L. Harshman (2007). Stability of Choices in a Risky Decision-making Task: a 3-year Longitudinal Study with Children and Adults. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20, 241- 252.

Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early years Education*, 14, 141-154.

Little, H. (2008). Outdoor play. Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.

Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315–330.

Morrongiello B, Corbett M, Lasenby J, Johnston N, and McCourt M (2006). Factors influencing young children's risk of unintentional injury: Parenting style and strategies for teaching about home safety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 560–570

Morrongiello, B., & Lasenby, J. (2006). Finding the daredevils: Development of a Sensation Seeking Scale for children that is relevant to physical risk taking. *Accident Analysis and Prevention*, 38 , 1101-1106

Nikiforidou, Z. and Pange, J. (2010). The notions of chance and probabilities in preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 38 (4), 305-311.

Nikiforidou, Z., Pange, J., and Chadjipadelis, T. (2012). Risk literacy in early childhood education under a lifelong perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4830–4833.

Nikiforidou, Z., Pange, J., Chadjipadelis, T. (2013). Intuitive and informal knowledge in preschoolers' development of probabilistic thinking. *International Journal of Early Childhood*. DOI: 10.1007/s13158-013-0081-6

Piaget, J. and B. Inhelder. 1975. *The origin of the idea of chance in children*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play: How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 237-252.

Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children* (Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.

Sandseter, E. and Kennair, L. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9, 257–284

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.



RA Erdal Papatğa  
T.U. Faculty of Education,  
Primary School Teaching Department, Edirne.  
[erdalpapatga@hotmail.com](mailto:erdalpapatga@hotmail.com)

Assoc. Prof. Dr. Yeşim Fazlıođlu  
T. U. Faculty of Education,  
Special Education Department, Edirne.  
[yfazli@hotmail.com](mailto:yfazli@hotmail.com)

## **THE COMPARISON OF PLAY SKILLS OF AUTISTIC , MENTALLY RETARDED AND NORMALLY DEVELOPED CHILDREN**

### **ABSTRACT**

*This study has been conducted with the aim of comparing the play skills of 6-year-old (60-72 months) autistic, mentally retarded and normally developed children.*

*This study has been carried out on 6-year-old autistic, mentally retarded and normally developed 150 children studying at special education institution and kindergardens in Edirne, Kırklareli, Tekirdađ city centers and their towns with the participation of mothers or fathers of the children. In the study, as data collection methods "Parent Information Form", "Preschool and Kindergarten Attitude Scale" and "Play Skills Assessment Scale" are used.*

*The study reveals that according to the results of Play Skills Assessment Scale Total Score Means, the score means of normally developed children are higher than the score means of autistic and mentally retarded children and the score difference is found statistically significant [ $F(2-147)=70,44, p<0.05$ ]. Mentally retarded score means are revealed to be higher than the score means of autistic children but the score difference is not found statistically significant [ $F(2-147)=70,44, p>0.05$ ].*

**KEY WORDS:** *Autism, mentally retarded children, normally developed children, play, play skills*

### **Introduction**

The term of Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder which causes impediments in social communication and daily life and shows itself at early ages. Besides the disorder in social interaction, autism is also a genetic disease which causes difficulties in language and communication and stereotype behaviors. Along with this, there might be cases where all stated criteria are not observed. For example, an individual who does not have language development disorder might have difficulties in social communication (American Psychiatric Association, 1994; Eigsti & Shapiro, 2003; Kanner, 1943; Haesen, 2011).

According to Charman and et.al (2008) and William (2003), Autistic Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder which shows the symptoms before the age of 3. Also, Charman and et. al. (2008) define ASD as a disorder which is characterized with social interaction disorders and which has limited competence in communication and which causes stereotype behaviors (Sun and Allison, 2010).

Besides being an activity in every part of life, play is the most suitable way of learning the world the child lives in in the first years of life and being able to express the emotions such as happiness, anxiety and joy and expressing oneself to the other people surrounding him. A child learns discovering the environment, imitating the models in his own life and developing the already existing skills (Rae and Cohen, 1987).

In addition to this, play skills development is late with autistic children and even in some cases, play skills do not develop with autistic children at all. According to Baron-Cohen (1987) Libby, Powell, Messer ve Jordan (1998), autistic children have less play skills compared to their peers. Moreover, according to American Psychiatric Association (DSM-IV-TR) (2000): Wing, Gould, Yeates, & Brierley (1977), autistic children have deficiencies in play skills because of stereotype behaviors, the desire for keeping the sameness, not being able to cope with the changes in routine actions (Machalicek et al., 2009).

In this scope, the main purpose of this research is stated as the comparison of the play skills of autistic, mentally retarded and normally developed children with the participation of children's parents. Also, the effects of parents educational level, jobs, the number of children they have and the duration of preschool education of the child on the play skills of mentally retarded and normally developed children are tried to be searched.

## **Method**

### **Study Group**

With this research, the play skills and behavior problems of six-year-old (60-72 months) autistic children and normally developed children are intended to be compared. With this aim, the study group consists of six-year-old autistic children studying at special education institutions and kindergardens in Edirne, Kırklareli, Tekirdağ city centers and towns in 2011-2012 academic year, and mothers or father of 101 normally developed children. Data analysis and comments are tried to be made upon statistical analysis of the data gathered from this study group.

### **Data Collection Methods**

As data collection methods "Parent Information Form", "Preschool and Kindergarden Attitude Scale" and "Play Skills Assessment Scale" are used.

### **Parent Information Form**

In order to gather demographic data of parents participated in the research, Parent Information Form developed by researchers is used in the research. In this scope, 16 questions are asked to the parents of normally developed children and answers are expected. 20 questions are asked to the parents of autistic and mentally retarded children and answers are expected.

### **Play Skills Assessment Scale**

In the research, Play Skills Assessment Scale is used as the second scale. The reliability and validity study of the scale have been conducted by Papatga and et. al. (2012). The sample of the research is composed of the mothers and fathers of the six-year-old (60-72 months) 243 children studying at kindergartens in Edirne in 2011-2012 academic year. "Play Skills Assessment Scale" has been designed to be used to assess the play skills of six-year-old autistic, mentally retarded and normally developed children. During the development studies of "Play Skills Assessment Scale", primarily play skills related scale scanning and literature review have been made and 72 point scale pool has been developed by researchers. During validity study, firstly a scale for content and face validity has been presented to preschool education, child development, educational sciences and testing and assessment department experts. Upon the ideas and comments made by the experts, 56 point scale has been prepared for validity and reliability studies by making necessary corrections and deletions on scale items. For the items on "Play Skills Assessment Scale", five points Likert Scale has been used for ranking. This ranking is as follows: I totally agree (1), I do not agree (2), I am not sure (3), I agree (4), I totally disagree (5). AFA and DFA analysis have been used for validity and reliability study of the scale. As a result of these analysis, one dimension 27 point Play Skill Assessment Scale has been created. In the light of the literature in this subject, Exploratory Factor Analysis (AFA) has been decided to be used as models and it is thought to be suitable statistically. Also, these results confirm the construct validity of the scale. At the same time, Cronbach alpha reliability co-efficiency is .93 and this high rate proves the reliability of the scale. It has been thought that this scale can be applied on six-year-old preschool education children's parents, teachers and the people who know them closely, and that it can be used to get information about play skills of children. (Papatğa and et. al. 2012).

### **Data Analysis**

The analysis of the data gathered through the scales used in the research has been tested on 0.05 significance level. And also, the data has been analyzed through SPSS 17.0 program. To analyze the data, statistical arithmetic mean, standard deviation, independent variable t test, single one-way analysis of variance (One-way ANOVA), two way analysis of variance, Scheffe test analysis are used; where they have been used is explained along with the related results and discussions of them.

### **Results and Discussion**

This part of the study consists of data collection methods and the data collected from the parents, research results gathered through statistical analysis related to each single problem and literature review discussions related to the results.

#### **One way Variance Analysis of the Play Skill Scale Scores of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children**

Table 3.1. shows the comparison of the Play Skill Scale Scores of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children

	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Source of the Difference
<b>Normally Developed Children</b>	50	118,52	11,80	2-147	70,44	,00	Normally Developed Children – Autistic Children
<b>Autistic Children</b>	51	79,98	19,30				Normally Developed Children – Mentally Retarded Children
<b>Mentally Retarded Children</b>	49	81,16	22,68				
<b>Total</b>	150	93,21	25,67				

When Table 3.1. has been analyzed and sub dimensions of the scale have been looked into, One-way Variance Analysis has been used to see whether there is a significant difference between the play skills of autistic, mentally retarded and normally developed children, and the source of the difference has been looked into using Scheffe test and the results have been given in Table 3.1.

When Table 3.1. has been analyzed; total score means of autistic, mentally retarded and normally developed children on play skills assessment scale have been looked into, it has been identified that the score means of autistic children is  $\bar{X}$  =79,98, mentally retarded children's is  $\bar{X}$  =81,16 and normally developed ones' is  $\bar{X}$  =118,52.

When these means are compared, it is seen that the play skill score means of normally developed children are much higher than the score mean of autistic children. The difference between these score mean has been found statistically significant [F(2-147)=70,44, p<0.05]. When the play skill score mean of mentally retarded children and autistic children has been compared, it has been found that the score mean of mentally retarded children is higher than the score mean of autistic children. When the difference between the scores have been analyzed, the difference has not been found significant [F(2-147)=70,44, p>0.05] . Also, when the play skill score mean of mentally retarded children and normally developed children is compared, the score mean of normally developed children is higher than the score mean of mentally retarded children. The difference between the two group's score mean has been found statistically significant [F(2-147)=70,44, p<0.05] .

As can be seen in Table 3.1., it can be understood that the play skills of normally developed children are higher than the play skills of autistic and mentally retarded children.

In line with this study's findings, Tilton and Ottinger compared the play skills of five-year old autistic, mentally retarded and normally developed children in the study they conducted in 1964. The results showed that 100% of normally developed children, 83% of mentally retarded children and less than 38% of autistic children have play skills.

Moreover, Blanc and et.al. (2005) compared symbolic play skills of autistic, mentally retarded and normally developed children and the results of the research showed that autistic children have been found as the most deficient in playing symbolic games, and normally developed children have been found as the ones having the least deficiency.

Furthermore, Stone and his friends (1997) compared motor imitate ability of two-year-old autistic children and children having growth deficiency problem. The research found that motor imitate ability of autistic children is almost the same with the motor imitate ability of children having growth deficiency problem.

**The Effect of Educational Level of the Parents of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children on Play Skills**

		Group	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Play Skill Scale	Primary School	Normal	8	118,87	15,84	8-141	1,24	,28
		Autistic	24	80,75	21,04			
		Mentally Retarded	29	78,82	22,19			
		Total	61	84,83	24,64			
	High School	Normal	16	116,25	10,94			
		Autistic	21	76,04	14,84			
		Mentally Retarded	15	87,93	20,61			
		Total	52	91,84	23,07			
	University/College	Normal	26	119,80	11,21			
		Autistic	6	90,66	24,57			
		Mentally Retarded	5	74,40	31,10			
		Total	37	108,94	24,19			

As can be seen in Table 3.2., it has been found that the effect of the educational level of the parents of autistic, mentally retarded and normally developed children on play skills is not significant [F(8-141)=1.24, p>.05]. According to these results, it has been concluded that the educational level of the parents of autistic, mentally retarded and normally developed children has no effect on play skills of children.

**The Effect of the Jobs of the Parents of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children on Play Skills**

	Group	Meslek2	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
PSS	Normal	Officer	3	122,66	7,57	13-136	1,24	,28
		Teacher	4	110,50	11,50			
		Worker	12	118,58	12,32			
		Self-employed	23	119,69	12,01			
		Housewife	8	117,50	12,62			
		Total	50	118,52	11,80			
	Autistic	Officer	3	85,66	9,01			
		Teacher	3	71,66	9,23			
		Worker	9	82,55	20,32			
		Self-employed	5	84,80	28,66			
		Housewife	31	78,70	19,30			
		Total	51	79,98	19,30			
	Mentally retarded	Officer	2	78,00	12,72			
		Worker	7	86,00	29,82			
		Self-employed	4	56,00	5,83			
		Housewife	36	83,19	21,53			
		Total	49	81,16	22,68			

As seen in Table 3.3, the effect of the jobs of the parents of the autistic, mentally retarded and normally developed children on play skills has not been found significant [F(13-136)=1.24, p>.05]. According to these results, it has been concluded that the jobs of the parents of autistic, mentally retarded and normally developed children have no effect on play skills of children.

**The Effect of the Number of the Children of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children's Parents on Play Skills**

	Group	Number of Children2	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
OBÖ	Normal	I have only one child	23	120,65	10,72	5-144	,09	,91
		I have more than one child	27	116,70	12,55			
		Total	50	118,52	11,80			
	Autistic	I have only one child	23	82,43	18,61			
		I have more than one child	28	77,96	19,96			
		Total	51	79,98	19,30			
	Mentally Retarded	I have only one child	18	85,55	25,15			
		I have more than one child	31	78,61	21,12			
		Total	49	81,16	22,68			

Table 3.4 shows that the effect of the number of the children of autistic, mentally retarded and normally developed children's parents on play skills has not been found significant [F(5-144)= ,09, p>.05]. According to these results, it has been concluded that the number of the children of autistic, mentally retarded and normally developed children's parents have no effect on play skills of children.

**The Effect of Autistic, Mentally Retarded and Normally Developed Children's Attending or not Attending Preschool on Play Skills**

OÖeđi2	Group	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
No	Autistic	18	72,83	17,09	5-94	1,97	,14
	Mentally Retarded	27	75,70	23,43			
	Total	45	74,55	20,96			
One Year	Autistic	20	82,55	19,31			
	Mentally Retarded	16	80,62	14,85			
	Total	36	81,69	17,26			
Two years or more	Autistic	13	85,92	20,54			
	Mentally Retarded	6	107,16	21,13			
	Total	19	92,63	22,54			

Table 3.4 shows that the effect of autistic, mentally retarded and normally developed children's attending or not attending Preschool on play skills has not been found significant [F(5-94)= 1,97, p>.05]. According to these results, it has been concluded that autistic, mentally retarded and normally developed children's attending or not attending Preschool have no effect on play skills of children.

**Conclusion and Suggestions**

As a result of the analysis, it has been found out that the play skill scale scores of normally developed children are higher than the scores of autistic and mentally retarded children. This score difference has been found statistically significant [F(2-147)=70,44, p<0.05]. Looking into the play skills scores of autistic and mentally retarded children, it has been concluded that mentally retarded children have higher scores, but this score difference has not been found statistically significant [F(2-147)=70,44, p>0.05].

It has been found that the effect of the educational level of the parents of autistic, mentally retarded and normally developed children on play skills is not significant [F(8-141)=1.24, p>.05].

The effect of the jobs of the parents of the autistic, mentally retarded and normally developed children on play skills has not been found significant [F(13-136)=1.24, p>.05].

The effect of the number of the children of autistic, mentally retarded and normally developed children's parents on play skills has not been found significant [F(5-144)= ,09, p>.05].



The effect of autistic, mentally retarded and normally developed children's attending or not attending Preschool on play skills has not been found significant [ $F(5-94)= 1,97, p>.05$ ].

According to the research results, the following suggestions can be made for parents, pedagogs and researchers.

As a result of the research, it has been found that the play skills of autistic and mentally retarded children are more deficient than the play skills of normally developed children. It should not be forgotten that to remove this deficiency, autistic and mentally retarded children need to play more. It should be made sure that autistic and mentally retarded children play in the same place with normally developed children. This will be beneficial both for disabled and normal children. When disabled individual plays in the same place with normal children, he will have the opportunity to imitate normal children and develop play skills. When normally developed children play with disabled children, they will establish empathy with the disabled ones, learn to help each other, learn to be fair towards weaker individuals and this way they will be aware of the existence of disabled individuals.

## REFERENCES

- Blanc,R., Adrien, J.-L., Roux, S. ve Barthélemy,C. (2005). Dysregulation Of Pretend Play And Communication Development İn Children With Autism.*The National Autistic Society, 9 (3), 229-245.*
- Haesen, B., Boets, B. And Wagemans, J. (2011). A Review Of Behavioural And Electrophysiological Studies On Auditory Processing And Speech Perception İn Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 701–714.*
- Machalicek, W. et al. (2009).Increasing Play And Decreasing The Challenging Behavior Of Children With Autism During Recess With Activity Schedules And Task Correspondence Training. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 547–555.*
- Papatğa,E., Ilgaz, G. ve Fazlıođlu,Y. (2012). The Study for Validity and Reliability of the Evaluation of Game Skills Scale. Yıldız Technical University, 4. International Congress of Educational Research, 4-7 May 2012.
- Rae, G., Cohen. S. (1987). Growing up with children. *Canada: The Dryden Press.*
- Stone, W. L, Ousley, O.Y. and Littleford, C.D. (1997). Motor Imitation in Young Children with Autism: What's the Object? *Journal of Abnormal Child Psychology, (25) 6:475-485.*
- Sun, X. and Allison, C. (2010). A review of the prevalence of Autism Spectrum Disorder in Asia. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4, 156–167.*
- Tilton, J. R. and Ottinger, D. R. (1964). Comparisons Of The Toy Play Of And Behavior Of Autistic, Retarded and Normal Children. *Psychological Reports, 15, 967-975.*

*OKRUŽENJE ZA IGRU*  
*PLAY ENVIRONMENT*

---

Vaos Antonis  
Visual artist – Associate professor,  
University of Patras, Greece

Stellakis Nektarios  
Assistant Professor,  
University of Patras, Greece  
[nekstel@upatras.gr](mailto:nekstel@upatras.gr)

## **DEEPENING PRESCHOOL CHILDREN’S EXPERIENCE THROUGH ARTISTIC PLAY**

### **ABSTRACT**

*This work presents a pilot educational program for the art of photography, which was designed by the Department of Educational Science and Early Childhood Education of University of Patras, and that was applied to pupils of a kindergarten class.*

*The program was based upon two basic characteristics:*

- *The first characteristic has to do with the composition of artistic forms as a way of constructing a text, a medium for communication your thoughts, feelings and comments. From this perspective art is not neutral, nor personal and subjective, as usually considered.*
- *The second one has to do with a formation of a non-formal teaching approach based upon the artistic experience. Professional artists and learners are working together and they are getting involved in authentic artistic processes using the art of photography as well as the techniques of photographic collage.*

*The cause for the initiation of the program was a catastrophic event, a very serious fire which caused the devastation of a forest in the area. Children through artistic play had the chance to think about this event, to form a “narration” of the event and its consequences and elaborate on their feelings. Moreover, through artistic work children had the opportunity to find their own ways to express their feelings, experiences, and, most important, to communicate their views and opinions.*

*With a non-formal and not pre-determined way of artistic work children worked, played and expressed themselves in an authentic and spontaneous way. Through such an open set of activities they had the chance not only to enrich their knowledge about artistic work but, also, to discover that artworks offer ways of expressing yourself and ways of making visible and communicative your opinions on current issues. Thus, in this program both art expression and literacy are compound in order to strengthen the communicative abilities of children.*

*The program is part of a broader attempt, taking place in the framework of the European Program “Education through Rehabilitative Art – Photo” (E.T.R.A.) funding by the Education Audiovisual and Culture Executive Agency (E.A.C.E.A), in the frame of LL Program – Grundtvig*

*Multilateral Project.*

## **Introduction**

This work presents a pilot educational program for the art of photography, which was designed by the Department of Educational Science and Early Childhood Education of University of Patras, and that was applied to pupils of a kindergarten class. The program is part of a broader attempt, taking place in the framework of the European Program “Education through Rehabilitative Art – Photo” (E.T.R.A.) funding by the Education Audiovisual and Culture Executive Agency (E.A.C.E.A), in the frame of LL Program – Grundtvig Multilateral Project.

During both the design and the application a special effort was given to the reclaim of E.T.R.A. approach for the art of photography in pedagogical context. Photography is an extremely privileged way of art especially when someone attempts to record and communicate with the reality around him. E.T.R.A. approach reveals some aspects of photographic art which are very useable in preschool or early school age, when the child is at the beginning point of a long way to explore and define himself and others.

The activities applied had two basic characteristics. The first one is related to the use of artistic forms, which, in compound with language, can help the elaboration and communication of feelings and experiences. Even though E.T.R.A. doesn't adopt the art therapy approach it reclaims some of its aspects. The basic principles of therapy through art have to do with the communication, the control and the solution of emotional conflicts through artistic creativity (Malchiodi, 2001: 157). The expression of oppressed emotions is one of the most important elements of artistic curative process, since it offers a way to negative experiences to be expressed. Moreover, it helps contradictory or undetermined emotions as well as stressful situations to be clarified. Thus, the person has the possibility to gain a symbolic control and through that to establish an inner feeling of safety and protection. These aspects can be reclaimed in education, especially in preschool education, when the children are struggling to understand not only the emotions but, also, the reasons of these emotions. The ability to comprehend and reply to increasingly complex emotional situations is gradually developed (Denham, Zinsser & Bailey, 2011). Visual arts in any case offer an alternative “way of speaking” and through them children can think about and share ideas, experiences and feelings, understanding in this way himself and others and, most important, experiences a deep relation with the world (Ardouin, 1997, Daucher & Seitz, 2003, Magouliotis, 2002). The attempt to describe pictures with language increases this understanding. Artistic education in this framework has nothing to do with the creation of “beautiful” artifacts. Artistic education has to do with the construction of a person, in other words a political creature according to Aristotle.

The second characteristic has to do with the attempt of creation of a non-formal didactic practice based upon the artistic experience. More specifically, it contains a situation in which professional artists and children are working together and get involved in authentic artistic processes, using the art of photography and the techniques of photographic collage. Based upon the decision to use E.T.R.A. approach, we didn't take into account any certain or predetermined body of theoretical and practical knowledge as a presupposition to be taught. Artists working with the children had to reveal their ways of thinking and doing. By doing so in a spontaneous way knowledge emerged as a necessity for the creation of visual forms and it was acquired as a result of collective and personal research. Thus, possible ways of creation of visual forms, as well as, the reasons these forms are produced were acquired by children “from inside”, by participating to the creative process (Costantino, 2007, Eisner, 2004). In this framework, educational intervention

is not organized on the basis of a certain and concrete knowledge, but on the basis of the needs raised by the attempts of each team, its questions, needs, targets and possibly problems.

### **The educational program**

The group under consideration consists of twenty three pupils of a kindergarten in Patras, Greece. For a period of two months the children worked with their teacher accompanied by two visual artists, Ganaelle Bressoud and Irene Mprati. Their activities were watched by some students of the Department of Educational Science and Early Childhood Education. The initial cause was a catastrophic fire in a forest close to the school area. Photographic art was considered as a very appropriate medium of direct recording and commenting upon real events. But, photography as art, as any other visual expressive medium, has its own contracts and specifications. In this framework, the target of the project had two dimensions. The first one was children to clarify their experience through artistic game and the second was children to acquire and authentic experience of photographic art and to understand its function and specific characteristics.

The artists who worked with the children attempted through their participation to reinforce a climate of authentic artistic perspective and to guide children to compose a cohesive picture. Any kind of instruction was indirect and the knowledge was emerging in vivo in an unpredictable and a fuzzy way. By participation in an artistic act the learner realizes from within artistic concepts and develops the essential skills.

The program was divided into three, discreet but overlapping, stages:

- a) Activation of interest for the specific expressive potentialities of the art of photography
- b) Visit to burnt forest and photographic recording
- c) Creation of artifacts based on photographs with the collage technique and commenting on these artifacts.

The challenge for each stage was not only children to create visual forms but, also, to assign meaning and content and embed these forms to a broader frame of reference. More specifically:  
Πιο συγκεκριμένα:

#### *a) Activation of interest for the specific expressive potentialities of the art of photography*

A basic element of intervention under consideration is that both the approach and the creation of visual forms should be considered as fully interrelated procedures. Contact with artwork Η επαφή με το έργο τέχνης expands the ability to create visual forms and vice versa (Chapman, 1978, Herrmann, 2005). Without a structured and meaningful connection of these two aspects, there is a risk for the artistic activities to remain in a practical level.

Children studied journals with photos of various events and they were encouraged to comment on these photos. Through the discussions children understood that photography is an artistic form, which offers many and specific chances to record events and situations from natural and social world. Children were asked to observe the details and the impressions these details bring on. Later children were presented with newspapers with photos of the fire in the forest. Excerpts from texts and captions of the photos were read to them. With these readings a new cycle of discussion was launched, during which children was called to express their own feelings about the catastrophic fire and to compound their speech with the pictures in the photos. This way their interest on various communicative and expressive possibilities of photographic art was fully activated.

One of our attempts was to be clear to the children that by doing art we are not touch at

only happy and attractive issues but, every aspect of reality, even those which are unpleasant or unlovable. From this perspective there is no issue that could be considered more or less important per se and every aspect of life could be approached in a personal way. Importance of an issue has to do with the kind of approach as well as with the way it is captured visually. In any case, visual forms are compound with the reality of our life, our experiences, our feelings our attitudes and our interests. Art is emerging from social life. Art is a person's attempt to explain the world, to explore and understand the multifaceted reality, and final, to determine his/her perspectives.

A second intervention in this first stage of preparation had to do with the visual observation. Photography as a way of doing art is based on selective gaze. It is based on the artist's ability to isolate aspects of reality in a certain time and elaborate on their importance. This is why we gave to the children paper frames and encourage them to look through them. The purpose was to understand the difference between views with naked eye and through lens. The second way of gazing allows the focus on important for them details. Through these activities children were prepared to move to the next stage, this of the visit to the burnt forest.

*b) Visit to the burnt forest and taking photos (shooting)*

In this stage the visit to the burnt forest took place. Children had the experience to feel the devastation, to walk around the black area, to smell and to touch the ground and the stumps. Later they had the chance to use their digital cameras and take photos of everything seemed important for them. They were suggested to focus on details. By focusing on details they had the chance to realize that in an area which seems to be uniform and even depressing there are many aspects which are less obvious, but have a special personal interest. Different persons focus on different elements. While at the first moments of the visit children roam around in the more or less ugly area, later they start to discover interesting elements, such as the textures and the shapes of the burnt stumps, the prints of fire on the stones or on the ground. But it was the small sprouts and some flowers that attract their care more than everything else.

This experience gave them the chance to realize that the art of photography starts with a careful and intensive gaze to the surrounding world. Just looking is not enough in order all our perceptual and cognitive abilities to be fully activated. Conscious observation through the lens is a creative act, which helped children to stand and observe the visual incentives and acquire a clear impression of what they were seeing around them (Daucher – Seitz, 200, Costantino, 2007). Ultimately artistic perspective is nothing else but an intensive gaze to the world and all the kind of objects (Parsons, 2002). This is why artistic lessons contribute to look the aspects of life and world in a more intensive way. This way consists the very essential presupposition for the passing over from the simple and passive observation to personal act and creativity.

*c) Creation of artifacts based on photographs with the collage technique and commenting on these artifacts.*

The photos children had taken during their visit to the forest were printed both black and white and colorful and they were used as the basic element of further artistic work with collage technique and painting. When children show the printed photos, especially those which were black and white, found them very depressing and they suggested adding color to them. They decided to draw flowers. This could be considered as an attempt to control in a symbolic way the catastrophic event. Children felt that with their addendums they help nature to overcome the situation and return sooner to the former situation.

In this stage the artists' intervention was limited to those cases they were invited by the



children. Every act, even the purposeless play with the materials or even the refusal of participation was considered as acceptable. Artists would like to make clear that artistic practices are human contrivances in the service of expressive intention (Gaillot, 1997). Thus, learning any kind of technique does not demand to follow a mandatory course, but it opens various perspectives and routes.

By adopting a spontaneous way of work children were allowed to move from play to artistic experience. Doing art was considered as an open activity. Of course, there were things to be learned, but on the same time this knowledge was enriched by the experience of personal investigation, initiative, communication and cooperation. Experimentation leads to habituation, extends curiosity, enhances skills and enriches with new knowledge (Epstein & Trimis, 2002).

The next act was the presentation of artifacts. This presentation gave children the chance to come across their whole work as an entity. During the whole project we did not care to bring in discussion the possible worth of the educational intervention. Our main concern was the quality of the experience and the rank of interest we could wake up to the young children. So, we did not pay any attention to the result, even though it was remarkably important. We tried to highlight the process of creativity, moving from the material we used, the photos, the final artifacts, as well as the attempts which remained unfinished or considered by the children as “failed”. The target was a final discussion to be activated during which all the aspects of the process to be under observation.

This discussion for the whole procedure was an important aspect of the design of the project. It was considered important because participation in such a discussion was given the children the chance to understand, to judge and express their experiences and, secondly, to match them with the artistic forms they created. This discussion helped to attribute new and unexpected meanings to the artifacts .

### **Final remarks**

With this educational intervention we tried to highlight that any attempt of communicating experiences or feelings not only consists the basis for the design of any artistic activity but, also, offers children the most authentic motivation for active participation. Expressive effort is the very essential element of artistic act, and it should not be underestimated in the framework of the educational setting. On the contrary, it can and has to be reclaimed as the initial point for the enhancement of a substantive and global perspective for art.

Based upon this point, we moved simultaneously in two directions: any questions had to be investigated in the field of personal experience as well as in the field of artistic creativity. Children through artistic play, as well as, through processes of commenting and narration, were supported to clarify and work their perspectives and feelings and communicate their thoughts for the ways they understood and experienced a traumatic event. The art of photography offered the possibility of a representation of the experience and the chance to investigate this experience in depth.

We put in practice an informal way of teaching with the inclusion of artists, who make possible for children to see in vivo the way they think and work. Their contribution was developed in reference to artistic act and its challenges, difficulties and satisfactions. From our perspective, the whole curriculum of artistic education could be based upon the effort to highlight the analogous in the relationship of children’s processes to those of adult artists. This could be feasible when

we offer authentic artistic experiences with focus not to final result but to the whole process. We should allow various and different ways as well as perspectives, in order to lead children gradually to a whole and essential artistic experience.

The final comment refers to the ways literacy was incorporate in this visual art project. Given that literacy is connected with the processes of mastering control “*over the more elaborated forms of language*” (Halliday, 1996: 340), which typically are associated with written language (Halliday, 1996) and that oral language development is the foundation for literacy (e.g. Roskos, Tabors & Lenhart, 2009), literacy practices in kindergarten should include any communicative event that encourages decontextualized or extended talk (e.g. Dickinson & McCabe, 1991; Curenton & Lucas, 2007). During the project under consideration children had remarkably many chances to use this kind of talk and produce various genres (Knapp & Watkins, 2005) in order to analyze their views, express their feelings orally or discuss possibilities or techniques. Most importantly children were given the chance to use the symbolic tools of art in order to “construct” visual texts. These texts were not just a comment upon a real life situation but they marked children’s intervention and views for overcoming it. The perspective that making visual art could be considered as a possible way to construct a text and send a message (Kress, & Leeuwen, 2006) sets the foundation for cross-thematic activities, which is the general framework proposed by the Greek Curriculum for preschool education.

## REFERENCES

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'Ecole*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Chapman, L. H. (1978). *Approaches to Art in Education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Costantino, T. (2007). Articulating Aesthetic Understanding through Art Making. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (1). Retrieved 25 May 2010 from <http://ijea.asu.edu/v8n1/>.
- Curenton, S. & Lucas, T. (2007). Assessing Young Children’s Oral Narrative Skills: The Story Pyramid Framework. In K. L. Pence (Ed). *Assessment in Emergent Literacy*, 377- 432. San Diego, CA: Plural Pub.
- Daucher, H & Seitz, R. (2003). *Didactics of Art*. (T. Salla-Docoumetzidi, Trans.). Athens: Ellinika Grammata. (Original work published 1988, under the title *Didaktik der bildenden Kunst*).
- Denham, S., Zinsser, K., Bailey, C. (2011). Emotional Intelligence in the first five years of life, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, USA: George Mason University. <http://www.child-encyclopedia.com/payes/pdf/denham-zinsser-baileyangxp1pdf>
- Dickinson, D.K. & McCabe, A. (1991). The acquisition and development of language: A social interactionist account of language and literacy development. In J.F. Kavanagh (Ed). *The language continuum from infancy to literacy*, 1-40. Parkton, MD: York Press.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Retrieved 25 May 2010 from <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- Epstein, A., - Trimis, E. (2005). *Visual arts and young children*. Athens: Tipothito- Dardanos [in Greek].
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques: Eléments d'une didactique-critique*. Paris: PUF.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society*, 339–376. London: Longman.

Herrmann, R. (2005). [The Disconnect Between Theory and Practice in a Visual Culture Approach to Art Education](#). *Art Education*, 58 (6), 41-46. Retrieved 6 Mar. 2010 from <<http://www.highbeam.com>>.

Knapp, P. and Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: UNSW Press.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar Of Visual Design*. London: Routledge.

Magouliotis, A. (2002). *Visual artifacts. Ideas and suggestions for activities*. Athens: Kastaniotis. [in Greek]

Malchiodi, C. (2001), *Understanding Children's Drawings*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Parsons, M. (2002). Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *The Journal of Aesthetic Education*, 36 (2), 24-37.

Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2009). *Oral Language and Early Literacy in Preschool*. Newark, DE: International Reading Association.

Ana Ban, prof.  
[aban@ffri.hr](mailto:aban@ffri.hr)

## RODNI STEREOTIPI U PREDŠKOLSKOJ IGRI

### SAŽETAK

*Igra kao najznačajnija aktivnost ranog djetinjstva, predstavlja dječji mikrosvijet u kojem se ostvaruje i realizira makrosvijet odraslih i time ulazi u dječju aktualnu realnost šireći horizonte dječjeg postojanja u odnosu sa svakom njihovom novom ulogom.*

*Premda općenito vlada mišljenje prema kojem je igra čin čistog užitka koji umiruje djecu ona u prvom redu ima izuzetno važnu odgojnu vrijednost. Kroz igru djeca prodiru u svijet odraslih, upoznaju ga i uče savladati sve njegove datosti, zadovoljavaju svoju potrebu za posebnosti, uče biti neovisni o okolini, uče biti aktivni, grade svijest o sebi samima. Gotovo da i nema igre koja ne vodi učenju i svojevrsnoj pripremi djeteta za život odrasle osobe.*

*Na dječju igru utječu brojni čimbenici. Sklonost djeteta prema određenim aktivnostima koje tvore igru u najvećoj mjeri je određena njihovim spolom i razvijenom svijesću o spolnim ulogama, koja se razvija pod utjecajem kulture i društva kojem je djete izloženo te time uče ponašanja i stječu uvjerenja prikladna za njihov spol (ponašanja- aktivnosti, interesi, kognitivne sposobnosti, vještine; osobni odabiri – odabir igračkica, prijatelja; percepcija samoga sebe – spolni identitet, spolna orijentacija). Proces spolne diferencijacije tijekom kojeg djeca postaju svijesna spolnih razlika uključuju biološke i socijalne mehanizme, koji zajedno djeluju na normalan razvoj, pri čemu je ključan njihov odnos u određenim razvojnim razdobljima.*

*Rodni stereotipi kao društveni konstrukt oblikuju naše ponašanje prema djeci različitog spola na način da ih svijesno ili nesvjesno usmjeravamo na konformiranje sa postojećim normama. Implicitno, a ponekad i eksplicitno putem medija, igračkica, slikovnica i animiranih filmova, kao snažnih agenasa socijalizacije i moćnih sredstava održavanja postojećih stereotipa, djeci se nameću rodne uloge. Djevojčice i dječaci usvajaju ih odmalena, pa se već kod djece u ranom djetinjstvu može primijetiti usvajanje stavova i ponašanja koja su u skladu sa stereotipnim poimanjem muškog i ženskog spola. Putem igre i identifikacije sa stereotipnim likovima, u okruženju tradicionalne podjele uloga, krive poruke štetno mogu djelovati na razvoj ličnosti djeteta, umanjujući njegovu autentičnost i otežavajući razvoj zdravog identiteta. Zbog toga je izuzetno važno osvijestiti načine na koje se rodne uloge nastavljaju reproducirati u društvu ranim usvajanjem u djetinjstvu.*

**KLJUČNE RIJEČI:** rano djetinjstvo, predškolska igra, djevojčice, dječaci, rodni stereotipi, spolni stereotipi

## Predškolska igra

Polaskom djece predškolske dobi u ustanove za rani odgoj i obrazovanje, suočavaju se sa brojnim novim promijenama – dolaze u novu sredinu, susreću se sa novim osobama, novim pravilima i novim očekivanjima. Uza sve novine, jedno ipak ostaje nepromijenjeno, a to je pristup učenju kroz igru (Sanders i Graham, 1995)., budući da je upravo predškolsko doba prvenstveno posvećeno upravo igri (Shim, Herwig i Shelley, 2001). No, neovisno o tome da li je dijete uključeno u predškolske ustanove ili ne, ono je izloženo brojnim novinama koje proizlaze iz to intenzivnijih odnosa sa vršnjacima, a koji se ostvaruju u igri.

Najznačajnija aktivnost u životu **predškolskog** djeteta jest **igra**, a njezino mjesto u planski stvorenim situacijama je nenadomjestivo (Katz i McClellan, 1997). Igra predstavlja dječji mikrosvijet u kojem se ostvaruje i realizira makrosvijet odraslih i time ulazi u dječju aktualnu realnost šireći horizonte dječjeg postojanja u odnosu sa svakom njihovom novom ulogom.

Premda postoje brojne definicije, predškolsku igru lakše je definirati ukoliko ju opisujemo u procesu promatranja, nego definirati je kao goli pojam. No, ipak, igranje možemo pojednostavljeno definirati kao aktivnost koju sudionci pokreću uz prethodno definiranje pravila i uvijeta. U predškolskoj dobi ona se realizira kroz nekoliko stupnjeva: promatračka igra, samostalna igra, igra usporedna s drugim sudionicima, društvena igra i kooperativna igra (McOmbler, 2006).

Promatračka igra podrazumijeva igru u kojoj dijete promatra drugu djecu u igri i svjesno je njihove igre, ali odlučuje da ne želi sudjelovati u toj igri. Samostalna igra je igra neovisna od igre druge djece. Kod paralelne igre dijete se i dalje igra samostalno, neovisno od druge djece, ali koristi igračke koje koriste i druga djeca u njegovoj okolini. Društvena igra podrazumijeva nivo igre u kojoj se djeca počinju igrati zajedno sa drugom djecom. Na tom nivou djeca počinju dijeliti igračke, surađuju sa drugom djecom, no pritom ne moraju imati jednake ciljeve u igri. Kooperativna igra predstavlja posljednji stupanj igre, više organiziranu igru i ona se odnosi na igru u kojoj su više usklađeni ciljevi igre koje postavljaju sudionici. Na ovom nivou djeca se više igraju u grupi sa ciljem da ostvare određeni zajednički cilj koristeći raspoložive materijale.

Usprkos brojnim mišljenjima prema kojim igra predstavlja “gubljenje vremena” ili pak čin čistog užitka koji umiruje djecu, istraživanja potkrepljuju tvrdnju da djeca kroz igru profitiraju kako u socijalnom (Corsaro, 2005; Shim et al., 2001) tako i u kognitivnom (Barnett, Camilli, 2002) i psihološkom razvoju (Bjorklund i Brown, 1998). Doprinos toj tvrdnji pridonosi i mišljenje prema kojem prednosti koje djeca ostvaruju kroz igru, a posebice kroz igru na otvorenom su jedinstvene. Nažalost vrijeme koje se posvećuje fizičkoj igri s djecom predškolskog uzrasta je u opadanju u posljednje vrijeme (Jackson, Reilly, Kelly, Montgomery, Grand i Paton, 2003), a to opadanje rezultat je brojnih čimbenika koji se manifestiraju u brzo širećoj pošasti izostanka djetinjstva (Huettig, Sanborn, DiMarco, Popejoy i Rich, 2004).

Na dječju igru utječu brojni čimbenici. Sklonost djeteta prema određenim aktivnostima koje tvore igru u najvećoj mjeri je određena njihovim spolom i razvijenom sviješću o spolnim ulogama, koja se razvija pod utjecajem kulture i društva kojem je dijete izloženo. Kroz igru djeca uče socijalno prihvatljive i poželjne oblike ponašanja, uvjerenja prikladna za njihov spol (ponašanja- aktivnosti, interesi, kognitivne sposobnosti, vještine; osobni odabiri – odabir igračaka, prijatelja; percepcija samoga sebe – spolni identitet, spolna orijentacija).

## Rodni stereotipi

Rodni stereotipi, kao društveni konstrukt, oblikuju naše ponašanje prema djeci različitog spola na način da ih svjesno ili nesvjesno usmjeravamo na konformiranje sa postojećim društvenim normama. Upravo u navedenom odražava se sociološki aspekt djelovanja kojem su izloženi i djevojčice i dječaci od najranijeg djetinjstva i koji, uz nezaobilazan utjecaj bioloških mehanizama razvoja, značajno utječe na usvajanje stavova i ponašanja koja su u skladu sa stereotipnim poimanjem muškog i ženskog spola. Stereotipna ponašanja djece usko su povezana sa njihovim spolom te se u njima zrcale implicitni, a ponekad i eksplicitni utjecaji medija, igračaka, slikovnica i animiranih filmova, kao snažnih agenasa socijalizacije i moćnih sredstava održavanja postojećih stereotipa, a kroz koje se djeci nameću rodne uloge.

Prije samog osvrta na rodne stereotipe prisutne u predškolskoj igri djece kroz aspekte njihova ponašanja, preferencija i karakternih osobina, važno je osvrnuti se na ključne pojmove koji se pojavljuju u tom kontekstu.

Govoreći o distinkcijama između pojmova rod i spol, treba prije svega napomenuti da u uvriježenoj upotrebi u hrvatskom jeziku pojmovi rod i spol nisu dovoljno razdvojeni prema njihovom značenju te termin spol često pokriva i značenje termina rod. Brojne teorijske rasprave približavaju razlikovne granice pojmova spol i rod (Butler, 1990), premda se u funkcionalnom smislu razlikovanje pojmova najčešće zadržava. No, autor Heffer (2007) smatra da se semantičko nijansiranje i teorijske argumentacije o spolu odnosno rodu nikako ne smiju zanemariti u svakom obliku društvene prakse. Francuska antropologinja Nicole-Claude Mathieu (Cameron 1997: 22–24) navodi tri konceptualizacijske paradigme (*homologna*, *analogna* i *heterogena*) u kojima se ogleda odnos između spola i roda. Prema tome, sve ovisi o tome da li se pod pojmom rod podrazumijeva društveni izraz biološkoga spola, simbolizira li rod spol putem kulturno prilagodljivih “rodnih uloga” ili je pak riječ o potpuno različitim kategorijama, pri čemu je rod taj koji društvenim i kulturološkim putem, a za potrebe društvene klasifikacije stvara spol, a ne obratno.

Svaka osoba, između ostalog, definirana je kategorijom roda, budući da nitko ne može izbjeći rodnu “dvojni klasifikaciju”. Zbog toga je izuzetno važno osvijestiti načine na koje se rodne uloge nastavljaju reproducirati u društvu ranim usvajanjem u djetinjstvu. Upravo razlikovanje dviju kategorija rodova utječe na svakog pojedinca i utemeljuje njegov identitet. Rod je time “omnirelevantan”, ima “vrhunski status” i time ključnu funkciju koja se nalazi iznad i ispod svih drugih kategorija članova jednog društva (npr. starost, etnička pripadnost, sloj društva) (Paseka, 2004:16). “U jednom društvu koje se zasniva na polarizaciji rodnih uloga, ne postoji identitet i individualnost izvan pripadnosti rodovima. Bitni elementi naše kulture zasnivaju se na teorijama svakodnevnice i osnovnim pretpostavkama o prirodnoj očiglednosti dvospolnosti socijalnoga” (Gildemeister, 1988:495).

U Pojmovniku rodne terminologije prema standardima europske unije (2007), *koncept roda (gender) odnosi se na društvene razlike između žena i muškaraca, razlike koje su naučene, koje se mijenjaju s vremenom i koje imaju širok raspon varijacija unutar jedne kulture i između kultura*. Rod se definira i kao društveno-kulturni koncept kojim se pridaje značenje razlici spolova, kao tvorbeni element društvenih odnosa koji se temelje na uočenim razlikama između spolova te kao primarni način označavanja odnosa moći (Wallach Scott, 2003). Prema definiciji Vijeća Europe “rod je društveno konstruirana definicija spola. To je društveno oblikovanje biološkog spola, određeno shvaćanjem zadataka, djelovanja i uloga pripisanih muškarcima i ženama u društvu, u javnom i privatnom životu. Rod je kulturološki specifična definicija žena i muškaraca, i prema



tome promjenjiva u vremenu i prostoru. Konstrukcija i reprodukcija roda zauzima mjesto i na individualnom i na društvenom nivou. Rod nije samo društveno konstruirana definicija žena i muškaraca, to je i društveno konstruirana definicija odnosa između žena i muškaraca." (Lithander, 2000).

Pod **spolom** (*sex*), nasuprot tome, *podrazumijevaju se biološke značajke koje obilježavaju ljudska bića kao žene i muškarce*. U društvenim se znanostima spol definira kao *društvena i zakonska klasifikacija* bioloških značajki koje osobe dijele na dvije kategorije, na muški i ženski spol.

Društvena kategorija roda, dakle, obuhvaća spolno utemeljenu kategoriju, ali ne kao rođenjem nametnutu konstatu već kao promijenjivi aspekt osobnosti podložan izmjenama kroz ponašanje i različite društveno uvjetovane uloge. Za razliku od roda koji se usvaja i uči društvenim putem, spol je prirodno uvjetovan i podrazumijeva biološka obilježja žena i muškaraca (McCormick, 1998:317). Prema Giddensu, spol se odnosi na "biološke ili anatomske razlike između muškaraca i žena", a rod na "psihološke, društvene i kulturne razlike između muškaraca i žena" (Giddens, 1989:158; Wodak i Benke, 2000:128), te je prema tome rod šire definiran od spola. Spol se, u načelu, smatra pasivnom, prirodno zadanom, statičnom kategorijom dok je rod, s druge strane, društveno (i kulturno) utemeljena kategorija koja se zasniva na spolu i stoga je jednim svojim dijelom zadana, no vrlo je promjenjive naravi i stoga dinamična i nestabilna.

Razvidno je da se rađamo spolno obilježeni, a odrastanjem postajemo rodno osviješteni te slijedom osviještenosti biramo, rod kojemu želimo pripadati, odnosno njegova obilježja. Rodna osviještenost ne mora se nužno ispoljiti na deklarativnoj osobnoj razini već može ostati na razini podsvjesnoga. No, okolina i okolinski čimbenici mogu biti ti koji će je nametnuti. "Pri diskusiji o spolu ne reflektira se često da smatramo prirodnim ono što je društveno" (Gildemeister, 1988:496), što se prije svega odnosi na uvjerenje o postojanju "prirodnog spola", koji je unaprijed nametnut kulturi i dvjema rodnim kategorijama. Ovakva shema razmišljanja nije prirodna, nego rezultat pravila kulture, koja stječemo u procesu socijalizacije. "Kategorije rodova stječemo u procesu socijalne interakcije, pri čemu dobivaju svojstvo 'prirodne očiglednosti' - ali ovo ništa ne govori o tome da su svakako prirodne" (Gildemeister, 1988, 499).

Dakle, u procesu rodnog osviještavanja djeca trebaju naučiti da postoje dva "prirodna spola",

te da u sistemu dvospolnosti svatko mora naći svoje mjesto kao djevojčica odnosno dječak tj. kao žena odnosno muškarac. Upravo navedeno povlači pitanje: što znači biti "prava" djevojčica odnosno "pravi" dječak? – što se nazaobilazno odražava na rodni identitet. **Rodni identitet** odnosi se na samopoimanje kojeg pojedinac stječe o svojoj pripadnosti ženskom ili muškom rodu, i koji kod većine ljudi proizlazi iz biološkog spola osobe (Cook, 1985, prema Marušić, 1994). Rano označavanje pripadnosti biološkom spolu ima značajan utjecaj na psihološki razvoj djeteta i predstavlja početak procesa rodnog tipiziranja, diferencijacije, usvajanjem preferencija, vještina, osobina ličnosti, ponašanja i samopoimanja koje određeno društvo smatra prikladnim za pojedini spol (Bem, 1985, prema Marušić, 1994). Proces u kojem stječemo naš spolni identitet zove se **spolno specifična socijalizacija** kao proces nastajanja i razvijanja ljudske osobnosti "u ovisnosti od i u bavljenju sa socijalnim i predmetno-materijalnim životnim uvjetima" koji u određenom vremenu postoje u jednom društvu (Hurrelmann, 1993:14).

Stoga, razvoj roda u društvenome smislu možemo predstaviti kao oblik pobune protiv biološke predodređenosti i društvenih **stereotipa**, a putem individualnosti (Heffer, 2007:169). U tom kontekstu važno je osvrnuti se na rodne stereotipe i njihovu ulogu.



Pojam **stereotipa** jedan je od najučestalijih rodni pojmova. Sam pojam stereotipa ne odnosi se samo na način razmišljanja i poimanja svijeta, čije postavke proizlaze iz društvene realnosti, nego i na proizvod toga procesa. Specifičnije govoreći, **rodni stereotipi** predstavljaju “grubo pojednostavljujuće, ali duboko ukorijenjene pretpostavke o muškim i ženskim osobinama” (Nunner-Winkler, 2001:272) u jednom društvu. Prema tome, rodni stereotipi se odnose na generalizirana uvjerenja o tipičnim karakteristikama žena ili muškaraca, poput vjerovanja o fizičkim karakteristikama, osobinama ličnosti, poslovnim preferencijama ili emocionalnim predispozicijama žena i muškaraca. Često ne podrazumijevaju samo uvjerenja o tome kakvi su muškarci i žene, već i kakvi bi trebali biti (Deaux i LaFrance, 1998).

Razvoj svijesti o vladajućim ili prevladavajućim stereotipima danas je uznapredovao, a ukazivanje na njihovo postojanje u određenom društvenom kontekstu postalo je gotovo svakodnevno (Paseka, 2004). S jedne je strane to pokazatelj razvijene svijesti, a s druge čvrste ukorijenjenosti i stalnosti starih modela mišljenja, djelovanja i življenja. Suvremene rodne studije ozbiljno narušavaju postojeće rodne stereotipe, iznoseći kontraargumentacije ustaljenim društveno-kulturno-psihološki utemeljenim kognitivnim modelima muško-ženskih razlika naglašavajući pritom da između stvarnosti i stereotipa ne mora nužno biti znak jednakosti.

No nepobitna činjenica je rodni stereotipi značajno oblikuju naše ponašanje prema osobama različitog spola na način da ih svijesno ili nesvijesno usmjeravamo na konformiranje sa postojećim normama. Implicitno, a ponekad i eksplicitno putem medija, igračaka, slikovnica i animiranih filmova, kao snažnih agenasa socijalizacije i moćnih sredstava održavanja postojećih stereotipa, djeci se nameću rodne uloge. Djevojčice i dječaci usvajaju ih odmalena, pa se već kod djece u ranom djetinjstvu može primijetiti usvajanje stavova i ponašanja koja su u skladu sa stereotipnim poimanjem muškog i ženskog spola. Putem igre i identifikacije sa stereotipnim likovima, u okruženju tradicionalne podjele uloga, krive poruke štetno mogu djelovati na razvoj ličnosti djeteta, umanjujući njegovu autentičnost i otežavajući razvoj zdravog identiteta.

Usko povezan sa spolnim identitetom je pojam rodni uloga. **Rodne uloge** predstavljaju višedimenzionalni koncept u kojem se odražava širok spektar obilježja, od stavova i ponašanja vezanih uz rodne uloge do osobina ličnosti vezanih uz rod. Različite komponente rodni uloga ne moraju biti usko vezane, a rezultati istraživanja upozoravaju da među različitim dimenzijama rodni uloga postoje vrlo niske korelacije (Archer, 1991 prema Ashmore, 1991). Iz perspektive psihologije ličnosti, rodne uloge se manifestiraju u psihološkim karakteristikama femininosti i maskuliniteta (Deaux i LaFrance, 1998), a iz perspektive socijalne psihologije rodne uloge se odnose na normativna očekivanja o podjeli rada između rodova i na pravila vezana uz interakcije među rodovima, koja egzistiraju unutar određenog kulturalno-povijesnog konteksta (Spence, Deaux i Helmreich, 1985). Pojednostavljeno govoreći, rodne uloge predstavljaju skup očekivanja o ponašanju žena i muškaraca (Myers, 1993).

Promatrajući odnos rodni stereotipa i rodni uloga, Ashmore (1991) definira stereotipe kao deskriptivna očekivanja (rodni stereotipi predstavljaju uvjerenja koja opisuju kakvi muškarci i žene jesu), a rodne uloge kao preskriptivna očekivanja (uvjerenja koja propisuju kakvi bi muškarci i žene trebali biti).

### **Razvoj rodni identiteta i rodni uloga**

Djevojčice i dječaci se od rane dobi međusobno razlikuju u mnogim ponašajnim aspektima, pri čemu treba voditi računa kada je riječ o prosječnim vrijednostima. U nekim ponašanjima su

jasne spolne razlike, dok su za neka ponašanja rezultati istraživanja još uvijek neujednačeni pa jedan istraživač može zaključiti da postoje spolne razlike u određenom ponašanju, a drugi da su te razlike tako male da nemaju praktično ni teoretsko značenje.

Poznato je da proces spolne diferencijacije tijekom kojega nastaju spolne razlike uključuje biološke i socijalne mehanizme, koji zajedno djeluju na normalan razvoj, pri čemu je ključan njihov odnos u određenim razvojnim razdobljima, premda još uvijek nije jasno kolika je uloga pojedinog od tih faktora. Ono što je sigurno poznato je da ga pokreću biološki elementi, tj. geni i hormoni, dok ga okolinski uvjeti održavaju i dovršavaju. Ovu činjenicu dodatno potvrđuje većina stručnjaka sa područja proučavanja ljudskog razvoja, koji smatraju da rodno i spolno tipiziranje uključuje biološke, kognitivne i socijalizacijske procese koji zajedno djeluju na razvoj djeteta.

Rodne razlike u ponašanju i percepciji djece predškolske dobi nisu samo ograničene na fizičke aktivnosti već su također prisutne i u njihovom ponašanju i aktivnostima bilo u unutarnjem ili u vanjskom okruženju. Govoreći o uzrocima takvih različitosti usko ih povezujemo sa razvojem identifikacije uloge roda koji je pod utjecajem djetetove sposobnosti da kategorizira, etiketira i identificira dječaka ili djevojčicu neovisno o odjeći ili frizuri. Sposobnost razlikovanja kategorija muško i žensko razvija se već vrlo rano. Prema Smetani i Letourneau (1984) ova sposobnost uspostavlja se do sedme godine. U istraživanju razvoja rodne uloge, Fagot i Leinbach (1993) došli su do spoznaja prema kojima dijete od 9 mjeseci pokazuje kategoričku percepciju muških i ženskih lica. Sa 12 mjeseci dijete izrazito jasno kategorizira ljude prema spolu, a između 16 i 43 mjeseca može razlikovati odrasle po spolu. Do druge godine starosti, dijete se identificira kao dječak ili djevojčica, dok većina djece ovladava razlikovanjem spola u dobi između 30 i 36 mjeseci. Od treće godine, rodne razlike dosljedno se pojavljuju (Browne i Ross, 1990), budući da do tri godine gotova sva djeca iskazuju spolni identitet. Spolna stabilnost javlja se oko četvrte godine, a spolna dosljednost oko pete, pri čemu djevojčice i dječaci podjednako brzinom prolaze kroz spomenute faze (Bem, 1989; Martin i Little, 1990). U predškolskoj dobi (4-5 godina) dijete može izvesti zaključak o osobinama tipičnim za spol kad dobije naznaku spola -na primjer, predškolsko dijete može prepoznati što će dječak ili djevojčica vjerojatno učiniti (Fagot i Leinbach, 1993; MacNaughton, 1995). Četverogodišnjaci mogu razumjeti koncept muževnosti i ženstvenosti (npr. medvjedi, vatra i nešto grubo povezuju se s dječacima, a leptiri, srca i cvijeće sa djevojčicama) (Fagot i Leinbach, 1993).

Prema nekim teorijama spolno tipizirano ponašanje ne bi trebalo biti vidljivo sve dok dijete nije razvilo konstantnost spola, dakle do maksimum šeste godine. Suprotno tome, pokazalo se da djeca izražavaju preferencije prema spolno tipiziranim igrama i igračkama puno ranije iako ne odabiru partnere za igru istog spola do kasnije dobi. Prema tome, djeca iznad 12 mjeseci preferiraju igračke povezane sa spolom (Bradley i Gobbart, 1989). Caldera, Huston i O'Brien (1989) svojim istraživanjima pokazali su da djeca u dobi od 18 do 24 mjeseca iskazuju rodne stereotipe u odabiru igračaka i u ponašanju. Do 27 mjeseci starosti, djeca koja mogu etiketirati drugu djecu po spolu više su rodno tipizirana u odabiru igre i igračaka (Fagot i Leinbach, 1993). Tijekom promatranja jednogodišnjih i dvogodišnjih dječaka i djevojčica, istraživači su došli do spoznaja da se dječaci više igraju sa muškim igračkama, dok se djevojčice igraju sa većim rasponom igračaka. Od druge do treće godine djeca počinju birati partnere za igru istog spola, a u trećoj godini su prisutne preference prema spolno tipiziranim igračkama (Alexander i Hines, 1994). Među rodno tipiziranim igračkama koje preferiraju trogodišnjaci, istraživanja su potvrdila npr. da dječaci preferiraju igre sa motorima, a djevojčice sa lutkama i igre kućanskih poslova (Browne i Ross, 1990). Kad predškolac bira igračku za drugo dijete, bira razmišljajući i orijentirajući se prema spolu (Eisenberg et al., 1982, Lobel i Menashri, 1993). Eisenberg, Murray i Hite (1982)

pokazali su u svojoj studiji koja je uključivala trogodišnjake i četverogodišnjake da djeca biraju igračke na osnovu onoga što igračka može učiniti, a ne na osnovi rodne uloge. Ipak, 94.4% djece odabire rodno tipiziranu igračku. Eisenberg (1982) objašnjava taj rezultat kroz prethodnu izloženost djece rodno odgovarajućim igračkama od strane odraslih. Svakako je vjerojatno da su ove rane razlike više rezultat socijalnog učenja nego razvijene svijesti o pripadnosti vlastitom spolu, premda također treba istaknuti da su studije o dječjim preferencama obično bile temeljene na već predodređenom skupu igračaka te su češće u primjeni bile slike umjesto stvarne igračke. Eisenberg et al. (1984) utvrdio je da postoji interakcija između igre sa vršnjacima i preferiranim igračkama, pri čemu dječaci pokazuju jaču vezu sa vršnjacima istog spola i neutralne i rodno tipizirane igre.

## **Rodna komparacija dječjeg ponašanja i percepcije**

### **Razlike u osobinama ličnosti između djevojčica i dječaka**

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na činjenicu da djevojčice i dječaci predškolske dobi primjenjuju različite stilove igre, ali i različite ponašajne karakteristike. U tom kontekstu, brojni istraživači definirali su, putem rezultata svojih istraživanja, širi opseg ponašajnih karakteristika koje se povezuju uz pojedini rod i određene rodne uloge.

Janet Spence i Robert Helmreich utvrdili su da su tzv. instrumentalne osobine, koje su usmjerene na činjenje, izvođenje određenih radnji, usko vezane uz maskuliniziranost (Berndt,1994) uz koju se povezuju npr. agresivnost, ambicioznost i nezavisnost, dok su ekspresivne osobine povezane s emocionalnošću i brigom za druge, povezane su sa feminiziranošću, a koja se povezuje sa nježnošću, pažljivošću, taktičnošću. Meta analiza više od sto istraživanja koja su uključivala više od sto tisuća djece i odraslih otkrila je spolne razlike u instrumentalnim i ekspresivnim osobinama (Feingold,1994).

Rezultati brojnih istraživanja doveli su do zaključka da su djevojčice veoma razgovorljive, društvene, sklone izbjegavanju konflikata, za razliku od dječaka koji nerijetko iskazuju fizičku agresiju i konfliktna ponašanja budući da su češće uključeni u igre čija pravila često nisu striktno definirana. Za razliku od djevojčica koje preferiraju igru u unutrašnjem prostoru, dječaci su više skloni igri na otvorenom. Rezultati istraživanja također ukazuju na različitu razinu rodne uključenosti u društvene igre, budući da dječaci iskazuju sklonost samostalnoj igri, funkcionalno interaktivnoj igri i dramatičko- interaktivnoj igri za razliku od djevojčica. S druge strane, djevojčice nerijetko iskazuju konstruktivno ponašanje. Smetana i Letourneau (1984) su u istraživanju potvrdili da djevojčice preferiraju manje stereotipnu igru i više teže interakciji spolova, što predstavlja suprotnost sa studijom koju su proveli Fagot i Leinbach (1993), a prema kojoj djeca u dobi od 20 do 30 mjeseci koja mogu odgovoriti na pitanja u vezi sa etiketiranjem spola provode 80% svog vremena u istospolnoj grupi, za razliku od djece koja ne razlikuju dobro spol, i provode 50% vremena u istospolnoj grupi. Djevojčice imaju manje ekstremne uzorke spolno stereotipne igre nego dječaci (Pitcher i Schultz,1985; Wilke,1992).

Posebno je važno naglasiti da su rezultati empirijskih istraživanja ukazali na činjenicu da djevojčice imaju više izraženo prosocijalno ponašanje u odnosu na dječake, da su spremnije na pomaganje i suradnju te da imaju bolje razvijene sposobnosti postavljanja u poziciju druge osobe (Shigetomi, Hartmann, Gelfand 1981; Zbaratany, Hartmann, Gelfand, Vinciguerra 1985; Zahn-Waxler, Robinson, Emde,1992). Već kao dojenčad, djevojčice više reagiraju na plač drugog

djeteta u odnosu na dječake. Djevojčice češće počinju plakati kad čuju da drugo dijete plače, što može ukazivati na više izraženu empatiju, odnosno na više izraženu emocionalnost i osjetljivost. Kod djevojčica starijih od 5 godina potvrđen je značajno veći interes za mlađu djecu (daju im igračke, pričaju im, dodiruju ih i nose), za razliku od dječaka u skupni od kojih ni jedan nije ni jednom dotaknuo ili nosio manje dijete (Feingold, 1994).

### **Razlike u preferencijama za odabir aktivnosti i igračaka**

Pregled relevantne literature ukazao je na činjenicu da djeca u predškolskoj dobi (4 – 5 godina) postaju svjesna rodne uloge te biraju igru sa vršnjacima istog spola i igračkama tipiziranim za svoj spol. Ovo saznanje ima implikacije na procjenu dječje igre, budući da sama procjena igre kod djece predškolske dobi može biti otežana ukoliko se djeci ponude igračke koje nisu odgovarajuće za određeni spol.

Igračke i materijali za igru su osnovni alati za procjenu igre djece predškolske dobi. Dječja igra ne može biti realizirana bez upotrebe materijala ili igračaka prisutnih u djetetovom okruženju (Fagot i Leinbach, 1993). Trautner (1997:356) stoga dolazi do zaključka da tipično ponašanje spolova pri igri svoje uzroke obično nalazi u ograničenoj ponudi igračaka koje su tipične za spolove, a ne u nesposobnosti ili u nepostojanju želje za igrom koja je netipična za određeni spol. Pored materijala za igru i situativni (npr. mjesto) i socijalni faktori (npr. prisustvo druge djece ili odraslih) utječu na ponašanje u igri (Paseka, 2004). No, istraživanja provedena u učionicama pokazuju da izmijenjena ponuda materijala za igru i izmijenjeno grupiranje djece vode ka tome da se djeca usuđuju pristupiti novom terenu i da se time može ublažiti tradicionalno ponašanje spolova u njihovim ulogama (Marsh, 2000; Orner, 2001).

Istraživanja su potvrdila da djeca predškolske dobi imaju izraženu naklonost prema rodno tipiziranim igračkama i igri s vršnjacima istog spola. Sklonosti djece vezane uz spol poznate su već desetljećima, ali se malo zna o njihovoj jačini, krutosti, stabilnosti i varijabilnosti ovisno o spolu, vremenu i kontekstu. Powlishta (1993) je svojim istraživanjem dokazao da je jačina tih sklonosti različita za dječake i djevojčice u predškolskoj dobi, pri čemu je kod dječaka jača. Djevojčice se podjednako bave ženskim i neutralnim, dok se dječaci bave primarno muškim aktivnostima, što znači da dječaci iskazuju veću krutost (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane, Ryalls 2003). Green (2004) ukazuje na činjenicu da djevojčice iskazuju varijabilnost u odabiru aktivnosti i materijala za igru ovisno o protoku vremena i društvenim situacijama, dok dječaci ne.

Sklonosti vezane uz spol počinju se razvijati u dobi između 12 i 24 mjeseca, iako se to vidi na malom broju aktivnosti. Kad tek prohodaju, dječaci biraju kockice i lopte, a djevojčice teže lutkama i odjeći za lutke. Već u dobi od 15 mjeseci dječaci više biraju igračke tradicionalno namijenjene dječacima (set alata, kamioni, lopte, bicikli, vozila) od onih za djevojčice (lutke, posude, kuhinjski predmeti) i od spolno neutralnih, a od 20 mjeseci su spolno određene razlike izražene i u djevojčica (Cherney, Kelly-Vance, Glover, Ruane, Ryalls 2003). Razlozi za to pridaju se spoznajnom razvoju djece i različitom društvenom ponašanju koje se uči od okoline. Prema tome, može se zaključiti da djetetovo minimalističko uključivanje u igru ne treba predstavljati refleksiju djetetovih sposobnosti i sklonosti za igru, već djetetove percepcije da igračke nisu rodno prikladne.

Dječaci puno više negoli djevojčice odabiru aktivnosti koje predstavljaju njihove preferencije vodeći pritom računa o tome što je prihvatljivo i poželjno za svaki pojedini spol (Mead i Ignico,

1992; Fagot, Leinbach 1993;). Kao činjenicu koja to potvrđuje možemo navesti da djeca najčešće sudjeluju u aktivnostima za koje se smatra da su prihvatljive za njihov spol, dakle dječaci u aktivnostima za dječake, a djevojčice u aktivnostima namijenjenim njima. Kroz podjelu na aktivnosti za djevojčice i dječake i njihovoj analizi, istraživači su došli do zaključaka o bitnim razlikama u prirodi igre u ovisnosti o spolu, a koje se najčešće manifestiraju kroz izbor aktivnosti izbor igračaka, izbor sudionika igre i vrsti igre. No, pritom je također važno istaknuti da u predškolskoj dobi igra bez društva čini 25 – 45% ukupni djetetovih aktivnosti.

Miller (1987) i Emmott (1985) nude teoriju da se vještine dječaka i djevojčica različito razvijaju jer im se nude različite igračke. Dječaci dobivaju igračke koje razvijaju vizualno-prostorne vještine, sposobnosti istraživanja, rukovanja, pronalaženja, građenja i pružaju povratne informacije, dok djevojčice dobivaju igračke koje ohrabruju domaćinske i majčinske vještine. Kao dokaz tome su igračke - elektronski uređaji kao mobitel, gameboy ili kompjuter za kojima najviše posežu upravo dječaci. Među igračkama "namijenjenim" za dječake nalaze se još elektronski uređaji koji prate sportske aktivnosti (kao nogomet, košarka ili skateboard), različita prevozna sredstva (kao auto, željeznica) i konstrukcije kao igračke, putem kojih dječaci razvijaju specifične vještine. Igračke djevojčica, nasuprot tome, jasno su usklađene sa socijalnim kompetencijama i njihov afinitet za kasnije životne uloge (majke i domaćice), dok je kod dječaka vidljiva jaka koncentracija za tehniku i sport, kao tipične muške aktivnosti.

Lobel i Menashri (1993) su došli do spoznaja da djeca koja imaju fleksibilne društvene norme u pogledu uloga spola rade manje tipiziran izbor igre i igračaka. Sve u svemu, u predškolskoj dobi djeca su svjesna razlike u spolovima, više se igraju u istospolnim nego u miješanim grupama, i pokazuju sklonost prema spolno tipiziranim igračkama, pri čemu su djevojčice manje sklone spolnom stereotipu od dječaka.

S ciljem unapređivanja dosadašnjih, no ne toliko brojnih istraživanja usmjerenih prema ovim fenomenima, istraživači su naveli nekoliko ključnih pitanja na koja je potrebno pronaći odgovore u daljnim istraživanjima:

- koja su prirodna ponašanja predškolske djece tijekom igre u vanjskom okruženju (prvenstveno s obzirom na izbor aktivnosti, igračaka, sudionika igre i vrstu igre)?

– na koji način je moguće usporediti ponašanje dječaka i djevojčica predškolske dobi kroz igru u vanjskom okruženju?

– što predstavlja prihvatljivo ponašanje s obzirom na spol u okviru igre u vanjskom okruženju.

### **Osvrt na relevantna istraživanja problematike zastupljenosti rodni stereotipa u predškolskoj igri**

Prije same rasprave i osvrta na brojna istraživanja koja ukazuju na postojanje rodni razlika u igri djece, važno je napomenuti da su rodne razlike prisutne u predškolskoj igri djece neovisno o okruženju u kojem se ona odvija, dakle i u vanjskom i u unutrašnjem okruženju.

Kako bi se pobliže opisali čimbenici rodne različitosti, provedena su brojna istraživanja u područjima kao što su znanost, umjetnost, rješavanje problema i sposobnosti rješavanja sukoba.

Deouza i Czerniak (2002) tijekom dvije godine provodili su istraživanje čiji rezultati su ukazali na postojanje izrazitih rodni razlika u ponašanju predškolske djece kroz njihovu uključenost u znanstvene aktivnosti. Ovo istraživanje obuhvatilo je oko tridesetak djece u dobi od 4 i 5 godina, tijekom aktivnosti koji su povezane sa znanostu, a koje su se provodile isključivo u unutrašnjem prostoru. Temeljeno na sustavnom promatranju, istraživači su došli do zaključka da djevojčice nisu bile potrebne pažnje i pomoći učitelja, više su bile sklonije strahu od nepoznatog za razliku od dječaka te su nerijetko iskazivale znakove frustracija u situacijama nemogućnosti pronalaženja rješenja nekog zadatka. S druge strane, dječaci su bili vrlo aktivni, spontaniji od djevojčica te su često iskazivali agresivno ponašanje i natjecateljski duh.

Boyatis i Eades (1999) studija temeljena na 20 djece predškolske dobi iz 20 dječjih vrtića bila je usmjerena na stvaranje crteža i iskazivanje dječjih preferencija za crtanje. Krajni rezultati ukazali su na činjenicu uske povezanosti motiva crteža sa spolom pojedinog djeteta, budući da su dječaci najčešće birali motive kao što su natjecanja, vozila, čudovišta, nadnaravne sile, dok se, s druge strane, djevojčice u svojim crtežima više prikazivale ljude, životinje, prirodu.

Osim kroz znanost i umjetničke aktivnosti, rodne razlike među djecom predškolske dobi, istraživane su i kroz aspekt aktivnosti koju su se odnosile na rješavanje problemskih situacija. Tchernigova (1995) je u svom istraživanju obuhvatio dvadesetak djece u dobi od tri i pol do četiri i pol godina s zadatkom sastavljanja puzzli. Ovo istraživanje polučilo je veoma velike razlike u načinu na koji su se djevojčice i dječaci postavili u rješavanju zadatka. Generalno govoreći, djevojčice su u ovom slučaju iskazale veći stupanj strpljivosti i ustrajnosti, dok su dječaci puno lakše odustajali, igra im je postala dosadna ili su najčešće gubili zbog gubitka koncentracije uslijed aktivnosti koje su se odvijale pored njih. Ono što su istraživači primjetili kao ključnu rodnu razliku u pristupu aktivnosti je strategija slaganja puzzli, pri čemu su dječaci nerijetko koristili metodu pokušaja i pogreške, dok su djevojčice prethodnim promatranjem puzzli odabrale onu koja je najviše odgovarala traženoj. Kao zaključak ovog istraživanja naglašeno je da su djevojčice produktivnije u rješavanju problemskih zadataka, u odnosu na dječake.

Studije koje su bile usmjerene na promatranje ponašanja djevojčica i dječaka u konfliktnim situacijama (Foote, Holmes-Lonergan, 2003) polučile su rezultate prema kojima su djevojčice najčešće nastojale ponuditi kompromise ili izbjegavati teme koje su vodile konfliktu za razliku od dječaka. Zapažanja u daljnim istraživanjima vezanim za ponašanja djece predškolske dobi u grupama, istaknula su djevojčice kao sklonije biranju ili istupanju u ulogu lidera, pri čemu bi ostale djevojčice spremno slijedile vođu, za razliku od ponašanja dječaka u grupama gdje nije bila prisutna kontinuirana figura leadera već su oni često mijenjali vođe i nisu bili međusobno suglasni.

Prethodna istraživanja vezana za rodne razlike u ponašanju i percepciji većinom su se odnosila na situacije koje su se odvijale u unutarnjem prostoru. No, rodni odnosi i ponašajne karakteristike pokazale su se jednako konzistentnim i u vanjskom okruženju u kojem borave djeca predškolskog uzrasta što je dodatno pojačalo argumentaciju provođenja daljnih istraživanja upravo na tom području, ali i sa osvrtom na igru promatranu iz kuta djevojčica i dječaka budući da ona ne nosi ista iskustva te da postoje značajne razlike s obzirom na četiri ključna aspekta promatranja (izbor aktivnosti, igračka, sudionika igre i vrste igre).



## ZAKLJUČAK

Prema spoznajama o zastupljenosti rodnih stereotipa u dječjoj igri, može se zaključiti da podjela na “muški” i “ženski” svijet egzistira i u dječjem svijetu u kojem igra predstavlja najvažniju aktivnost i temelj ujednačenog razvoja svakog djeteta. Upravo u igri manifestiraju se dječje predodžbe o rodnim ulogama koje djeca uče kroz svakodnevicu u interakciji s odraslima, a zrcale kroz pravila u dječjem svijetu. Djevojčice i dječaci već u vrlo ranoj dobi jasno razlikuju vrijednosti koje su važnije za “ženski” odnosno za “muški” spol, što zapravo znači da su prepoznaju društvene norme i vrijednosti, internaliziraju ih i reproduciraju iste u svojim predodžbama o suprotnom spolu. Na taj se način dječja stvarnost prilagođava važećim tradicionalnim rodnim stereotipima svijeta odraslih čime se održava kontinuitet njihove daljnje reprodukcije i opstojnosti. Ova podjela na svijet žena i muškaraca odražava važne kulturalne kodekse.

Rodne razlike u ponašanju i percepciji djece predškolske dobi nisu samo ograničene na fizičke aktivnosti već su također prisutne i u njihovom ponašanju i aktivnostima, vidljive su kroz karakteristike osobnosti, preferencije, ali i očekivanja naspram samih sebe. Sklonost djeteta prema određenim aktivnostima koje tvore igru u najvećoj mjeri je određena njihovim spolom i razvijenom svijesću o rodnim ulogama, koja se razvija pod utjecajem kulture i društva kojem je djetetu izloženo te time uče ponašanja i stječu uvjerenja prikladna za njihov spol (ponašanja-aktivnosti, interesi, kognitivne sposobnosti, vještine; osobni odabiri – odabir igračaka, prijatelja; percepcija samoga sebe – spolni identitet, spolna orijentacija).

Stoga, igra kao najvažnija aktivnost ranog djetinjstva, ma kakva god ona bila, vodi učenju i svojevrsnoj pripremi djeteta za život odrasle osobe.

## LITERATURA

Aleksander, G.M & Hines, M (1994) Gender labels and play styles: Their relative contribution to children's selections. *Child Development*, 65, 869-879.

Ashmore, R. D. (1991). Sex, gender and the individual. In Pervin, L. (Ed.), *Handbook of personality*. New York: Guilford Press.

Barnett, W.S., & Camilli, G. (2002). Compensatory preschool education, cognitive development, and “race.” In J. Fish (Ed.), *Race and intelligence: Separating science from myth* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 369-406

Bem SL. (1989) Genital knowledge and gender constancy in preschool children. *Child Development*;60:649-662.

Berndt, T.J. (1994) *Child Development*. Brown and Benchmark Publishers. Dubuque.

Bjorklund, D.F. i Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education. *Child Development*, 69, 604-606.

Boyatzis C.J.; Eades J. (1999) Gender Differences in Preschoolers' and Kindergartners' Artistic Production and Preference. [Sex Roles](#), Volume 41, Numbers 7-8, 627-638(12).

Bradley, B.S. i Gobbart, S.K. (1989) Determinations of gender-typed play in toddlers. *Journal of Gender Psychology*, 150, 453-455.

Browne, N. & Ross, C. (1990) Girls 'stuff', boys 'stuff': Young children talking and playing. In N. Browne (Ed), *Science and technology in the early years: An equal opportunities approach*, Buckingham, Open University Press, 37-51.



- Bussey K, Bandura A. (1984) Influence of gender constancy and social power on sexlinked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*; 47:1292- 1323.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Mobipocket, ebook.
- Caldera, Y.M., Huston, A.C. & O'Brien, M. (1989) Social interaction and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Cameron, D. (1997) *Theoretical Debates in Feminist Linguistics: Questions of Sex and Gender. Gender and Discourse*. Ur. Ruth Wodak. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 21–36.
- Cherney, I.D., Kelly-Vance, L., Glover, K.G., Ruane, A. & Ryalls, B.O. (2003) The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children age 18-47 months. *Educational Psychology*, 23, 95-105.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Sage Publications, California.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998) Gender. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske & Lindzey (Eds), *The handbook of social psychology*, Vol.1. New York: McGrawHill, 788-827.
- Desouza, J. M., & Czerniak, C. M. (2003). Study of Science Teachers' Attitudes Toward and Beliefs about Collaborative Reflective Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1), 1-31.
- Eisenberg, N. , Murray, E. & Hite, T. (1982) Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development*, 53, 81-86.
- Fagot, B.I. & Leinbach, M.D. (1993) Gender-role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205-244.
- Feingold, A. (1994) Gender differences in personality. *Psychological Bulletin*; 116:429-456.
- Feldman, A. (2004) Posljednjih dvije tisuće godina: povijest žena - ženska povijest - kulturna povijest. *Žene u Hrvatskoj. Ženska i kulturna povijest*. Ur. Feldman, A.. Zagreb: Institut "Vlado Gotovac", Ženska infoteka, 9–19.
- Foote, R. C., & Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Sibling conflict and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychotherapy*, 21, 45–58.
- Giddens, A. (1989) *Sociology*. Oxford. Blackwell Polity Press.
- Gildemeister, R. (1988) Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: *Soziale Welt* 4/1988, 486-503.
- [Green](#), Vanessa A., [Bigler](#), R., [Di Catherwood](#) (2004) The Variability and Flexibility of Gender-Typed Toy Play: A Close Look at Children's Behavioral Responses to Counterstereotypic Models. *Sex Roles*, Vol.51, Nos 7/8, 371-386.
- Heffer, H. (2007) Biološka i društvena kategorija roda u rodnoj teoriji i rodna teorija stereotipa. U: *Rasprave instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 33, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 165-175.
- Huettig, C, Sanborn, N., DiMarco, N., Popejoy, A., & Rich, S. (2004). The O generation: Our youngest children are at risk for obesity. *Young Children*, 59 (2).
- Hurrelmann, K. (1993) *Einführung in die Sozialisationslehre. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 4. Auflage. Basel: Beltz, 1993.
- Jackson D.M., Reilly J.J., Kelly L.A., Montgomery C, Grant S, Paton J.Y. (2003) Objectively measured physical activity in a representative sample of 3- to 4-year-Old children, 420-425.
- Johnson, James E. and Ershler, Joan (1981), Developmental Trends in Preschool Play as a Function of Classroom Program and Child Gender; In: Child Development Vol. 52, No. 3, pp. 995-1004. Published by: Wiley.*
- Katz, L.G.; McLellan, D.E. (1999) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa.

Katz, L.G.; Mclellan, D.E. (1997) Fostering children's social competence: The teacher's role. Washinton, DC. National Association for the Education of Young Children.

McOmber, K. A. (2006), *Preschool outdoor play: Gender comparisons in children's behaviors and perceptions*, ProQuest Information and Learning Company, Ann Arbor.

Lithander, A. (2000) *Engendering the Peace Process*, Kvinna till Kvinna Foundation, Stockholm.

Lobel, T.E. i Menashri, J. (1993) Relations of conceptions of gender-roles transgressions and gender constancy to gender-typed toys preferences. *Developmental Psychology*, 29, 150-155.

MacNaghton, G. (1995) *The power mum. Gender and power at play*, Camberra: Australian Early Children Association.

Marsh, J. (2000) But I want to fly! Girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Edu.*, 209-220.

Martin C.L, Little J.K. (1990) The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*;61:1427-1439.

Marušić, I. (1994). *Povezanost rodnih uloga i osobina ličnosti kibernetičkog modela*, Magistarski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.

McCormick, K. M. (1998) *Gender and Language. Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Ur. Jacob L. Mey. Amsterdam – Lausanne – New York – Oxford –Shannon – Singapore – Tokyo: Elsevier, 316–325.

Mead B.J, Ignico A.A. (1992) Children's gender typed perceptions of physical activity: consequences and implications. *Percept Mot Skills*.75:1035-42.

Myres, D. G. (1993). *Social psychology*, McGraw-Hill.

Nunner-Winkler, G. (2001) *Geschlecht und Gesellschaft*. In: Joas, Hans (Hg.): *Lehrbuch der Soziologie*, 265-288.

Orner, D. (2001) *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*. In: Paseka, Angelika; Anzengruber, Grete: *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Schulheft, 70-81. Wien.

Paseka, A. (2004) *Kako postajemo žene i muškarci – perspektiva subjekta, U: Gender perspektiva u nastavi – Mogućnosti i poticaji*. Fondacija Heinrich Boll, Regionalni ured Sarajevo; 14-30.

Pitcher, E.G. & Schultz, L.H. (1985) *Boys and girls et play. The development od Sex roles*. New York, Bergin & Garvey Inc.

Sanders, S. i Graham, G. (1995). *Kindergarten children's initial experiences in physical education: The relentless persistence for play classes with the zone of acceptable responses*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14: 365-372.

Shigetomi, C., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1981). *Sex differences in children's reputations for helpfulness*. *Developmental Psychology*, 17, 434-437.

Shim, S-Y, Herwig, J.E., Shelly, M. (2001) *Preschooler's Play Behaviors with Peers in Classroom and Playground Settings*. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149-163.

Spence, J.T., Deaux, K. & Helmreich, R. (1985) *Sex role in contemporary American society*. In E.Aronson & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. New York, 149-178.

*Stagnitti, K., Rodger, S., Clarke, J. (1997), Determining gender-neutral toys for assessment of preschool children's imaginative play, Australian Occupational Therapy Journal [Volume 44, Issue 3, 119–131](#).*

Tchernigova, S. (1995) *Puzzling Boys and Girls: Gender Differences in Problem-Solving in Preschoolers through Puzzles*. Dostupno na: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED396845>

Trautner, H. M. (1997) *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde*,

2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Wallach Scott, J. (2003) Rod i politika povijesti. Zagreb: Ženska infoteka.

Wilke, R. (1992), Gender differences in the toy choices of toddlers: Validation of the Symbolic Play Test. Unpublished honour's dissertation. University of Queensland, Queensland, Australia.

Wodak, R.; Benke, G. (2000) Gender as a Sociolinguistic Variable. The Handbook of Sociolinguistics. Ur. Florian Coulmas. Oxford/Malden: Blackwell Publishers, 127–151.

Zahn-Waxler, C., Robinson, J., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.

Zarbatany, L., Hartmann, D.P., Gelfand, D.M., & Vinciguerra, P. (1985) Gender differences in altruistic reputation: are they artifactual? *Developmental Psychology*, 21, 97-101 *Developmental Psychology*; 28:1038-1047.

Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Europske unije (2007); Biblioteka Ona, dostupno na: [www.ured-ravnopravnost.hr/site/...ona/pojmovnik\\_rodni.pdf](http://www.ured-ravnopravnost.hr/site/...ona/pojmovnik_rodni.pdf)

## **GENDER STEREOTYPES IN PRESCHOOL GAME**

### **ABSTRACTS**

*Play as the most important activity of an early childhood, children's microcosm in which macro world of adults is realized and implemented, enters into children's current reality, expanding children's horizons in a relationship with their new roles.*

*Although it is generally thought that the game is an act of pure pleasure that calms children, in the first place it has an extremely important educational value. Through a play children penetrate into the adult world, meet and learn to master all its realities, satisfy their need for uniqueness, learn to be independent about the environment, learn to be active, build awareness of themselves. There is no game that does not lead to a kind of learning and preparing children for adult life.*

*Children's play is affected by many factors. Child's propensity towards certain activities that make up the game is to a large extent determined by their sex and an awareness of gender roles, which is being developed under the influence of culture and society to which a child is exposed to, and thus learn the behaviors and beliefs acquired appropriate for their gender (behavior-activities, interests, cognitive abilities, skills, personal choices - choice of toys, friends, perception of oneself - sexual identity, sexual orientation). The process of sexual differentiation during which children become aware of gender differences include the biological and social mechanisms, which together affect normal development, where their relationship is critical in certain developmental periods.*

*Gender stereotypes as a social construction, shape our behavior toward children of different sex in a way that they consciously or unconsciously focus on conforming with the existing standards. Implicitly, and sometimes explicitly through the media, toys, comic books and animated films , children are imposed gender roles as powerful agents of socialization and powerful means of maintaining existing stereotypes. Girls and boys acquire them from a young age, and adopting attitudes and behaviors that are consistent with the stereotypical perception of male and female may already be noticed among children in early childhood. Using games and identification with stereotypical characters, surrounded by the traditional division of roles, false messages can adversely affect the development of children's personality, diminishing its authenticity and hindering the development of a healthy identity. Therefore it is extremely important to raise awareness of the ways in which gender roles continue to play in the company of the early children's development.*

**KEY WORDS:** *early childhood, preschool game, girls, boys, gender stereotypes, gender stereotypes*

Helena Burić, prof. pedagogije  
Pučko otvoreno učilište Korak po korak, Zagreb

Kamea Jaman-Čuveljak, prof. psihologije  
Dječji vrtić Trešnjevka, Zagreb

## **PREDUVJETI RAZVOJA SLOBODNE DJEČJE IGRE U USTANOVU RANOG ODGOJA**

### **SAŽETAK**

*Istraživači različitih disciplina, primjerice u područjima psihologije, sociologije, antropologije i pedagogije, u svojim radovima iskazuju fascinaciju značenjem dječje igre u djetinjstvu. No usprkos ovom interesu, ne postoji zajednička definicija igre i njezine funkcije u odrastanju djeteta. Igra predstavlja konstrukt koji se gradi i kreira u okrilju određene kulture te se stoga u različitim društvima pojavljuje u različitim oblicima i različitim vremenskim periodima. Autori koji se bave fenomenologijom igre, slažu se kako je slobodna igra područje povezano s izvornim učenjem djeteta. U postmodernom društvu uočavaju se dva trenda koja imaju utjecaj na dječju igru. Jedan se ogleda u skraćivanju djetinjstva i povezan je s manjim opsegom vremena koji dijete provodi u igri. Drugi trend se veže uz institucionalizaciju djetinjstva i ustanovu ranog odgoja kao moderan kontekst u kojem se odvija slobodna dječja igra. U radu se propituju različiti pedagoško-psihološki preduvjeti koje je potrebno zadovoljiti, kako bi se slobodna dječja igra mogla prirodno odvijati u ustanovi ranog odgoja.*

*Ključne riječi: slobodna dječja igra, suvremeno djetinjstvo, teorije igre, ustanova ranog i predškolskog odgoja, okruženje za igru*

### **Uvod**

Istraživači različitih disciplina, primjerice u područjima psihologije, sociologije, antropologije i pedagogije, u svojim radovima iskazuju fascinaciju značenjem dječje igre u djetinjstvu. No usprkos ovom interesu, ne postoji zajednička definicija igre i njezine funkcije u odrastanju djeteta (Sandberg i Pramling Samuelsson, 2003). Kulturalne razlike koje postoje unutar različitih nacija i zajednica otežavaju jednostrano definiranje igre određenjem koje će biti općenito primjenjivo (Gupta, 2011.). Iz ovog razloga novija istraživanja kritički preispituju dominantne načine prema kojima se pojašnjava pojam i uloga igre u ranom djetinjstvu, napominjući kako postoje različita objašnjenja igre u okviru različitih socio-kulturnih grupa (Rogoff, 2003.; Haight i sur., 1999.; Brooker, 2003.; Long i sur. 2007. prema Gupta, 2011.) U ovom kontekstu zalažemo se za koncept prema kojem igra predstavlja izraz određene kulture i konstrukt koji se gradi i kreira u okrilju određene kulture djetinjstva te se stoga pojavljuje u različitim oblicima i u različitim vremenskim periodima

u različitim društvima. I Vygotsky ([1930] 1990; 1995 prema Sandberg i Pramling Samuelsson, 2003) također ističe da kulturna stvarnost u kojoj djeca žive snažno utječe na njih i da su djeca uvijek rezultat određenog vremena i okruženja, stoga je promišljanje o igri nužno promatrati i iz aspekta određenog vremenskog rakursa. Naime, ukoliko promišljamo o današnjim uvjetima u kojima se odvija suvremeno djetinjstvo, a u okviru njega i igra, sve češće nailazimo na termin *institucionalizacije djetinjstva* ili 'industrijske briga o djeci' (Tomanović, 2004). Promišljajući o novoj odgovornosti ustanova ranog odgoja prema djeci, navodimo i istraživanje Belsie (prema Jurčić, 2012., 251) koja ističe kako u 'obitelji u kojoj oba roditelja rade, djeca i roditelji svakoga tjedna provedu prosječno 22 sata manje zajedno'. U kontekstu ovog fenomena, doista je važno promisliti o kvaliteti uvjeta u kojima se odvija suvremeno djetinjstvo, obzirom na trendove koji ukazuju na tzv. skraćivanje djetinjstva, a ogledaju se u manjem opsegu vremena koje dijete provodi u slobodnoj igri. U znanstvenim krugovima koji se bave proučavanjem djetinjstva govori se čak i o 'uništenju', 'nestanku' i 'smrti' djetinjstva (Postman, 2006., prema Bašić, 2011.), jer smještena u sferu kulture odraslih, igra sve češće postaje postaje 'vježba' (učenje kroz igru, igrom do znanja) i biva nagrađena nečim vanjskim, zamjenom za izvornu ugodu, a upravo se u tom oduzimanju dječje slobode, dragovoljnosti i veselja pri spontanoj igri ogleda njezino izumiranje (Bašić, 2011.). Obzirom da se najveći dio djetetova života danas odvija u ustanovi ranog i predškolskog odgoja, problematiziraju se pitanja: Kojim teorijama igre se danas priklanjamo ili Kakva je dominantna pedagogija igre danas? Koji su preduvjeti bitni za slobodnu igru djeteta u vrtiću? Kako ona determinira djetetovo iskustvo? Kako podržati djetetovo učenje u igrovnim situacijama? Je li potrebno rekonceptualizirati naše mišljenje o igri?

## Teorije igre

Teorije o igri moguće je kategorizirati kao *klasične* (one koje su bile aktualne u 19. st i poslije do 1. svj. rata) i *suvremene* (koje su nastale nakon 1. svj. rata), (Johnson et al., 1987., Seefeldt i Barbour, 1990., prema Isenberg i Jalongo, 1997.).

U klasičnima su tako vidljiva određenja prema kojima igra ima svrhu trošenje viška energije (Spencer), *relaksacije* koja pomaže povratu energije uložene u poslu (Lazarus), *instinkta*, pa tako ona omogućava usvajanje budućih potrebnih životnih vještina (Groos), *ponavljanje već provedenih aktivnosti* (Hall). S druge strane, u modernim teorijama nalazimo da je prema psihoanalitičkoj teoriji igra medij za svladavanje neugodnih iskustava (Freud), medij kojim se svladavaju psihičke i socijalne vještine kako bi se izgradilo samopouzdanje i izrazile vlastite želje i potrebe (Erikson). Prema kognitivno-razvojnoj teoriji Piageta, igra je medij koji omogućuje da se uče i usvoje poznate informacije i vještine kroz različite vrste igara: funkcionalnu igru (ponavljajući pokreti), simboličku igru (igra kao da) i igru s pravilima (igra koja ima unaprijed određena pravila). Naposljetku, socio-kulturalna teorija igru promatra kao medij kojim se promovira fleksibilnost i kreativno rješavanje problema (Bruner), kao simboličku igru koja je vodeći čimbenik razvoja djeteta, u kojoj se kreiraju zamišljene situacije koje omogućuju djeci da se uhvate u koštac s nerealiziranim željama (Vygotsky) i igru kao paradoks prema kojem su s jedne strane djeca zadubljena u igru pretvaranja; dok su s druge strane i dalje svjesna vlastitih identiteta (Bateson).

Vodeći se ovom podjelom teorija igre autorica Isenberg i Jalongo (1997), moguće je uvidjeti kako klasične teorije pokušavaju objasniti uzroke i namjeru igre, dok moderne teorije naglašavaju utjecaj igre na dijete, umjesto da se fokusiraju na posljedice za kulturu u cjelini. Zajedno ove

teorije predstavljaju istraživačku bazu odgajateljima koja usmjerava njihovu ulogu koja im je pretpostavljena u odnosu na poticanje djetetove igre u ustanovi ranog odgoja.

### Vrste igara i utjecaj simboličke igre na razvoj djeteta

Iako je igru i njezin doprinos razvoju djeteta, kako je vidljivo i iz prethodno navedenih teorija moguće promatrati iz različitih perspektiva, uočljiva su dva dominantna pogleda o utjecaju igre na razvoj djeteta, vid prema kojem je igra socijalni fenomen i onaj koji igru promatra kao aspekt spoznajnog razvoja. U tablici je vidljiva kategorizacija igre obzirom na spoznajnu i društvenu razinu dječje igre.

Vrste igara s obzirom na spoznaju razinu

Vrste igre	Opis	Primjer
Funkcionalna	Jednostavni mišićni pokreti koji se ponavljaju s predmetima ili bez njih	Tresenje zvečke, skakanje gore-dolje
Konstruktivna	Baratanje predmetima s namjerom da se od njih nešto stvori	Gradnja kule od kocaka, rezanje i lijepljenje slika
Igra pretvaranja	Upotreba predmeta ili ljudi kao simbola za nešto što oni inače nisu	Pretvaranje da je trupac brod, igranje Batmana i Robin Hooda s prijateljem
Igre s pravilima	Igranje igara u skladu s unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima	Čovječe, ne ljuti se; dama; mikado

Vrste igara s obzirom na društvenu razinu

Vrste igre	Opis
Promatranje	Gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja drugih u igru.
Samostalna	Samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci.
Usporedna	Igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez pravog druženja ili suradnje.
Povezujuća	Igranje s drugom djecom nečeg svima bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem grupnom cilju.
Suradnička	Igranje u grupi koja je stvorena radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, gdje su postupci pojedinih članova usklađeni radi ostvarenja zajedničkog cilja.

Vasta i suradnici (2005, str. 606)

Navedenu podjelu nećemo detaljno razlagati, već samo napomenuti kako se spoznajna i društvena složenost igre mijenja s dobi djeteta, iako je važno napomenuti da je prijelaz iz jedne faze ili oblika u drugu individualan i ne ovisi samo o spoznajnom razvoju djeteta, no moguće je





također i da se isti načini igranja pojavljuju u različitim fazama razvoja. Isto tako je u odnosu na društvenu razinu igre, moguće primjerice prijeći iz faze samostalne igre na suradničku, preskačući pritom prethodne faze igre.

Pažnju istraživača osobito zaokuplja simbolička igra (ovdje nazvana igrom pretvaranja), a možemo ju odrediti kao 'vrstu igre u kojoj djeca koriste predmet ili osobu kao simbol nekog drugog' (Vasta i sur., 2005. str. 606). U definiranju simboličke igre polazi se od općih određenja igre, kao što su unutarnja motivacija, fleksibilnost, povezanost igre s pozitivnim emocijama, usmjerenost na proces a ne na rezultat i sl. (Singer, 1973., Rubin, 1978., Johnson, 1982., Bretherton, 1984., Smith, 1985. prema Šagud, 2002.) Simbolička igra jedan je od načina ostvarivanja i uvježbavanja *simboličke funkcije* kao čovjekove opće sposobnosti stjecanja i korištenja odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija i stjecanja ili stvaranja semiotičkih realnosti. (Ivić, 1978 prema Krušić, 1992.) Jedno od osnovnih pravila simboličke igre glasi 'kao da' i temelj je svih kasnijih igara s ulogama. Prvi oblici semiotičkog ponašanja<sup>3</sup> javljaju se oko druge godine života, vrhunac im je između treće i četvrte godine, a nakon toga, do otprilike sedme godine, sa sve snažnijim razvitkom govora dolazi do postupnog opadanja pojavnih oblika simboličke igre i do utvrđivanja simboličke djelatnosti, s jedne strane, kao unutrašnjeg iskustva (fantazije, uspomene, sanjarenja, snovi), a s druge, do njezina očitovanja kroz različite društveno konvencionalizirane oblike ponašanja i djelovanja koje u najširem smislu nazivamo kulturom. Iako je Vygotsky je jedan od prvih istraživača koji je u svojim radovima uvidio kako djeca uče koristiti različite materijale i aktivnosti u njihovoj simboličkoj funkciji (Bodrova i Leong, 2011.), fascinantno je da djeca u simboličkoj igri predmete često koriste i posve različito od oznake koju bi sam izgled korištenog predmeta mogao sugerirati, naime uočeno je da se u simboličkoj igri ne pojavljuje samo 'simbolizacija', nego i 'prijenos značenja' (Vygotsky, prema Eljkonjin, 1978.) s jednog predmeta na drugi (kocka u igri može predstavljati tanjur, ali i meso, vilicu ili bilo što drugo što djeca dogovore). Upravo ta 'obična' simbolička igra sadržava simbolički sustav u kojem postoji suradnja i preplitanje različitih simboličkih sredstava, što uključuje kombinaciju govora, gesta, simboličkih objekata, simboličkih uloga koje djeca preuzimaju i sl. (Ivić, 1978., prema Slunjski, 2012.). Postvigotisti igru vide u širem socio-kulturnom kontekstu, pa tako Eljkonjin (1978, prema Bodrova i Leong, 2011.) smatra kako ova igra pomaže suvremenoj djeci da razviju opće kompetencije koje će im omogućiti da koriste različite alate koji će im trebati u budućnosti – pa čak i one koji još nisu izumljeni.

### Unutarnji slojevi dječje igre

Igra je s jedne strane poseban sloj realnosti, a s druge strane, radnje u igri su po svojoj dinamici bliske radnjama u 'irealnim slojevima'. Ova dvoslojnost je zaista jedna od tipičnih crta igre, u kojoj dijete, preobražavajući se samo, preobražava predmete koje uključuje u igru i rukuje sa njima, oslanjajući se na ona značenja koje im je sâm dalo. (Eljkonjin, 1978, str. 124) No iako su u igri prisutni supstitutivni predmeti i radnje, u njoj postoji strogost svojstvena realnosti, stoga je moguće zaključiti kako 'izvjesno udaljavanje od stvarnosti istovremeno predstavlja dublje poniranje u nju' (Eljkonjin, 1978, str. 124), naime Schlosbergova (1947, prema Eljkonjin, 1978) analizirajući odnose između igre i slojeva realnosti nalazi kako se u igrovnoj situaciji zamjena jednog predmeta za drugi odvija puno lakše nego u realnoj situaciji i na temelju toga zaključuje da igrovnu situaciju treba shvatiti kao posebno područje (Sondergebiet) u realnom sloju, koje se razlikuje od drugih područja po svojstvu veće dinamičnosti i promjenjivosti (koja je

<sup>3</sup> Semiotika (*grč. sēmeiōtikós*: koji se obazire na znakove) predstavlja teoriju o znakovima i [simbolima](#), odnosno proučavanju načina na koji funkcioniraju znakovni sustavi.



karakteristična za irealne slojeve) i što je tijesno povezana sa nekim strukturama irealnih slojeva 'životnog prostora' određene ličnosti. No neki autori, primjerice Selly (1901, prema Eljkonjin, 1978) navode kako je zamjenjivanje objekata u igri zapravo sporedan trenutak, nasuprot tome interes koji se javlja u osnovi dječje igre jest u tome što se u njoj na vidljiv način otkrivaju plodovi njegove skrivene fantazije. Krušić (1992) navodi kako u projiciranoj igri dijete ne sudjeluje toliko tijelom koliko duhom. Glavna radnja zbiva se izvan tijela, a sve je obilježeno krajnjom psihičkom uživiljenošću. Dolazi do snažne psihičke projekcije. O ovom stanju svijesti djeteta u igri govori i Csicszentmihaly (prema Duran, 2001) koji navodi kako igru prati specifičan zanos (flow). *Zanos* znači cjelovit oćut dok djelujemo s potpunom usredotoćenošću. 'To je stanje u kojem akcija slijedi akciju prema određenoj unutrašnjoj logici kojoj naizgled nije potreban udio svijesti; to satanje doživljavamo kao jedinstven tijek od jednog trenutka k drugome, kada potpuno gospodarimo svojim pothvatima, i kada postoji neznatna razlika između Ja i okoline, između poticaja i odgovora, ili između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti' (Turner, prema Duran, str. 15, 2001.). O zanosu, uronjenosti ili ukljućenosti govori i Laevers (2006) koji ovu karakteristiku naziva 'stanjem zaokupljenosti' (engl. state of flow) i navodi kako je kriterij ukljućenosti djeteta u aktivnost izravno povezan s razvojnim procesom i potiče odrasle osobe da kreiraju izazovno okruženje za ućenje u kojem se prednost daje dobro osmišljenim i intrizićki motiviranim aktivnostima. Za 'stanjem zaokupljenosti' ljudi aktivno teže, a djeca ga uglavnom dostižu u vrijeme igre. Prema mišljenju Laeversa, ukljućenost se javlja u području u kojem se aktivnost poklapa s razvojnim sposobnostima djeteta, a to znači u 'zoni narednog razvoja'...Želimo li ostvariti dubinsko ućenje, napominje Laevers, ne možemo uspjeti bez koncepta ukljućenosti. (Laevers, str. 4, 2006). Promišljajući o ovim uvjetima, nameće se zaključak kako je u ustanovama ranog odgoja izuzetno važno osigurati slobodu aktivnosti, djelovanja i interakcija oslobođenih od emocionalnog pritiska, no istovremeno i ponudu otvorenih, intrigantnih i za dijete izazovnih aktivnosti i materijala koji će potaknuti visoko uključivanje, tj. uronjenost djeteta u aktivnosti i uključivanje djece u razvijene i zrele igre.

### **Koncept razvijene ili zrele igre**

Nadovezujući se na ideje Vygotskog o prirodi igre, Eljkonjin (1978) uvodi ideju *razvijene ili zrele* igre djeteta, naglašavajući tako kako samo takva igra može biti izvor istinskog razvoja djeteta i navodi četiri nivoa u razvoju igre:

#### *Prvi nivo razvoja igre:*

Osnovni sadržaj igre čine *radnje s određenim predmetima* koje su usmjerene na partnera u igri. Uloge postoje ali one ne određuju radnje već su same određene karakterom radnje. U pravilu, uloge se ne imenuju i djeca sebe ne nazivaju imenima lica čije su uloge preuzela. Čak i kad u igri postoji podjela uloga i kad se uloge imenuju, djeca ne stupaju u odnose koji su tipični za realni život. Radnje su jednoobrazne i sastoje se od niza operacija koje se ponavljaju. Igra je ograničena samo na npr. akt hranjenja, koji logički ne prerasta u druge povezane radnje, npr. pranje ruku i sl. Ako takva radnja i postoji, dijete se poslije nje vraća na prethodne radnje i to ne izaziva protivljenje druge djece.

#### *Drugi nivo razvoja igre:*

Osnovni sadržaj igre, kao i na prethodnom nivou, predstavlja *radnja s predmetima*. No u njoj se u prvi plan ističe *podudarnost igrovne radnje s realnom situacijom*. Djeca imenuju uloge. Ostvarenje uloge svodi se na realizaciju radnji koje su povezane s danom ulogom. Logika radnji određuje stvarni redoslijed iz realnog života. Broj radnji se povećava i prelazi okvire radnji jednostrukog tipa (hranjenje se povezuje sa pripremanjem hrane i postavljanjem stola...).

Narušavanje redoslijeda radnji se ne prihvaća ali ni ne nailazi na suprotstavljanje, dok se neprihvatanje ničim ne obrazlaže.

*Treći nivo razvoja igre:*

Osnovni sadržaj igre postaje *ostvarenje uloge* i radnji koje iz nje proizlaze. U radnjama se uočava odnos prema drugim sudionicima u igri (npr. obraćanje kuharu da donese jelo). Uloge su jasno određene i izdvojene, a djeca ih imenuju prije početka igre. Uloge određuju i usmjeravaju ponašanje djeteta. Uloga koju je dijete prihvatilo određuje logiku i karakter radnji. Radnje postaju raznovrsne i slijede predviđeni redoslijed, hranjenje, čitanje bajki, stavljanje na spavanje itd. Pojavljuje se poseban govor kroz ulogu upućen prijatelju u igri u skladu s ulogom koju on ostvaruje, ali se ponekad probijaju i obični, vanigrovni odnosi. Narušavanje logike radnji izaziva protest (*Tako se to ne radi!*). Izdvaja se pravilo ponašanja prema kojem djeca prilagođavaju svoje radnje. Narušavanje pravila redoslijeda radnji prije zapaža netko sa strane, nego onaj tko sudjeluje u aktivnosti. Primjedba da je pravilo narušeno izaziva kod djeteta ogorčenje i ono pokušava ispraviti grešku i za nju naći opravdanje.

*Četvrti nivo razvoja igre:*

Osnovni sadržaj igre čini vršenje radnji koje uključuju *odnos* prema drugim ljudima, čije uloge ostvaruju druga djeca. Radnje su vezane uz ostvarenje uloge (npr. prilikom ostvarenja uloge doktora, čuju se primjedbe koje se tiču ponašanja pacijenta: *Podignite rukav, tako. Mirno, to ne boli*). Uloge su jasno određene i izdvojene. U toku igre dijete slijedi jednu liniju u ponašanju. Funkcije koje nameće uloga su povezane. Radnje se razvijaju po strogom redoslijedu koji rekonstruira realnu logiku. Ne dopušta se narušavanje logike radnji i pravila. Ovo se ne obrazlaže samo pozivanjem na konkretnu stvarnost, već i ukazivanjem na racionalnost pravila.

Nivoi razvoja igre se mogu istovremeno promatrati i kao stupnjevi razvoja djeteta pa tako sa dobi raste i nivo razvoja igre (prema Eljkonjin, str. 212, 1978), no na temelju istraživanja nivoa razvoja igre, Eljkonjin (1978.) navodi kako se kod djece iste dobi mogu primijetiti različiti nivoi igre, no najčešće u okviru dva granična nivoa, što govori kako izdvojeni nivoi ne predstavljaju toliko dobne stupnjeve koliko stupnjeve u razvoju same igre uloga. U vezi sa analizom procesa razvoja igre treba istaknuti da prvi i drugi nivo imaju zajedničke poveznice, jednako kao i teći i četvrti, pri čemu je važno istaknuti da na prvom stupnju (3-5 godina) osnovni sadržaj igre čine socijalne, predmetne radnje koje se uspoređuju s logikom realnih radnji; na drugom (5-7 godina) – socijalni odnosi između ljudi i društveni smisao njihove djelatnosti, koji se uspoređuju sa realnim odnosima među ljudima. Nedovoljno poticajna socijalna sredina, kako su pokazali rezultati većeg broja istraživanja, negativno utječe na pojam i strukturu simboličke igre (Šagud, 2002.), stoga je upravo ustanova ranog odgoja idealan medij za integraciju i razvoj simboličke igre. No, postavlja se pitanje i koji faktori utječu na prelazak sa jednog stupnja na drugi i što zapravo utječe na bogaćenje sadržaja igre? Na ovo pitanje odgovor bi trebalo dati ciljanim istraživanjem, no mišljenja smo kako su izvori za bogaćenje dječje igre, a samim time i uvjeti za prelazak iz stupnjeva razvoja igre povezani sa neposrednim dječjim iskustvom, stoga u nastavku promišljamo o preduvjetima razvoja slobodne dječje igre.

### **Preduvjeti za slobodnu igru u ustanovi ranog odgoja**

Autori koji se bave fenomenologijom igre, slažu se kako je slobodna igra područje u kojem izvorno nastaje dubinsko učenje djeteta (Gopnik, prema Bašić 2012). Slade (1976) navodi kako je

igra način na koji dijete razmišlja, dokazuje, opušta se, radi, pamti, usuđuje se, provjerava, stvara i usvaja i tako predstavlja život djeteta. Prema ovom shvaćanju, igra je intrinzično motivirana aktivnost djeteta koja mu pomaže u otkrivanju svijeta (materijalnog i socijalnog) kojim je okruženo i kroz koju se socijalizira i gradi odnose s osobama koje skrbe o njemu (Ljubešić, 2005). U odnosu na važnost slobodne dječje igre izdvajamo mišljenje poznate mađarske začetnice Pikler-Lóczy pedagogije, Emmi Pikler: Slobodna, neovisna igra bez pomoći ili podrške odgajatelja (ili prisustva roditelja) ključna je za razvoj djeteta...Naravno, ovo vrijedi ukoliko su osigurani preduvjeti i dovoljno zanimljivog materijala a dijete je angažirano i bez prisutnosti odraslog. No to je moguće jedino ukoliko dijete ima dobar odnos sa odgajateljem i osjeća se sigurno u igri. Potreban je veliki trud da se osigura sloboda i mir za ovakvu vrstu aktivnosti, no mi mislimo da je vrijedno truda. (Kálló i Balog, 2005., str. 64) Ukoliko polazimo od pretpostavke da je igra, pa i učenje koje se u okviru nje odvija, dinamičan i nepredvidiv proces kojeg ne možemo u potpunosti predvidjeti ni kontrolirati, nego uspostaviti pedagoške i psihološke uvjete koji djeci omogućuju da sami generiraju za njih značajno i smisleno znanje (Elliott, 1998., prema Slunjski, 2012.), tada je važno osmisliti primjerene situacije igre i učenja, te promatranjem i podržavanjem prirodnih smjerova razvoja aktivnosti, djeci na neizravan način omogućiti (su)autorstvo nad procesom vlastitog učenja (Slunjski, 2012). U odnosu na ovo shvaćanje, izdvajamo tri preduvjeta koje je potrebno ostvariti u ustanovi ranog odgoja kako bi se slobodna igra, ostvarena visokom razinom uključenosti djeteta u aktivnost, mogla ostvariti, a to su: organizacija okruženja, organizacija fleksibilnog vremenskog perioda i uloga odraslih.

#### *Organizacija okruženja kao pretpostavka razvoja slobodne igre*

Okruženje značajno utječe na dječji kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj. Mnogi autori naglašavaju povezanost uvjeta, tj. okruženja za učenje s dubinom i kvalitetom učenja (Desforges, 2001, Brown, 2001, Wilson, 1996, Perkins, 1991, prema Slunjski, 2006.). Kreiranjem fizički, psihološki i socijalno sigurnog okruženja, koje nudi različite, razvojno primjerene materijale, aktivnosti i situacije, potiče se uključivanje djeteta u igru. U ovakvom okruženju aktivnosti se odvijaju kroz samostalno i grupno istraživanje i igru, kroz interakciju s drugom djecom i odraslima, uz uporabu različitih dostupnih resursa. Iz perspektive okruženja u prvi plan su stavljeni kooperacijski odnosi djeteta s vlastitim okruženjem, a ne isključivo kvaliteta okruženja (Bašić, 2011.), a organizacija prostora je usmjerena na promoviranje susreta, komunikaciju i interakciju, jer sama ponuda poticajnih materijala, a bez postojanja mogućnosti komunikacije, tj. raspravljanja s drugom djecom, može voditi odgoju i obrazovanju Piagetovskog djeteta (Dahlberg i dr., 1999. prema Slunjski, 2006., str. 77) od kojeg se očekuje da izgrađuje svoje znanje izolirano, izvan socijalnog konteksta. U takvom okruženju u ustanovi ranog odgoja, važno je osigurati i osjećaj privatnosti, što je podjednako bitno kao i postojanje prilika za zajedničke aktivnosti, razgovor i druženje. Dobro osmišljeno okruženje promovira složenu igru, samostalnost, socijalizaciju i rješavanje problema (Couglin i dr., 1997., prema Tankersley, 2012.), a na taj način i usmjerava djecu k razvijanju samoregulacije i samodiscipline. U ovakvom okruženju koje ne uključuje prisilu, djeca imaju osjećaj zajedništva i vlastitog identiteta, što je preduvjet za ostvarivanje djetetove dobrobiti i slobodnu igru.

#### *Organizacija fleksibilnog vremenskog perioda kao pretpostavka razvoja slobodne igre*

Fleksibilno usklađivanje vremena ustanove s individualnim vremenskim ritmom djeteta koje u njoj živi i danas je aktualan izazov ustanova ranog odgoja. Predškolska ustanova svojim vlastitim dnevnim ritmom često uzrokuje prekide tijekom igre koji su najčešće posljedica svakodnevnih

rutina koje se odvijaju u ustanovi, no uspostava usklađenog ritma odgojno-obrazovnog rada i ritma djeteta, osnovna je karakteristika kvalitetnih odgojno-obrazovnih ustanova. Ovakav koncept poimanja važnosti vremena koje se djetetu osigurava u igri prepoznaje se u različitim koncepcijama. Primjerice, pravo djeteta na razvoj prema vlastitim zakonitostima i tempu, naglašavala je Montessori (Seitz, Hallwachs, 1997. prema Slunjski, 2006.), smatrajući da podčinjavanje načina i ritma življenja djeteta onom koji više odgovara odraslima, remeti njegov prirodni plan i zadovoljavanje autentičnih potreba. Ovakvo poimanje važnosti prirodnom tijeku aktivnosti naglašava i Philipps, navodeći kako 'dijete ne smije biti sputavano u spontanoj aktivnosti kako bi samo naučilo upravljati svojom djelatnošću' (Philipps, 1999. str 26). Doista, prekidanje dječje igre može nepovoljno utjecati na sam sadržaj igre, osobito iz perspektive stupnjeva razvoja igre povezanih sa razvijenom ili zreloom igrom djeteta, stoga je potrebno raditi na osvještavanju važnosti značenja i uloge igre na razvoj djeteta kao i na promišljanje o fleksibilnoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa svih djelatnika u ustanovi ranog odgoja.

#### *Uloga odraslih*

Odnos moći između odraslih i djece u ustanovi ranog odgoja ovisi i o djetetovoj slobodi i 'otporu', a igra je centralno mjesto u kojem se ovaj odnos propituje. (Ailwood, 2011.) Pozitivan stav prema igri kao i spremnost da se u njoj angažira, struktura okruženja za učenje (koja uključuje vrijeme, prostor, materijale, kurikulum) i funkcionalni elementi (kontekstualni faktori), utječu prema mišljenju Kagana (Kagan, 1990. prema Dockett, 2011.) na određenje odgajatelja prema igri. Internacionalni fokus koji se usmjerava na rani odgoj i obrazovanje, sve više naglašava kako je važno da odgajatelji rekonceptualiziraju igru ali i vlastitu ulogu u okviru nje, te da se odmaknu od romantičnih i nostalgичnih poimanja igre kako bi uvidjeli kompleksnost, izazove i potencijalno problemsku ulogu igre. Jedan od načina na koji se ova rekonceptualizacija već događa moguće je vidjeti u povećanoj usmjerenosti odgajatelja na dokumentiranje procesa pri čemu se koriste različite strategije kako bi iz različitih perspektiva dokumentirao i analizirao proces koji se odvija u okviru igre (Carr, 2001., Perry, Dockett i Harley, 2007. prema Dockett, 2011.). Ovakva perspektiva zahtijeva visoko profesionalizirani kadar što je u skladu s prihvaćenom tezom da kompetentnost odgajatelja čini jednu od glavnih pretpostavki kvalitete odgoja i obrazovanja u vrtićima (Vandenbroeck i Urban, 2011.) U skladu s time, igru je potrebno sagledati 'iznutra', što bi značilo da odgajatelji traže i reflektiraju perspektive djece o značenju i vrijednosti igre (Rogers, 2011.), što uključuje i novu paradigmu *pedagogije odnosa*, koncept u novije vrijeme udomaćen u literaturi (Papatheodorou i Moyles, 2009. prema Rogers, 2011.), prema kojem se pedagogija igre sukonstruira između odraslih i djece i otvara prostor za dijalog u kontekstu igre. Uloga onog koji odgaja i obrazuje djecu mora 'uključivati razumijevanje djece kao stvaralaca, a ne kao konzumenata' (Malaguzzi, prema Edwards, Gandini i Forman, 1997. prema Šagud, str. 127, 2002.)

#### **Umjesto zaključka - Trebamo li novu pedagogiju igre?**

Za mnoge ljude u svijetu, osobito u zapadnim društvima, djetinjstvo je usko povezano s igrom (Woodhead, 1996), stoga je pitanje povezanosti i granice između igre koja je prisutna kao slobodna i samoinicirana aktivnosti djeteta (slobodna igra) i igre koja predstavlja alat za rano učenje (koncept učenja kroz igru) danas izuzetno osjetljivo. Obzirom na pritisak koji se nameće u odnosu na pedagogizaciju igre, složeniji oblici igre koji zahtijevaju vrijeme kako bi se u potpunosti razvili u izravnom su riziku (primjerice, dok se mnoga djeca rane dobi samoinicijativno uključuju u igrovno istraživanje različitih materijala, u nekim je kontekstima gotovo nemoguće vidjeti djecu



predškolske ili rane školske dobi koja su zajednički uključena u kreiranje imaginarnih svjetova i proigravanje ovih samoiniciranih scenarija bez izravnog sudjelovanja odraslih), (Levin, 2008., Rogers i Evans, 2008. prema Bodrova i Leong, 2011.). Prema nekim autorima, pedagogija igre bi se mogla okarakterizirati kao kompleksnost i različitost prakse, interaktivni prostor potreba i želja djece i odraslih, prostor ideoloških i pragmatičnih zahtjeva, prostor između spontanosti i samoiniciranih aktivnosti djeteta i zahtjeva koji se nameću standardiziranim i ispolitiziranim kurikulumom (Rogers, 2011.) Ukoliko polazimo od dominantne pretpostavke prema kojoj igra predstavlja primaran način učenja djeteta, i dalje ostaje pitanje kako igru i učenje povezati na način koji neće predstavljati 'tehniku socijalne kontrole' (Ailwood, 2003., Cannella i Viruru, 2004. prema Rogers, 2011.) i kako se oduprijeti pretjeranoj *pedagogizaciji igre* (Rogers, 2010.) koja se u različitim zemljama prikazuje kao instrument učenja predviđenih kompetencija.

Brojni istraživači (David, 2003., Rogers i Evans, 2008., Wood, 2007. prema Dockett, 2011.) zagovaraju novu pedagogiju igre koja će prepoznati kompleksnost kao i potencijal igre na učenje i poučavanje. Ovi istraživači smatraju da bi nova *pedagogija igre* trebala polaziti od slijedećih pretpostavki:

- biti svjesna da na pedagogiju utječe, no zauzvrat i ona ima moć utjecati na različite dimenzije politike, propise i prakse,
- priznati da postoji kompleksnost i različitost igara (nasuprot očekivanju o univerzalnosti dječje igre),
- osvijestiti da igra ima višestruke forme i oblike,
- priznati da svaka igra nije pozitivna i poželjna,
- razumjeti i kritički se odnositi prema brojnim teoretskim stajalištima o igri,
- usmjeravati na socijalni i kulturni kontekst – uključujući i odnose moći – kao i njihovu prisutnost u igri,
- povećati usmjerenost na interaktivnu ulogu odraslih u procesu sukonstrukcije znanja sa djecom, u kojem se promovira izazov i podrška igri koja je istovremeno i socijalno i konceptijski kompleksna,
- artikulirati i dokumentirati veze između igre i učenja,
- odgajatelji trebaju imati priliku reflektirati na vlastitu pedagogiju igre, problematizirati igru i pedagogiju, te sudjelovati u 'uronjenim' profesionalnim raspravama o igri i
- uvažiti da igra ima višestruke perspektive – uključujući onu djece, roditelja, odgajatelja i istraživača. (Dockett, 2011. str. 44)

## LITERATURA

Bašić, S. (2011.): *(Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva*, U: Maleš, Dubravka (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, (str. 19 – 37)

Bašić, S. (2012.): *Kriza djetinjstva*, U: Burić, Helena (ur.) *Dijete, vrtić, obitelj*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 67 (str. 10-12)

Bodrova, E. i Leong, D.J. (2011) *Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy*. U: Rogers, S. (ur.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge. (str. 60-73)

Dockett, S. (2011), *The challenge of play for early childhood educators*. U: Rogers, S. (ur.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge. (str. 32-48)



- Duran, M. (2001), *Dijete i igra*. 2. prošireno izd. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eljkonjin, D. B. (1978), *Psihologija dječje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Gupta, A. (2011) *Play and pedagogy framed within India's historical, socio-cultural, pedagogical and postcolonial context*, U: Rogers, S. (ur.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*, Routledge. (str. 86-100)
- Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. (1997), *Creative expression and Play in Early Childhood*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ivić, I. (1978), *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea.
- Kálló, É i Balog, G. (2005). *The origins of free play*. Budapest: Pikler-Lóczy Társaság.
- Krušić, V. (1992) *Dramska nadarenost i njezino provjeravanje*. Umjetnost i dijete. Hrvatski centar za dramski odgoj. 24(1992), 5(142), (str. 265-288.)
- Laevers, F. (2006). *Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost*. U: Burić, H. (ur.) *Emocionalno opismenjavanje djece*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 45 (str. 2-6)
- Phillips, S. (1999), *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*: Zagreb: Naklada Slap.
- Rogers, S. (2010), *Powerful pedagogies and playful resistance*. U: Brooker, E. i Edwards, S. (ur.) *Engaging Play*, Maidenhead: Open University Press. (str. 152-165)
- Rogers, S. (2011), *Play and Pedagogy, A Conflict of Interests?*. U: Rogers, S. (ur.), *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. London, New York: Routledge, 5-18.
- Slade, Peter (1976) *An Introduction to Child Drama*. Hodder & Stoughton. London.
- Sandberg, A. i Pramling Samuelsson, I. (2003) *Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now*, *Early Childhood Research and Practice*, [Volume 5 Number 1](http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html), Spring 2003 <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/sandberg.html> (posjećeno 20.2.2013.)
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću organizaciji koja uči*. Zagreb: Visoka učiteljska škola u Čakovcu, Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2011): *Kriteriji kvalitete u situacijama učenja*. U: Burić, H. (ur.), *Dijete, vrtić, obitelj*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 64, (str. 4-7)
- Slunjski, E. (2012), *Tragovima dječjih stopa – istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*, Zagreb: Profil.
- Šagud, M. (2002), *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Tankersley, D. i sur. (2012), *Teorija u praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tomanović, S. *Sociologija detinjstva*, Sociološka hrestomatija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2004.  
[http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/stanov/XLIII\\_1-4/15/download\\_ser\\_lat](http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/stanov/XLIII_1-4/15/download_ser_lat) (posjećeno 20.2.2013.)
- Vandenbroeck, M., Urban, M. (2011.) *Potreba za kompetentnim sustavima: otkrića i preporuke europskog istraživačkog projekta*. U: Burić, H. (ur.), *Djeca u Europi, zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 6, (str. 7-9)
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Woodhead, Martin. (1996). *When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention*. U: Raymond P. Lorion, Ira Iscoe, Patrick H. DeLeon, & Gary R. Vandenbos (ur.), *Psychology and public policy: Balancing public service and professional need*. Washington, DC: American Psychological Association.





## **PRECONDITIONS FOR FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE INSTITUTIONS**

### **ABSTRACTS**

*Researchers of various disciplines – psychology, sociology, anthropology and pedagogy, express the fascination by importance of child's play within childhood context. However, there is no common definition of play and its function in the period of child's growing up. The play represents a construct that is built and created within certain culture and therefore it appears within different societies in different forms and periods of time. The authors that analyze phenomenology of play agree that free play is the area connected with child's genuine learning. In postmodern society there are two trends effecting child's play. One of them is noticed within reducing a childhood, which is related by a smaller amount of time that child spends playing. The other trend is related to institutionalization of childhood and ECEC institutions as modern context of free child's play. This paper is questioning different pedagogical and psychological preconditions that need to be set in order to ensure the development of free child's play in ECEC institution.*

*Keywords: free child's play, modern childhood, theories of play, early childhood education and care institution, play environment*

Dr Panos Constandines  
Frederick University  
Nicosia, Cyprus

## **PRESCHOOL CHILDREN'S RIGHT TO PLAY: BEHAVIOR IN OUTDOOR FREE PLAY**

### **Introduction**

Within the early childhood field, outdoor play has been viewed as an important context for children's learning and development. A number of studies have stressed the vital role of play in fostering optimal growth, learning and development of preschool children across all domains: physical, cognitive and social/emotional (Frost, 1992; Isenberg & Quisenberry, 2002). Outdoor play offers a great opportunity to kids to develop physical skills through exercise and play (Frost & Worthman, 1988; Myers, 1985; Pellegrini, 1991). In addition, outdoor play in a playground, in an organized park, or any other setting for children, allows children for social interaction (Kraft, 1989; Pellegrini & Perlmutter, 1988). These settings may stimulate a variety of play types for children, such as make believe play or dramatic play (Shin & Frost, 1995).

Although outdoor play has been accused for the potential of physical injury and other risks, it provides a context for children to learn about their world and gain skills necessary for adult life (Bjorklund, 1997; Bruner, 1972). Through their interactions with the environment during play, children gain control and ultimately mastery over their bodies with the development of a range of manipulative and motor skills. They learn new skills and concepts, discover the world, and learn about themselves and others through their interactions in a variety of social situations. Play also facilitates language development, creative thinking and problem-solving, and helps children deal with complex and competing emotions (Dempsey & Frost, 1993; Wyver & Spence, 1999; Zeece & Graul, 1993).

Outdoor play, either in natural or specifically designed environments for children such as playgrounds, is the ideal context to encourage children to explore and experiment (Rivkin, 1995). The sense of freedom, due to the open space, challenges the children to move and be active. It provides the opportunity to employ their ideas and get involved with activities that would probably not be among their choices in indoor environments. Beyond the above, outdoor play provides opportunities to the kids to refine: a) fundamental motor skills such as running, jumping, walking, climbing and skipping, b) to stability skills such as stretching, bending and swinging, and c) manipulative skills that involve throwing, catching, bouncing and kicking (Gallahue, 1993).

As soon as children learn how to move around themselves without any kind of help from grownups, movement becomes an important conquest in their lives, with high impact in their learning and overall development. Children experience the joy of moving, but most important, they gain physical competence and confidence that is critical throughout life (Constantinides, Silverman, & Montalvo, 2009). From their early years it promotes participation in physical activity which in turn allows for life-long participation. Children learn from their early years and

understand better as they grow up, the benefits of an active lifestyle that promotes the quality of life (Constantinides, Silverman, & Montalvo, 2009). Fundamental motor skills might be the basis for more specialized skills used in sports, games and other activities that children may get involved with, in their leisure time at any age (Gallahue & Ozmun, 1995). Considering the importance of this factor in health issues such as obesity, high cholesterol, high blood pressure and heart disease, possessing the fundamental motor skills seems to be of great importance in children's lives as youth and as grownups in the future.

### **Equipment in Playgrounds**

The available material and equipment as well as the context of outdoor play may influence children's play preferences and behaviors, indicating that optimal play environments should meet children's needs, attitudes and interests (Barker & Wright, 1955; Kritchevsky, Prescott, & Walling, 1977). Unlike children's classroom, the playground serves as a unique context for social development among peers, providing physical and social resources and allowing children to meet, interact and form relationships with peers (Ladd & Price, 1993). Because of the luxury of space and the sense of freedom, they provide a more flexible environment for peer interaction (Hartup & Larsen, 1993). Playground contexts promote a great range of social behavior that may not present itself in the classroom. That allows for a variety of behavioral observations, including observations related to children's relations or assessing behavioral problems among children who may be at risk for social rejection or isolation (Serbin, Marchessault, McAffer, Peters, & Schwartzman, 1993).

### **The Status of Outdoor Play Today**

The picture of kids playing in the street, chasing each other, playing football and riding their bicycles, was something common in the near past. Children's voices would spread a sense of happiness and joy all over, letting the grownups fly back to their own youth years. In a world that's changing, however, social, environmental and other factors have greatly impacted on children's prospects for outdoor play. The unlimited space for outdoor play has been replaced by huge buildings and wide streets. The increased traffic has made cities unfriendly for outdoor play, keeping the children in small backyards, or local parks. The danger of a stranger approaching the children has also affected outdoor play (Valentine & McKendrick, 1997). Considering parents' lack of time to supervise or get involve with children's play, due to increased work commitments, outdoor play opportunities have been limited for most children, especially those who live in the cities (Rivkin, 1995).

### **The Risk Factor**

In addition to the limitation of outdoor space, parents' attitude toward the possible risks involved in some physical activities, during outdoor play, also has brought about changes in the quality of children's outdoor experiences. Parents in our days are more likely overprotective, in their effort to decrease the possibilities of injury, eliminating children's experiences or choices in outdoor play. Obviously, parents and teachers always make sure that the play environment is safe.

In other words kids' safety is never ignored. On the other hand, Stephenson (2003) suggests that preschool children enjoy being challenged as well as having their motor skills tested. Although research acknowledges the risks in outdoor play, it suggests that outdoor play provides rich opportunities for learning, promotes problem solving and helps children develop social skills (Grienfield, 2004, Mitchell, Cavanagh and Eager, 2006). Parents should be encouraged to provide a kind of freedom, to their children, to help them test their limits of their physical, emotional and intellectual development, through outdoor play (Tranter, 2005).

In addition to the above, parents need to be aware, that no matter of how adequate the supervision is, for different reasons, children might get hurt in a playground. The potential for kids getting hurt during outdoor play is increased, since it involves physical activity in a constantly challenging environment.

Another risk factor for outdoor play, involves the possibility of child abduction from playgrounds, a nightmare for every parent. No matter of how adequate the supervision is, there always abduction somewhere in the world, making parents more concern and having them put limitations to children's outdoor play.

### **Gender Differences**

There is a great body of evidence for gender differences in choice of play environments and activities. Boys prefer outdoor environments as opposed to girls who prefer indoor environments (Cunningham, Jones, & Taylor, 1994). Girls seem to engage in fewer competitive games than boys (Heine, 1991), indicating that cultural framework and tradition may shape gender behavior and choice of activities. Considering space, early exposure to particular equipment and facilities has a pronounced effect on differences in spatial abilities between boys and girls (Einon & Barber, 1994). Boys' preference for larger outdoor space, influence the development of spatial orientation. For example, girls spent more time in indoor areas than boys, imitating their mum when she's cooking, feeding the baby, or cleaning the house (Weinberger & Starkey, 1994).

In Cyprus, where this study was conducted, no study has been reported regarding children's behavior in outdoor free play. Considering that all kindergarten schools include a variety of outdoor facilities and the weather conditions allow for outdoor play throughout the school year, preschool teachers promote outdoor free play, acknowledging the impact of free play in children's multi-dimensional development. Although, children get the opportunity for outdoor free play in a daily basis, no information is reported for preschool children in Cyprus. Therefore, the purpose of the study was to investigate preschool children's right to play and their behavior in outdoor free play.

### **Method**

#### **Participants**

The participants in this study were 172 preschool children, 92 girls and 80 boys, from 6 different urban preschool settings in Nicosia, Cyprus. The age of the children ranged from 4-5 years. Most children were Cypriots with the minority of them coming from a variety of European and other countries. Children came from middle class families. There were 25 children in each class, with the

exception of one school with 47 students, which had two classes with 25 and 22 children.

### **School Settings**

Participating schools were randomly selected from a list of schools available at the website of the ministry of education, containing all urban preschool education settings. All schools had a big enough outdoor space for children's play, including facilities such as a slide, a play house, a climb area, swings and a sand covered area. Since the weather is mostly sunny throughout the year, children get the opportunity to play outdoors, almost every day.

### **Data Collection Procedure**

Before the beginning of the study, consent letters were sent to school principals, teachers and parents, containing all necessary information about the study, such as the purpose and the procedure. Upon receiving the consent letters, details were discussed with the school principals regarding the specific days and times of our visits in the schools. Participating classes were videotaped twice, for later analysis purposes, during children's outdoor play. In addition, teachers were instructed to ask their students to come up with drawings, related to their outdoor free play. Students' drawings were collected, as part of data collection. In addition to the above, formal and informal interviews with open-ended questions (Patton, 2002) for children and teachers were conducted, to give more in-depth to the study.

### **Data Analysis**

The study was based on questions such as: What social play behaviors do preschool children engage in? What cognitive play behaviors do preschool children engage in? How do play behaviors differ between girls and boys? What components of the playground equipment do preschool children prefer? What other play and non-play behaviors do preschool children engage in? What are the safety problems? For data analysis the constant comparative method was used (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967). Data were analyzed after the formal interviews, resulting in written memos that described emerging patterns. Subsequently, discussion topics were added or altered based on the information and descriptions provided by the children, for their play and their drawings. Children were asked to explain their drawings or provide clarifications for them, to give us a better picture of the reason they have chosen to come up with the specific drawing.

Data were coded into categories by scanning transcripts for commonalities, content structures, repetition of ideas, shifts in content, and other relevant phenomena (Patton, 2002). Several strategies as recommended by Lincoln and Guba (1985) were used to establish reliability, credibility, and trustworthiness of data such as peer debriefing, member checking, maintaining a thematic log and conducting a negative case analysis. Student interviews were triangulated by comparing responses from individual interviews against responses from the group and by analyzing them in relation to student drawings and explanations.

In addition, videotaped classes were analyzed, after preparing a coding instrument, so that both the researcher and his assistant would know exactly what to code in the following play-non-play behaviors:

#### Play behaviors

- Cognitive play (dramatic play, functional play, constructive play or games with rules)

- Social Play (playing alone, group play)
- Other types (rough play, chase games, aggression, exploration)

#### Non-play behaviors

- Watching the others
- Involved with others but not participating

To ensure the reliability and validity of the coding process, it was also necessary to develop a series of complementary definitions for each of the identified behaviors. An understanding of these play-non-play behaviors was critical to the success of the data collection process. Before data collection, training sessions for the coding process took place in the following order: (a) view videotapes and discuss categories, (b) code simultaneously following by discussion, (c) separate coding of videotapes for comparison, and (d) separate coding with interobserver agreement checks. Initially, the coding process began with discussions regarding the instrument to ensure both coders were clear on what to look for on the videotapes. Both coders viewed videotapes together and then coded simultaneously. During each session, student play-non-play behaviors were coded and notes were taken regarding the clarity and function of the instrument. The completion of each videotape was followed by discussions regarding the videotapes and the instrument.

*Videotape coding procedures.* Both coders collected data for each class, on play-non-play behaviors mentioned above. Initially, three videotapes were randomly selected and coders viewed and coded each tape separately and without discussion. Upon completion of each videotape, interobserver agreement checks were conducted. This process continued until interobserver agreement reached .90 or above on three consecutive occasions.

## **Results**

The results in this study have shown that teachers in the participating schools acknowledge the importance of free outdoor play for preschool children and allow for daily free play in outdoor school facilities. Based on observation, the most common play behavior of preschool children in this study was functional play, followed by dramatic play, exploration, construction, games with rules, and other. The questions that guided the study are answered below.

#### *What social play behaviors do preschool children engage in?*

According to the list provided in the methods part, social play was divided in two categories: playing alone and group play. As we expected, group play was observed more (90%) as opposed to playing alone (10%). Children had their preferences, as far as with whom to play, however, there was an interaction among children in the same group or among different groups of children. The construction of groups depended on the type of activity children decided to get involved with. For example, some groups of girls had chosen dramatic play, because they wanted to pretend that they were making coffee and cookies for their friends in the afternoon, or they were playing “school” with one of them being the teacher and the others being the students. Similarly, boys got organized in groups to play Ninja and Power Rangers.

*What cognitive play behaviors do preschool children engage in?*

Cognitive play was divided in four categories: dramatic play, functional play, constructive play or games with rules. The most frequent behavior was functional play (44%) followed by dramatic play (35%), constructive play (12%) and games with rules (9%).

*How do play behaviors differ between girls and boys?*

Some differences occurred between play behaviors of boys and girls. The girls in this study seemed to prefer more functional play (36%) than boys (27%). In cognitive play categories, girls engaged in more functional play (52%) than boys (46%), but less dramatic play (23%) than boys (38%) and less games with rules (6%) than boys (10%). In “other” play behaviors, boys found chasing more interesting (28%) than girls (9%) and rough play (24%) than girls (8%). In social play behaviors, boys engaged in more playing alone (20%) as opposed to girls (11%).

*What components of the playground equipment do preschool children prefer?*

There was a variety of children’s preferences as far as the equipment available for them to play. Loose parts that could be manipulated were more preferable (26%) followed by the sand surface (19%), the open space (17%), the slide (13%), the climb board (12%), the swings (8%) and the play house (5%). It should be noted that the percentages given are the mean percentages from all observed classes in all six schools that participated in this study.

*What other play and non-play behaviors do preschool children engage in?*

The non-play behaviors were divided in two categories: Watching the others, or involved with others but not participating. These categories were rarely present in the classes observed. There were, however, some children who drew their attention a few times to what other groups of children were doing, and stopped playing for a while. Then, they returned to their own activities. In addition, in few occasions, children who were sick, preferred to stay with the teacher watching the others, although teachers managed to get them involved with some kind of activity. The first category was seen more in the observed classes (78%) as opposed to the second category (22%).

*What are the safety problems?*

As expected in all schools, no serious injuries or safety issues were observed during outdoor play. Of course, minimal problems occurred in all school settings, with some children disagreements for the order of the use of equipment, for children throwing sand to others and for pushing others to get a better position. Teachers had the ability to solve these problems and children continued their play, as nothing happened.

## **Discussion**

Children in this study had the freedom to make their own choices, as far as outdoor play, without teachers’ major interventions. According to the results, functional play was the behavior that occurred more frequently in the observed classes, mostly in more open spaces. The repetitive muscle movements in functional play are valuable in developing motor skills and in developing feelings of success and self-esteem for some children (Henniger, 1985). That may



affect children's participation currently and in the future. Developing motor skills, experiencing the feeling of success and building up their self-esteem, more likely will encourage them to maintain an active lifestyle for a better quality of life, as a number of research studies suggest (Constantinides, Silverman & Montalvo, 2009; Gallahue, 1993; Silverman & Subramaniam, 1999; Subramaniam & Silverman, 2002, 2007).

Dramatic play was the second category appearing most in the observed classes. Smilansky and Shefatya (1990) indicate that growth in dramatic play leads to gains in cognitive and social development as well as school-related skills. According to Vygotsky (1930, 1990), the pretending of early childhood serves as vital preparation for the development of abstract thought, in which symbols are manipulated and propositions evaluated without referring to the real world. The results of this study are consistent with that of older studies (Frost & Strickland's, 1978). Children prefer equipment that is movable and offers several play options. Further, it appears that children prefer play equipment that can be adapted to their play schemes. Movable and complex equipment, such as the loose parts, the swing and the movable playhouse were among children's choices, rather than stationary play structures (e.g., the slide) which require children to adapt themselves to the limitations of the equipment. Children's make believe game enables them to be creative, to imitate daily situations and to follow rules and regulations voluntarily, which enables them to enjoy their game.

Constructive behavior, although it was not children's first choice in outdoor play, occurred mostly in the blocks context, where children always have the opportunity to be creative and manipulate equipment, for the purpose of their play. Similarly, the stationary playhouse was not a popular choice for children's outdoor play, probably because it did not contain material that could be manipulated by children. In addition, this type of activities can be found in indoor facilities, and probably children have selected activities according to the set environment and the challenges it provided. Similar to that, Frost (1992) mentioned that the quality of play is greatly influenced by the type and variety of the equipment available. If teachers believe that other forms of play are more valuable in children's development, then, providing the necessary material for these activities will encourage children to get involve with such activities, in addition to teachers' involvement.

Parents in our days are more likely overprotective, in their effort to decrease the possibilities of injury, eliminating children's experiences or choices in outdoor play. However, there is a negative impact on children's optimal growth and development, since children are not provided with stimulating and challenging environments that allow them to explore, develop and master their abilities, because of the possible risks involved. Teachers in this study, allowed up to a certain degree children's play when the activity involved some kind or risk, however, they all made sure that all necessary precautions and safety rules were followed. Karsten & Van Vliet (2006) discussed the development of child-friendly settings that will acknowledge children's desire and need for taking risks in their play.

## Conclusion

The decreased spaces for physical activity and parents' concern for all possible risks involved in outdoor play, has brought up changes in the quality of children's outdoor play. Preschool settings, however, provide constant opportunities for children's free outdoor play, in a safe environment. Outdoor play offers the opportunity for children's cognitive, social, emotional,

physical and psychological development. The playground environment should always be challenging for children, to allow for a variety of play and activities that will promote children's optimal health and development. Children make their choices for play, according to the available equipment and the challenges of the playing environment. Gender differences seem to apply, since boys prefer imaginary themes where girls play out real life themes. Providing children with stimulating and challenging experiences in outdoor play environments should be one of the goals of preschool education. Parents need to support the schools' effort to maintain creativity, challenge and excitement in these settings, for children's multidimensional development.

## References

- Barker, R., & Wright, H. (1955). *Midwest and its children*. New York: Harper & Row.
- Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122, 153-169.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Constantinides, P., Silverman, S., & Montalvo, R. (2009). Comparison of teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and nonspecialists. Paper presented at the 2009 AERA Annual Meeting in San Diego.
- Cunningham, C., M. Jones and N. Taylor (1994). "The Child-Friendly Neighbourhood: Some Questions and Tentative Answers from Australian Research." *International Play Journal*: 279-295.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (1993). Play environments in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 306-321). New York: Macmillan.
- Einon, D., & Barber, F. (1994). Those who use more space to play as children are less field-dependent as adults: A preliminary study. *International Play Journal*, 2(3), 208-214.
- Frost, J.L. (1992). Reflections on research and practice in outdoor play environments. *Dimensions of Early Childhood*, 20(4), 6-10.
- Frost, J.L., & Wortham, S. (1988). The evolution of American playgrounds. *Young Children*, 43(5), 19-28.
- Frost, J.L. & Strickland, E. (1978). Equipment choices of young children during free play. *Lutheran Education*, 114(1), 34-46.
- Gallahue, D. L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 24-41). New York: Macmillan.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1995). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Greenfield, C. (2004). 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Hartup, W.A., Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In: Hart, C.H. (Ed.), *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. State University of New York Press, Albany, pp.44-84.
- Heine, A. (1991). *Surviving after high school: Overcoming Life's hurdles*. J-Mart Press.

Henniger, M.L. (1985). Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment. In J.L. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 145-149). Wheaton, MD: ACEI.

Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.

Karsten, L., & Van Vliet, W. (2006). Children in the city: Reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 151-167.

Kraft, R.E. (1989). Children at play: Behavior of children at recess. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 60(4), 21-24.

Kritchevsky, S., Prescott, E., & Walling, L. (1977). *Planning environments for young children: Physical space*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Ladd, G. W. & Price, J. M. (1993). Playstyles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. In C. H. Hart (Eds.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 130-183). Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Mitchell, R., Cavanagh, M., & Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13(2), 122-124.

Myers, G.D. (1985). Motor behavior of kindergartners during physical education and free play. In J.L. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 151-155).

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pellegrini, A. (1991). Outdoor recess: Is it really necessary? *Principal*, 71(40), 23.

Pellegrini, A., & Perlmutter, J. (1988). Rough-and-tumble play on the elementary school playground. *Young Children*, 43(2), 14-17.

Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Serbin, L., Marchessault, K., McAffer, V., Peters, P., & Schwartzman, A. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds* (pp.162-183). Albany: State University of New York Press.

Shin, D., & Frost, J.L. (1995). Preschool children's symbolic play indoors and outdoors. *International Play Journal*, 3 (2), 83-96.

Silverman, S. & Subramaniam, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement and issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.

Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.

Subramaniam, P.R. & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitude toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 211-221.

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8, 74-91.

Tranter, P. (2005, November). *Strategies for building child friendly cities*. Paper presented at

the Creating Child Friendly Cities Conference, Melbourne. Available at: [www.envict.org.au/file/Paul\\_Tranter.pdf](http://www.envict.org.au/file/Paul_Tranter.pdf)

Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.

Vygotsky, L.S. ([1930] 1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96.

Weinberger, L., & Starkey, P. (1994). Pretend play by African American children in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 327-343.

Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.

Zeece, P., & Graul, S. (1993). Grounds for play: Sound, safe, and sensational. *Day Care and Early Education*, 20(4), 23-27. Figure 1. Possible pathways from the five main factors that lead to risk minimisation in early childhood play contexts.

Nela Dundović, mag.paed., odgajatelj-mentor  
Adela Karlovčan, odgajatelj-mentor  
Dječji vrtić Rijeka, Rijeka

[nela.dundovic@gmail.com](mailto:nela.dundovic@gmail.com)  
[adela.karlovcac@hotmail.com](mailto:adela.karlovcac@hotmail.com)

## OKRUŽENJE ZA IGRU

### SAŽETAK

*Slobodna igra u današnjem kontekstu ima drugačiju ulogu od one u tradicionalnome kontekstu odgojne prakse. Mijenjanjem okruženja u ustanovama za rani i predškolski odgoj stvaraju se nužni preduvjeti za razvoj i usmjeravanje dječje igre koja, postaje dinamičnija, raznovrsnija, kreativnija i dugotrajnija. Igra izlazi iz okvira sobe dnevnoga boravka, širi se i nastavlja u ostalim prostorima vrtića. Uloga odgajatelja pri tome je da osigura uvjete za nastajanje takve igre, odnosno da prostorom i materijalima prati potrebe i interese djece te ih nadopunjuje i nadograđuje na način da uvijek iznova pruži mogućnost za nove izazove.*

*Organizacija prostora, koja zauzima značajno mjesto u metodologiji Korak po korak, prepoznata je kao jedan od osnovnih čimbenika za rast i razvoj djeteta. Okruženje za igru u sobi dnevnoga boravka organizirano je kroz centre aktivnosti koji se mijenjaju u skladu s interesima djece te na takav način omogućava njihova slobodna igra.*

*U stvaranju okruženja za slobodnu igru ključna je uloga odgajatelja. Ona može biti podržavajuća i poticajna, ali isto tako može imati i ometajuću ulogu u igri djeteta.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *dijete, metodologija Korak po korak, slobodna igra, uloga odgajatelja*

### UVOD

Promatrajući dječje igre u današnjem kontekstu dolazimo do spoznaje kako su one podložne mijenjanju pa se samim time nameće i pitanje koliko okruženje ima utjecaja na proces mijenjanja igre.

U radu ćemo prikazati ulogu poticajnog okruženja za igru djeteta rane i predškolske dobi

promatrajući ga kroz humanističko-razvojni pristup metodologije *Korak po korak*. U prvome dijelu biti će prikazano okruženje koje potiče istraživanje, igru, učenje, susretanje, komuniciranje, uvažavanja prava djeteta na svoju kulturu, pravo na izbor, slobodu i zadovoljavanje osnovnih i specifičnih potreba i interesa. U drugom dijelu rada pojašnjava se uloga odgajatelja kao promatrača, uvažavatelja, nadograditelja, kreatora, nuditelja te osiguravatelja okruženja za dječju igru.

### **OKRUŽENJE PRIJE I SAD**

Autorica Biserka Petrović Sočo u svojim je istraživanjima konteksta odgojne prakse u dječjim vrtićima opisala mijenjanje prostora i okruženja u kojemu djeca borave kao «buđenje iz «medicinskog doba» (2009, str. 21.) kada je prostor bio organiziran na način da su hodnici i predprostori soba bili opremljeni ormarićima i služili isključivo za odlazak i dolazak djece te za izlaganje radova odgajatelja. Dijete je imalo ulogu objekta koje se presvlači i nije bilo mogućnosti za njegovo djelovanje. Prostori su bili međusobno izolirani u «strogo odvojenim namjenskim prostorima za svaku skupinu djece» (Petrović Sočo, 2009, str. 23.). Sobe su bile opremljene ugrađenim ormarima koji su imali malo otvorenih polica na kojima se nudila nedovoljna količina igraćaka, a većina materijala nalazila se u zatvorenim ormarima nedostupnima djeci. Dijete i njegova igra bili su u potpunosti ovisni o odgajatelju.

Suvremeno oblikovan prostor za igru i boravak djece savršeno je okruženje za učenje, to je prostor koji ima obrazovni potencijal i koji potiče aktivno konstruiranje znanja (Slunjski, 2006). «Organizacija prostora trebala bi poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom, i to bogatom ponudom konkretnih materijala s visokim odgojno-obrazovnim potencijalom i omogućavanjem susreta, druženja i interakcija djece, kao i djece i odraslih.» (Petrović-Sočo, 2007, str. 99.)

### **METODOLOGIJA KORAK PO KORAK**

S metodologijom *Korak po korak* počele smo se upoznavati davnih devedesetih godina. Od tada do danas prošle smo različite procese mijenjanja u kojem smo isprobavale i pronalazile najbolja rješenja za oblikovanje prostora ustanove, rješenja u kojem će dijete dobiti mogućnost za pokazivanje vlastite inicijative, za izražavanje svoje kreativnosti i koja će ga potaknuti na istraživanje. U navedenoj metodologiji prepoznale smo način rada koji nam sve ovo vrijeme nije prestao biti izazov. Spremnost za svakodnevno novo učenje, mijenjanje, isprobavanje, napredovanje i jačanje vlastitih kompetencija nužna je ukoliko je cilj razvijanje i jačanje kompetencija djeteta. Metodologija *Korak po korak* zasniva se na tri osnovna načela:

1. individualizirano učenje
2. učenje kroz igru i pravo na vlastiti izbor
3. sudjelovanje obitelji (Stokes Szanton, 1999, str. 1.)

U svemu tome igra zauzima veliku ulogu jer «djeca moraju, kako bi razvila svoje spoznajne i motoričke vještine i naučila nešto o društvu oko sebe i svome mjestu u njemu, kroz interakciju sa svojim vršnjacima razviti svoja društvena umijeća, učiti o tome što su pravila i kako se ona donose i što su to, zapravo, pravda i pravednost. Djeca uče kako surađivati i kako dijeliti, a uspješnom interakcijom s drugom djecom i savladavanjem osobnih, tjelesnih, intelektualnih i društvenih izazova, djeca razvijaju svoje samopoštovanje.» (Frost & Jacobs, 1995, u Stokes Szanton, 1999, str.3.) Prilike za igru djeci treba pružati već od najranije dobi, za nas odgajatelje to znači od prve



godine života, po upisu u jaslice. Već tada bi djeca trebala imati priliku da se na raznovrsne načine upoznaju sa svijetom oko sebe. Soba dnevnoga boravka nudi mogućnost izbora kroz različite centre aktivnosti, no oni se u svakoj sobi dnevnoga boravka razlikuju te tako i na raznovrsne načine potiču dječju igru. U tako organiziranom prostoru ponuda materijala je raznovrsna i stimulira djecu na korištenje svim svojim osjetilima i na samo njima svojstven način.

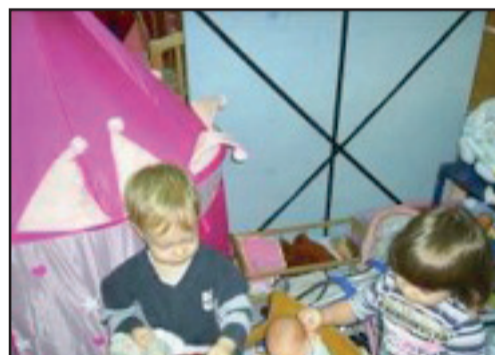
U metodologiji Korak po korak kvalitetno osmišljeno okruženje koje je usmjereno na dijete zasniva se na načelima:

- na osnovi vlastitih iskustava i interakcija sa svijetom koji ih okružuje djeca stvaraju vlastito znanje
- odgajatelji na najbolji mogući način potiču razvoj i napredak djeteta i to tako da nadograđuju interese, potrebe i sposobnosti djece (Stokes Szanton, 1999, str.4.)

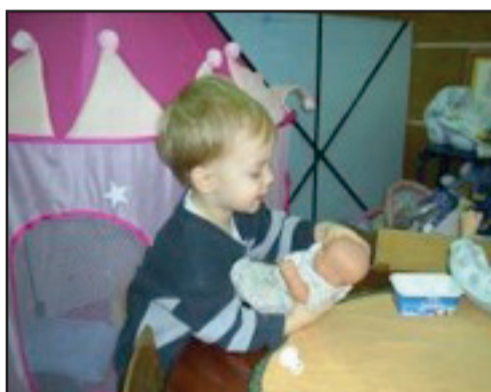
### ISKUSTVA IZ PRAKSE



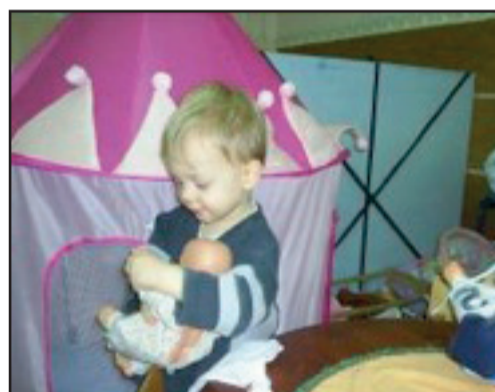
slika 1



slika 2



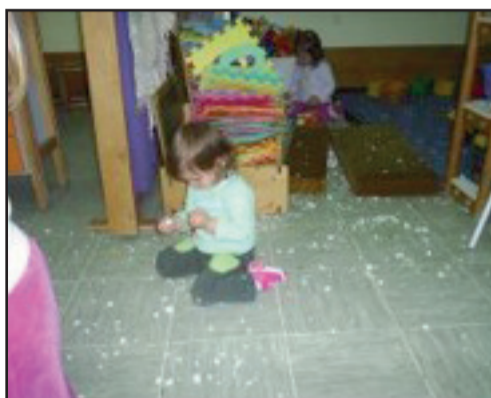
slika 3



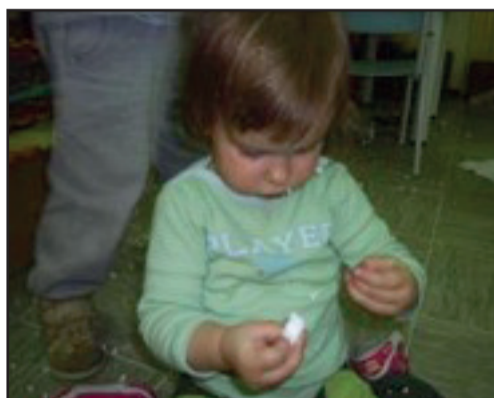
slika 4

Djeca jasličke dobi igraju se u obiteljskom centru i koriste materijale i pribor s kojim se susreću u svakodnevnom životu. Postavljaju lutkama stol, vrijeme za obrok. Posjeli su ih (slika 1) te im oko vrata stavili podbradnike (slika 2). Dječak je uzeo lutku u ruke i tješio je te joj pokretima ruku brisao suze (lutka ima izraz lica kao da se mršti)(slika 3). Nakon toga je nastavio pričati lutki (slika 4). Odgajatelj se nije uplitao u njihovu igru i djeca nisu tražila njegovo uključivanje.





slika 5



slika 6

Djevojčica je u centru za istraživanje pronašla stiropor. Nakon što ga je opipala, izmrvila ga je na komadiće, a nakon toga istraživala svaki zasebni komadić.



slika 7



slika 8

Djeca starijeg uzrasta imala su sasvim drugačiju ideju o tome što bi se moglo činiti sa stiroporom. Odlučili su se na «piljenje» te se na slikama 7 i 8 može vidjeti kako su uzeli pile, kacige te na takav način istraživali isti materijal.



slika 9



slika 10



slika 11



slika 12

Slobodna igra djevojčica u obiteljskome centru – nakon što su pronašle odjeću za lutke u obiteljskom centru gdje se odvija i sama igra, organizirale su se na način da je jedna djevojčica glumila bebu dok ju je druga djevojčica oblačila. Nakon izvjesnoga vremena to joj je i pošlo za rukom .



slika 13



slika 14

U likovnome centru djeca različitog uzrasta imala su mogućnost slobodne igre bojom, rukama i kistom.



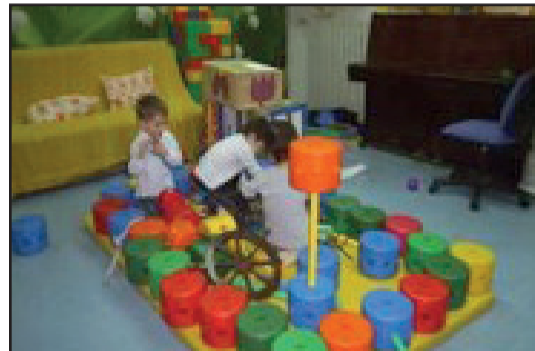
slika 15



slika 16

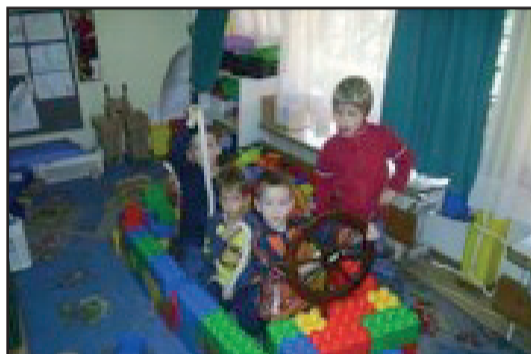


slika 17

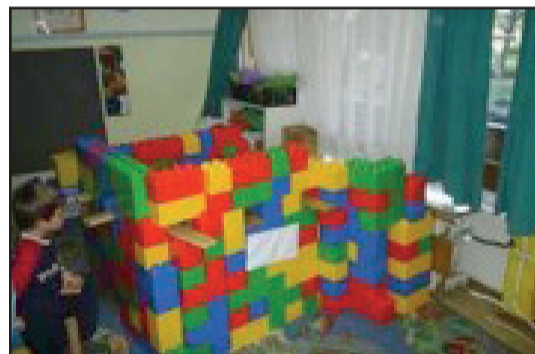


slika 18

Djeca su za svoju igru odabrala i prostor ispred sobe dnevnoga boravka. Slike pokazuju slobodnu igru djece istim materijalom. U različitim danima pokazivala su različite interese za stvaranjem. Slika 15 pokazuje izradu vjetrenjača dok su na slici 16 izradili instrumente za sviranje. Iste materijale iskoristili su i za izradu prijevoznih sredstava na dva kotača (slika 17), a kasnije su izradili i brod (slika 18).



slika 19



slika 20

Djeca u svojoj slobodnoj igri iste materijale koriste za različite građevine. Jednom se odlučuju na izradu broda (slika 19) dok na se na slici 20 može vidjeti kako su od istih kocaka iz(g)radili dvorac.



slika 21



slika 22

U dobro osmišljenom okruženju odgajatelj je omogućio djeci i igre u kojima se mogu sakrivati te pronalaziti intimnije prostore kao na slikama 21 i 22.





slika 23



slika 24

U svojim igrama djeca koriste postojeće materijale za neke nove namjene. Tako su na slici 23 kutiju pretvorili u prijevozno sredstvo dok se dječak na slici 24 odlučio «odmoriti» u kolijevki za lutke.

### ULOGA ODGAJATELJA

U osmišljavanju i organiziranju poticajnog okruženja za dijete odgajatelj ima izuzetno veliku, točnije, ključnu ulogu. Odgajatelj pokušava stvoriti kvalitetan sociopedagoški kontekst, mrežu odnosa i očekivanja kroz koje podržava individualne i grupne procese. Kroz njih se potiče i usmjerava dječji odgoj i razvoj (Petrović-Sočo, 2007) te omogućava svakom djetetu da postigne svoj maksimum.

U metodologiji *Korak po korak* «odgajatelji trebaju strukturirati prostor tako da potiče dječju kreativnost i želju za eksperimentiranjem, otkrivanjem i rješavanjem problema.» (Stokes Szanton, 1999, str. 4.) U sobi dnevnoga boravka odgajatelj potiče djecu na samoinicijativu, da slijede vlastiti interes jer upravo tako razvijaju i osjećaj osobne važnosti. Odgajatelj je taj koji je zaslužan za postizanje odgovarajuće atmosfere, kao i za prepoznatljivi ton grupe. Djelovanje djece i odgajatelja je u ravnoteži, njihov odnos se isprepliće te se izmjenjuju u ulozima onoga tko pita i onoga tko odgovara. Dijete prati odgajatelja, ali i odgajatelj prati dijete u njegovome djelovanju.

U svakodnevnome procesu odgajatelj ima raznovrsne uloge koje su vezane za igru djece i okruženje.

Odgajatelj promatrač svakodnevno promatra dijete u igri, prati i bilježi na koji se način dijete igra, s kojim igračkama i poticajima, prati djetetove reakcije i njegove interakcije s drugom djecom. On slijedi djetetovo kretanje u sobi dnevnoga boravka te uočava u kojim centrima dijete najviše boravi, a u kojima se najmanje zadržava. Odgajatelj također prepoznaje način na koji određeno dijete uči i sam uči od djeteta jer ga tako može (naj)bolje razumjeti.



slika 25



slika 26

Odgajatelj uvažavatelj komunicira s djecom na način da uvažava njihove prijedloge te omogućava svakome djetetu slobodu da prati svoj ritam, da se igra na sebi svojstven način. Uvažava svakoga pojedinca, ne zapostavljajući pritom važnost ostvarivanja zajedničkih ciljeva. Uvažava ulogu djetetove obitelji i njihove kulture te unošenje dijelova iste u život grupe i vrtića. Odgajatelj uvažavatelj uzima u obzir i posebne potrebe svakoga djeteta koje nalazi svoje mjesto u adekvatno osmišljenom okruženju.



slika 27

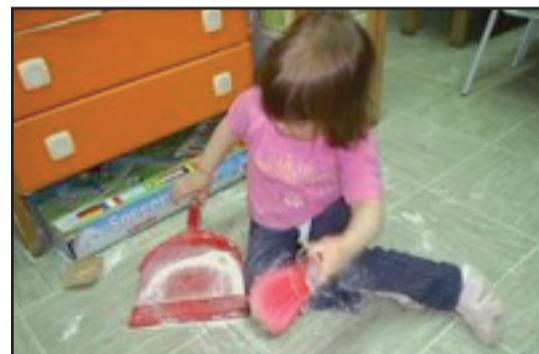


slika 28

Odgajatelj nuditelj pruža u okruženju raznovrsne mogućnosti za međusobnu komunikaciju kako bi djeca kroz igru naučila prepoznati vlastite osjećaje, kao i osjećaje drugih. Kontinuirano nudi raznovrsne i razvojno primjerene materijale koje djecu potiču na igru, a time i na učenje. Nudi aktivnosti koje kod djece potiču želju za istraživanjem, eksperimentiranjem, samostalnim otkrivanjem i kreativnošću. U primjerenom i dobro osmišljenom okruženju pruža mogućnost za igre kroz koje dijete razvija osjećaj vlastite osobnosti i identiteta. Nudi mogućnost izbora igre na djetetu prihvatljiv način te mu pruža mogućnost razumijevanja posljedica svog izbora.



slika 29



slika 30

Odgajatelj nadograditelj skoro pa svakodnevno svojim postupcima omogućava djetetu da nadograđuje svoja znanja. Dodavanjem novoga, raznovrsnijeg materijala odgajatelj obogaćuje djetetovu igru i razvija je te na osnovu stečenih iskustava i kompetencija gradi nove igre i time stječe nova iskustva i znanja.



slika 31



slika 32

Odgajatelj kreator svakodnevno stvara prostor za igru i osmišljava poticaje za obogaćivanje i ravnotežu između samostalnih igara, onih u malim grupama, kao i u igrama u velikoj grupi djece u kojima se mogu slobodno igrati. On također iznalazi specifične poticaje za posebne potrebe i interese djece, kreira nove izazove kako bi što bolje održao uključenost djece u igru te stvara okruženje koje kod djece potiče spremnost na preuzimanje izazova i rizika koji su im za razvoj i učenje više nego potrebni.



slika 33



slika 34

Odgajatelj kao osiguravatelj okruženja za dječju igru čini sve kako bi dijete imalo priliku za igru, učenje i interakciju s drugom djecom i odraslima. Poduzima sve s ciljem da se dijete u okruženju osjeća ugodno, sigurno, da ima osjećaj pripadanja, slobodu izražavanja te čini sve kako bi okruženje bilo logičko osmišljeno prema područjima interesa. Odgajatelj osigurava okruženje za učenje koje pridonosi dobrobiti svakog djeteta.

## ZAKLJUČAK

Proteklih je godina dječje okruženje za igru doživjelo velike promjene. Mi kao odgajatelji bili smo sudionici tih promjena na način da smo aktivno promatrali i pratili igru djece, pratili nova saznanja i bili refleksivni praktičari. U okruženje smo unosili promjene koje su omogućavale djeci sve slobodniju i bogatiju igru. Poznavanje metodologije *Korak po korak* uvelike nam je pomoglo u radu i omogućilo nam da nova znanja i spoznaje kvalitetnije primijenimo u praksi.

Okruženje u slobodnoj igri djece ima važnu ulogu; igra će biti bogatija, raznovrsnija, sadržajnija i poticajnija ako prati dijete u svim njegovim segmentima. Odgajatelj u toj igri može imati dvojaku



ulogu. Iako je okruženje poticajno i sadržajno, odgajatelj može dijete sputavati u slobodnoj igri na način da mu ne dozvoljava da je razvije, da koristi materijale na onaj način na koji to dijete želi, već da nameće način koji je on sam zamislio. No odgajatelj može imati i drugačiju ulogu. Može stvoriti uvjete i omogućiti djetetu da se igra na njemu svojstven način prateći njegov ritam i interese te se nadograđivati na njih. Kod takvog odgajatelja dijete se kroz slobodnu igru razvija i jača sve svoje kompetencije.

Promatrajući slobodnu igru djeteta primijetili smo da se ono duže zadržava u igri sam ili s drugom djecom, opazili smo kako takva igra utječe pozitivno na razvoj pažnje i koncentracije, razvija maštu i potiče kreativnost te utječe na razvoj kritičnosti i povećava temeljitost.

Sagledavajući naš dosadašnji rad, odabrale smo ulogu odgajatelja koji daju djetetu slobodu u igri u poticajnom okruženju.

## LITERATURA

- Hansen, A.K. (1997). *Stvaranje programskog usmjerenja na dijete – kurikulum za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak
- Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse (2011). Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada
- Petrovič – Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor
- Petrovič – Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjeg vrtića*. Zagreb: Mali profesor
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor
- Stokes Szanton, E. (1999). *Razvojno primjereni kurikulum za dojenčad i malu djecu (djecu od 0 do 3 godine)*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak
- Fotografije iz dječjeg vrtića *Đurđice*

## SUMMARY

*Nowadays free playing has a different role from the one it had in traditional nurturing context. Changing the environment in early childhood and preschool education institutions leads to creating necessary preconditions for development of children's play, which becomes more dynamic, various, creative and time-consuming. The play does not stay inside the room walls, instead it spreads and continues through the rest of the institution grounds. The educator is to provide the conditions for creation of such game by adjusting space and materials to children's needs and interests and by constantly upgrading them to a challenging playing environment.*

*Space organisation, which is very significant in Step by step methodology, is recognized as one of the basic factors for child's growth and development. Playing environment in the room is organized in activity centers and they are constantly adapted to children's interests enabling them free playing.*

*The educator has the key role in creation of free playing environment. One can support and encourage, but can also interfere with child's free playing.,*

**KEY WORDS:** *child, Step by step methodology, free play, educator's role.*

Anna Kulchytska Ph. D.  
Lesya Ukrainka Eastern European National University  
the member of Volyn OMEP organization  
Ukraine, Lutsk

## PLAYING/TOYS AS THE FACTOR FOR HARMONIZATION OF THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S OUTLOOK

### ANNOTATION

*The article is devoted to the problem of the present-day toys, games and playing of children. Focus is made on their influence upon the development of a child's outlook and activity. The factors are determined and described to influence activation and development a child's interest to toys, games and playing as the mechanism for management cognitive activity of children.*

**KEY WORDS:** *Playing, toy, game, cognitive activity child's outlook, interest, emotion, development.*

A toy is a cognition tool of the whole wealth of human culture for a child. The child actively assimilates the world for its transformation, and a toy is an essential way of this process. That's why as a spectrum of usage of toy is wider, so its value is higher and it can more develop the creative potential of a child. A traditional toy is a smart way of folk pedagogy, teaching children labor habits, sending accumulated experience from the older to younger generation. What is the purpose of toy : to amuse by teaching or to teach by amusing?

Present-day children, those for whom playing is the life necessity and condition for development, stop playing live real games. These are forced out from the life of our children by computer games. Children spend in front of monitor screens almost all their free time, diving deep into the virtual life. The quality, the sense of the game has been changed: it has become aggressive, individualized.

Recent psychological research reveals that answering the question: "What do you like to play?":

7% children cannot name any game;

15% name computer games;

25% name toys (cars, superheroes, dolls) instead of games.

Most children named some active games, but only some of them could explain the rules of these games.

General conclusions of overview of modern games and toys show obvious transformations of child's outlook. [1] There are displacements of development of child's cognition, which is expressed in exaggerated attention to money, desire to do business in future and to acquire earlier financial independence; cultivation of power, expansion, aggression based on romantic quality of criminal life; death motives, live downfall in the world, nature destruction, ecological catastrophe etc.

In this situation we need to stand on guard of physical, psychological and spiritual health of children. Buying a toy we should become special experts for sensible and wise appraisal of its possible influence on a child. It is necessary to know medical, ecological, pedagogical, psychological and esthetical requirements, which toys have to meet.

Firstly, it is very important to know what a toy is made from, if there are any harmful materials; secondly, what this toy can teach; thirdly, what sense this toy or game has; fourth, what feelings this toy can awake; finally, if a toy has beauty notion and develops the feeling of beauty. These principles will help to make choice of toys for children.

It is very important that a child could be interested by toys, games and playing. The task is to provoke and maintain this interest. Interest to game or toy shows itself as positive estimative – emotional child's attitude to the activity which game or toy proposes. Children highly appreciate toys and games if playing them they can realize their own strength and abilities being contented with it. So the point is in what way to activate child's interest to toys, games and playing.

In view of our former investigations we accentuate on the factors activating this interest [2,3]. They are as follows:

- emotional attractiveness of toys and games
- maximum adequacy of toys, games and playing to real situations
- range of practical application of toys and games ensuring the possibility for a child to carry out his/her accessible tasks
- attractiveness of playing activities
- new interests connection to already existing ones

Below we concentrate on the mentioned factors more in detail.

*Emotional attractiveness of toys, games and playing.*

As we have earlier stated, the base for interest is emotion. The emotion is the strongest cognitive mechanism for activation of playing as educational activity. That's why we consider that it is necessary to pay attention to the fact that every game should have positive emotional background to stimulate positive interest. These emotions can be provoked by innovation, unexpectedness, dream realization etc. In any case it is important to apply the proper approach to a child and playing situation.

*Maximum adequacy of toys/games and playing to real situations.*

Interest to game or toy doesn't appear if knowledge and skills acquired by playing, toys and games have the formal character, are not helpful for children to cognize the variety of the

world. To activate child's interest to playing such toys and games are to be used which simulate real situations and at the same time develop creative and original thinking. So, playing and thinking techniques can stimulate cognitive interests and mental activities of children. This is the necessary condition for the development of child's outlook and positive attitude to education through further understanding of the world .

Researches of many psychologists prove that mastering the techniques of thinking stimulates interest and mental activity. With the help of this there are created conditions for child positive attitude as to game as to education at all.

*Range of practical application of toys/games and playing.*

The fact is that children always imitate adults, want to be similar to them. So, to raise the interest to games and toys it is necessary to make them closer to real conditions. Role games, for example, give such an opportunity. It is expedient to create situations where a child would feel the need for this or that toy. It is not so important for children whether the situation is real or artificially created. In both cases it can stimulate activation of interest to toys, games and objects relevant to playing them. It should be noted that in this case there develops not only playing but also cognitive activity of a child. The range of practical application of toys and games ensures the possibility for children to try themselves in carrying out accessible tasks. For example, with the same toy they can play in the sand and build sand castles. But they can also plant a flower and observe how it grows.

*Attractiveness of playing activities*

The important condition of interest activation to toys and games is the opportunity of attractive activity performance in the sphere of a child's interest. For preschool children it is especially essential because their interests are not contemplative, but have clearly identified and active character.

Interest appears and stirs up most frequently during the attractive activities or its results. Both of them become the base of interest rising, its deepening, great resilience and tenacity. Essential place is devoted to solving difficult tasks in the games, and it maintains the emotional tone of activities. This can greatly increase the interest to playing toys and games.

*New interests connection to already existing ones.*

The reliable basis for the development of child's interest to new toys and games can be insured by already available ones. Often in order to make children interested in new toys and games to which they have no interest so far, it is helpful to explain new toys and games in terms of notions, subjects and relations interesting and familiar for a child. In such a case the so called intermediate interest demonstrates itself.

Then in the course of time it can transform into direct interest to a new toy, game and playing which can be gradually mastered by a child. In the process of the development of interest to new toys and games we should take into account the following moments: to notice such interests which a child already has; not to ignore them; to rely on them; to develop and direct them; to correctly apply them for activation of playing and cognitive activities.

New toys, games and playing them bring new impressions and information to develop a child's outlook. By means of such efficient instrument for education teachers and parents can

smoothly introduce children to knowledge, skills and ways of cognitive and social activity, as well as the development of outlook and attitudes.

Because in the subjects of material and spiritual culture and its traditions psychological life of an individual finds its realization, children, learning culture and mastering it through toys, games and playing, acquire in their own specific forms the experience of mankind.

So, today we are responsible for what games our children will play. Relying on our life experience we are obliged to manage the development of child's outlook via game. At the same time we should remember, that even the most wonderful toys can't replace friendly, bright and sufficient intercourse with close people.

### Conclusions

1. Toys, games and playing are for a child the most important instrument to study the experience of civilization.
2. Children can actively get to know the world and try socializing by means of toys, games and playing.
3. The more applicable toys and games are, the more valuable they turn out for children to understand the world organization, more -over they stimulate the development of child's creative potential.
4. Now-a-days playing, toys and games are characterized by transforming from traditional and realist to virtual and fantastic ones, the latter becoming emotionally attractive for children.
5. We investigated the impact of present-day toys, games and playing upon the development of child's outlook and activities.
6. We also determined the factors for activating the interest for playing/toys as the mechanism to manage playing activities of children.
7. To our mind it is important for teachers and parents to know more about playing/toys and improve education process with children.

### Literature

Абраменкова Вера. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка / [Абраменкова В.](#) –М.:[Лепта](#), 2008. – 544с.

Кульчицька Анна. Механізм впливу на пізнавальний інтерес як елемент інноваційного підходу до навчального процесу. Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці, 2007.- С.317-325

Кульчицкая А., Черткова А, Мисковец Е. Познательные интересы и их активация. / Монография.- Норильск, 2004, - 84 с.

A. Merve Başbay  
Bilkent Laboratory & International School  
Ankara, Turkey  
merveb@blis.bilkent.edu.tr

Prof. Dr. Belma Tuğrul  
Hacettepe University, Faculty of Education  
Ankara, Turkey.  
btugrul@hacettepe.edu.tr

Dr. Menekşe Boz  
Hacettepe University, Faculty of Education  
Ankara, Turkey.  
mboz@hacettepe.edu.tr

## **ANALYSIS OF PLAYGROUNDS AMONGST PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN THE PROVINCE OF ANKARA – TURKEY**

### **ABSTRACT**

*Children are always active and in motion. Perpetual movement is common when preschool children are observed during play. Many different reasons may be given to emphasize the importance of providing children with opportunities to move, of which the most important is movement being the catalyst of initial learning experiences and physical growth. Therefore a quality outdoor environment (school playgrounds) is a must for young children as it supports multifaceted development.*

*This work aims to analyze the patterns of use, equipment types and their public in public and private school playgrounds within the Province of Ankara - Turkey. The analysis group consists of 39 randomly selected schools out of which 20 are public and 19 are private. The assessment tool used in the analysis, "Playground Rating System" developed by Frost in 2001, was translated to Turkish and its clauses were adapted to the context by experts, before being incorporated to the study. To assure the reliability of evaluation of the "Playground Rating System", the scoring of clauses was made in collaboration with an architect expert in the field, later correlations among two sets of scores have been analyzed. As a result of the research, no significant differences were found amongst the public and private schools in the Province of Ankara - Turkey, in terms of equipment types and conditions. Lack of playground variety and quality between public and private schools indicates a need for their readjustment in a constantly changing Turkish Educational System. It is recommended that policies and standards are developed to improve the outdoor physical environment of school playgrounds in Turkey.*

**KEY WORDS:** *Movement, play, playground equipment, school playgrounds.*



## INTRODUCTION

Rapid change is the most significant peculiarity of the era we live in. Phenomena such as developing technology, rapid population growth, migration from villages towards cities, industrialization, etc. entail changes in social rules and social roles. Accordingly, changes also take place in the social and physical environment of children and social expectations towards the individual increases. The significance of experience of children, and the environment where such experience takes place, in the preschool period, where the most important fundamentals of human life are cast, is well known (Ateş, 1993).

Among the fundamental requirements in the development of preschool children is 'to move.' Movement is necessary for a child to develop, to get acquainted with own body and surrounding environment, to exercise developing muscles, as well as to make them powerful. Besides all these, movement is closely related with mental development. The most effective method stimulating the imagination of a child is to move. Play is one of the methods where a child learns without teaching (Robinson, 1983).

To move is a natural desire. It is inevitable for the body to grow, for body organs, skeletal system to develop, for blood to circulate, and for nerve-muscle links to get stronger (Boz, 2011).

The need to 'play,' which is very important in terms of child development, can only be satisfied in a qualified preschool institution in order to satisfy this need appropriately and timely. A good education received early in life affects not only the cognitive development, but also the sensory and social development of a child (Kalkan, 2008). For this reason, learning locations created for child development, outside playgrounds shall leave life-long traces on the development of children.

Outside playgrounds occupy a significant place in preschool institutions. Especially, giving an opportunity in preschool institutions for movement which is necessary for child development but cannot be provided in house medium in greater cities, is much more important today compared to past (Oktaç, 2004).

Children should not be restricted in outdoor activities and rules should be as small as possible. Both fine and coarse motor skills in the brain will develop by defining the location and own position in a location, as well as the brain parts required for academic skills will improve besides giving children joy (Madi, 2011).

Using national standards as a tool in improving the quality in preschool education is very important. Such standards are very important in terms of both the programs to be applied and of the quality of the personnel on duty and physical conditions of the institution (Ari, 2003).

One of the basic factors of a quality education is the physical environment. Physical environment in the educational institutions is effective on the behavior and development of an individual. However, physical environment is much more important in preschool educational institutions where, physical, mental and psychosocial development of a child is very rapid and such development areas are formed. Environment should give a child whatever she/he needs (Ural, 2007). Research shows that school gardens are effective on social, bodily, cognitive, and movement development of students. In addition, such locations are effective on healthy development of children and on preventing obesity early in life, by promoting an active life-style (Özdemir and Yılmaz, 2009).

## METHODS

The present research is a study depicting the quality of public and private schools in Ankara. 39 schools, both in public and private categories, constitute the sampling of the research.

In the research, the first two section of the 'Playground Rating System' (Frost, Wortham, Reifel, 2001), which was prepared for planning and assessing playgrounds, are used for collecting data.

Scale items are graded between zero and 5. In the scale grades are considered as 0: none, 1: some items are present but not functional, 2: Poor, 3: Average, 4: Good, 5: all items are present-perfect use.

What does the playground contain is determined with the first section of the scale and conditions of playgrounds are determined with the second section. Scores obtained for 'What does the playground contain' - Section 1 and 'Does the playground have good and safe conditions' - Section 2 are compared based on school types of public and private.

## RESULTS AND DISCUSSION

Results regarding the frequency and percent distribution in the research obtained from the first 20 questions<sub>1</sub> section of the scale are as follows Table 1.

As indicated in Table 1, in this section with the questions on the presence of equipment in the playground, no distinct difference is found between public and private schools in terms of hard ground area.

Active play equipment are mostly present in both public and private schools. If the areas created for playing games with rules, it is found out that in 30% of public schools such areas are not considered, and out of the remaining part, in 30% of the public schools it is found out that such areas are organized 'well.'

In the findings on semi-private areas in school gardens, suitable to the size of children, where they can get into and play or sometimes continue playing alone, it is seen that 9 schools in each category of public and private schools do not contain such structures. In the assessment of contribution of fence, wall, gate, windows, etc. structures which are elements of school garden design on plays and education of children, it is found out that public schools are better than private schools. 45% of the public schools receive 'perfect' score in this assessment, whereas in private schools the figure is 26.3%.

In terms of having flower gardens in school gardens, open to access of children and where children can undertake care of flowers, private schools make lower scores compared to public schools due to the shortage of area. Special areas allowing caring animals are mostly not present in both public and private schools. Semi-open areas having the quality of a winter garden, that allow passage between indoors and outdoors in school gardens are not present in 95% of public schools. Such figure is reduced to 73.7% in private schools. The shortage of area mentioned before causes private schools to use existing area in a more transitional and effective manner.

Storage areas that allow children to take and store playing equipment are not found in any of 20 schools in the public schools category.

Access to dressing room, toilet, fountains, and shady areas in school gardens are not present in 65% of public schools and in 63.2% of private schools.

Organizations for handicapped students in school gardens are fairly lacking in both public and private schools. 80% of public schools and 73.7% of private schools do not provide opportunity for handicapped access.

## REFERENCES

Arı, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s.31- 36). *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*. Yayıma Hazırlayan: Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Ateş, L. (1993). *Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Programı Kitabı*, T.C. Milli Eğitim

- Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş., İstanbul.
- Boz, M. (2011). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarla Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Cohen, U., Hill, A. B., Lane, C.G. (1994). *Recommendations for Child Play Areas*. Wisconsin Univ., Milwaukee. Center for Architecture and Urban Planning Research. (6. Baskı). (s.57).
- Çağlar, S. (2003). *'Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Eğitimi'*, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Doç.Dr. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları.
- Dikmen, Ç. B., Gültekin A. B. (2009). *Çocuk Oyun Alanları ve Oyun Araçlarının Tasarım Ölçütlerinin İrdelenmesi*, Uluslararası Çocuk ve Mimarlık Kongresi, TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi.
- Robinson (1983). *Exploring Teaching in Early Childhood Education*. London: The British Association for Early Childhood Education.
- Kalkan, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Fiziksel Koşullar Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (s.27)
- Oktay, A. (1999-2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özgür, H. (2000). *İlkokul Dönemindeki Çocukların Çocuk Oyun Alanlarına Olan İlgileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bornova-İzmir.
- Frost, J. L., Wortham S. C. & Reifel, S. (2001). *Playground Rating Scale*.
- Güven, Nergiz M. (2005). *Okulöncesi ve İlköğretimde Beden Eğitimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Kovar, K. S., Combs, A.C., Campbell, K., Napper-Owen G., Worrell, V.J. (2007). *Elementary Classroom Teachers as Movement Educators*. McGraw-Hill, New York.
- Madi, B., (2011). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* . Efil Yayınevi, Ankara

Tatjana Car – Kolombo  
[tcarkolombo@yahoo.com](mailto:tcarkolombo@yahoo.com)

Sandra Miculinić  
[smiculinic@yahoo.com](mailto:smiculinic@yahoo.com)

Dječji vrtić „Radost“, Crikvenica

## KREIRANJE OKRUŽENJA ZA RANI PERCEPTIVNO – MOTORIČKI RAZVOJ U JASLICAMA

### SAŽETAK

*Redovitom i bogatom senzomotoričkom stimulacijom utječe se ne samo na bolje razumijevanje i prihvaćanje vlastitih osjetilnih potreba, kvalitetu obrade senzornih informacija i organizacije osjetne percepcije već se u djeteta potiče i bolja samokontrola, stabilnost emocionalnih stanja, povećava se prag tolerancije na frustracije, te jača samopouzdanje i samopoštovanje.*

*U procesu promišljanja kreiranja razvojno poticajnog okruženja za igru djeteta jasličke dobi i s ciljem uvažavanja razvojnih osobina i potreba te istraživačke prirode djece nametnula se potreba stvaranja prostorno – materijalnog konteksta temeljena na spoznaji o velikoj vrijednosti rane perceptivno – motoričke stimulacije. Vodeći se tim spoznajama u jasličkom programu dječjeg vrtića „Radost“ Crikvenica započeo je radna projektu „Moje tijelo - senzomotorika u jaslicama“ kreiranjem iskustveno sadržajnog okruženja za igru u kojem će se poticati senzomotorički razvoj djeteta. U planiranje okruženja i kurikuluma odgojno-obrazovnog rada implementirani su elementi somatske, oralne, olfaktorne, gustativne, taktilno-kinestetske, auditivne, vizualne i motoričke stimulacije kojima se potiče razvoj djece unutar tjelesnog i psihomotornog, socio-emocionalnog, spoznajnog razvoja i komunikacije. Oplemenjivanje okruženja ostvareno je na temelju individualnog praćenja razvoja djece te bilježenja uočenog u obrasce za kreiranje senzornog profila i obrasce za praćenje razvoja djece. Uvažavajući potrebe svakog djeteta, njegovog trenutnog razvojnog nivoa u pojedinom području i senzornog portreta tj. praga tolerancije na vrstu i intenzitet senzornih podražaja, kontinuirano su provedene aktivnosti perceptivno-motoričke stimulacije. Prostor sobe dnevnog boravka organiziran je u centre u kojima su nuđeni poticaji i aktivnosti za razvoj senzomotoričkih vještina. U suradnji s roditeljima izrađivani su materijali za poticanje senzomotoričkog razvoja koji će biti prikazani kroz foto i video prezentaciju rada te njihovo korištenje u igri. U radu su opisane sastavnice programa rane perceptivno-motoričke stimulacije u jaslicama te prikaz aktivnosti djece u bogatom okruženju za igru. Tijekom uvođenja različitih senzomotoričkih medija u okruženje te obogaćivanja senzorne panorame nastojalo se kod djece poticati doživljaj ugone i opuštenosti te su kontinuirano praćene i evaluirane reakcije djece.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *okruženje za igru, jaslice, individualizacija, senzomotorički mediji, perceptivno-motorički razvoj*

## UVOD

Igra je osnovna aktivnost djeteta predškolske dobi. Kao takva osnovni je oblik dječjeg življenja. Prvih sedam godina naziva se razdobljem senzomotoričkog razvoja i dijete između treće i sedme godine postaje senzomotorički zrelo biće (Ayres,2009.).Upravo tada,mozak je najprijemčljiviji za osjete i najsposobniji da ih organizira. To je kritično razdoblje za poticanje senzomotoričkog razvoja djece. Djeca jasličke dobi neprestano uče, upijaju i klasificiraju informacije i znanja. Mala djeca najbolje uče djelujući (Došen – Dobud,2004.). Igraju se s onim na što se usredotočuju, isprobavaju na mnogo različitih načina: okretanjem, baratanjem, promatranjem, guranjem, isprobavanjem okusa, dodirivanjem, slušanjem; uče pomoću svojih osjetila. Osjeti su kao hrana za djetetov mozak. Ako mozak nije opskrbljen s puno vrsta osjetilnih iskustava, ne može se adekvatno razviti i neophodna mu je stalna i raznolika senzorna hrana kako bi se razvijao i normalno funkcionirao (Ayres,2009.). Djeca jasličke dobi uče istražujući te ih odgojitelji izlažu nizu različitih iskustava koja im pomažu da uče (Došen – Dobud,2004.).Ono što dijete doživljava i iskustva koja stječe ima ogroman utjecaj na razvoj njegova mozga, pa prema tome i na njegove kasnije životne mogućnosti i prilike.Upravo zbog te činjenice važno je djeci ove dobi osigurati poticajno okruženje u kojem o sebi i o svijetu oko sebe uče kroz igru. U metodologiji usmjerenoj na djetesve aktivnosti proizlaze iz potreba, interesa i razvojnog stupnja djeteta. Pri osmišljavanju igre i okruženja za igru važan je individualan pristup djetetu u skladu s njegovim potrebama, temperamentom i razvojnim dostignućima. Okruženje u kojem se dijete razvija određuje kvalitetu njegova iskustva odnosno kvalitetu njegova učenja (Stokes, 2005.).Rana razvojna faza odražava cjelovitost doživljavanja putem multisenzoričkih podražaja,kretanja i manipuliranja objektima iz okoline.

Redovitom i bogatom senzomotoričkom stimulacijom utječe se ne samo na bolje razumijevanje i prihvaćanje vlastitih osjetilnih potreba, kvalitetu obrade senzornih informacija i organizacije osjetne percepcije već se u djeteta potiče i bolja samokontrola, stabilnost emocionalnih stanja, povećava se prag tolerancije na frustracije, te jača samopouzdanje i samopoštovanje, razvija se senzomotorička inteligencija.Putovi do iskustva vode preko osjetila. Postojisedamosjetila, pet vanjskih osjetila koja prikupljaju senzorne informacije iz okoline: dodir (taktilni), vid (vizualni), sluh (auditivni), njuh (olfaktorni), okus (gustativni), te dva unutarnja osjetila – osjetilo pokreta (vestibularni) i osjetilo svijesti o vlastitom tijelu (proprioceptivni)(Ayres, 2009.). Pravilna integracija svih osjetila pomaže nam da funkcioniramo, krećemo se, izražavamo osjećaje, steknemo samopouzdanje, učimo, izvodimo svakodnevne zadatke i stvaramo interakcije sa svijetom koji nas okružuje.

Vođene tim spoznajama u jasličkoj skupini Dv „Radost“ Crikvenica, podružnica Selce, započet je rad na projektu pod nazivom „ Moje tijelo – senzomotorika u jaslicama“ kreiranjem okruženja za poticanje senzomotoričkog razvoja.

## PROJEKT „MOJE TIJELO – SENZOMOTORIKA U JASLICAMA“

Projekt se provodio u okviru redovitog jasličkog programa za djecu od jedne do tri godine. Prostor djeci omogućuje individualizirano istraživanje i učenje i podijeljen je u centre: istraživačko-manipulativni, motorički, građevni, obiteljsko-dramski, osamljivanja, igara bojama, istraživanja zvukova. Svi su centri obogaćeni materijalima za multisenzoričku stimulaciju, u različitim intenzitetima i osjetilnim kombinacijama. Skupina broji 14 djece u dobi od 12 do 36 mjeseci koja pohađaju cjelodnevni 10-satni program. Nositelji programa i voditeljice projekta su odgojiteljice skupine uz stručnu pomoć rehabilitatora- odgojiteljai stručnog suradnika psihologa – mentora. U projekt su cijelo vrijeme bili uključeni i roditelji, najviše kroz izradu i prikupljanje materijala. Rado su se odazvali na radionicu pravionicu gdje su zajedno s djecom izrađivali taktilne



slikovnice. Zajedno s roditeljima izrađene su taktilne plohe i senzorna kućica za motorički centar. Na roditeljskim sastancima upoznali smo ih s činjenicom o važnosti osjetilnih stimulacija. Kroz individualne informacije svaki roditelj dobio je povratnu informaciju o senzornom portretu svoga djeteta. Na taj način osvještavali su važnost i potrebu stimulacije osjetila u ranoj dobi.

Djeca različito reagiraju na različite podražaje: neki radije jedu jednu hranu, dok drugi radije jedu neku drugu vrstu hrane ( ovisno o krutosti, mirisu i sl. ) , neki vole bučnije aktivnosti, dok drugi biraju tiše aktivnosti, neka djeca su sklonija motorički izazovnijoj i aktivnijoj igri, druga se u gužvi radije sklanjaju postrance. U procesu promišljanja kreiranja razvojno poticajnog okruženja za igru djeteta jasličke dobi i s ciljem uvažavanja razvojnih osobina, potreba, različitosti te istraživačke potrebe djece koja borave u tom prostoru, nametnula nam se potreba stvaranja prostorno–materijalnog konteksta temeljena na spoznaji o velikoj vrijednosti rane perceptivno–motoričke stimulacije. Cilj projekta je senzomotoričkim aktivnostima utjecati na cjelokupni razvoj djeteta i nastojati poboljšati preradu i organizaciju osjetne percepcije. U skladu s ciljem formirale smo iskustveno raznoliko okruženje za igru. U planiranje okruženja i kurikuluma odgojno–obrazovnog rada implementirani su elementisenzorne ( taktilne, vizualne, auditivne, olfaktorne, gustativne, proprioceptivne i vestibularne ) i motoričke stimulacijekojima se potiče razvoj djece unutar tjelesnog i psihomotornog, socio–emocionalnog, spoznajnog razvoja te komunikacije. Materijali i aktivnosti unašani su postupno; sukladno uočenim senzornim potrebama djece stupnjevali smo intenzitet stimulacije i prilagođavali ga svakom djetetu. Pri tom smo vodile računa o integriranom pristupu i utjecanju na sve aspekte djetetovog razvoja.

Korištene su metode istraživanja, rješavanja problema, praktičnih radova, razgovora, objašnjavanja, metoda igre te promatranja.

Individualiziranim praćenjem i planiranjem odgojno-obrazovnog rada djetetu se omogućavala sloboda izbora i zadovoljavanje svih potreba. Kako bismo upoznale osjetilne potrebe i dobile cjelovitu sliku djeteta, u procesu individualnog praćenja, uočeno smo bilježile u liste provjere za kreiranje senzornih portreta (Biel, Peske, 2007.), koje smo prilagodile uzrastu djece. Te liste su nam bile od velike pomoći u planiranju oplemenjivanja okruženja kao i individualizaciji rada. Liste provjere senzornog profila sastoje se od nabrojanih specifičnih osjetilnih stimulacija iz područja svih sedam osjetila, koje dijete izbjegava, traži, ili pak miješano i neutralno reagira. Na temelju uočenih osjetilnih potreba i kreiranja jedinstvenog senzornog portreta svakog pojedinog djeteta, planirale smo razvojne zadaće za skupinu kao i za svako dijete.

**TAKTILNA SIMULACIJA** se temelji na osjetu dodira, našem prvom i najosnovnijem osjetilu. Osjet dodira prvi se od senzornih sustava razvija još u maternici i najveći je senzorni sustav tijela. Već od samog rođenja djeca su osjetljiva na dodir, komuniciraju dodirom s majkom odmah nakon rođenja i kasnije u svakodnevnim aktivnostima (kupanje, hranjenje, oblačenje, svlačenje) kao i u samostalnim aktivnostima (koriste ruke stalno). Taktilni receptori nisu smješteni samo po koži, već i po ustima, grlu, probavnom sustavu, ušnim kanalčićima itd. pa govorimo o stimulaciji cijelog djetetovog tijela ( body image ) te stimulaciji pojedinih dijelova tijela. Osjet dodira u ovoj dobi izvor je emocionalnog zadovoljstva te utjehe i sigurnosti (Ayres, 2009.). Bitna odrednica taktilne stimulacije je ta što ona zadovoljava jednu od osnovnih ljudskih potreba za bliskim kontaktom. Ta potreba je često vidljiva u jasličkim skupinama, a posebno naglašena u razdoblju prilagodbe djeteta kada se može „iskomunicirati“ dodirom, zagrljajem, maženjem. Djeca rane dobi na taj način doživljavaju osjećaj sigurnosti, zaštite i pripadanja. Dojenčad istražuje okolinu stavljajući igračke u usta jer kontaktirajući dodirom lakše uče o obliku, veličini i teksturi. U ustima i šakama imamo više taktilnih receptora nego igdje u tijelu (Brack, 2009). U taktilnu percepciju spada i razlikovanje teksture hrane (meko, tvrdo, ljepljivo ili hrskavo). Djeca rane dobi više su usmjerena na istraživanje taktilnim putem nego na druge aspekte perceptivnih osjeta. Glina, voda, pijesak,





rasuti materijali daju dobra taktilna iskustva. Osim opipa taktilna stimulacija sadrži i druge aktivnosti kao npr. hvatanje, baratanje, guranje, hvatanje visećih predmeta, držanje, aktivnosti za razvijanje koordinacije oko–ruka.

VIZUALNA STIMULACIJA je stimulacija vizualnim podražajima. Vizualna pozornost razvija se već od prvih sati života, a u prvih nekoliko godina života konstantnost i identifikacija objekta potpuno se poimaju. Vizualne su vještine usko povezane s motoričkim, jer za usvajanje svake nove vještine najviše koristimo oči koje upravljaju rukama i nogama dok tu vještinu ne usvojimo.

Često se djeci nude zanimljive igračke ili predmeti kod kojih su u kombinaciji boje, pokreti i zvukovi. Takvi predmeti su im zanimljivi za gledanje upravo zato jer se više senzornih podražaja međusobno prožima. Za djecu ovog uzrasta bitno je da su predmeti veliki, svijetli i živih boja (Lear, 1986). Svako dijete određuje vlastiti tempo za gledanje i istraživanje predmeta. Osim uporabe predmeta različitih veličina, boja i oblika u vizualnoj stimulaciji koriste se igre svjetla, sjene predmeta i sl. Vizualnu percepciju čine sljedeći elementi: koordinacija oko-ruka, vizualna diskriminacija, vizualna memorija, percepcija oblika.

AUDITIVNA STIMULACIJA odnosi se na stimulaciju akustičnim podražajima, šumovima, zvukovima, tonovima, bukom (različiti zvukovi iz okoline, prirode, zvukovi govora, vlastite aktivnosti, tjeloglazba). Istraživanja razvoja auditivne percepcije ukazuju da već vrlo mala djeca vrlo dobro razlikuju zvukove, obraćaju pozornost na izvore zvukova i mogu proizvesti veliki broj zvukova sličnih onima koji ih okružuju (Bee, 1989.). To je vrlo važno za razvoj govora.

Osjetilo sluha usko je povezano s vestibularnim osjetilom jer su fiziološki ta dva osjetila povezana. Stimulirajući npr. ljuljanjem, utječe se i na slušanje. Istraživanja pokazuju da vestibularna stimulacija može povećati spontanu vokalizaciju (Biel, Peske, 2007.). U okviru auditivne stimulacije važno mjesto zauzima glazba. Ona zadržava djetetovu pažnju i interes, ali dopušta transfer na druge aktivnosti. Glazba, pa makar bila samo kulisa povećava raspon pažnje kod djeteta, smanjuje napetost jer okruženje postaje ugodnije. Glazba stvara emocionalno ozračje, utječe na stvaranje socijalnih odnosa. Djeluje umirujuće (npr. uspavanka) ili aktivira (npr. marš, polka).

GUSTATIVNOM I OLFAKTORNOM STIMULACIJOM kod djece izazivamo osjet okusa: slatko, gorko, slano i kiselo te istraživanje njuhom. Osjetilo njuha i okusa usko su povezani (toga smo svjesni kada nam je nos začepljen gubimo okus za hranu). Možemo prepoznati oko deset tisuća mirisa a razlikujemo samo četiri okusa. Sve drugo što mislimo da je okus, zapravo je miris. Već i novorođenčad različito reagira na sva četiri osnovna okusa (Crook, 1987.). Djeca na različite okuse pokazuju različite izraze lica. Općenito, hrskava, kisela, slana i hladna hrana djeluje stimulirajuće, dok topla, slatka ili hrana koju je potrebno dugo žvakati, djeluje umirujuće (Brack, 2009.).

STIMULACIJA VESTIBULARNOG OSJETILA je stimulacija osjeta za pokret, kako cijelog tako i pojedinih dijelova tijela, posebice položaja glave. Taj nam sustav omogućuje da znamo kojom se brzinom krećemo, u kojem smjeru, te gdje se naše tijelo nalazi u prostoru. Pomaže nam u održavanju tjelesnog stava, ravnoteže i kretanju (Ayres, 2009.). Svaki put kad se dijete pomakne, vestibularni osjet prima stimulaciju koja daje informaciju kako se tijelo nosi s pokretima. Istraživanja pokazuju da linearni pokreti djeluju umirujuće, a kružni stimulirajuće.

Dijete voli da ga se ljulja, diže, baca u zrak, prevrće i vrti. To su doživljaji koji mu čine najveće zadovoljstvo. Uživa u hrvanju i naguravanju, nošenju na leđima i ramenima i ljuljanju. Ove aktivnosti pružaju mu mnogo senzornog unosa i daju mu osjećaj na koji djeluje sila teža, kako se različiti dijelovi tijela pokreću, u kakvom su međusobnom odnosu, što su u stanju učiniti, a što nisu, što boli ili nije ugodno. Sve ove senzorne informacije formiraju senzornu „sliku“ tijela odnosno percepciju tijela.



STIMULACIJA PROPRIOCEPCIJE je podražavanje unutarnje svijesti o tijelu, omogućuje određivanje gdje se pojedini dijelovi tijela nalaze u odnosu na silu teže. Osjeti iz tijela javljaju se naročito za vrijeme kretanja ali i onda kada mirno stojimo jer mišići i zglobovi neprekidno šalju informacije mozgu da nam govori o našem položaju. Propriocepcija iz mišića i zglobova također doprinosi našoj percepciji tijela. Bez tih informacija ne bismo znali gdje se nalazi određeni dio našeg tijela i kako se pokreće. Budući da je u tijelu toliko puno mišića i zglobova, proprioceptivni sustav je gotovo isto toliko velik kao taktilni ( Ayres, 2009.). Receptori u našim zglobovima, mišićima i tetivama bilježe stezanja i istežanja, omogućuju nam kretanja a da ne moramo gledati u pojedini dio tijela koji želimo pomaći. Aktivnosti poput dizanja, guranja, povlačenja, istežanja, nošenja teških predmeta, ili primanja zagrljaja ili masaže spadaju u stimulaciju propriocepcije.

MOTORIČKA STIMULACIJA odnosi se na razvoj motoričkih sposobnosti. Rani djetetov razvoj obilježava upravo motoričko učenje kao aktivnost kojom dijete stječe iskustvo o vlastitom tijelu i okolini, kažemo dijete uči o sebi i svijetu krećući se. Da bi točno pokretao tijelo mozak se oslanja na unutarnju senzornu sliku. Senzorna slika pohranjena je u živčanom sustavu te je zovemo percepcija tijela. U stjecanju motoričkih vještina važno mjesto zauzima oponašanje pokreta. Pravilan razvoj motoričkih i perceptivnih funkcija temelj je socijalnog razvoja djeteta. U motoričku stimulaciju ubrajamo hodanje na različite načine, poskakivanje i skakanje, bacanje, hvatanje, trčanje, puzanje.

## TEORIJA U PRAKSI

Možda je od svih osjetilnih stimulacija koje nudimo u okruženju za igru najviše zastupljena taktilna jer ona prožima sve druge stimulacije. Usklopu svih centara izradile smo i nudile materijale za poticanje taktilnog osjeta. Znajući da djeca u ranom razvojnom razdoblju istražuju okolinu stavljajući predmete u usta, te tako taktilno doživljavaju veličinu, oblik i teksturu, djeci smo nudile hranu koju su trebali „obraditi“ različitim tehnikama žvakanja (hrskava-mekana, oštra-glatka, topla-hladna, tekuća-kruta) u obliku zdravih grickalica, voća i povrća, voćnih karamela, sušenog voća, pudinga, voćnih jogurta te svježe ispečenih kolača i kiflica. Ubrzo smo prateći njihove reakcije bolje razumjeli zaštoneka djeca radije biraju glatku i tekuću hranu a neka uživaju u žvakanju. Sva djeca nisu jednako osjetljiva na iste senzorne podražaje, te tako i odabiru vrstu hrane (tekuću, glatku ili hrskavu).

U motoričkom centru postavljene su taktilne ploče-staze od različitih prirodnih i umjetnih materijala koji su poticali istraživanje i spoznaju kvalitete i suprotnosti taktilnih podražaja rukama i nogama (hladno-toplo, tvrdo-mekano, hrapavo-glatko, rasuto-kompaktno, ljepljivo i sl.), viseći baloni za zahvaćanje u vis, bazen s lopticama, mekani toranj za penjanje. U istraživačko-manipulativnom centru izradile smo taktilne vrećice od različitih tekućih i rasutih materijala, toplih i hladnih, kadice s mokrim i suhim materijalima, taktilne rukavice i balone, umetaljke na mnogo različitih načina i predmeta različite kvalitete za uvježbavanje koordinacije oko-ruka, predmete za nizanje na nit ili drveni štap, kadice s rasutim materijalima za poticanje razvoja fine motorike ali i koordinacije oko-ruka, zahvaćanja jedan po jedan pinceta hvatom, labirint za istraživanje protočnosti koji iziskuje precizno usipavanje, razne predmete za uvježbavanje odvrtnja/zavrtanja, otkopčavanja/zakopčavanja. U sklopu taktilne stimulacije nudile smo istraživačku-manipulaciju različitim materijalima u cilju usavršavanja spretnosti ruku i okulomotorike kao npr. taktilni kolaž (ljepljenje različitih materijala na podlogu), slikanje rukama i stopalima bojom obogaćenom grizom, igra masom za modeliranje - stiskanje, gnječenje, čupkanje, bušenje rupa prstima i raznim predmetima, utiskivanje dlana i stopala, oblikovanje mase za modeliranje, izradu i mijesenje



kolača, kiflica (hladno tijesto-tople kiflice), dodirivanje i rezanje voća i povrća, igru kockicama leda (hladne ruke - na upit odgojitelja gdje bi ih mogli ugrijati da im opet bude toplo, djeca odlaze do sobnih radijatora i naslanjaju ruke, sami imenuju jako hladno/opet toplo), istraživanje puhanjem toplog i hladnog zraka sušilom za kosu. Dokumentiran je primjer dječaka (24 mj.) koji je odbijao rukama dodirivati „ prljave“ materijale (boju, tijesto, ljepilo, hranu), ali nakon nekog vremena samoinicijativno prilazi masi za modeliranje, lijepljenje i bojanju prstima. U centru za opuštanje instalirano je veliko ogledalo u kojem su djeca u mogućnosti promatrati svoj odraz i samostalno ili uz pomoć odgojitelja imenovati dodirivane dijelove tijela u cilju stvaranja slike o svojem tijelu. Individualno smo provodile masažu rukama, masažnom rukavicom, bodljikavom lopticom, električnim, vibrirajućim masažerom prilikom čega smo prema djetetovoj želji dodirivale određeni dio tijela i u intenzitetu koji nam je dijete pokazalo kao prihvatljivim i ugodim, koristile smo pokrete pritiska, kruženja, trljanja, glađenja, lupkanja. Čitavo tijelo i njegove pojedine dijelove dodirivale smo predmetima različitih tekstura (bodljikavom loptom, masažnom rukavicom, drvenim kotačićima za masažu, električnim, vibrirajućim masažerom). Nismo masirale svu djecu već samo onu koja su to prihvaćala, neka su djeca jasno pokazivala da im se to ne sviđa i izbjegavala su tjelesni kontakt. Važno je istaknuti da smo u sklopu taktilne stimulacije koristile i ritam kao umirujući ili aktivirajući element. Izvođeci masažu ili njihanje usmjeravale smo pažnju ovisno o željenom rezultatu da te aktivnosti budu i ritmički obojane umirujuće ili aktivirajuće. Tijekom masaže i neovisno u drugim tjelesnim aktivnostima imenovali smo uz dodirivanje dijelove tijela kako bi dijete poticalo na razvijanje sheme svojeg tijela. U sklopu motoričkog centra instaliran je bazen s lopticama u kojem djeca leže, kotrljaju se bočno, uranjaju, hodaju uz lagani otpor. U istraživačko-manipulativnom centru svakodnevno su ponuđene kadice s rasutim materijalima koje smo mijenjale (grizom, rižom, solju, brašnom, pijeskom, vodom, pjenom za brijanje...) kojima stimuliramo mišićedlanova i ruku. U svim aktivnostima odvijala se češće neverbalna ali i verbalna komunikacija između djeteta i odgojitelja tijekom kojih smo nastojale utvrditi stanje opuštenosti djeteta, prekidale ili produžavale stimulaciju. Sa starijom djecom provodile smo i jednostavne vježbe disanja a s mlađom djecom to smo činile pokretima fizičkog vođenja, u bliskom kontaktu tijela odgojitelja i djeteta. Tijekom aktivnosti taktilne stimulacije verbalizirale smo suprotnosti i poticalo izražavanje doživljaja pojmovimaugodno/neugodno, sviđa/ne sviđa, dobro mi je, hladno je, mekano je i sl. kako bi što bolje upoznale senzorni profil djeteta. Često su se djeca i samoumirivala, pa su nakon nekih zahtjevnijih igara ili frustrirajućih situacija (npr. sukoba oko igračke ili obrane osobnog prostora) prilazila masi za modeliranje kako bi se opustila. Gnječenje i oblikovanje mase ih je umirivalo.

Centar za osamljivanje oplemenjen je mekanim jastucima i materijalima, manjim i većim plišanima igračkama za poticanje nošenja lakih i težih predmeta, taktilnim slikovnicama. U centru građenja nude se materijali različite senzorne kvalitete (kartonske kutije, drveni otpad, čičak vikleri, drvene i plastične kocke i sl.). Prilikom dodirivanja i istraživanja predmeta djeci smo kontinuirano verbalno opisivale kvalitetu podražaja kako bi dijete postupno usvojilo pojmove. Djeca su boravila u ovom centru kad su imala potrebu za osamljivanjem i izdvajanjem iz igre s ostalom djecom. Uočile smo da je ovdje češće bila prisutna tiha paralelna igra dvoje, troje djece koja bi sjedila ili ležala izolirano od podražaja vanjskog svijeta, uronjena u istraživanje slikovnice, slikovnog materijala, promatranje u ogledalu ili sakrivena u kućici čvrsto u zagrljaju s plišanom igračkom. Odabir materijala i boja u ovom je centru djelovao na djecu samoregulacijski (zavjese, meki jastuci, kućica s mekanom podlogom, baldahin, ogledalo, velike i male plišane igračke, slikovnice i slikopriče) te nije bilo potrebe za uvođenjem pravila korištenja centra i materijala u njemu.

Kreirajući okruženje s aspekta vizualne stimulacije posvetile smo posebnu pažnju obogaćivanju prostora i aktivnosti vizualnim materijalima: fotografije djece u aktivnosti, fotografije obitelji,

njih samih, fotografijama građevina, vozila, voća, povrća i hrane, životinja, slikopričama na zidu. Time se potiče usmjeravanje pažnje na vizualni podražaj i povezivanje fotografija sa stvarnim objektima. Djeca su primjećivala fotografije njih samih u aktivnostima i često su se vraćala, pažljivo promatrala, prstom pokazivala i imenovala sebe, drugu djecu oko sebe i akciju. Pozivala bi i nas odgojitelje da nam ispričaju uočeno s velikim čuđenjem i oduševljenjem a to im je ujedno i pridonijelo u razvoju pojma o sebi i percepciji vremena (čuli smo njihove izjave poput kad je bilo vruće, po zimi, za rođendan, kad sam bila mala itd.) Fotografije građevina su imenovali i koristili kao ideje za igru i istraživanje konstruktorima. Uz svaku fotografiju bio je i natpis velikim tiskanim slovima i primjetile smo da kada gledaju sliku prstom pokazuju natpis kao da čitaju. Kod fotografija hrane koristili su sviđa/ne sviđa, volim/ne volim i izraze lica sviđanja/nesviđanja. Djevojčica (30 mj.) cijelo se vrijeme vraćala do slike s proslave svog rođendana i beskrajno joj se veselila. Dječak (18 mj.), nakon dužeg izbivanja iz vrtića, umiruje se i prestaje plakati zbog odvajanja promatrajući slikesvojih prijatelja iz skupine. Ubrzo se počinje smijati i biti veseo. Na odgojiteljevo imenovanje djeteta, on pokazuje prstićem na sliku djeteta. U cilju internalizacije pravila skupine sve smo problemske situacije fotografirale i na taj način poticale usvajanje pravila. U početku odgojitelji potiču korištenje fotografija u rješavanju problemskih situacija, a kasnije djeca sama prilaze fotografijama i verbaliziraju pravila. Naša djevojčica (12 mj.) obožava igre „ku-kuc“, pa joj takve igre olakšavaju razdoblje prilagodbe. Pri izradi slagalica i pokrivaljki korištene su realistične slike te uočavamo da djeca puno lakše pogađaju npr. životinju, vozilo kada su oni prikazani na taj način te da puno više vremena provedu u promatranju detalja. Poticale smo djecu na promatranje izgrađenih konstrukcija od kocaka i drugih građevnih materijala iz različitih pozicija kako bi poticale razvoj percepcije veličine i oblika. Djevojčica (30 mj.) uporno je nizala plasične konstruktore u vis, tražila drugu djecu da joj pridržavaju, a ona bi se odmicala i odmjeravala koliko je visoko i komentirala da li može još ili je sad previsoko. Drugi pak dječak koji je bio u fazi vodoravnog nizanja drvenih konstruktora, legnuo bi paralelno uz kocke i tako ih slagao. Na razvoj sheme tijela utjecale smo potičući gledanje svojeg odraza u ogledalu. Mlađa djeca su na odgojiteljevo verbalno poticanje podizala ili dodirivala dio tijela a starija su sama dodirivala i imenovala dijelove tijela. Kada smo čitali slikovnice u kojima se govorilo o osjećajima i imitirali izrazom lica određene osjećaje voljeli su se promatrati u ogledalu. Izradile smo jednostavne „dalekozore“ kojima smo htjele potaknuti fokusiranje na jedan objekt što je djecu oduševilo na otvorenom prostoru, usmjeravali su pažnju na promatranje detalja, ptice, drugog djeteta, aviona. Primjećujemo da tada bolje uočavaju detalje u odnosu na cjelinu. Nudile smo svjetiljke različite svjetlosti, intenziteta (svjetiljka s optičkim nitima, lava lampa, snop lampa na koju smo ljepile folije u bojama i sl.). Dječak (30 mj.) koji je odbijao taktilne stimulanse i do pola sata bi promatrao svjetlosne efekte i pokušavao ih uhvatiti, to ga je smirivalo i opuštalo (inače je bio motorički aktivniji). Čitali smo priče i vodili razgovore uz različito osvjetljenje (svijeća, zamračeno, dnevno svjetlo i sobna rasvjeta) te uočile da jača svjetlost djeluje razbuđujuće i aktivirajuće a zamračeni prostori potiču na tiše govorenje, smirenije pokrete, maštovitost i imitativne igre. U igri traženja glazbene kutije po zvuku uočavamo da djeca brže pronalaze skrivenu kutiju kada je svjetlo ugašeno, prvo iz razloga jer su se gašenjem svjetla spontano stišala, a zatim jer su se usmjerila na auditivni poticaj. Likovne igre bojama i masom za modeliranje te rasutim materijalom poput riže, kokosa i soli, obogaćivale smo u svrhu vizualne stimulacije bojom, šljokicama te slikanjem različitim predmetima i usmjeravanjem pažnje na postignuti efekt na podlozi. Većem broju djece, gotovo svima, nije se svidjelo dodirivanje stopalima boje obogaćene taktilnim stimulansom, snažno su negodovali i tražili da im se brzo obrišu stopala. Slikanje rukama, bojom obogaćenom grizom, solju, rižom im se međutim jako svidjelo, čak su i trljali dlanove jedan o drugi. Kako bismo potaknuli razvoj osjetljivosti za uočavanje kontrasta izradile smo boce skrivalice punjene obojanom rižom u koju su sakriveni sitni predmeti i figure iste boje kao što je pozadinska riža. Te

boce djecu su stalno iznova privlačile na istraživanje. Istraživali su što se sve u pojedinoj boci skriva i uočeno pokazivali drugoj djeci i odgojitelju („Pronašao sam zmiju!“). Neka djeca koriste samo određenu boju dok crtaju ili slikaju, npr. uvijek samo plavu, dok neka koriste sve boje. Dječak (24 mj.) za igru istraživanja građenjem bira samo žute kocke.

U cilju kreiranja opuštenog i ugodnog okruženja te stvaranja primjerenog emocionalnog ozračja glazbu smo svakodnevno koristile kao regulirajući element pa ako smo željele djecu opustiti prilikom uspavlivanja, pjevale bi uspavanke ili puštale instrumentale sporijeg, umirujućeg metra, a tijekom aktivnijeg dijela dana, bržeg i dinamičnijeg kako bi aktivirale djecu. Tijekom pjevanja dječjih pjesama i izgovaranja brojalica poticale smo djecu na glasno i tiho pjevanje, brže i sporije kako bi postupno uočavali kontraste, naglašavajući ritam i intenzitet govora. Kod mlađe djece fizičkim vođenjem (držanjem i pljeskanjem njegovim rukama, nogama) razvijale smo osjetljivost za ritam i intenzitet govora. Aktivno slušajući glazbu poticale smo izražavanje doživljaja pokretom i uočile da djeca prirodno reagiraju na kontraste u glazbi, pokreti se usporavaju i smanjuju se opseg kretanja kad je glazba tiha i polagana a pokreti rastu i šire se kad je brza i glasna. Kod slušanja spore, a glasne glazbe pokreti su razvučeni i naglašeni, dok kod tihe ali brze glazbe čine sitne ali brze pokrete. Tjeloglazbom (pljeskanjem, stupanjem itd.) proizvodili smo zvukove u različitom dinamičkom i ritmičkom intenzitetu. Dječak (24 mj.) koji pokazuje veliki interes za glazbu sam je prstima ruke počeo oponašati glazbu. Cijelo vrijeme trajanja skladbe (Musorgski: Ples pilića) koordinirano je koristio kažiprst sad jedne, a zatim druge ruke. Djevojčica (18 mj.) pokazuje interes za ritmiziranje. Čim svira glazba ona cijelim tijelom pleše, vrlo usklađenih pokreta. Pri tom sve više pokušava izgovarati riječi koje čuje. Usvojene pjesme pjeva na LA i točno ponavlja melodiju. U aktivnostima slušanja zvukova iz okoline, prirodnih i umjetnih zvukova, usmjeravale smo dječju pažnju na zamjećivanje puštanih zvukova (zvukovi kiše, pljuska, tuče, grmljavine, vjetra, ptica, pčela, domaćih i šumskih životinja, kapanja vode, zvona, zvončića i praporaca, glazbene kutije, šuškanje papira, šuma vode, sušila za kosu, masažera...) te njihovo oponašanje i izražavanje ugone ili neugode. Djeca koja su uživala u slušanju različitih zvukova, često su tražila još ponavljanja. Neka djeca su na jače zvukove poput grmljavine i bušilice reagirala strahom, plačem ili pokrivala uši i zatvarala oči. Nakon opetovanog izlaganja tim zvukovima uz sigurnost uz odgojitelja, primjetile smo da je prag tolerancije porastao. Tijekom čitanja slikovnica i izgovaranja stihova uz pokret poticale smo djecu na praćenje sadržaja oponašanjem zvukova iz okoline i stvaranjem zvukova tijelom što im je sve više razvijalo usmjerenost i pažnju na aktivnost slušanja priča. Također, pjevali smo pjesme u kojima je npr. bilo potrebno oponašati glasanje domaćih životinja, zvuk kiše ili tijekom tjelovježbe koristile smo oponašanje kretanja životinja i njihovog glasanja. Provodile smo igre traženja predmeta po zvuku što je djecu oduševilo, tražila su ponavljanje igre stalno iz nova. Uočile smo da se u zamračenom prostoru puno lakše usmjeravaju na traženje po zvuku dok ih osvjetljenje zbunjuje, puno više svojim glasnim glasanjem ometaju čujnost predmeta koji traže. Centar za istraživanje zvukom obogatilo smo većinom izrađenim igračkama za istraživanja zvuka (ksilofon od staklenih bočica različito punjenih vodom, bočica-šuškalice punjenih različitim prirodninama i umjetnim materijalima, zvučni mobil, šuškalice od neobičnih materijala poput crijeva, udaraljke od drvenih oblutaka, zvučne vrećice punjene suhim lišćem, češerima, kestenima itd.) ali i Orffovim instrumentarijem, cd playerom, malim sintisajzerom, ksilofonom i gotovim igračkama za istraživanje zvuka. Poticajima u ovom centru poticale smo djecu na manipuliranje zvučnim igračkama, proizvodnju i usmjeravanje pažnje na zvučne podražaje. U sklopu motoričkog centra postavile smo viseće zvučne balone u svrhu multisenzornog doživljaja (motoričkog, vizualnog i auditivnog). Kada bi ih djeca doticala pokretima zahvaćanja u vis ona bi ispuštala jači ili slabiji zvuk ovisno o njihovom punjenju. Vrlo brzo djeca uočavaju da ako ih jače odbace, baloni proizvode jači zvuk, a ako ih slabije odbace onda slabije i zvuče. Djevojčica (24 mj.) poučava druge koji priđu balonima kako ih koristiti. Kod



korištenja klupice za lupanje, djeca su sama međusobno dogovarala i dozirala intenzitet buke. U jednom trenutku u stolno-manipulativnom centru dječak (32 mj.) prilično je glasno lupao po klupici. Djevojčica (34 mj.) ga je zamolila da „malo jako“ lupa dok ona slaže slagalice, te dječak smanjuje intenzitet lupanja.

S djecom smo često provodile i životno-praktične aktivnosti poput zajedničkog pripremanja hrane, kompota, voćnih salata, kolača, kiflica, voćnih sokova u kojima su također osim multisenzornog doživljaja (taktalnog, vizualnog, oralnog, gustativnog i olfaktornog) upoznavala i usvajala pojmove vezane uz okusne podražaje, slatko, kiselo, slano, gorko kod starije djece a kod manje verbalno ili neverbalno izražavanje doživljaja, sviđa/ne sviđa mi se. Osjet mirisa povezano uz hranu razvijale smo, potičući mirisanje hrane koju jedemo i uočile da djeca rado jedu hranu za koju kažu da im dobro miriše, a odbijaju onu koja im ne miriše dobro. Nevezano uz doživljavanje hrane, osjet mirisa smo stimulirali mirisnim bočicama koje su djeca rado ponovno iznova uzimala s polica i mirisala. To su bile bočice od šampona i druge kozmetike ali i izrađene mirisne kugle punjene vaticama natopljenim eteričnim uljima, svježim i sušenim biljem, začinima. Djeci smo omogućavale manipuliranje prirodnim materijalima kao što su svježe otpiljeni obluci drva, zimzelene grančice, razne plodine, začini kao cimet i klinčići. Doživljaj mirisa povezivali smo i s drugim osjetima pa su djeca slikala zimzelenim grančicama, cimetom i klinčićima, igrala se vodom koja je bila obogaćena bojom ali i mirisnom kupkom, manipulirali i oblikovali u masi za modeliranje obogaćenoj mirisom cimeta, čokolade, banane, jagode, kruške, limuna, čineći njihov doživljaj multisenzornim. Na jake mirise poput oštrijih parfema i šampona djeca su se češće mrštila i stiskala oči a blage mirise poput dječjeg šampona, krema, svježe ispečenih kiflica i kolača mirisala su duboko i opetovano te su takve mirise željeli podijeliti sa drugom djecom ili s odgojiteljima (nosili su ih i pokazivali na mirisanje drugima). Dječak (30 mj.) koji je odbijao obroke u vrtiću i svu hranu samo mirisao, polako je bez pritiska okoline počeo jesti prvo tekuću, a zatim malo kruću hranu. Kod njega je bilo vrlo primjetno istraživanje njuhom, prilazio je igračkama i poticajima te ih njušio. Gestama i mimikom lica pokazivao je koji mu se miris sviđa, a koji ne. U svrhu postizanja umirujućeg ozračja tijekom priprema za dnevni odmor i tijekom dnevnog odmora koristile smo miris eteričnog ulja lavande, a kada smo željele vedro i aktivno ozračje u lampu za eterična ulja stavile bi tek kap mandarinog ulja.

Vestibularni osjet stimulirale smo različitim pokretima njihanja, ljuljanja (u krilu, na pilates lopti, ležeći, stojeći, sjedeći) te nošenjem u krilu ili na leđima tijekom kretanja kroz prostor u različitoj brzini, ritmu i intenzitetu. Kod djece smo tijekom organizirane tjelovježbe planirale aktivnosti kotrljanja, penjanja, spuštanja itd. u kojima su neka djeca uživala dok su druga birala pasivno promatranje. Djeca većinom vole umirivanje prije spavanja linearnim pokretima po leđima ili glavi. Iako se čini da dječak (34 mj.) ponekad bude grub prema svojoj mlađoj sestri (12 mj.), promatrajući njegovo ponašanje u kontekstu vestibularne stimulacije, primjećujemo da se on na taj način s njom igra. Sestra takvu igru prihvaća. Smije se kada se on hrva s njom jer je ili naviknuta na takvu igru ili i sama ima potrebu za vestibularnom stimulacijom jačeg intenziteta.

Proprioceptivni sustav stimulirale smo dodirivanjem, masažom i pasivnim pokretanjem dijelova djetetovog tijela uz učvršćivanje doživljaja njihovim imenovanjem. Također, u sklopu planirane tjelovježbe, povećavale svjesnost o tijelu verbalizacijom položaja tijela uz dodirivanje određenog dijela tijela koje je dijete trebalo postaviti u određeni položaj. Proprioceptivna stimulacija je provedena i kroz životno-praktične aktivnosti pospremanja igračkama, rekvizita iza tjelovježbe, kao i primanje masaže. Različiti su intenziteti korištenja brzine rada masažera, individualni. Neka djeca su odmah prilazila masažeru i nisu mogla dočekati da dođu prva na red, dok su neki bojažljivo isprobali masažu. Neki se uopće nisu željeli masirati. Primjetno je da je masaža nekoj djeci bila vrsta opuštanja, umirenja i oni su tražili masažu cijelog tijela. Takva djeca nisu škakljiva,



tražila su stalno „još“. Jedan dio djece tražio je masažu samo jednog dijela tijela, npr. dlana. Djeca koja se žele masirati, smiju se za vrijeme masaže i potpuno su opuštena. Djevojčica (34 mj.) masirala je drugu djevojčicu (28 mj.), obje su uživale i izmjenjivale se u masaži.

U jasličkoj sobi u sklopu motoričkog centra postavile smo toranj za penjanje s različitim kosinama, nagibima i preprekama kako bi djeca samostalno mogla istraživati pokretom kad zato osjete potrebu, a ne samo kada odgojitelji planiraju organizirano vježbanje. Tjelovježbu i druge tjelesne aktivnosti kojima smo razvijali motoričke sposobnosti (spretnost, pokretljivost, koordinaciju, prostornu orijentaciju, ritmiziranje i tjelesno držanje u prirodnim i složenim oblicima kretanja) provodile smo u dvorani uz korištenje rekvizita i postavljanje poligona. U sklopu motoričke stimulacije svakodnevnim vježbanjem pokušale smo unaprijediti pojam o vlastitom tijelu i doživljaj vlastite tjelesne cjelovitosti. S mlađom djecom koristile smo pasivno pokretanje djeteta gdje smo vježbe provodili čineći ih zajedno s djetetom (dijete leži na lopti a mi ga pokrećemo naprijed, natrag i ustranu, skaćemo, trćimo s njim u krilu i sl.). Kretali smo se na različite načine oponašajući životinje, približavali djeci opće pripreme vježbe slikovitim prikazivanjem ali i postupnim uvođenjem termina za izvođenje vježbi i kao i u postavljanju formacija. Uvježbavali smo kretanja u prirodnim i složenim oblicima kretanja (hodanje, puzanje i provlaćenje, trćanje, bacanje i hvatanje, penjanje i silaženje uz kosinu, stepenice, bacanje i hvatanje, vožnju didaktičkog bicikla, romobila i auta guralica). Hodali smo na različite načine, po kosini, po ravnoj crti, užetu, po niskoj klupi, prelazili na različite načine preko prepreka, različitim ritmom, poskakivali i skakali sunožno, raznožno, starija djeca na jednoj nozi, kretali se naprijed, natraške, postrance, okrećući se oko svoje osi i skakali u dubinu. Bacali smo loptice u koš, kotrljali loptu, dodavali se objema rukama, trćali po zadanom pravcu, u krug, između prepreka. Određene motoričke vještine i prirodne oblike kretanja, ali i adekvatnu reakciju na verbalne i vizualne signale uvježbavali smo igrajući elementarne igre. Djecu koja su pokazala interes za vježbanje, ali ne i inicijativu, poticale smo fizičkim vođenjem (držanjem za ruku, zajedničkim izvođenjem vježbe, verbalnim poticanjem i ohrabivanjem). Postigle smo to da su djeca zavoljela tjelovježbu pa u dane kad je ne planiramo već želimo ponuditi neki drugi poticaj, djeca pitaju kad ćemo vježbati. Stvorile smo poticajno i ugodnu okruženje za motoričku stimulaciju. Djevojčica (36 mj.) koja svakodnevno traži tjelesne aktivnosti, može napraviti lik trokuta pomoću vlastitog tijela. Kaže da joj se sviđa „tako naopako“. Djeca ove dobi najviše vole aktivnosti u kojima oponašaju kretanja životinja, tako da sami biraju kretanja kao npr. medo, ptićica isl. Najdraže elementarne igre su „Maca i vrapčići“ te „Jež“. Uočavamo da sve brže usvajaju pravila nove elementarne igre, u samo nekoliko ponavljanja, pri prvom upoznavanju, uspjeli su usvojiti pravila igre „Dan, noć“.

## ZAKLJUČAK

Većini djece urođena prirodna interakcija s bogatim i raznolikim okruženjem omogućuje da se mozak razvija na optimalan način. Podražavajuća i osjetilno izazovna okolina omogućuje djetetu da integrira osjete. U okruženju u kojem je dijete aktivan sudionik, u kojem istražuje svojim osjetilima i kretanjem, te koje je bogato i stimulatивно osmišljeno, ono će samo stvarati nove situacije za potrebne stimulacije. U takvom raznovrsnom okruženju dijete ima mogućnost birati stimulaciju koju želi i koja mu odgovara. Dijete treba samo inicirati i usmjeravati svoje akcije, a odgojitelj nenametljivo kreirati okruženje kako bi mu omogućio svrsishodniju i kvalitetniju interakciju te nikako poticati razvoj smo jednog osjetila izolirano od ostalih.

Kreirajući senzomotoričko okruženje za igru u cilju poticanja najprirodnijeg ponašanja djece kao istraživača i sukreatora osobnog razvoja, osjećamo višestruke koristi. Prije svega uočavamo da se djeca ponašaju u skladu sa svojim osjetilnim potrebama. Svako dijete različito reagira na senzorne poticaje. No, proučavajući senzorne portrete neke djece prije i nakon unošenja senzornih poticaja,

uočavamo da što su više izložena nekim stimulacijama, iako ih u početku odbijaju, s vremenom ih počnu prihvaćati ili koristiti na način koji im odgovara, koliko i kada žele. Svaka vrsta stimulacije u određenom trenutku može biti primjenjiva na različite načine jer je svako dijete prilagođava sebi i koristi na neki svoj način. To smatramo neprocjenjivim dobitkom ovog projekta. Uočljiv je i rast u intenzitetu stimulacije, kako se djeca privikavaju, postupno prihvaćaju sve intenzivnije stimulacije. Djeca istražuju i rastu u okruženju koje im u svakom trenutku daje priliku da najbolje iskoriste svoja osjetila, a mi odgojitelji imali smo priliku promatrati taj proces i učiti iz njega.

Suradnja s roditeljima kroz radionice, roditeljske sastanke obogaćene stručnom temom iz područja senzomotoričke stimulacije i njenog utjecaja na dijete rane dobi, individualne informacije gdje smo foto i video dokumentacijom upoznavale roditelje s djetetovim trenutnim osjetilnim potrebama utjecala je na njihovo bolje razumijevanje svrhe provođenja projekta, uključivanje u provođenje aktivnosti (roditelj u skupini) i pomoć u izradi i prikupljanju senzornih materijala. Roditelji su se informirali o materijalima koje izrađujemo kako bi ih mogli izraditi i za igru kod kuće. Također su prihvaćali sugestije o načinima zadovoljavanja trenutnih osjetilnih potreba svoje djece i zaključili da im je ovakav način dobivanja informacija o njihovom djetetu od velike koristi jer razumiju kada i zašto dijete reagira na određeni način. Provedbom ovog projekta, praćenjem i dokumentiranjem njegovog tijeka te postignuća djece, kreirajući poticajno okruženje za razvoj osjetila, uočavamo da ozračje u skupini postaje ugodnije (i djeci i odgojiteljima), djeca su zainteresirana, uključena i usmjerena na konstruktivnu igru u skupini, neprekidno manipuliraju i istražuju te pri tom koriste sva svoja osjetila. Kompetentno upravljajući procesom učenja, sama određujući ritam, brzinu i intenzitet unošenja senzornih stimulansa djeca su zadovoljna i sigurna u svom okruženju. Rad na ovom projektu predstavlja i za nas odgojitelje osobni rast, jer smo stječući nove spoznaje promijenile percepciju djetetove igre i potreba te osvijestile u kojoj mjeri kvalitetno kreirano okruženje i planiranje odgojno-obrazovnog rada može povoljno utjecati na igru djeteta i ozračje u skupini. Djeca mogu učiti i rasti samo u okruženju za igru koje je stimulirajuće i ugodno, kada se osjećaju opušteno, zadovoljno i kad su im primarne potrebe zadovoljene, nalik kvalitetnom obiteljskom životu.

## LITERATURA

- Ayres, A. J. (2009). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Biel, L., Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan*. Zagreb: Ostvarenje.
- Clark Brack, J. (2009). *Učenjem do pokreta, kretanjem do spoznaje*. Zagreb: Ostvarenje.
- Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alinea.
- Kiš – Glavaš, L., Teodorović, B., Levandovski, D. (1997). *Program bazične perceptivno – motoričke stimulacije*. Zagreb: Denona d.o.o.
- Kranowitz, C. (2003). *The out of sync child has fun*. New York: Perigee
- Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice – razvojno primjereni program za djecu od 0 do 3 godine*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Teodorović, B., Levandovski, D., Pintarić – Mlinar, Lj., Kiš – Glavaš, L. (1997). *Stimulacija perceptivnih i motoričkih sposobnosti*. Zagreb: Denona d.o.o.
- DIRA *Senzorna integracija*. Retrieved on 01st September 2012 from <http://www.dira.hr/senzorna-integracija>
- SENSORY SMART (2013). Raising a sensory smart child/on line/. Skinuto 12. siječnja 2013. sa [www.sensorysmart.com](http://www.sensorysmart.com)

## **CREATING AN ENVIRONMENT FOR EARLY PERCEPTUAL MOTOR DEVELOPMENT IN THE NURSERY**

### **ABSTRACT**

*Regular and rich sensory-motor stimulation does not only achieve better understanding and acceptance of one's sensory needs, quality of sensory information-processing and organisation of sensory perception, but children also gain improved self-control, emotional stability, increase frustration tolerance threshold as well as confidence and self-esteem.*

*In the process of designing a developmentally stimulating play environment for infants and with the objective to take into account developmental characteristics and curious nature of children, it became necessary to create a spatial and material context based on the awareness of great value of early perceptual motor stimulation. Taking into consideration these insights, Radost Kindergarten started working on the project My Body - Sensomotorics in the Nursery, in the nursery programme by creating experiential and content-based play environment which will stimulate children's sensorimotor development. In the planning of the environment and the curriculum of educational work, elements of somatic, oral, olfactory, gustatory, tactile and kinesthetic, auditory, visual, and motor simulation were implemented. This stimulates children's development in the framework of physical and psychomotor, socioemotional, cognitive development and communication. Improvement of the environment was achieved by individual monitoring of children's development and recording of the observed in the templates for creating a sensory profile and templates for monitoring children's development. Taking into consideration the needs of each child, its current developmental stage in particular areas and sensory portrait, i.e. tolerance threshold of the type and intensity of sensory stimuli, activities of perceptual motor stimulation were conducted continuously.*

*The living room space was organised into centres which provided stimuli and activities for developing sensomotoric skills. Together with the parents, materials were made for stimulation of sensomotoric development which will be presented by photographs and videos and their use in the play.*

*This paper describes components of the programme of early perceptual motor stimulation in the nursery and presentation of children's activities in the rich play environment. In the process of introduction of various sensomotoric media in the environment and enrichment of the sensory panorama, the intention was to stimulate feelings of well-being in children and their reactions were therefore continuously monitored and evaluated.*

**KEYWORDS:** *activities, individualisation, development areas, sensory profile, sensory stimuli*

Dijana Škrbina  
Zdravstveno veleučilište, Studij radne terapije  
[dijana.skrbina@zvu.hr](mailto:dijana.skrbina@zvu.hr)

## PEDAGOŠKA STRUKTURA I SENZORIČKA ORGANIZACIJA OKRUŽENJA ZA IGRU DJETETA S AUTIZMOM

### SAŽETAK

*Dijete s autizmom je prije svega dijete, a tek onda dijete sa poteškoćom. Najznačajnija aktivnost u životu svakog predškolskog djeteta jest igra, stoga Konvencija o pravima djeteta ističe kako je potrebno omogućiti pravo na igru primjerenu mogućnostima, željama i sposobnostima svakog djeteta, bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi. Djeca s autizmom su različito jednaka, ona se žele igrati, ali njihova igra je specifična, svedena na stereotipne rituale i manipulaciju igračkama, smanjenu organizaciju, konstruktivnost i kombinatoriku igre, te rigidno inzistiranje na rutini i otpor prema promjeni. Djeca s autizmom imaju znatne senzorno-integrativne distorzije, te socijalne i komunikacijske teškoće. Navedeni problemi sprječavaju dijete da registrira različite senzoričke podražaje, te obrađuje informacije koje potječu iz njegove igre. Razumijevanje senzoričke integracije, te spoznaja o različitosti osjetilnih iskustva bitan je temelj za razumijevanje mnogih ponašanja kod djece. Upravo iz tog razloga potrebno je primjereno planirati i primjenjivati pedagošku strukturu i senzoričku organizaciju okruženja za igru, čime ohrabrujemo dijete u oblikovanju jednostavne adaptivne reakcije sa svrhom bolje organizacije ponašanja. U ovom radu biti će opisani suvremeni koncepti prilagodbe okruženja za igru zasnovani na spoznaji o različitosti osjetilnih i komunikacijskih iskustva, koji mogu poslužiti kao pomoć regulaciji senzoričkih i motoričkih iskustava djeteta. S obzirom da kao suvremeno društvo težimo inkluzivnom dizajnu, te smanjenju okupacijske deprivacije, nejednakosti i otuđenosti djece s autizmom zadatak svih stručnjaka koji sudjeluju u inkluzivnom odgoju je biti budniji u razumijevanju uzroka ponašanja djece, te osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj. Odbijajuća okolina poteškoće djeteta pretvara u hendikep i onemogućuje usvajanje znanja i vještina koje su mu potrebne za funkcioniranje u svakodnevnom životu.*

**KLJUČNE RIJEČI:** dijete s autizmom, igra, inkluzivni odgoj, pedagoška struktura, senzorička integracija

## UVOD

Postupanje s osobama s autizmom kroz povijest je prošlo kroz cijeli niz faza; od etiketiranja, izravne diskriminacije, opresije, preko samilosnog pristupa, segregacije, djelomične integracije do konačnog priznavanja i donošenja propisa o odgoju i obrazovanju. Odgoj i obrazovanje djece s autizmom se tradicionalno provodio u specijaliziranim ustanovama u kojima su se izolirano odgajala i obrazovala samo djeca s teškoćama. Danas se sve više odgojno obrazovna izolacija u specijaliziranim ustanovama zamjenjuje politikom inkluzije, pri čemu takav pristup omogućuje djetetu maksimalizaciju razvojnih potencijala. Inkluzivni dizajn zagovara tezu da probleme u funkcioniranju djeteta uzrokuju neprikladna očekivanja okoline, a ne sama teškoća koju ima dijete. Takav socijalni model naglašava prava djeteta, a rješenje vidi u restrukturiranju društva. Prema socijalnom modelu potrebno je poštivati princip najmanje restriktivnog okruženja (Turnbull, 1994), razvojni princip, tj. princip razvojnog optimizma, te princip normalizacije i valorizacije društvene uloge (Wolfensberger i Thomas, 1983). Stoga, uspjeh predškolske inkluzije ovisi o različitim subjektima tog procesa koji moraju biti u kontinuiranoj interakciji uz potrebnu stručnu, didaktičko-metodičku i rehabilitacijsku potporu. Sva djeca mogu učiti, razvijati se i imati priliku participirati u svojoj okolini ako im se za to osiguraju uvjeti. Sličnosti djece s autizmom i djece bez teškoća temelje se na činjenici da svako dijete rođenjem nosi određene biološke dispozicije koje predstavljaju potencijalne snage razvoja određenih sposobnosti. Postojeće dispozicije ne prerastaju u optimalne sposobnosti automatski, po logici biološkog rasta i sazrijevanja, već će se one razviti u sposobnosti samo ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška obitelji i stručnjaka. Takvim se pristupom uzima u obzir jedinstvenost svakog pojedinog djeteta. Izuzetno je važno djeci s autizmom osigurati obilje prilika za igru, poučiti ih igri, te prilagoditi prostor specifičnim potrebama svakog djeteta. Strukturirana igra i prilagođen prostor za igru su temelj za razvijanje, održavanje, modifikaciju i prevenciju propadanja vještina, te smanjivanje ili gašenje nepoželjnih oblika ponašanja djeteta. S obzirom da svako dijete ima svoj jedinstveni profil osjetilne obrade, koji se razlikuje u odnosu na senzoričku podražljivost, senzoričku obradu i motoričko planiranje bitno je primijeniti individualizirano-diferencijalni pristup u planiranju igre i pedagoške strukture okruženja za igru. Nova paradigma rane odgojno-obrazovne prakse polazi od individualizacije kurikuluma prema razvojnim mogućnostima djece i poštivanju različitosti što je u skladu s teorijsko-filozofskim pristupom inkluzivne prakse.

## INKLUZIVNI ODGOJ

Tradicionalno uključivanje djece s autizmom u posebne odgojno-obrazovne ustanove ima određene prednosti jer su pedagoške, zdravstvene i ostale stručne aktivnosti organizirane s djecom koja imaju istu razvojnu teškoću, te im je kao takav odgojno-obrazovni program u potpunosti prilagođen. Međutim, postoje i značajni nedostaci segregacijskog sustava, a oni se primarno odnose na nedovoljno aktiviranje potencijala djeteta, te manjak socijalnih i emocionalnih iskustava koja bi kasnije djeci olakšala uključivanje u sve aspekte društvenog života. Kako navode Mikas i Roudi (2012) takvo izdvajanje djeteta s autizmom i smještanje u posebnu odgojno-obrazovnu skupinu dugoročno može izazvati bitno sužavanje i osiromašenje njegovog socijalizacijskog kapaciteta. Stoga treba težiti potpunom inkluzivnom tretiranju djece od najranije dobi. Inkluzivni predškolski odgoj djece s autizmom ne bi trebao biti iznimka, već pravilo jer i kako je Vygotsky (1962; 1978) kroz svoja antropološka, psihološko-pedagoška istraživanja ustanovio da primarni problem u vezi određene teškoće koje dijete ima nisu fizički, intelektualni, neurološki ili senzorni nedostatak već njihove socijalne implikacije. Prema socijalnom modelu

biološko tumačenje hendikepa se zamjenjuje socio-kulturalnim tumačenjem, prema kojem je osnovni problem odnos društva prema osobi s teškoćom, a ne sama teškoća. Stoga je zadaća svih sudionika koji sudjeluju u radu sa djecom s autizmom konstantno tragati za najboljim načinima prilagodbe okoline, odnosno osigurati najbolje inkluzivne uvjete u odgojno-obrazovnoj praksi. Razumijevanje senzorne integracije pruža koristan temelj za tumačenje mnogih uzroka ponašanja kod djece s autizmom (Yack i sur., 1998) i njihove prilagodbe na okolinu. Uzimajući to u obzir prilikom planiranja inkluzivnog odgojno-obrazovnog programa mogu se prevenirati ili ublažiti mnogi problemi prilikom uključivanja djece s autizmom u redovni sustav. Stoga je jako bitno uvažiti individualne specifičnosti svakog djeteta, te voditi računa o doziranim senzornim stimulacijama, te posebnim strategijama u odgojnom radu za dijete s autizmom o čemu će u nastavku teksta detaljnije razmatrati.

## SENZORNA ISKUSTVA I PONAŠANJE DJETETA S AUTIZMOM

Autizam je pervazivni razvojni poremećaj pri kojemu je prisutna tzv. autistična trijada; izrazito i trajno oštećenje razvoja socijalnih interakcija, verbalne i neverbalne komunikacije, te ograničen, repetitivan i stereotipan repertoar ponašanja, interesa i aktivnosti (Vlašić-Cicvarić i Modrušan-Mozetič, 2004). Kod djece s autizmom je nerazvijena intersubjektivnost kao mogućnost tumačenja tuđih emocija ili mentalnih stanja, otežano iskazivanje emocija, nerazumijevanje simbola, prepoznavanja tuđih namjera i očekivanja, ustaljeni raspored rituala ponašanja, neočekivane i neprimjerene reakcije (Nikolić, 1992). Teškoće u socijalnim interakcijama kod djece s autizmom treba odvojiti od emocija, stoga što djeca žele emocionalno kontaktirati s drugim ljudima, ali ih u tome ometa složenost socijalnih interakcija (Grandin, 2006). Djeca s autizmom imaju drukčiju percepciju stvarnosti od ostale djece, ona cijelo vrijeme pokušavaju razumjeti, prihvatiti i pronaći u njoj svoje mjesto (Alvin i Warwick, 1991). Ona mogu imati problem u selektiranju primljenih informacija po njihovoj važnosti, pa tako primjerice, neke poteškoće u komunikaciji mogu proizlaziti i iz toga što dijete ne može po važnosti izdvojiti glas svog sugovornika od pozadinskog žamora. Nadalje, imaju poteškoća u određivanju kojim informacijama dati socijalno i emotivno značenje, te zbog toga teško selektivno prate verbalne informacije (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010). Za poremećaje percepcije na neurološkoj razini odgovoran je i poremećaj senzoričke integracije. Senzorička integracija kao neurobiološka aktivnost omogućava primanje i obradu osjetilnih informacija koje u mozak pristižu iz različitih osjetila (Viola, 2002, prema Mamić i Fulgosi Masnjak, 2010). Poremećaj senzoričke integracije se definira kao poremećaj u procesu organiziranja informacija prikupljenih putem sedam osjetila: olfaktornog, gustativnog, taktilnog, vizualnog, auditivnog, vestibularnog i proprioceptivnog (Bogdashina, 2003; Ayres, 2005). Baranek (2002) je kroz svoje istraživanje zaključio da probleme senzoričke integracije ima 88% djece s autizmom, pa se stoga tom području autizma treba posvetiti velika pažnja. Naši osjeti se kako navodi Ayres (2005) počinju razvijati tijekom intrauterinog razvoja, te se nastavljaju razvijati cjeloživotno. Svako dijete uči i ponaša se sukladno načinu percepcije osjeta iz vlastitog tijela i okoline putem svih osjetnih sustava (Mamić i Fulgosi Masnjak, 2010). Osjetni sustavi su međusobno povezani, a tek kada svi pojedinačni sustavi skladno djeluju dolazi do kvalitetne integracije na razini globalnog sustava. U takvoj situaciji dijete je dobro orijentirano u okolini, pokazuje emocionalno primjerene odgovore na podražaje i sukladno tome primjereno se izražava. Suprotno tome dijete sa narušenom senzoričkom integracijom ne može učinkovito funkcionirati u svakodnevnom



životu. Reakcije na senzorni podražaj kod djece s autizmom mogu biti ispod osjetljivosti (hiporeaktivno) ili iznad osjetljivosti (hiperreaktivno), što je razlog da djeca djeluju kaotično. Sekundarni problemi prouzročeni neurobiološkom osnovom autističnog spektra vrlo su eksplicitni i manifestiraju se svakodnevno kroz ponašanje djeteta. Alvin i Warwick (1991) navode cijeli spektar ponašanja djeteta poput uznemirenosti, povlačenja, povišene razine anksioznosti, otežane prilagodbe na promjene u dnevnim rutinama, izbjegavanja kontakta, izolacije ili katatonije, hiperaktivnosti, stereotipija, besmislenih verbalnih iskaza ili kretnji, agresivnog ponašanja ili samoozljeđivanja. I mnogi drugi istraživači su se bavili proučavanjem i opisivanjem specifičnih i neobičnih reakcija na senzorne podražaje u djece s autizmom, kao jako bitnim područjem u razumijevanju autizma (Greenspan i Wieder, 1998; Ayres, 2005; Bauman i Kemper, 2005; Bogdashina, 2006; Tomchek i Dunn, 2007; Lane i sur., 2010; Pfeiffer i sur., 2011; Lang i sur. 2012). Stoga je potrebno razmatrati vrste i količine senzornog podraživanja u djetetovoj okolini i njegove reakcije na podražaj. U tablici 1. su prikazane teškoće različitih senzornih sustava, te njihov utjecaj na dječje ponašanje.

Tablica 1. Teškoće sa senzornim sustavima → opažena ponašanja  
(British Columbia Ministry, 2000, str. 35)

OPĆE TEŠKOĆE SA SENZORNIM SUSTAVIMA: OPAŽENA PONAŠANJA	
POKAZATELJI HIPERREAKTIVNOG PONAŠANJA	POKAZATELJI HIPOREAKTIVNOG PONAŠANJA
<b>AUDITIVNI SUSTAV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lagano rastresen pozadinskim zvukovima</li> <li>- pretjerano reagira na zvukove</li> <li>- nepredvidive reakcije na zvukove</li> <li>- pokriva uši rukama kako bi smanjilo buku</li> <li>- vrišti ili plače na zvukove u okruženju</li> <li>- reagira fizički kao da je zvuk prijatna</li> <li>- ne reagira ni na koju vrstu zvuka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne reagira na izgovoreno ime</li> <li>- čini se kao da zaboravlja zvukove u vezi s aktivnostima kojima je okružen</li> <li>- stvara postojane zvukove kao da se stimulira</li> <li>- nesiguran jer ne reagira na zvukove koji ukazuju na moguću opasnost</li> </ul>
<b>VIZUALNI SUSTAV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- jaka svjetlost ga smeta</li> <li>- izbjegava prirodno svjetlo sunca</li> <li>- prati očima svako kretanje u prostoriji</li> <li>- očima blokira vidno polje (zatvara oči)</li> <li>- rukama pokriva vidno polje</li> <li>- reagira fizički na pojavu određenih predmeta ili boja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nije svjestan prisutnosti drugih ljudi</li> <li>- nesposoban je locirati traženi predmet ili osobe</li> <li>- iz vidokruga gubi osobe ili predmete kada se pomiču</li> <li>- ne razlikuje odnose između oblika i pozadine</li> </ul>
<b>TAKTILNI SUSTAV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- štiti se od dodira – ne voli da ga se dodiruje (<i>taktilna zaštita</i>)</li> <li>- izbjegava zadatke s izrazito taktilnim elementima (glina, igre vodom, slikanje, priprema hrane)</li> <li>- žali se na neudobnost odjeće (odbija određene materijale)</li> <li>- negativno reagira na određeni sastav hrane, teksture igračaka i namještaja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- čini se da ne shvaća pojam osobnog prostora</li> <li>- ne zamjećuje kada ga dodiruju druge osobe</li> <li>- učestalo stavlja stvari u usta</li> <li>- odbija obući određene artikle (zatvarači na odjeći)</li> <li>- visok prag tolerancije na bol (opasnost zbog niskog odgovora na bol)</li> </ul>

OPĆE TEŠKOĆE SA SENZORNIM SUSTAVIMA: OPAŽENA PONAŠANJA	
POKAZATELJI HIPERREAKTIVNOG PONAŠANJA	POKAZATELJI HIPOREAKTIVNOG PONAŠANJA
<b>VESTIBULARNI SUSTAV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pretjerano reagira na aktivnosti kretanja</li> <li>- ima poteškoća s kretanjem po različitim površinama (tepisi, trava, snijeg)</li> <li>- hoda blizu zida, priljubljuje se uz ograde na stubištu</li> <li>- teškoće u orijentaciji na stubama ili kosinama</li> <li>- izgleda prestrašeno kada se očekuje kretanje (muskulatura djeluje napeto)</li> <li>- rigidna posturalna kontrola tijela, položaj glave</li> <li>- djeluje kao fizički dezorijentiran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima potrebu za stalnim kretanjem</li> <li>- ljulja se, hoda u krugovima</li> <li>- izgleda da se brzo umara kada se uključuje u aktivnosti kretanja</li> <li>- općenito spor za pokret, letargičan u kretanju</li> <li>- potrebno mu je dosta vremena prije nego što reagira na zahtjev da se pokrene</li> </ul>
<b>GUSTATIVNI I OLFAKTORNI SUSTAV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- izbor jela je ograničen</li> <li>- zatvara usta, odbija hranu</li> <li>- izbacuje, pljuje hranu, lijekove</li> <li>- pretjerano reagira na mirise u okruženju</li> <li>- ima teškoće s oralnom higijenom</li> <li>- štiti se od mirisa – izbjegava ta mjesta ili osobe snažnih mirisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- čini se da stalno želi hranu</li> <li>- liže predmete u okruženju</li> <li>- neprimjereno žvače predmete</li> <li>- visok prag tolerancije na loše okuse (ne izbjegava opasne supstance)</li> <li>- na neobične načine njuši predmete i ljude</li> <li>- nne reagira na mirise koje druge osobe zamjećuju</li> </ul>

## IGRA DJETETA S AUTIZMOM

Igra je sastavni dio života svakog djeteta. Osim što donosi razonodu i pruža zadovoljstvo, igra predstavlja i način kroz koji djeca uče, stječu kompetencije i stvaraju socijalne odnose. Stoga je važno da svako dijete ima dovoljno vremena i prilika za igru (Duran, 2003). U igri se odražava zona djetetovog aktualnog razvoja, ali ona je i područje zone budućeg razvoja za mnoge funkcije. Zona budućeg razvoja nalazi se između onoga što dijete trenutno može napraviti samo i onoga što može naučiti u okolini koja potiče i pruža podršku (Vygotsky 1978). U odnosu na druge aktivnosti u djetinjstvu odrasli djetetu daju najveću samostalnost upravo u igri, te se u njoj lako iskazuje zona slobodnog kretanja, aktualnog razvoja i stvaralačke samostalnosti. Stoga je igra ekspresivna, autotelična, samostalna i divergentna aktivnost (Duran, 2003). Schulz (1979) smatra kako igra ima motivacijsko svojstvo i kako je njena bit u uzbuđenju ili budnosti koji se rađaju tijekom igre, pa igru određuje kao modulaciju budnosti. To svojstvo je bitno iskoristiti za odgojno-obrazovnu svrhu, te za stvaranje, razvijanje i doživljavanje djetetove svijesti o sebi i svijetu. To ne znači da je igra sredstvo odgoja, već znači da se odgoj jednim i to ne malim dijelom zbiva upravo kao igra (Polić, 2004, prema Ćurko i Kragić, 2009). Postoje znatne razlike između kvalitete i kvantitete igrovnih vještina djece s autizmom i djece bez teškoća u razvoju. Djeca sa autizmom imaju znatne senzorno-integrativne probleme kao i socijalne i govorne poteškoće, što utječe na njihovu igru. Njihovu igru karakterizira nedostatak unutarnjeg i ekspresivnog govora, stereotipni pokreti, slab interes ili stereotipni interesi, smanjena imitacija, maštovitost i kreativnost, nedostatak različitosti u repertoaru igre, neprikladno korištenje igraćaka, smanjena razina korištenja strategija u igri, smanjena organizacija igre, te konstruktivnost i kombinatorika igre (Kaplan-Sanoff i sur., 1988). Zbog teškoća u interpretaciji i integraciji senzornih inputa djeca s autizmom često pokazuju ograničenu ili distorziranu percepciju sebe i svog svijeta, smanjenu sposobnost planiranja i izvršavanja motoričkih i kognitivnih zadataka, te oskudnu organizaciju

ponašanja. Karakteristike igre djece uključuju ili preveliku pokretljivost ili izbjegavanje pokreta, smanjeno istraživanje, smanjenu ukupnu motoričku ili manipulativnu igru, povećano promatranje ili samačku igru, povećanu sjedeću igru, otpornost promjenama, distraktibilnost i destruktivnost (Ayres, 1972), te nedostatak ili smanjen opseg socijalne/simboličke igre. Naznake simboličke igre su kod djece vidljive već od osamnaestog mjeseca, a od tada se nastavlja razvijati u sve kompleksnijem obliku. Kako bi do toga došlo dijete mora imati sposobnost predočavanja stvarnosti koja ga okružuje. Navedeno se uči najprije u obitelji preko emotivnih iskustava sa roditeljima, a s obzirom da kod autizma postoji biološki osnovan poremećaj u sustavima koji reguliraju afektivnost dijete ne može percipirati tuđe emocije, ne može podijeliti sa ljudima iz svoje okoline percepciju svijeta koji ga okružuje. Poremećaj u najranijem stupnju emotivnosti dovesti će do kognitivnih poteškoća; manjak imaginacijskih aktivnosti, poteškoće komunikacije i razumijevanja (Jordan i Powell, 1995). Stoga djeca s autizmom imaju poteškoća sa simboličkim razmišljanjem koje bi bilo potpora njihovoj igri. Primjerice, njima će i dalje biti potrebni realni predmeti (telefon-igračka) u razdoblju kad se njihovi vršnjaci koji se tipično razvijaju već počinju služiti riječima, akcijama koje predstavljaju razgovaranje telefonom, ili nespecifičnim objektima (drvenom kockom umjesto telefona).

Djeca s autizmom često imaju potrebu za repetitivnim stereotipnim obrascima ponašanja koja također mogu utjecati na njihovu igru. Takva ponašanja je nemoguće u potpunosti otkloniti, ali ih je moguće smanjiti i u određenim okolnostima zamijeniti prikladnijim alternativama. Repetitivna ponašanja u igri se mogu manifestirati na različite načine poput ljuljanja, okretanja, rotiranja tijela ili dijelova tijela. Takva ponašanja za dijete s autizmom ima određenu svrhu. Primjerice, ako se dijete služi takvim ponašanjem da bi se samostimuliralo, odnosno opustilo, potrebno ga je poučiti drugim metodama opuštanja koje će mu omogućiti istu senzornu povratnu spregu, odnosno zadovoljiti trenutnu senzornu potrebu.

Stručnjaci koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece s autizmom moraju uzeti u obzir da se poremećaj u socijalnim interakcijama kod djece može pojavljivati u različitim oblicima. Pa tako djeca mogu biti potpuno izdvojena, pri čemu ne iskazuju nikakav vidljiv interes ili važnost prema interakciji s drugom djecom; zatim pasivna, pri čemu ne iniciraju socijalna pristupanja, ali prihvaćaju inicijative drugih osoba; te ekscentrično aktivna, pri čemu će djeca pristupiti socijalnoj interakciji, ali će to učiniti na neobičan, te često neprimjeren način (Wing i Gould, 1979). Sve navedene oblike treba uvažiti, odgojno iskoristiti, odnosno modificirati kako bi se dijete postupno upuštalo u interakcije i sudjelovalo u aktivnostima grupe u koju je uključeno.

Sve gore navedene poteškoće koje otežavaju igru djeteta s autizmom ne znače da se djeca sa autizmom ne žele igrati, već da se njihova igra ne razvija spontano, te da trebaju podršku iz okoline kako bi ovladali igrovnim situacijama. Uz diferencirano-individualizirani pristup odgoja i obrazovanja usmjerenog na razvojne potrebe svakog djeteta moguće je dijete s autizmom uvesti u svijet igre.

Za djecu s autizmom se pokazalo jako učinkovit korištenje floor time pristupa u igri (Greenspan i Wieder, 1998). Kroz ovaj pristup se sagledavaju tri razine funkcioniranja djeteta. Prva razina se odnosi na neurološki potencijal djeteta i biološka ograničenja, drugi se odnosi na način na koji dijete integrira sa roditeljima, odgajateljima i drugim osobama koje susreće, a treći se odnosi na tipologiju obitelji i na okolinu u kojoj dijete živi. Floor-time pristup je intenzivan intervencijski program koji se temelji na djetetovom osobnom profilu, a podrazumijeva susretanje djeteta na njegovoj trenutnoj razvojnoj razini i nadograđivanje njegovih sposobnosti i vještina u svrhu poticanja razvoja. Pristup predlaže uključivanje odgajatelja/roditelja u djetetove interese i želje u igri sa svrhom zaokupljanja njegove motivacije i podrške razvoja. Također, uključuje prilagođivanje tih interakcija djetetovim individualnim razlikama u senzoričkoj podražljivosti, obradi informacija i motoričkom planiranju. Zadatak odgajatelja ili roditelja je slijediti djetetovo vodstvo i igrati se



svoga što dijete zanima, ali na način da ga potiče na međusobne interakcije. Primjerice, ako dijete želi voziti autiće, odgajatelj/roditelj vozi autiće zajedno s djetetom, nudi mu brži autić ili nudi utrku, sudara svoj autić s djetetovim, koristi više autića, na taj način privlači pažnju djeteta, motivira ga, te stvara dublju interakciju. Neka djeca s autizmom kategorično odbijaju interakciju, pa u takvim situacijama da bi stvorili interakciju dijete moramo razigrano ometati („stajati mu na putu“). Kada se ponavlja takvo razigrano ometanje s vremenom će dijete početi predosjećati te inicijative, pa čak ih i prihvatiti (Greenspan i Wieder, 1998). U inkluzivnom predškolskom odgoju važno je ne fokusirati se samo na teškoće koje dijete ima, već se usmjeriti na njihove dobre strane, odnosno neka specifična ponašanja, poput razvijenih posebnih interesa, fokusirane pažnje na detalje, razvijenost vještina vizualnog učenja. Navedena posebna ponašanja mogu se iskoristiti kako bi se dijete postupno uvodilo u različite razmjene i interakcije.

## **PEDAGOŠKA STRUKTURA IGRE I OKRUŽENJA ZA IGRU ZA DIJETE S AUTIZMOM**

Rano djetinjstvo je najkritičnije i najosjetljivije razdoblje u djetetovom životu, pa smo obavezni pokloniti mu posebnu pažnju. Zadaća stručnog osoblja svih profila u inkluzivnom odgoju jest otkrivanje načina na koji dijete percipira i doživljava svijet oko sebe, te pružanje podrške detaljno razrađenim individualnim metodičkim pristupom. Stoga bi svi odgojno obrazovni programi trebali biti osmišljeni na način da razvijaju i aktiviraju mehanizme prilagodbe djeteta na okolinu i promjene u njoj (Kardum, 2008). Djeca s autizmom imaju neke zajedničke karakteristike, ali ipak se svako dijete razlikuje jer se pojedine teškoće javljaju u različitim kombinacijama i različitim intenzitetom. Njihove zajedničke karakteristike pomažu u razumijevanju općih potreba koje prate autizam, no izuzetno je važno da se te spoznaje kombiniraju s poznavanjem specifičnih interesa, potreba, iskustava, sposobnosti i osobnosti svakog pojedinog djeteta. Stoga je nemoguće na isti način postupati sa svom djecom s autizmom, već se treba poštivati tempo razvoja i stil učenja svakog djeteta. Rosenbaltt (1995) navodi kako spoznaje o različitosti osjetnih iskustava predstavljaju temelje za razumijevanje ponašanja i funkcioniranja kao i planiranje i provedbu odgojnih programa za djecu s autizmom. Djeca s autizmom su posebno osjetljiva na promjene, pa se velika pozornost pridaje tranzicijskim programima kako bi u situacijama promjena dobila primjerenu podršku. To se može postići pedagoškom strukturom materijalne i socijalne okoline. Pri tome se misli na organizaciju aktivnosti, strukturirano, predvidivo okruženje za igru, primjeren odabir didaktičkog materijala, primjenu vizualnih pomagala i rasporeda (vizualno-kognitivnu podršku), rukovođenje vremenom, smisljena potkrepljenja, kontrolirane podražaje („senzorna dijeta“), planiranje prijelaza i pripremu djeteta za promjenu, te primjenu alternativnih ili augmentativnih komunikacijskih sustava. U nastavku teksta biti će opisani neki postupci pedagoške strukture koji mogu doprinijeti boljoj adaptaciji djece s autizmom na okolinu i zbivanja u njoj s konačnim ciljem što uspješnijeg uključivanja u život zajednice.

### *Strukturirano, predvidivo okruženje za igru*

Okruženje za igru za dijete s autizmom treba biti strukturirano i predvidivo tako da osigurava dosljednost i jasnoću, da dijete u svakom trenutku zna gdje se nalaze određene igračke i što se od njega očekuje u određenoj situaciji. To djetetu omogućuje da se može unaprijed pripremiti za ono što slijedi, te na taj način smanjiti frustraciju i druge oblike nepoželjnog ponašanja. Moguće prilagodbe u okruženju uključuju otklanjanje podražaja koji ometaju koncentraciju, smanjivanje senzornog podražaja s ciljem smanjenja senzornog preopterećenja, uključivanje onih senzornih iskustva koja na dijete imaju smirujući učinak, mogućnost izoliranja u posebno osiguran prostor za desenzitizaciju, razmještaj namještaja, definiranje mjesta sjedenja za stolom, odvojen prostor



za različite aktivnosti, razumljiv i predvidiv raspored, mogućnost izbora aktivnosti, osiguravanje pristupa omiljenim aktivnostima.

#### *Organizacija aktivnosti i upravljanje vremenom*

Kako bi se smanjila anksioznost i netolerancija frustracije kod djece s autizmom potrebno je planirati zadatke i aktivnosti primjerene težine za svako dijete. Učinkovitim se pokazalo postupno povećavanje težine određenih zadataka koji se postavljaju pred dijete, sukladno njegovim specifičnostima u razvoju. U planiranju aktivnosti potrebno je definirati vremenski okvir, što znači da grupa u kojoj dijete boravi treba imati svrhovit, jasan i stalan raspored (okvir s naznakama tko, što, gdje i kada). Mnoga djeca imaju teškoća sa sekvencijalnim pamćenjem i organizacijom vremena, pa im ovakvi rasporedi pomažu u predviđanju dnevnih i tjednih događaja, umanjuju tjeskobu uslijed neznanja što će se slijedeće dogoditi. Nadalje, ovakvi vremenski rasporedi pomažu djeci u samostalnosti u prijelaznim razdobljima između aktivnosti. Kako bi dijete bolje funkcioniralo u svojoj okolini potrebno je da se određena aktivnost ili zadatak rastavi na manje korake, koje bi dijete postupno lakše usvajalo. Cilj takvog sekvencioniranja aktivnosti je potaknuti dijete na suradnju i razvijanje interakcije, promoviranje razvoja novih vještina, usvajanje znanja, te mogućnost sudjelovanja djeteta na odgovarajućoj razini. Ovakvo rastavljanje aktivnosti najuspješnije se koristi kao sredstvo za odgovaranje na individualne potrebe djeteta s autizmom unutar grupe. Nadalje, važno je djetetu ponuditi mogućnost različitih izbora aktivnosti. Međutim, ako se ne kontrolira djetetov odabir i obavljanje aktivnosti može se dogoditi da ono često nastavlja birati jednu aktivnost ili igračku zato što ne zna način na koji bi izabrao nešto drugo. Kako bi se to izbjeglo dijete se može poučavati procesu biranja, tako da mu izbor aktivnosti ili predmeta ograničimo na jednu ili dvije omiljene aktivnosti sve dok dijete ne shvati koncepciju izbora. Kada prepoznamo objekte, odnosno situacije djetetove fiksacije to moramo odgojno-obrazovno iskoristiti. Primjerice, ako je dijete fiksirano na gledanje i osluškivanje kiše pri čemu mu to stvara ugodu, iskoristiti ćemo njegov interes da ga poučimo o tom kontekstu. Ili takvo dijete možemo uključiti u različite art kreativne aktivnosti gdje će svoj interes prema tekućini, moći svrhovito iskoristiti manipulacijom različitih boja za ruke, kroz različite aktivnosti razlijevanja boje i sl. Na taj način preusmjeravamo djetetove stereotipije uzrokovane fiksacijom (ljuljanje tijela dok gleda i sluša kišu) u svrhovite aktivnosti. Neka djeca imaju posebne nadarenosti za određena područja umjetnosti (glazba, ples, crtež, glina) ili neka druga područja ljudskog djelovanja (informatika, matematičke vještine). Jako je važno to prepoznati, te svakodnevno osiguravati djetetu iskustva koja će mu poslužiti za usavršavanje u takvim aktivnostima.

Prilikom usklađivanja zadataka ili aktivnosti sa različitim interesima, potrebama, sklonostima, iskustvima i prethodnim uspjesima djece s autizmom potrebno je razmatrati različite elemente, koji su prikazani tablicom 2.

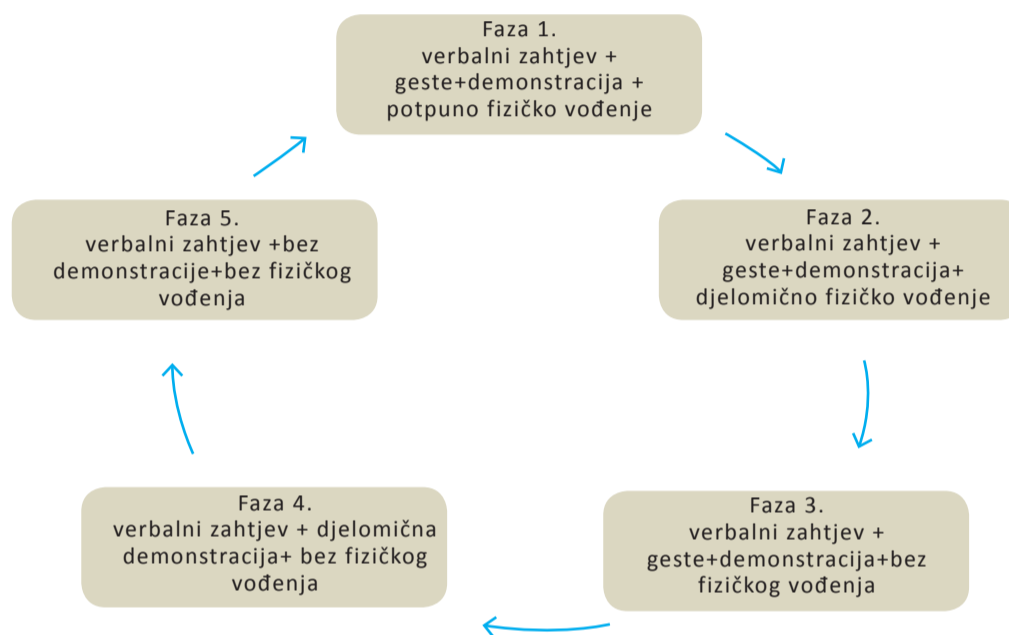
Tablica 2. Elementi važni za planiranje aktivnosti za dijete s autizmom (Lewis, 1992, prema Byers i Rouse, 2009)

ELEMENTI VAŽNI ZA PLANIRANJE AKTIVNOSTI ZA DIJETE S AUTIZMOM	
Sadržaj	Omogućiti djeci da pristupaju sadržaju aktivnosti na različite načine (npr. ista aktivnost crtanja kod jedne grupe djece se koristi s ciljem izražavanja emocija, a kod druge poboljšanje fine motorike)
Interes	Osigurava da su aktivnosti povezane sa vlastitim iskustvom djeteta i izvorima motivacije
Razina	Omogućava djeci da rade na sličnim konceptima na razini koja odražava njihov prethodni uspjeh
Pristup	Prezentacija aktivnosti djeci putem različitih osjetila (vizualno, taktilno, auditivno)
Struktura	Uz pomoć koje rad može biti predstavljen primjerice u malim razvojno poredanim, specifičnim koracima za neku djecu, a u konceptualno jedinstvenim, integriranim dijelovima za drugu djecu
Redoslijed	Omogućava djeci pristup aktivnosti ili tematici u različitim redoslijedima, koji se mogu planirati unaprijed ili odrediti spontano (u skladu sa interesima sposobnostima i interesima djeteta)
Tempo	Ohrabruje djecu da obrađuju temu različitom brzinom (da im se tema predstavlja različitim tempom, ili da se oni sami odrede svoj tempo)
Reakcija	Potvrđuje da će djeca različito reagirati na slične aktivnosti
Vrijeme	Pružava svakom djetetu različitu količinu i kvalitetu podrške (od intenzivne individualne podrške, preko pauza koje omogućavaju zakašnjele reakcije, do povremene podrške za djecu koji u osnovi sami usvajaju znanje)
Stil odgoja i poučavanja	Omogućava djetetu da iskusi niz odgojno-obrazovnih pristupa (didaktičke Prezentacije, istraživački, iskustveni rad)
Stil učenja	Pružava djeci šansu da reagiraju na odgojno obrazovne strategije na različite načine (pasivno, aktivno)
Grupiranje	Omogućava ravnotežu između individualnog rada, rada u paru, grupi, u posebno odijeljenom prostoru

Prilikom izvođenja aktivnosti djetetu s autizmom je potreban određeni stupanj podrške. Tako dijete kroz aktivnost možemo voditi indirektnim verbalnim vođenjem, direktnim verbalnim vođenjem, gestama, demonstracijom, djelomičnim fizičkim vođenjem ili potpunim fizičkim vođenjem. Indirektno vođenje možemo napraviti tako da ćemo djetetu postaviti pitanja poput "Što ćeš sad učiniti?", "Što ćeš učiniti slijedeće?", "Što se sada događa?". Kod direktnog verbalnog vođenja dijete kroz aktivnost vodimo ciljanim, direktnim uputama poput "Uzmi kutiju s igračkama", "Donesi mi lutku", „Popij sok“. Vođenje gestama se odnosi na pokazivanje koje djetetu ukazuje na ono što mora učiniti. Primjerice pogledamo na sat i time poručujemo da je vrijeme odmora ili pokažemo na kutiju s igračkama da bi dijete podsjetili da je slijedeći korak da nam donese kutiju. Demonstracija se odnosi na pokazivanje radnje koju želimo da dijete napravi, kada primjerice pokažemo djetetu kako doći do prostorije za odmor, ili kako koristiti glinu.



Djelomično fizičko vođenje se odnosi na lagano vođenje djetetove ruke prema kutiji s igračkama kako bi ga potaknuli da uzme tu kutiju. I konačno potpuno fizičko vođenje primijenimo tako da svojom rukom vodimo djetetovu ruku da uzme kutiju s igračkama, ili primimo ruku djeteta u kojoj drži bojicu i zajedno s njim crtamo po papiru. Kako se dijete sve više samostalno uključuje u aktivnost podrška se smanjuje. Smanjivanje podrške prilikom obavljanja aktivnosti kod djece s autizmom se provodi kroz faze, što je vidljivo na slici 1.



Slika 1. Hodogram smanjivanja podrške prilikom obavljanja aktivnosti za dijete s autizmom

#### *Planiranje prijelaza i priprema djeteta za promjenu*

Djeca s autizmom vole rutine i vrlo neobično, često i neprihvatljivo reagiraju na promjene koje se dešavaju u njihovoj okolini. Promjene u aktivnostima ili prostoru za djecu s autizmom su stresne, teško im je razumjeti sve dobivene informacije o novoj situaciji, utvrditi očekivanja, te potom primjereno reagirati. S obzirom da se život u zajednici ne može u potpunosti predvidjeti i da se djeca mogu naći u različitim neplaniranim situacijama tijekom igre i boravka u vrtiću, potrebno je planirati prijelaze i pripremiti dijete na promjenu. Razumijevanju nužnih promjena u okolini može pridonijeti primjena određenih strategija. Tako možemo koristiti vizualne rasporede, odrediti određene signale kojima ćemo najavljivati promjenu koja slijedi, upotreba društvene priče s ilustracijama. Djecu je potrebno postupno uvoditi u razmjene, interakcije, korištenje materijala za igru.

#### *Primjeren odabir didaktičkog materijala*

**Didaktički materijal predstavlja** skup praktičnih sredstava koja pomažu pri učenju i savladavanje složenih životnih vještina. Korištenjem dobro odabranih **didaktičkih igračka** djeca razvijaju logičko mišljenje i vizualnu percepciju, poboljšavaju koncentraciju i radnu memoriju, uče, usvajaju matematičke vještine, unaprjeđuju govorno-jezične sposobnosti, razvijaju strategije, potiču maštu i kreativnost. Konačni cilj korištenja didaktičkih igračaka je poticanje fizičkog, psihičkog, intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja. Kao didaktički materijal koji se može koristiti u različitim kombinacijama u radu s djecom su različiti kreativni mediji (kiparski,



likovni, glazbeni). Didaktičke igračke i materijali se odabiru prema specifičnostima razvoja svakog djeteta, njegovih interesa, te ciljeva odgojno obrazovnog programa. Prilikom odabira materijala mora se eliminirati svaki rizik koji je moguć kao posljedica manipulacije određenim materijalom.

#### *Primjena vizualnih pomagala i rasporeda (vizualno-kognitivna podrška)*

Djeca s autizmom su vizualni učenici (Lal i Bali, 2007), pa bolje funkcioniraju kada su im upute za aktivnosti prezentirane vizualno, jer im takva vizualna organizacija olakšava obradu informacija. Grandin (2006) navodi da neka djeca s autizmom lakše uče i pamte informacije koje su prikazane u vizualnom obliku, a da mogu imati problema pri učenju o predmetima koje nije moguće slikovito zamišljati. Autorica objašnjava da takva djeca imaju vizualnu predodžbu za sve što čuju i čitaju; ona „razmišljaju u slikama.“ Prednost korištenja vizualnih pomagala je u tome što se njima djeca mogu služiti tako dugo koliko im je potrebno da procesuiraju određenu informaciju. Nasuprot tome, usmena informacija je prolazna, kada se jednom izgovori, poruka više nije dostupna. Takve usmene informacija za dijete s autizmom zbog teškoćama procesuiranja govora mogu biti zbunjujuće. Vizualna pomagala se koriste prema složenosti od jednostavnih i konkretnih do apstraktnih, te tako olakšavaju djetetu da se usredotoči na poruku. Vizualna pomagala mogu biti stvarni predmet ili situacije, različite snimke, fotografije i slike u boji, crne i bijele slike, crtanja linije, grafički simboli, pisani govor. (British Columbia Ministry, 2000)

Vizualni poticaji u vrtiću se mogu primijeniti za *organiziranje aktivnosti djeteta* (dnevni rasporedi, mini rasporedi, liste provjere aktivnosti, planeri i ploče s izborom aktivnosti), *za osiguravanje pravila ili uputa za dijete* (vizualno isticanje djetetovih dužnosti, registar kartica s pravilima u svezi sa specifičnim zadacima i aktivnostima, piktografi i pisane upute za učenje novih informacija), *kao pomoć djetetu oko razumijevanja organizacije okruženja* (označavanje predmeta, posuda, natpisa, popisa, tablica i poruka), *za poticanje primjerenog ponašanja* (objavljivanje pravila i njihovo slikovito prikazivanje radi priopćavanja pojedinih faza postupanja), *za slikovito prikazivanje socijalne situacije sa socijalnim uputama i primjerenim reakcijama* (koja se posebno kreira u svezi s određenom situacijom pojedinog djeteta), *za poučavanje samokontroli* (piktografi koji označavaju očekivane oblike ponašanja) (Quill, 1995; British Columbia Ministry, 2000), *za poučavanje socijalnim vještinama* (slikovito prikazivanje društvenih priča). Društvena priča je opis socijalne situacije koji obuhvaća socijalne uloge i primjerene reakcije, a piše se za određenu situaciju svakog pojedinog djeteta (Gray, 1993). Priča može poslužiti za različite potrebe uključujući: mogućnosti inkluzije djeteta u redovni odgojno obrazovni sustav, uvođenje promjena i novih postupaka, objašnjavanje razloga ponašanja drugih osoba, poučavanje socijalnim vještinama. Ova strategija je korisna za djecu čija kognitivna razina funkcioniranja osigurava njihovo razumijevanje.

#### *Smisljena potkrepljenja*

Načini usmjeravanja ponašanja djeteta s autizmom proizlaze iz okolinskih, razvojnih, društvenih i kulturalnih sila (primjerice pomoću poticaja, potkrepljivača, preko modeli uloga). Potkrepljenje označuje posljedicu koja povećava vjerojatnost ponovnog pojavljivanja nekog ponašanja, odnosno događaj što slijedi nakon nekog ponašanja i mijenja vjerojatnost njegova pojavljivanja. Potkrepljivači mogu biti pozitivni (nagrada), negativni (kazna), primarni (hrana) i sekundarni (novac, potreba). Kada se koriste potkrepljivači kod djece s autizmom potrebno je uzeti u obzir da djecu s autizmom nije moguće motivirati uobičajenim potkrepljenjima koja su djelotvorna kod druge djece. Kod svakoga pojedinog djeteta važno je prepoznati što kod njega djeluje kao potkrepljenje. Tako za dijete s autizmom kao učinkovit potkrepljivač može biti kratkotrajna izolacija od grupe, određeno vrijeme provedeno u interakciji sa omiljenom osobom, odlazak u restoran, odlazak u šetnju, manipulacija omiljenim predmetom, slušanje glazbe, igra u vodi,



obavljanje omiljene aktivnosti, gledanje kroz prozor i dr. Važno je individualizirati potkrepljenja, pri čemu su jako dragocjene povratne informacije od roditelja o djetetovim preferencijama kako bi mogli koristiti ciljana potkrepljenja koja će imati odgojnog učinka na pojedino dijete.

#### *Kontrolirani podražaji („senzorna dijeta“)*

Zbog različitosti u funkcioniranju senzornog sustava i specifičnih disfunkcija senzoričke integracije važno je prilagoditi senzorni unos djeci u njihovoj prirodnoj okolini. U individualnom prilagođavanju senzornih unosa koristimo se tzv. „senzornom dijetom“ (Wilbarger, 1995; Aquilla i sur., 2003). „Senzorska dijeta“ nije specifična intervencijska tehnika već detaljno strukturiran individualizirani plan aktivnosti ugrađen u ključna događanja tijekom dana za dijete s određenim specifičnim senzornim potrebama. Ona pruža senzorni ulaz djetetu prema specifičnim potrebama njegovog živčanog sustava kako bi moglo ostati fokusirano i organizirano tijekom dana (Wilbarger 1995). Individualizirana „senzorna dijeta“ treba uključivati: raspored aktivnosti tijekom dana, razmatranje vremena, trajanje i intenzitet aktivnosti pri odabiru odgovarajućeg osjetilnog unosa (Wilbarger i Wilbarger, 2002), povodenje planiranih senzornih aktivnosti tijekom dana (Nackely, 2001), pojačavanje ili smirivanje aktivnosti na temelju individualne razine uzbuđenosti središnjeg živčanog sustava djeteta (Parham i Mailloux, 2001; Aquilla i sur., 2003). Cilj ovakve strategije je podupirati djetetovu vlastitu sposobnost modulacije i integracije senzornih podražaja iz okoline i iz vlastitog tijela, kako bi ga postupno naučili da samo može odredi kada je prezasićen unosom osjetnih podražaja i da ih sam može regulirati (smanjivati ili pojačavati).

#### *Primjenu alternativnih ili augmentativnih komunikacijskih sustava*

Djeca s autizmom imaju poteškoća u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Oko 20% djece s autizmom uopće ne koristi govor u komunikaciji (Lord i sur. 2004). S obzirom da se dijagnoza autizma ne postavlja prije 3. godine postoji jako malo istraživanja o razvoju govora i jezika u male djece s autizmom (Tager-Flusberg i sur., 2005 prema Thunberg, 2011). U oko 25% slučajeva roditelji djece s autizmom su opisali da je njihovo dijete imalo razvijen govor s 12 do 18 mjeseci, ali ga je nakon toga izgubilo (Chawarska i sur., 2007; Kurita, 1985 prema Thunberg, 2011). Lord i sur. (2004) su uočili da je ovakva **regresija** u razvoju govora specifična za autistični poremećaj, te da nije nađena kod druge djece s teškoćama u razvoju.

Ona djeca koja razviju do određene razine govor, on je vrlo neobičan, gramatički neispravan, oskudan i nezreo. Jedan od najčešćih oblika govorno-jezičnih poremećaja u djece s autizmom su eholalije, odnosno određena ponavljanja riječi, rečenica ili fraza koje je dijete prije čulo. One mogu biti neposredne (ako dijete ponavlja odmah nakon što je čulo određenu frazu) ili odgođene (ako ih ponavlja s vremenskim odmakom). Nekada se smatralo da je eholalija nefunkcionalno ponašanje, međutim novija istraživanja pokazuju da eholalija ima specifične komunikacijske funkcije za dijete (Tager-Flusberg i sur. prema Thunberg, 2011). Dijete se može služiti eholaličnim izražavanjem kako bi ponovio ono što je čulo, kako bi procesuiralo informacije, ili mu služi kao strategija samokontrole (Prizant i Duchan, 1981). Neposredna eholalija se može iskoristiti kao sredstvo za poduku, za modeliranje primjerenijeg govora. Primjerice, u situaciji kada dijete ponavlja zaostala pitanja, odgajatelj može prilagoditi svoju reakciju tako što će oblikovati primjereni odgovor i osnažiti korištenje primjerenoga odgovora onda kada ga je dijete ponovio (Prizant i Duchan, 1981). Na taj način odgajatelj provocira komunikaciju i poučava dijete smislenom dijalogu.

U komunikaciji djece s autizmom tipična je **inverzija zamjenica („zamjenične konfuzije“)**, **kada dijete najčešće** sebe oslovljava zamjenicom „ti“ ili „on“ ili osobnim imenom, a druge oslovljava zamjenicom „ja“. Mogući razlozi takve uporabe zamjenica su poteškoće spoznavanja pravih odnosa među ljudima i pravilnog imenovanja; teškoće prepoznavanja vlastitog identiteta,

teškoće izmjena komunikacijskih uloga, slabo razvijen unutarnji govor kao pretpostavka ekspresivnog govora. Nadalje, poremećaji u **intonaciji i prozodiji** također su bitne karakteristike govora djeteta s autizmom. Često je takav govor monoton ili zvuči kao pjevušenje, nazalni govor, visokofrekventni govor bez izražavanja afekta. Mnoga djeca razviju idiosinkratičan govor, tj. govor u kojem se djeca služe izmišljenim riječima, tzv. neologizmima. Neka djeca s autizmom mogu imati bogat rječnik, ali s nedostacima na području pragmatike, odnosno socijalne uporabe govora. Tako mogu imati sklonost ponavljanja teme, teškoće pri promjeni teme, teškoće održavanja konverzacije o određenoj temi, problemi iniciranja komunikacije, teškoće u primjeni nepisanih pravila, neprimjereno upadanje u riječ, nefleksibilnost u odnosu na stil razgovora, stereotipan način govorenja (Lindblad, 1996).

Djeca i na području neverbalne komunikacije mogu imati različitih teškoća; neprimjereni izrazi lica, neuobičajena upotreba gesta, izostanak kontakta očima, neobični položaji tijela, pomanjkanje uzajamnog ili zajedničkog fokusiranja pažnje (Lindblad, 1996).

Kao pomoć u komunikaciji mogu poslužiti različiti alternativni ili augmentativni oblici komunikacije, kao potpora postojećem govoru ili pak kao primarni oblik komunikacije. Takvi pristupi podupiru, poboljšavaju ili pridonose načinu na koji dijete nešto priopćava. Prema Beukelman i Mirenda (2005) krajnji cilj takve komunikacije je omogućiti djetetu učinkovito sudjelovanje u raznim interakcijama i aktivnostima po vlastitom izboru.

Alternativna komunikacija može obuhvaćati *neposredno pomicanje osobe ili predmeta radi komunikacije* (npr. potezanje odgajatelja prema vratima kada dijete želi izaći van), *upotrebu gesta ili tjelesnih pokreta radi izražavanja značenja* (npr. odmahivanja glavom kako bi se izrazila negacija), *korištenje stvarnih predmeta za priopćavanje poruka* (npr. donošenje jakne kako bi se time najavio odlazak kući), *korištenje slikovnih prikaza* (Picture Exchange System ili PECS, komunikacijski sustav zamjene slika), *upotreba pisanih poruka* (bilo da se pokazuju već napisane poruke ili pisanjem poruke), *primjenu znakovnog govora*. Komunikacijski sustav zamjene slika (PECS) je najčešće korištena komunikacijska strategija u radu sa djecom s autizmom. Djeca koristeći PECS prvo uče kako pristupiti i pružiti sliku sa željenim predmetom komunikacijskom partneru u zamjenu za taj predmet. Na taj način, dijete inicira radnju sa konkretnim rezultatom unutar socijalnog konteksta. PECS je posebno koristan za djecu koja imaju poteškoća u započinjanju komunikacije, dijete uči davati slike „slušatelju“ kako bi izrazilo svoje potrebe.

Kada se odabiru određeni alternativni ili augmentativni sustavi komunikacije za dijete s autizmom treba se uvažiti razina kognitivnih sposobnosti djeteta, njegovih vještina, interesa i motoričkih sposobnosti (British Columbia Ministry, 2000). U tablici 3. su prikazani neki konkretni prijedlozi kojim se potiče i održava komunikacija kod djece s autizmom, koji se mogu koristiti prilikom realizacije odgojno obrazovnih planova za dijete.

Tablica 3. Praktične smjernice poticanja i održavanja komunikacije kod djece s autizmom (Department for education and skills – DfES, 2004)

Posebno zadržavati pažnju – vizualno, verbalno, fizički
Usporiti tempo komunikacije
Ostaviti dovoljno vremena djetetu za odgovor
Pojednostaviti govor
Biti konkretan i specifičan u komunikaciji
Koristiti jasne neverbalne oblike komunikacije (gestikulacija, mimika, pokret tijela)

Izbjegavati korištenje nejasnih pojmova (npr. kasnije, možda)
Koristiti jasne geste, modeliranje i demonstraciju uz verbalizaciju
Sekvencioniranje zadataka i verbalnih uputa (rašćlanjivanje u manje korake)
Jasno objasniti djetetu što slijedi nakon završene aktivnosti ili zadatka
Koristiti dodatne vizualne (ili pismene) informacije
Biti osjetljiv na djetetov pokušaj komuniciranja
Naučiti dijete kako tražiti pomoć
Postavljati/kreirati situacije koje će dijete potaknuti na komunikaciju
Uzeti u obzir mogućnost verbalizama kod djeteta (dijete ponavlja uputu, a da ju nije razumjelo)
Objasniti: metafore (npr. žaba u tvom trbuhu), idiome („skresati u brk“, „obrati bostan“, „baciti pogled“), dvostruka značenja (vicevi najčešće imaju dvostruka značenja), sarkazam, nadimke, „slatka imena“ (šećeru, dušo, ljubica)
Dijete ponekad neće shvatiti značenje neverbalnih znakova komunikacije (prst na usta – da šuti)
Dati točne informacije o promjeni koja slijedi
Dati točne informacije o očekivanjima
Biti dosljedan u komunikaciji
Porast neobičnih odgovora vjerojatno ukazuje na povećanje stresa
Dijete koje je u stereotipiji ne prekidati naglo (pokušati primjerice inicirati rukovanje kako bi se dijete spontano odmaknulo od stereotipije)
Modificirati okolinu kako ne bi odvrćala od komunikacije
Poticati kod djeteta odlučivanje, rješavanje problema i samorefleksiju
Izbjegavati kaznene mjere kada dijete nešto nije razumjelo ili je tjeskobno
Izbjegavati kažnjavanje ponašanje koja su dio kliničke slike autizma (npr. izbjegavanje kontakta očima, pričanje o sebi, sporo vrijeme odaziva, nedostatak uvažavanja drugih, eholalije, jake reakcije na buku, anksioznost, usmjerenost na određenu temu ili interes, negodovanje zbog promjene)
Potaknuti svijest o lokaciji materijala i mjestu za igru
Uključiti dijete u aktivnosti za razvoj fine i grube motorike
Ponuditi alternativne metode aktivnosti
Koristiti slikovne prikaze da dijete bolje razumije svoju fizičku okolinu
Koristiti nizove slika za sekvencionirane aktivnosti

#### *Odgojno-obrazovni pristup problematičnim ponašanjima djeteta s autizmom*

Djeca s autizmom mogu očitovati neka neobična i problematična ponašanja. Svrha određenih ponašanja može biti privlačenje pažnje, izbjegavanje nečega, potraživanje, kontroliranje, samostimulacija, zabava. (Durand i Crimmins, 1988). Radi provođenja djelotvornih odgojno obrazovnih aktivnosti ponekad će najprije biti potrebno usmjeriti se na rješavanje problematičnog ponašanja djeteta. Kada se pristupa rješavanju problematičnih ponašanja potrebno je razumijevanje karakteristika autizma, te poznavanje jakih strana i potreba djeteta. Također je jako bitno osvijestiti da svako ponašanje sadrži komunikacijsku funkciju. Osnovni koraci u procesu rješavanja problema su prepoznavanje problematičnoga ponašanja, prepoznavanje cilja toga

ponašanja i njegovih uzroka, utvrđivanje alternativnog ponašanja, razvijanje strategija promjene ponašanja (prilagodbe okruženja, program pozitivnih strategija, reaktivne strategije), razvijanje intervensijskog plana, te evaluacija intervensijskog plana na području ponašanja (Dalrymple i Porco, 1997; British Columbia Ministry, 2000). Potrebno je uvijek utvrditi čimbenike koji su u pozadini pojave određenog neprihvatljivog ponašanja, stoga se uzima u obzir širi kontekst u kojem dijete boravi i funkcionira. Problematična ponašanja mogu biti posljedica mnogih karakteristika povezanih s autizmom kao što su: poremećaji pažnje, strah, problemi s interpretiranjem usmenih informacija, ograničeno usmeno izražavanje, teškoće u socijalnim vještinama, te različite reakcije na senzorno podražavanje. Učinkovitost modifikacije ponašanja puno više ovisi o obrazovnim i proaktivnim, nego o reaktivnim strategijama (British Columbia Ministry, 2000). Kada dijete ispoljava neprihvatljiv oblik ponašanja potrebno je utvrditi alternativno, primjerenije ponašanje koje može poslužiti istoj svrsi. Primjerice, ako dijete vrišti ili baca predmete i time pokazuje da ne želi izvršiti zadani zadatak koji mu je pretežak ili ga previše stimulira, moramo ga poučiti prihvatljivijem načinu odbijanja neke aktivnosti. Ili ako dijete lupa rukom o stol zato što je anksiozno zbog okoline koja je za njegov senzorni sustav prestimulativna, dijete je potrebno poučiti alternativnom ponašanju primjerice, da se povuče u unaprijed određeno mirno mjesto. U takvim situacijama alternativna ponašanja obuhvaćaju upravljanje ljutnjom i samokontrolu. Cilj ovakvih postupanja nam je prije svega odgajanje i poučavanje, a ne discipliniranje.

#### *Osobno usmjereno planiranje za dijete s autizmom u inkluzivnom predškolskom odgoju*

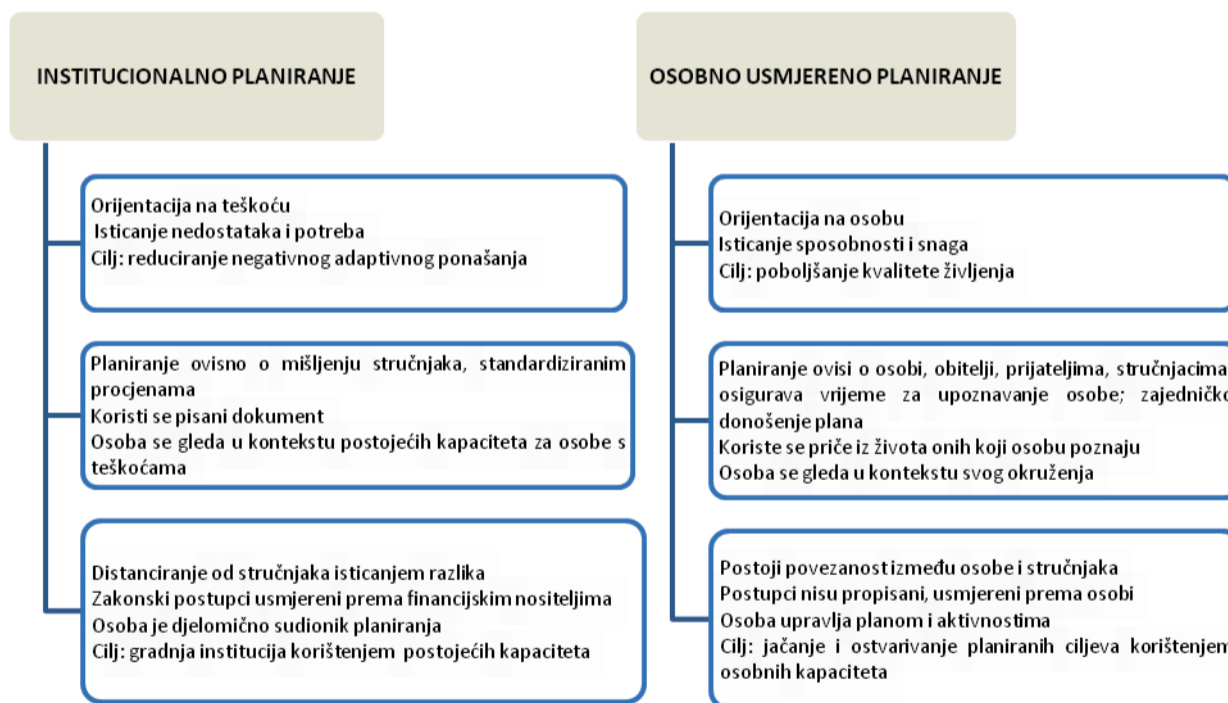
Kada se dijete s autizmom nalazi u inkluzivnim uvjetima radi lakšeg praćenja djetetovog razvoja i ponašanja, te praćenja učinkovitosti odgojno obrazovnih intervencija potrebno je koristiti diferencirano individualizirani pristup. To je moguće izradom individualnog plana odgoja i obrazovanja, odnosno osobno usmjerenog planiranja za dijete s autizmom. Osobno usmjereno planiranje nije rehabilitacijsko sredstvo niti pedagoški program (Emrich, 2004, prema Krampač-Grljušić i Mihanović, 2010), nego suvremeni model podrške i usluga za osobe s teškoćama s ciljem poboljšanja kvalitete njihova života unutar zajednice u kojoj žive. Individualni plan odgoja i obrazovanja je razvojni dokument, kojemu je svrha usmjeravanje djelovanja odgajatelja, specijalnog pedagoga, rehabilitatora i drugih stručnjaka koji rade s djecom s autizmom. Takav plan uključuje osobne podatke o djetetu, fizičko, intelektualno, emocionalno i socijalno ponašanje djeteta, informacije o jakim stranama i potrebama djeteta, ciljeve (kratkoročne, prijelazne i dugoročne ciljeve), pomoćna sredstva i strategije koje će pridonijeti ostvarivanju ciljeva, način procjene i vrednovanja napretka djeteta, utvrđivanje adekvatne razine podrške za svako dijete, te proces revizije i evaluacije plana. Prilikom osobno usmjerenog planiranja kratkoročni ciljevi se utvrđuju kao individualizirani ciljevi organizirani u različita razvojna područja poput komunikacije, socijalizacije, razvoja socijalnih vještina, oblika ponašanja i dr., dok dugoročni ciljevi uključuju buduću viziju djeteta kao odrasle osobe (British Columbia Ministry, 2000.). Takvo planiranje Škerjanc (2006 prema Krampač-Grljušić i Mihanović, 2010) opisuje kroz tri vremenske dimenzije: uvoda (koji se bavi s prošlošću), utjecaja, kontakata, vještina i skrbi (što se odnosi na sadašnjost), te ciljeva (usmjerenih na budućnost). Pri prilagođavanju odgojno obrazovnog plana za svako dijete posebnu pažnju treba usmjeriti na parametre koji su prikazani u tablici 4.



Tablica 4. Parametri za planiranje odgojno-obrazovnog plana za dijete s autizmom (Unicef i Duga, 2009.)

<b>Veličina</b> Prilagođavanje broja zadataka koje dijete treba ispuniti	<b>Učinak</b> Prilagoditi učinak koji očekujemo od djeteta kao odgovor na nalog	<b>Sudjelovanje</b> Prilagoditi stupanj do kojeg dijete treba biti aktivno uključeno u izvršenje zadatka
<b>Težina</b> Prilagoditi razinu potrebnih vještina ili vrstu problema	<b>Podrška</b> Povećati količinu podrške koja se pruža svakom djetetu	<b>Alternativni ciljevi</b> Prilagoditi ciljeve ili očekivane učinke koje dijete može postići koristeći iste materijale
<b>Input</b> Prilagoditi način davanja instrukcija svakom djetetu	<b>Vrijeme</b> Prilagoditi vrijeme za koje dijete treba izvršiti zadatak	<b>Rezervni plan i program</b> Pružiti različite instrukcije i materijale kako bi omogućili djetetu da ostvari vlastite ciljeve

Osobno usmjereno planiranje značajno se razlikuje od individualiziranog planiranja koje se provodi u sklopu tradicionalnog odgojno obrazovnog ili rehabilitacijskog sustava (slika 2.).



Slika 2. Razlike između institucionalnog i osobno usmjerenog planiranja (preuzeto od Alfrev i Grbac Plavčić, 2010)

Planiranje odgojno-obrazovnog rada za djecu s autizmom složeno je jer se djeca znatno razlikuju po načinu učenja, komunikaciji, senzornoj obradi i razvoju socijalnih vještina. Postoje znatne individualne razlike u načinu utjecaja tih karakteristika na pojedino dijete. Programi moraju biti individualizirani i zasnovani na jedinstvenim potrebama, sposobnostima i interesima svakog pojedinog djeteta. Prilikom kreiranja takvog plana potreban je suradnički pristup svih stručnjaka koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom i terapijskom radu sa djecom s autizmom.

## ZAKLJUČAK

Djeca s teškoćama u razvoju su djeca s trajnim posebnim potrebama koja zahtijevaju cjeloživotnu podršku u svih razvojnim periodima. Najoptimalniji razvoj djeteta s autizmom može se ostvariti u inkluzivnim uvjetima uz adekvatne programe podrške razvoja. Predškolska inkluzija u današnjem suvremenom društvu bi trebala biti jedina i najoptimalnija opcija, stoga što ima snažnu zakonsku, razumnu, moralnu i empirijsku bazu (Bailey i sur., 1998). Tradicionalno mišljenje da djecu s autizmom treba prihvaćati onakve kakve jesu i uvažavati njihove specifičnosti nije dovoljno. Suvremeno mišljenje je usmjereno prema nastojanjima da djeci treba pomoći da se lakše adaptiraju sa teškoćama, mobilizirajući pri tom sve njihove potencijale. Zbog heterogenosti kliničkih simptoma i multifaktorske etiologije autizma prihvaćanje jedinstvenog odgojno-obrazovnog pristupa nikako ne može biti praksa. Suvremeno koncipirani inkluzivni programi temelje se na stalnom praćenju razvoja djeteta, prepoznavanju njihovih potreba i mogućnosti, te pravovremenom pružanju odgovarajuće razine podrške koja može imati kompenzacijske interventne dimenzije. Djetetov individualni potencijal je nepoznat sve dok ne pružimo istinski optimalni program koji je prikladan za njegov individualni profil. Zato je potrebno u odgojno obrazovnom radu sa djecom s autizmom uzimati u obzir njihove interakcijske sposobnosti, jedinstvene, biološki različite načine obrade osjeta, razumijevanje jezika i prostora, planiranja djelovanja, te obiteljsku dinamiku i širi kontekst u kojem dijete boravi. Bez obzira na zasluge određenih intervencijskih odgojno obrazovnih filozofija i programa ovaj rad upućuje na postojanje većeg broja temeljnih uzroka povezanih s problemima autističnog spektra. Stoga je važno kreirati intervencijski program prema jedinstvenom profilu djeteta, umjesto da se dijete prilagođava filozofiji određenog programa čime svakom djetetu dajemo šansu da kontinuirano napreduje. Ovaj rad govori o povezanosti bioloških teškoća obrade koje uključuju teškoće u auditivnoj obradi, motoričkom planiranju i senzoričkoj modulaciji i ponašanju djece s autizmom, te ukazuje na smjer za daljnja istraživanja bioloških mehanizama povezanih s autističnim spektrom. Nadalje, kroz ovaj rad se daje prikaz pedagoške strukture aktivnosti igre i okružja za igru kojim se otvara put mnogim idejama za kreiranje najbolje inkluzivne prakse odgoja različitosti. Ovim radom nije moguće obuhvatiti sve ideje koje se tiču odgoja i obrazovanja djece s autizmom, stoga on nema normativnu funkciju već orijentacijsku, te može poslužiti kao temelj je za daljnja istraživanja iz ovog kompleksnog područja.

## LITERATURA

- Alfirev, M., Grbac Plavčić, D. (2010). Primjena osobno usmjerenog planiranja u odgojno-obrazovnom sustavu. U V. Đurek, Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“ (str 43-50). Varaždin: Školska knjiga.
- Alvin, J., Warwick, A. (1991). Music therapy for the autistic child. Oxford University.

Aquilla, P., Sutton, S., Yack, E., (2003). Building Bridges through Sensory Integration: Therapy for Children with Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. (2nd Edition. Arlington, TX: Future Horizons.

Ayres, A.J. (1972). Sensory integration and learning disorders. Los Angeles: Western Psychological Services.

Ayres, A.J. (2005). Sensory integration and the child. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Bailey, D.B., McWilliam, R.A., Buysse, V., Wesley, P.W. (1998). Inclusion in the the context of competing values in early childhood education. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 27-47.

Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 397-422.

Bauman, M.L., Kemper, T.L. (2005). Neuroanatomic observations of the brain in autism: A review and future directions. *International Journal of Developmental Neuroscience* 23 (2–3), 183–187.

Beukelman, D. R., Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Bogdashina, O. (2003). Sensory perceptual issues in Autism and Asperger Syndrome: Different sensory experiences, Different perceptual worlds. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Bogdashina, O. (2006). Autistic accounts of sensory-perceptual experiences: Should we listen? *Good Autism Practice* (7), 3–12.

British Columbia Ministry (2000). Special Programs Branch. Teaching Students with Autism: A Guide for Educators (online). Preuzeto 01. ožujka 2013. sa <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>

Bujas Petković Z., Frey Škrinjar J. (2010). Poremećaji autističnog spektra – značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga.

Byers R., Rouse M. (2009). Planiranje nastavnog plana i programa za učenike s posebnim obrazovnim potrebama. U: Priručnik za nastavu – pomoć djeci s posebnim potrebama u BiH.

Ćurko, B., Kragić, I., (2009). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. *Filozofska istraživanja*. 114 god. 29 (2), 303–310.

Dalrymple, N., Porco B. (1997). Steps in designing a behavior plan. In *Indiana Resource Center for Autism, Autism Training Sourcebook* (Bloomington, IN: Indiana University, Institute for the study of Developmental Disabilities).

Department for education and skills DfES (2004). North West SEN Regional Partnership. Preuzeto 20.02.2013. sa [http://scotens.org/sen/resources/ICT\\_ASF.pdf](http://scotens.org/sen/resources/ICT_ASF.pdf)

Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko. Naklada Slap.

Durand, V.M., Crimmins, D.B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (18), 99-117.

Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures – My life with autism*. Second vintage books edition. United States by Vintage Books. Random House Inc. New York.

Gray, C. (1993). *The original social stories book*. Austin, TX: Future Horizons.

Greenspan, S. I, Wieder, S. (1998). *The child with special needs: encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Perseus Books.

Jordan, R.R., Powell, S. D. (1995): *Understanding and Teaching Children with Autism* Chichester, Wileys.

Kaplan-Sanoff, M., Brewster, A., Stillwell, J., Bergen, D. (1988). The relationship of play to physical/motor development and to children with special needs. In D. Bergen (Ed.). *Play as a medium for learning and development* (pp. 137-162) Portsmouth, NH: Heinemann

Kardum, A. (2008). *Teleološke i metodičke pretpostavke i specifičnosti glazbene terapije za djecu*

- s autizmom u odnosu prema glazbenoj kulturi u redovitoj školi. *Metodički ogledi* (15), 87–95.
- Krampač-Grljušić, A., Mihanović, V. (2010): Teorijski i praktični prikaz primjene alata osobno usmjerenog planiranja. U V. Đurek, Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“ (str 35-41). Varaždin: Školska knjiga.
- Lal, R., M. Bali (2007). Effect of visual strategies on development of communication skills in children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. Vol 18, No.2.
- Lane, A.E., Young, R.L., Baker, A.E.Z., Angley, M.T. (2010). Sensory processing subtypes in autism: Association with adaptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (40), 112–122.
- Lang, R., O'Reilly, M., Healy, O., Rispoli, M., Lydon, H., Streusand, W., Giesbers, S. (2012). Sensory integration therapy for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (6), 1004–1018.
- Lindblad, T. (1996). Language and communication programming and intervention for children with autism and other related pervasive developmental disorders. Paper presented at 1996 Autism Conference, Saskatoon, SK.
- Lord, C., Risi, S., Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autism spectrum disorders. In S. Warren (Eds.), *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies* (pp. 7–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lord, C., Schulman, C., DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (45), 936–955.
- Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R. (2010). Poticanje senzorne integracije kod učenika s autizmom slušnim integracijskim treningom – Mozart efekt. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol 46. (1), 57-68.
- Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić-Mlinar, Lj. (2010). Senzorna integracija u radu s učenicima s autizmom. *Napredak* 151 (1), 69 – 84.
- Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat*, (56), 207-214.
- Nackely, V. (2001). Sensory diet applications and environmental modifications: A winning combination. *Am J Occu Ther - Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 24(1)
- Nikolić, S. (1992). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
- Parham, L.D., Mailloux, Z. (2001). Sensory integration in occupational therapy for children, pp. 329-381. Edited by Case-Smith, J., Philadelphia, Mosby.
- Pfeiffer, B.A., Koenig, K., Kinnealey, M., Sheppard, M., Henderson, L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, (65), 76–85.
- Prizant, B., Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (46).
- Quill, K.A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10(3), 10-20.
- Schulz, T.R. (1979). Play as arousal modulation. In B. Sutton-Smith (Ed.) *Play and learning*. New York: Gardner Press.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 335–364). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Thunberg, G. (2011). Augmentative and alternative communication intervention for children with autism spectrum disorders. In: T. Williams (Ed.) *Autism spectrum disorders – from genes to environment*. (pp 329-348). Published by InTech. Rijeka. Croatia.
- Tomchek, S.D., Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A

comparative study using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, (61), 190–200.

Turnbull, H.R. (1994). *Free appropriate public education – The law and children with disabilities*, Love Publishing Company, Denver CO, USA.

Unicef i Duga (2009). *Prilagođen nastavni plan i program. Materijali sa seminara i radionica. U: Priručnik za nastavu – pomoć djeci s posebnim potrebama u BiH. Unicef i Duga. Preuzeto 10. Ožujka 2012. sa [http://www.dugabih.com.ba/documents/sidebar/prirucnici/Prirucnik\\_za\\_nastavu.pdf](http://www.dugabih.com.ba/documents/sidebar/prirucnici/Prirucnik_za_nastavu.pdf)*

Vlašić-Cicvarić, I., Modrušan-Mozetič, Z. (2004). Pervazivni razvojni poremećaji. *Medicina*, 42(41):76-80.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA. MIT Press.

Vygotsky L.S. (1978.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wilbarger, P. (1995). The sensory diet: Activity programs based upon sensory processing theory. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 18(2), 1–4.

Wilbarger, J., and Wilbarger, P. (2002). Clinical Application of the Sensory Diet. In A. Bundy (Ed), *Sensory Integration, Theory and Practice*, (pp. 339-378). Philadelphia, F. A. Davis Company.

Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 9. No 1.

Wolfsenberger, W., Thomas, S. (1983). *Passing: Program analysis of service systems implementation of normalization goals - A method of evaluating the quality of human services according to the principle of normalization*, Canadian National institute on mental retardation.

Yack, E., Sutton, S., Aquilla, P. (1998). *Building Bridges through Sensory Integration*. Willowdale, Ontario: Print 3.

## **PEDAGOGICAL STRUCTURE AND SENSORY ORGANIZATION OF PLAY ENVIRONMENT FOR THE CHILD WITH AUTISM**

### **ABSTRACT**

A child with autism is a child first and foremost, and then a child with disabilities. The most important activity in the life of each preschool child is play, so the Convention on the Rights of the Child states that it is necessary to allow the right to play according to capabilities, needs and abilities of each child, without discrimination on any grounds. Children with autism are differently equal, they want to play, but their play is specific, reduced to stereotypical rituals and toys manipulation, weaker organisation, construction and combinatorial plays, and a rigid insistence on routine and resistance to change. Children with autism have considerable sensory-integrative distortion of social and communication difficulties. These problems prevent child to record different sensory stimuli, and process the information coming out of his play. Understanding sensory integration and diversity of sensory experience is foundation for understanding many of childrens' behavior . For this reason, it is necessary to plan and implement appropriate pedagogic

structure and sensory organization of play environment, which encourages a child to shape simple adaptive response in order to organize behavior better. In this article, we'll describe the contemporary concepts of play environment customization based on the recognition of the sensory and communication experience diversity which can be used as help in sensory and motor experiences regulation of the child. As a modern society, we aspire to inclusive design, and to reduce occupational deprivation, inequality and alienation of children with autism. Task for all professionals involved in inclusive upbringing is to be more alert in understanding the causes of children's behavior, and to provide the least restrictive environment for their development. Abandonment issues can turn child difficulties into a handicap and prevent the acquisition of knowledge and skills they need for daily functioning.

**KEY WORDS:** child with autism, play, inclusive upbringing, pedagogical structure, sensory integration



Mr.sc. Ivana Visković, pedagog  
Maja Flego Sumić, prof.psihologije  
Dječji vrtić „Biokovsko zvonce“, Makarska

## PRIPOVIJEDANJE KAO POTICAJ ZA DJEČJU IGRU

„Čitajte djeci bajke ako želite da budu pametna,  
ako želite da budu još pametnija, čitajte im još više bajki“.  
Einstein

### SAŽETAK

*Igra je osnovna aktivnost djece. Kroz igru djeca uče, istražuju i stupaju u interakcije s okolinom. Dječja igra događa se stalno, bez osobitih poticaja odraslih. Ali, socijalno i materijalno-prostorno okruženje može bitno utječe na dječju igru: inicira je i obogaćuje ili sputava.*

*Baš kao i igra, priče su stare kao i ljudska komunikacija. U tradiciji mnogih naroda, priče su korištene kao odgojna sredstva a pripovijedanje način na koji su se prenosili običaji, iskustva i vrijednosne orijentacije zajednice. Priče potiču razvoj dječje mašte, emocionalni doživljaj i socijalizaciju u zajednicu te tako, posredno, utječu i na dječju igru.*

*Ovaj rad istražuje moguću povezanost pripovijedanja i dječje igre te mišljenje odgajatelja o modalitetima i značajnosti utjecaja pripovjedaka na dječju igru. Istraživanje obuhvaća analizu ispitivanja mišljenja i stavova odgajatelja u Dalmaciji i studije slučaja u Dječjem vrtiću „Biokovsko zvonce“, Makarska.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječje stvaralaštvo, pripovijedanje kao socijalni poticaj, stavovi odgajatelja*

### UVOD

Igra je osnovna, slobodna i spontana aktivnost, koja proizlazi iz unutrašnje djetetove potrebe. Iako nemamo znanstvenu potvrdu, igra je zasigurno stara kao i sam čovjek. Pojedinaac raste i razvija se okviru individualnih potencijala i kulture zajednice u kojoj odrasta, te igre stvara sukladno tome.

Igra ima specifičnu ulogu u razvoju čovjeka. Kroz igru dijete aktivno angažira sve svoje mogućnosti i pronalazi one igre koje podržavaju njegov psihički i tjelesni razvoj. Razumijevanje



igre kao cjelovitog fenomena zahtijeva holistički ili bar interdisciplinarni pristup. To je razlog da se posegne za spoznajama o igri, osim u pedagogiji i psihologiji, i u pedagoškoj antropologiji. Kultura zajednice se, vrijednosnim orijentacijama, ritualima, komunikacijom i obrascima ponašanja, zasigurno odražava na dječju igru. Možemo pretpostaviti utjecaj pripovijedanja, osobito bajki koje poput igre predstavljaju složene semiotičke sustave (Duran, 1995), na dječju igru.

Dijete raste i razvija se igrajući se. To je temeljna aktivnost djetinjstva, kroz koju djeca iskušavaju i razvijaju socijalne, emocionalne, tjelesne i spoznajne kompetencije (Vasta i suradnici, 1998). Igru predškolskog djeteta možemo opažati na više razina, najčešće na spoznajnoj i društvenoj.

Na *spoznajnoj razini* razlikujemo: *funkcionalnu igru*- u kojoj dijete koristi, isprobava i tako razvija svoje sposobnosti (funkcije); *konstruktivnu igru*-u kojoj se dijete služi predmetima, rukuje njima s namjerom da nešto stvori; *igru pretvaranja*-u kojoj djeca rabe predmet ili osobu kao simbol nečega drugog (simbolička igra; igra uloga, "kao da...") te *igru s pravilima*- prema unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima. Na *društvenoj razini* razlikujemo: *promatranje*- gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja u igru; *samostalnu igru*- samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci; *uspolednu igru*- u kojoj se djeca igraju jedno pokraj drugoga i sa sličnim materijalima, ali bez stvarnog druženja ili suradnje; *uspoledno-svjesnu igru*- u kojoj djeca priznaju nazočnost drugog djeteta uspostavljajući kontakt očima; *jednostavnu socijalnu ili povezujuću igru* –u kojoj dolazi do porasta kontakta među djecom, djeca se igraju u blizini, započinju razgovor, smiješe se, izmjenjuju igračke; *komplementarnu i uzajamnu igru* – vrsta socijalne aktivne igre u kojoj dijete "uzima i daje" (ulovi me – ulovit ću te; skrij se – traži...); *suradničku igru* – u grupi koja je nastala radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, a postupci djece su usklađeni. Iako ju je moguće ovako analizirati, igra djeteta je kompleksan fenomen, i u njezinu pojavljivanju prisutne su obje spomenute razine (Starc i suradnici, 2004).

Kada sagledavamo utjecaj kulture na bilo koji aspekt psihičkog razvoja pojedinca, potrebno je sagledati osnovne činitelje razvoja. Polazeći od teorije L.S.Vigotskog, kao šireg teorijskog okvira, interakciju i komunikaciju djeteta i odraslih, pa i djeteta i kompetentnije djece, smatramo ne samo poticajem razvoja, već konstruktivnim, formativnim čimbenikom u razvoju psihičkih funkcija. Tvrdnja o primarnoj socijalnosti ima posljedice za cijelu kulturno-povijesnu teoriju razvoja djeteta koja upućuje na činjenicu da, razvojno gledano, nema oštarih granica u razvoju bioloških i kulturnih funkcija. Dijete je od rođenja u kontaktu s artefaktima i u interakciji s ljudima, te njegov kulturni razvoj započinje prije no što je završio biološki razvoj. Neke kategorije viših mentalnih funkcija (kao voljna pažnja, logičko pamćenje, govorno i pojmovno mišljenje, složene emocije), ne bi se ni pojavile u razvoju bez konstruktivne uloge društvene interakcije (Duran, 1995). Psihologijski su interesantna ona sredstva koja su usmjerena na regulaciju mentalnih procesa i ponašanja čovjeka. Temeljnu ulogu ima znakovni sustav koji se, u asimetričnoj interakciji između djeteta i odraslog, javlja prvo u funkciji komunikacije, a kasnije kao sredstvo za organizaciju i kontrolu individualnog ponašanja (Vigotski, 1983). Kroz igru dijete najjednostavnije i najlakše rješava sukobe; kroz igranje različitih uloga dijete prorađuje i rješava svoje strahove i poteškoće (npr. u igri je ono vuk, zmaj i sl.); iskazuje sve ono što mu u stvarnom životu nije dopušteno iskazati (ljuti se na druge, iskazuje agresivnost na predmetima); oslobađa se napetosti, postaje smireno i opušteno, te stječe samopouzdanje jer čini što želi, gospodar je situacije i ima onu ulogu koju odrasli imaju u stvarnom životu. Dijete raste i razvija se igrajući se. Igra je fenomen koji odražava spoznajne i socio-emocionalne aspekte dječjeg razvoja (Vasta i suradnici, 1998.).

Slično kao i igra, priče su stare kao i ljudska komunikacija. Narodne priče imale su mnogostruku ulogu u životu naroda, očuvanju kulture i prijenosu vrijednosti, rituala i običaja zajednice. U pričama se ogledava cjelokupni društveni život, poteškoće i načini rješavanja, emocionalni



doživljaj, stavovi i uvjerenja. Priče su jedan od najstarijih oblika usmenog narodnog stvaralaštva. Izvorno, najčešće, nisu bile namijenjene djeci već odraslima. Djeca su slušala priče uz odrasle „Djeca su obično sjedila s odraslima i pažljivo slušala priče sve dok im se ne bi „*pridrimalo*“ (Spajić Vrkaš, 1996., str. 117.) i tako se, polako, uključivala u društvene običaje, prihvaćala vrijednosti i ponašanja zajednice.

Priče su jednom bile sastavni dio odrastanja. U tradiciji mnogih naroda, priče su korištene kao odgojna sredstva i način na koji su se prenosili običaji, iskustva i vrijednosne orijentacije pojedine zajednice. „Priče su prožete uputama koje nas vode kroz složenost života“ navodi C.P.Estes (2007., str. 29). Proučavajući narodne priče koje se pripovijedanjem prenose generacijama a, nastale u različitim kulturama, nose iste poruke, ona smatra da su priče kao lijek – ne traže od nas da išta činimo, glumimo ili budemo...važno je samo slušati, čuti i osjetiti. Priče sadržavaju uzbuđenja, tugu, pitanja, čežnju i razumijevanja. U pričama je svaka preobrazba moguća. Mašta čovjeka, na krhkoj osnovi stvarnosti, stvara čudesna zbivanja i sretne završetke. U odgojno obrazovnom procesu, kvalitetno korištene, priče mogu biti snažno, ponekad zapostavljeno, odgojno sredstvo.

Pristupi pripovijedanju su mnogostruki. Pedagogija, psihologija, antropologija... sagledavaju funkciju priče u kontekstu svog znanstvenog polja i utjecaja na čovjeka i društvenu zajednicu. Priče (bajke, basne, narodne i književne priče za djecu...), baš kao i igra, mogu višestruko djelovati na dječji razvoj - kao poticaj i sredstvo: bogaćenje rječnika i govornog konteksta, razvoj mašte, razvoj komunikacije, razumijevanje poruka (dekodiranje i kodiranje), kognitivni (osobito uočavanje uzročno posljedičnih veza), socijalni (uočavanje međusobnih odnosa i interakcija), emocionalni (prepoznavanje i razumijevanje emocija) i moralni razvoj (prepoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje vrijednosnih orijentacija i društvenih normi). Priče, bajke i mitovi izoštravaju naš vid za svakodnevnicu i uče nas kako razumjeti, postupiti, riješiti. Svakodnevno pripovijedanje i čitanje priča, omogućit će djetetu da traženje takvog užitka postane njegova stalna potreba. Djec, kojoj se svakodnevno, u opuštenoj, ugodnoj i toploj atmosferi, čitaju priče, naučit će da je čitanje zabavna, važna i korisna aktivnost. Osim ljubavi prema knjigama, takva učestala aktivnost, kod djeteta razvija govorne sposobnosti, koje su nužan preduvjet za čitalačke sposobnosti i kasniji napredak u školi. Učinkovito zajedničko čitanje oblik je aktivne interakcije koja se odvija na određeni način i mijenja tijekom vremena. Mala djeca isprva komentiraju pročitano i daju imena slikama koje vide, ali ne mogu prepričati sadržaj. Postupno se njihov govor razvija i mogu sve bolje samostalno prepričati događaj u priči (Čudina-Obradović, 1996). Zbog svega toga, neopravdano je djeci uskratiti priče i pripovijedanje. Djeca koja u djetinjstvu nisu slušala priču zakinuta su za osobit emocionalni doživljaj i maštovitost ali i za suptilan način upoznavanja vrijednosti, normi i stavova zajednice u kojoj odrastaju.

Možemo raspravljati o sadržajima priča, osobito bajki. Dječji psihijatar Bruno Bettelheim istraživao je mogu li, priče prepune nasilnih i jezovitih opisa, naškoditi djetetu: učiniti ga neosjetljivim na grubost i okrutnost ili ispuni strahovima i noćnim morama. Zaključio je da su bajke dio folklornog nasljeđa gotovo svih naroda svijeta i da imaju jasnu, pozitivnu ulogu u socijalizaciji djece. U jednostavnom obrascu po kojem hrabari, mudri i/ili plemeniti dobivaju nagradu (princezinu ruku, slavu, dug i sretan život), a zle sustiže zaslužena kazna, dijete zadovoljava duboku potrebu za ispunjavanjem pravde. Bajke, smatra Bettelheim, nude djetetu jednostavan uvid u dobro i zlo, (društveno i moralno) prihvatljivo i neprihvatljivo te ih istodobno uvjerava u pobijedu dobra nad zlim. Zbog jasne predvidivosti, bajke, osim emocionalnog rasterećenja, pružaju djetetu i osjećaj vladanja situacijom i snagama kojima ono ne može ovladati u stvarnosti. Igra za dijete ima istu funkciju. Kroz igru djeca razumjevaju i prerađuju stvarnost u skladu s osobnim doživljajem. Na takav način, igra može predstavljati i dječji doživljaj i razumijevanje

priče. Pretpostavljamo da pripovijedanje može biti kvalitetan poticaj dječjoj igri, da je može inicirati i obogatiti.

Danas, u suvremenom svijetu globalnih procesa, razvoj tehnologije i novih medija, (ponekad ili često) potiskuje pripovijedanje. Izravne ljudske komunikacije, bez medijski-tehnološkog posredovanja, sve je manje. Ritam svakodnevnice i životne navike, odražavaju se i na pripovijedanje djeci. Razvoj informacijsko komunikacijskih tehnologija i globalnih oblika komuniciranja i ubrzan ritam svakodnevnice, ponekad ne ostavljaju dostatno prostora za priče i pripovijedanje te tako čine djetinjstvo siromašnijim.

Ovaj rad istražuje kako i koliko pripovijedanje utječe na dječju igru i, posredno, ponašanja.

## METODOLOŠKI OKVIR

Ovaj rad dio je panel istraživanja o značajnosti pripovijedanja u ranom djetinjstvu te možebitnoj povezanosti pripovijedanja s dječjom igrom. Istraživanje obuhvaća ispitivanje mišljenja i stavova odgajatelja, etnografiju (ne-sudjelujuće promatranje), studije slučaja i akcijsko istraživanje. Koristimo bateriju instrumenata: upitnik, skalu procjene i ček listu. Kvalitativna istraživanja provodimo u Dječjem vrtiću „Biokovsko zvonce“ Makarska a kvantitativna na razini dječjih vrtića u Dalmaciji.

U ovom radu dajemo prikaz empirijskog neeksperimentalnog istraživanjem mišljenja odgajatelja o povezanosti pripovijedanja priča (bajki i basni) i dječje igre. Zanimala nas je procjena odgajatelja koliko i kako pripovijedanje inicira dječju igru. Uz osiguranu anonimnost ispitanika, slučajnim odabirom, anketirani su odgajatelji u Dalmatinskim dječjim vrtićima. Uzorak je prigodni, namjerni i stratificirani, djelomično zavisna je od spremnosti predškolske ustanove i odgajatelja na sudjelovanje.

Instrument, Upitnik mišljenja odgajatelja o utjecaju pripovijedanja na igru, izradili smo za potrebe ovog istraživanja. Okvirno se sastoji od nezavisnih varijabli (dob, spol, radni staž, stupanj obrazovanja ispitanika), dio upitnika s pitanjima zatvorenog tipa (nominalne varijable) i petostupanjske skale procjene Likertovog tipa.

Podaci su obrađeni primjenom statističkog programa Statistical Program for Social Scientists 20 (SPSS20). Za potrebe opće deskripcije izračunate su mjere centralne tendencije i varijabilnosti podataka. Upitnik je testiran a pouzdanost utvrđena temeljem koeficijenta Cronbach alpha. Pouzdanost Upitnika je zadovoljavajuća, te iznosi 0,694 u rasponu od 0,666 do 0,70 za pojedine čestice.

## REZULTATI I RASPRAVA

Anketiranjem, Upitnikom mišljenja odgajatelja o utjecaju pripovijedanja na igru, obuhvaćani su 127 odgajatelja iz četiri dječja vrtića u Dalmaciji (Dubrovnik, Makarska, Trogir, Split). Svi ispitanici su žene. Broj anketiranih odgajateljica, po pojedinim vrtićima, prikazan je u Tablici 1. Prema podacima Državnog statističkog zavoda (lipanj, 2012.) u Dalmaciji nema odgajatelja muškog spola što ovo istraživanje, iako obuhvatom ne osigurava reprezentativnost, i potvrđuje.

Tablica 1. Obuhvat ispitanika po vrtićima

Ispitanici prema mjestu zaposlenja u vrtiću	<i>f</i>	%
Makarska	35	27,6
Split	35	27,6
Trogir	27	21,3
Dubrovnik	30	23,6
Ukupno	127	100,0

Prosječna životna dob odgajateljica iz uzorka je 38 godina u rasponu od 22 do 61 godine uz standardnu devijaciju 10,086. Testiranjem Hi-kvadrat testom, utvrđena je statistički značajna razlika u dobi ispitanika prema predškolskim ustanovama. Najmlađi su odgajatelji u privatnom vrtiću ( $M=31,7$ ) gdje je najstarija odgajateljica ima 47 godina. Prosječni radni staž ispitanica je 13 godina u rasponu od 1 do 39 godina uz SD 10,636 .

Iako većina ispitanica ( 89,76%), sukladno zakonskim odrednicama, ima višu stručnu spremu ili su prvostupnice, interesantno je da čak 9,44% ( $N=12$ ) ispitanica ima visoko obrazovanje ili su mag.pead. (Tablica 2). Najviše visokoobrazovanih ispitanica ima u Makarskoj i Dubrovnikom što možemo povezati sa Sveučilištem u Mostaru koje duži niz godina, za razliku od fakulteta u Republici Hrvatskoj, organizira visoko obrazovanje odgajatelja.

Sakupljeni podaci prikazani su prema vrtićima. Namjera autorica nije bila diskriminirati vrtiće ili odgajatelje već samo ukazati na možebitne razlike u kulturi vrtića (rituale, navike, dnevni ritam, preferirane aktivnosti).

Tablica 2. Obrazovanje odgajateljica u uzorku

Dječji vrtić	Stupanj obrazovanja			Ukupno
	SSS	VŠS	VSS	
Makarska	0	31	4	35
Split	0	34	1	35
Trogir	1	24	2	27
Dubrovnik	0	25	5	30
Ukupno	1	114	12	127

Upitani koliko često djeci u vrtiću pripovijedaju priče, 91,3% odgajateljica iz uzorka ( $N=116$ ) tvrdi da to radi redovito pri čemu smo „redovito“ definirali kao svakodnevno a „ponekad“ dva do tri puta tjedno. Svi ispitanici odbacili su mogućnost „nikada“.

Tablica 3. Učestalost pripovijedanja

Dječji vrtić	Djeci u vrtiću pripovijedate priče				Ukupno
	redovito		ponekad		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Makarska	32	91,4%	3	8,6%	35
Split	33	94,28%	2	5,72%	35
Trogir	26	96,29%	1	3,71%	27
Dubrovnik	25	83,33%	5	16,67%	30
Ukupno	116	91,33%	11	8,66%	127

Poticaju za pripovijedanje su višestruki. Većina odgajateljica iz uzorka, njih 58%, procjenjuje da pripovijedaju sukladno planiranom što moguće ukazuje na „tradicijsku“ praksu te činjenicu da se kurikulum usmjeren na dijete neće ostvariti dok ne dođe do promjene osobne paradigme odgajatelja. S druge pak strane, moguće je taj podatak tumačiti i kao stalno, sustavno nastojanje odgajatelja da pripovijedanje održe kao kvalitetnu odgojnu metodu. U prilog tome ide i podatak da 71,7% odgajatelja iz uzorka (N=91) tvrdi da u vrtićima imaju „male knjižnice“. Pripovijedanje kao dio ritual prije dnevnog odmora (spavanja) zagovara 9% ispitanica. Da su usmjereni na dijete i svojim radom nastoje stvarati uvjete za zadovoljavanje dječjih potreba, svojim stavom iskazuje 34,6% odgajatelja (N=44) koji pripovijedaju na dječju inicijativu.

Tablica 4. Pripovijedanje u odgojno-obrazovnom procesu u vrtiću

Poticaj za pripovijedanje je najčešće	<i>f</i>	%
Na dječju zamolbu	44	34,6
Sukladno planiranom	74	58,3
Ritual prije spavanja	9	7,1
Ukupno	127	100,0

Dječji interes za pripovijetke, smatraju ispitanice, nije povezano ni s dobi ni sa spolom djece. Da je interes za pripovijedanje neovisan o spolu procjenjuje 92,9% (N=118) ispitanica dok samo 1,6% (N=2) odgajateljica iz uzorka procjenjuje da pripovijetke više vole dječaci. Nešto manje ispitanica, njih 77,2% (N= 98) procjenjuju da interes djece za pripovijedanje ne ovisi o dobi djece dok 10,2 % smatra da su starija djeca, u godini pred školu, više zainteresirana za pripovijedanje. S obzirom da su sve odgojne skupine mješovite, možemo pretpostaviti da bi pripovijetke i pripovijedanje trebalo prilagoditi individualnim sposobnostima djece.



Tablica 5. Interes za pripovijedanje s obzirom na spol i dob djeteta

Pripovijedanje više vole	f	%
Djevojčice	7	5,5
Dječaci	2	1,6
Neovisno o spolu	118	92,9

Pripovijedanje više vole	f	%
Starija djeca	13	10,2
Djeca srednje dobi	10	7,9
Mlađa djeca	6	4,7
Nije povezano s dobi	98	77,2

Praćenjem, nesudjelujućim promatranjem, odgojno-obrazovnog procesa u pojedinim odgojnim skupinama Dječjeg vrtića „Biokovsko zvonce“, Makarska, autorice prosuđuju da je sklonost i interes pripovijedanju primarno zavisna od navika pripovijedanja. To nas navodi na promišljanje o značajnosti uloge odgajatelja. U skupinama gdje su pripovijetke dostupne a odgajatelji njeguju naviku pripovijedanja, zamijetili smo da djeca samoinicijativno posežu za slikovnicama, „čitaju“, pripovijedaju mlađoj djeci i međusobno raspravljaju o pripovijetkama. U individualnom radu (studije slučaja) zamijetili smo da djeca brzo i lako prepoznaju temeljne vrijednosti u pripovijetkama te razumiju skrbna ponašanja. Osobito nam je interesantan iskaz dječaka (5,5 godina), iz obitelji pod nadzorom Centra za socijalnu skrb, da voli samo priče „sa sretnim krajem koje mu priča tata“.

Bez obzira na stanovita neslaganja, svi ispitanici su suglasni da je pripovijedanje značajno. S tom tvrdnjom se u potpunosti slaže 75,6% ispitanika (N=96) dok svi odbacuju tvrdnju o nevažnosti pripovijedanja. Pri tom većina ispitanica misli da je značajnije tko i kako pripovijeda nego što pripovijeda.

Tablica 5. Značajnost pripovjedača i načina pripovijedanja

Kod pripovijedanja je važnije tko i kako pripovijeda nego sama pripovijetka	f	%
Ne slažem se	16	12,6
Ne znam	14	11,0
Slažem se	66	52,0
U potpunosti se slažem	31	24,4
Ukupno	127	100,0

Zanimljiv je podatak da, prema mišljenju odgajateljica iz uzorka, djeca pokazuju najveći interes za klasične bajke dok samo 3,9% (N= 5) ispitanica smatra da djeca vole nedovršene priče gdje sami kreiraju kraj. Iskustvo autorica u individualnom radu s djecom je oprečno. Djeca, s kojima smo radili individualno, prihvaćaju interaktivno pripovijedanje i sami kreiraju priču iskazujući tako svoje želje ali i strahove i nedoumice. Možemo pretpostaviti da dječji interes za pripovijedanje zavisni i od načina na koji pripovijedamo i uključujemo dijete u pripovijedanje a ne isključivo od vrste pripovijetke. Ukoliko se faze čitanja izmjenjuju s fazama razgovora o slikama i tekstu, možemo govoriti o poticajnom čitanju. Pri tome naravno, složenost i bogatstvo razgovora ovisi o dobi i sposobnostima djeteta. To potvrđuje i rezultat za varijablu „Kod pripovijedanja je važnije tko i kako pripovijeda nego sama pripovijetka“, gdje je, ukoliko varijablu kodiramo dihotomno, stupanj slaganja s iskazom 76,4% .

Tablica 6. Dječji interes za priče, procjena odgajatelja iz uzorka

Djeca pokazuju najveći interes za	<i>f</i>	%
Klasične bajke	75	59,1
Poučne priče	47	37,0
Nedovršene priče gdje djeca sama kreiraju kraj	5	3,9
Ukupno	127	100,0

Poticane na praćenje dječje igre potaknute pripovijedanjem, samo tri odgajateljice iz uzorka (2,4%), procjenjuju da ne mogu utvrditi da li pripovijedanje potiče dječju igru. Svi ostali ispitanici, uključujući i autorice koje procjenjuju temeljem nesudjelujućeg promatranja, (praćenje ček- listama) procjenjuju da pripovijedanje inicira dječju igru.

Tablica 8. Inicira li pripovijedanje dječju igru

Pripovijedanje inicira dječju igru	<i>f</i>	%
Ne znam	3	2,4
Ne slažem se	0	0
Slažem se	67	52,8
U potpunosti se slažem	57	44,9
Ukupno	127	100,0

Ispitanice koji procjenjuju da pripovijedanje utječe na dječju igru, smatraju da to ne ovisi o spolu (96,9%) dok samo 3,1% ispitanica procjenjuje da pripovijedanje češće potiče igru djevojčica nego dječaka.

Tablica 9. Pripovijedanje kao poticaj za igru i spol djeteta

Pripovijedanje inicira igru	<i>f</i>	%
Djevojčica	4	3,1
Dječaka	0	0
Ne ovisi o spolu, nego o dječjem interesu	123	96,9
Ukupno	127	100,0

Zanimalo nas je koje vrste igara inicira pripovijedanje. U ovom dijelu istraživanja, podaci sakupljeni nesudjelujućim promatranjem autorica rada, slažu se s procjenom odgajateljica iz poduzorak Dječji vrtić „Biokovsko zvonce“, Makarska.

Tablica 10. Vrste igara koje pripovijedanje najčešće inicira

Vrsta igre koju pripovijedanje najčešće inicira	<i>f</i>	%
Stvaralačku igru	54	42,5
Igru pretvaranja	71	55,9
Uopće ne inicira igru	2	1,6
Ukupno	127	100,0

Na koje dječje aktivnosti utječe pripovijedanje, ispitanice su procjenjivale na česticama petostupanske skale Likertovog tipa pri čemu „1“ označava potpuno neslaganje, a „5“ potpuno slaganje.

Tablica 11. Utjecaj pripovijedanja na dječje aktivnosti

Dječje aktivnost na koje utječe pripovijedanje	Ne slažem se		Ne znam		Slažem se		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Igre dramatizacije	0	0	6	4,7%	55	43,3%	66	52%
Igre scenskom lutkom	1	0,8%	9	7,1%	60	47,2%	57	44,9%
Stvaranje, oblikovanje, kreativno izražavanje	1	0,8%	6	4,7%	67	52,8%	53	41,7%
Likovno izražavanje	1	0,8%	4	3,1%	63	49,6%	59	46,5%

Kolmogorov-Smirnovljevim testom (Tablica 12.) testirali smo normalnost distribucije za varijable: *Učestalost pripovijedanja priča*; *Inicira li pripovijedanje dječju igru*; *Pripovijedanje kao poticaj za igru i spol djeteta*; *Vrste igara koje pripovijedanje najčešće inicira*. S obzirom na to da raspoložemo nominalnim i ordinalnim varijablama koje značajno odstupaju od normalne distribucije, odlučili smo se za primjenu neparametrijskih postupaka za daljnju analizu, točnije za hi-kvadrat.

Tablica 12. Testiranje normalnosti distribucije

	<i>Učestalost pripovijedanja priča</i>	<i>Inicira li pripovijedanje dječju igru</i>	<i>Pripovijedanje najčešće inicira koju vrstu igre</i>	<i>Pripovijedanje kao poticaj za igru i spol djeteta</i>
Kolmogorov-Smirnov Z	6,02	3,77	3,68	6,08
značajnost	0,00	0,00	0,00	0,00

Za sve četiri navedene varijable hipoteze postavljamo u nultom obliku, tj. da nema razlike između opaženih i očekivanih frekvencija.

Za sve četiri varijable (*Učestalost pripovijedanja priča*; *Inicira li pripovijedanje dječju igru*; *Pripovijedanje kao poticaj za igru i spol djeteta*; *Vrste igara koje pripovijedanje najčešće inicira*), odbacujemo nul-hipoteze jer je hi-kvadrat test pokazao da postoji statistički značajna razlika na razini značajnosti od 0,05 u opaženim frekvencijama u odnosu na očekivane.

Tablica 13. Hi-kvadrat test

	<i>Učestalost pripovijedanja priča</i>	<i>Inicira li pripovijedanje dječju igru</i>	<i>Pripovijedanje najčešće inicira koju vrstu igre</i>	<i>Pripovijedanje kao poticaj za igru i spol djeteta</i>
Hi-kvadrat	86,81	56,00	61,06	111,50
Stupnjevi slobode (df)	1	2	2	1
značajnost	0,00	0,00	0,00	0,00



Testiranjem povezanosti učestalosti pripovijedanja te radnog staža nismo utvrdili postojanje statistički značajne korelacije ( $r=-0,08$ ;  $p>0,05$ ). Isti rezultat smo dobili i za povezanost učestalosti pripovijedanja i stupnja obrazovanja ( $r = 0,01$ ;  $p>0,05$ ). Možemo zaključiti da dužina radnog staža, kao možebitnog indikatora iskustva, i razina obrazovanja ne utječe na učestalost pripovijedanja u vrtiću.

Tablica 14. Testiranje povezanosti radnog staža ispitanica i učestalosti pripovijedanja priča

			Radni staž	Djeci u vrtiću pripovijedate priče
Spearman's rho	radni staž	Koeficijent korelacije	1,000	-0,08
		značajnost	.	0,39
		N	127	127
	Učestalost pripovijedanja priča	Koeficijent korelacije	-0,08	1,00
		značajnost	0,39	.
		N	127	127



Tablica 15. Testiranje povezanosti dobi ispitanica i učestalosti pripovijedanja priča

			Djeci u vrtiću pripovijedate priče	dob ispitanika
Spearman's rho	Učestalost pripovijedanja priča	Koeficijent korelacije	1,00	-0,05
		značajnost	.	0,59
		N	127	127
	dob ispitanika	Koeficijent korelacije	-0,05	1,00
		značajnost	0,59	.
		N	127	127



## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Iako planirano panel istraživanje još traje, temeljem prikupljenih podataka empirijskog istraživanja mišljenja i stavova odgajatelja te etnografskih zapisa, možemo zaključiti da se pripovijedanje neosporno odražava na dječju igru. Što je pripovijedanje učestalije, to je i utjecaj na dječju igru veći i sadržajni. Osim što utječe na dječji funkcionalni razvoj (poglavito razvoj govora i bogaćenje rječnika, razvoj zapažanja i uočavanja kauzalnih veza i odnosa) pripovijedanje utječe na dječju imitativnu igru te kreativno izražavanje i stvaranje.



Kultura zajednice i vrijeme u kojem živimo, osobito razvoj ICTa, utječe na modalitete komuniciranja i korištenja medija. Iako ne možemo osporiti značajnost ICT kompetencija, to ne smije biti razlog potiskivanja pripovijedanja tijekom odrastanja djece. Pripovijedanjem prenosimo vrijednosne orijentacije i norme zajednice što dijete provjerava, oblikuje i razvija kroz igru. Odgajatelji, koji u izravnom odgojno-obrazovnom radu, koriste priče, bajke i basne kao odgojno sredstvo, procjenjuju da tako pozitivno utječu na dječju igru i sve oblike dječjeg kreativnog izražavanja i stvaranja.

## LITERATURA

- Bettelheim, B. (1978). *The Uses of Enchantment*, Harmondsworh: Penguin
- Estes, Clarissa Pinkola (2007). *Žene koje trče s vukovima*. Zagreb: Alogritam
- Čudina-Obradović, Mira (1996). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duran, Mirjana (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Spajić- Vrkaš, Vedrana (1996) *Odrastanje u tradicijskoj kulturi Hrvata*. Zagreb: Naklada MD
- Starc, Branka (2004). *Osobine i psihološki razvoj djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Vigotski, L. S. (1983). *Historijski razvoj ponašanja čoveka*. Beograd:SDPS.

## STORYTELLING AS AN INCENTIVE FOR CHILD'S PLAY

*"If you wish your children to be smart read them fairytales, and if you wish them to be even smarter read them even more fairytales".*

*Einstein*

Play is the children's most basic activity. Through play children learn, research and interact with the environment. Child's play is constant and it happens without any special incentives from adults. However, social, material and spatial environment potentially influences child's play: it initiates, enriches or inhibits it.

This paper researches possible connection between storytelling and child's play and the opinion of caretakers regarding the models and significance of influence that the storytelling has on child's play. Just like play, stories are as old as human communication. Many different peoples traditionally used stories for educational purposes and storytelling was used to transfer customs, experiences and values within communities. Stories inspire the development of children's imagination, emotional experiences and socialization within the community, and thus directly influence child's play.

The research includes a poll taken among caretakers and the studies of cases in the "Biokovsko zvonce" kindergarten in Makarska.

**KEY TERMS:** child's play, storytelling, caretakers' attitudes/opinions

*ODRASLI I IGRA DJECE*  
*ADULTS AND CHILDREN'S PLAY*

---



Full professor Natalia Ryzhova Ph. D.  
Moscow City Pedagogical University  
Russia

## PLAYING AS A LEADING CHILD'S ACTIVITY: HOW TO SUPPORT IT

### ABSTRACT

*The article presents results of the research, conducted by the author, that had taken place in Russian kindergartens. Playing is regarded as the leading activity of preschool children. At the same time many pedagogues notice that modern children don't play enough. There are various reasons that contribute to this tendency.*

*The issue of children's playing is examined from several viewpoints: significance of playing for children's development; free playing of children; the problem of education/playing ratio; modern and traditional games; attitude to games in the past and at the present moment; traditional games as means of transferring cultural values through generations; playing as the way of education and socialization of children; development of imagination, creativity during playing, etc. A survey across a number of preschool institutions exposed the attitudes of parents, pedagogues and children to playing; it also allowed to compare games and toys, popular with modern children, the most popular games, played by kids nowadays, as well as the games that were popular when their parents and grandparents were children.*

*The research was aimed at studying support of children's initiative and independent activity, including playing. During the experiment several issues have been studied: how kindergartens implement children's right to play; what pedagogues do to ensure this right; to what extent children are able to play independently; how the kindergarten's developing surrounding contributes to this process; how playing is integrated with the other types of children's activities. The research was conducted using, in particular, the method of pedagogical observation and questionnaires. The subject of the studies included significance of playing; alternative practices of support given to children's playing by pedagogues and family, along with the importance of the adults' support for children's initiative; creating surrounding for playing in a kindergarten and outdoors. The research has shown that many pedagogues try to initiate children's playing themselves, control it and determine its course regardless of the wishes of children. Insufficient time is provided for free playing. Many children today prefer computer games to free playing. Parents don't play with their children very often. Game traditions grow weaker as children communicate less with their grandparents. At the same time playing remains a significant way of children's socialization and examination of the world around them.*

*The research led to the conclusions concerning the significant role of playing in kindergartens today and attitudinal changes that are required on the part of pedagogues and parents. Recommendations aimed at support for children's playing intended for pedagogues and parents have been developed and tested in practice.*

**KEYWORDS:** children, playing, kindergarten, preschool

## Introduction

The world OMEP conference in Gothenburg (Sweden) approved the resolution "World declaration about the right and the joy to learn through play" (2010). This document emphasizes this approach: «...we must defend the UN Convention on the Rights of the Child, especially the right of children to play as well as ensuring their wellbeing in all countries and in educational programs». The resolution was born as an answer to the tendency of disappearance of playing in lives of young children in many parts of the world. Many countries, despite implementing different educational programs, approving documents and standards, clearly demonstrate this trend on a global scale. This situation has arisen not only due to decisions of ministries, their departments or other institutions, which regulate education, but also to the attitudes of parents and pedagogues themselves. Often they underestimate significance of playing, seeing games just as some entertainment for kids, while considering school type of education as their main goal.

In Russia, as in many other countries, playing as activity has been studied for many decades. Large contribution to research of the problem has been made by L.Vygotsky (1933), D.Elkonin (1966), V.Zaporozhets (1986), S.Novoselova (1997) and other authors. Thus, D. Elkonin formulated the statement that playing is the leading activity of preschool children. The position of V.Zaporozhets on "amplification" and self-value of childhood is important to understand the role of playing in preschool age: early childhood is not a part of preparation for school, but an independent and valuable part of life.

There are many classifications of games (didactic, experimental, theatrical, and others). One of them, created by S.Novoselova (1997), is used in this article. The author distinguishes three types of games: initiated by children themselves, started by adults, and folk games, which have their origin in historical traditions of an ethnic group. Development of playing reaches its summit in free role playing games, that belong to the first class of games in this classification. Modern research of the problem is going on in our times in Russian pedagogics (Mikhailenko, Korotkova, 2009; Trifonova, 2011). Playing is seen as a means for children's socialization, education and development.

It should be noted that for the past few years playing as activity has undergone significant changes: children prefer other games, than earlier generations. In spite of a growing number and variety of toys in kindergartens and families, preschool children don't play so much creative, role games, while parents, occupied with work, give less support for children's initiative and independence.

During the last years several official documents have been issued in Russia, that pay attention to significance of playing in children's lives and state the necessity to create conditions for playing in preschool institutions. Preschool institutions follow educational programs, collectively designed by groups of scientists, psychologists and pedagogues. Every educational program acknowledges the leading role of playing in the system of children's activities. At the same time, in practice, the majority of kindergartens prefer pre-planned games, much attention is given to acquisition of specific knowledge and skills, children don't have time for free playing. Parents also play less with children. With this regard, it seems important to find answers to such questions as: how can we provide pedagogical support of children's playing activity? What can be done by kindergarten pedagogues, mothers, fathers, grandmothers and grandfathers? What games are actually played by modern children?

## Methods

The results presented in this paper have been obtained through the generalization and analysis of a selection of data, acquired by various methods.

### *Special research*

The research has been conducted starting from 2007 to 2012 in seven Moscow preschool institutions in groups of children from 4 to 7 years old. This inquiry was a part of a greater research project by the group of the A.V.Zaporozhets preschool education Institute members that had taken place in partnership with the Moscow City Education Department. Several experimental grounds were used for the project: kindergartens and Children development centers ## 1908, 1622, 2452, 2333, 2364, 2337, 2382, 1505 working under scientific supervision of the author of the article. All of the preschool institutions have been using the «Our Home Is Nature» program for many years, implementing principles of education for sustainable development.

Analysis of works by outstanding Russian psychologists and pedagogues V. Vygotsky (1933), D. Elkonin (1966), V. Zaporozhets (1986), S. Novoselova (1997), dedicated to playing was conducted in order to outline conceptual framework for the research. The analysis became the foundation for the hypothesis of the research on the topic «Pedagogical support for children's initiative and independent activity» (co-authors being the researchers of the Preschool Education Institute E.Trifonova and I.Kachanova). The hypothesis suggested studies of different types of children's activities, including free playing and role-playing.

The main questions set by the research can be articulated as follows:

- what the position of playing (in particular, free playing) in modern kindergarten is (including its link to other children's activities: experimenting, observation, art, music etc);
- whether preschool children have an opportunity to start and follow playing on their own initiative;
- what the outlooks of pedagogues and parents on the role of playing in children's life are;
- what obstacles there are, impeding playing in kindergarten;
- what can be done to secure children's natural right to play in preschool institutions and in families;
- how pedagogues can support free playing;

The tasks of the research included, in particular:

studying developing environment in kindergartens, considering conditions for playing;  
analyzing day schedule of preschool institutions (amount of time available for playing);  
discovering pedagogues' and parents' attitudes to child's playing;  
analysis of educational programs in a kindergarten;  
studying availability of support for children's initiative on the part of kindergarten pedagogues.

While evaluating developing learning environment in classes for groups such indicators have been taken into account, as

- number and variety of toys, their intended use (for sports games, role-playing games, experimenting etc.);
- whether the toys are congruent with the children's age;
- availability of costumes and accessories for playing;
- availability of waste material and natural materials that could be used as proxy toys (for instance, simple stones may become weights for scales, or magic artifacts, or pieces of a meteorite, or a fruit, or anything else depending on the plot of the game);

We also took into account the spacial structure of the group room:

- separate zones for playing, theater, laboratory, mini-museum;
- availability of zones for private retreat.

Pedagogues, psychologists and the scientific advisor have observed children in playing, questioned them according to the specially designed questionnaires, had free conversations with them. Children were observed both inside the kindergarten building and outdoors, while the group was having a walk. Pedagogues recorded their impressions in special "diaries", made voice recordings and short videos. Besides, the pedagogue psychologists who had been observing children in groups and during lessons also made her records. The scientific advisory made periodic observations of relationships between children and pedagogues.

While the research was in progress, different kindergartens created their own design of developing learning environment. Observations of children were also made, that allowed to determine how a new element of developing environment could influence children's activities.

The research, its progress and preliminary results have been constantly discussed and given further impulse at the pedagogical councils, kindergarten conferences, city conferences and workshops, being published on the Moscow City Educational Department website. Parents were able to get information from the websites of preschool institutions, teacher-parent meetings, and other events, arranged by kindergartens.

#### *Interviews of children and adults*

In 2012-2013 three types of questionnaires were created to reveal the attitudes of pedagogues and parents (including grandparents) to playing.

#### 1. Questionnaire for children.

The questions included in this form aimed at founding out the following:

- what the child's attitude towards playing is;

- whether she or he thinks that there's enough of playing in kindergarten and at home;
- whether she or he has toys that are most loved;
- whether there are enough toys in kindergarten and at home;
- whether she or he knows about the games played by her or his parents, grandparents and pedagogues in their childhood;
- whom she or he likes to play with most of all;
- what things she or he doesn't like to do;
- whether he or she plays computer games and/or impersonating characters from fairy tales or cartoons.

Besides, the following questions were asked:

- "What do you think, do adults like playing?"
- "Why don't they play as often as children do?"
- "What else would you like to tell about your games and toys?"

The surveys of children in kindergarten were conducted by pedagogues in a quiet atmosphere, individually or in pairs. Children answered the questions only if they wished to. The pedagogue wrote down their answers. The questionnaire included recommendations for the researchers:

"Dear colleagues!

We ask you to study children's opinions on a number of questions. Please, work with them in a natural atmosphere, preferably individually or in pairs (but not as a group, since they tend to repeat each other's answers).

Please make separate voice or video recordings of the most interesting answers given by children.

Please don't correct children, and record her or his original statements.

Starting the conversation, tell the child that you are very interested to learn about games she or he wants to play, about her or his favorite toys.

Naturally, you need to take into consideration children's age (children of early age are only able to answer some questions, not all).

Children may refuse to answer any questions.

Thank you for your collaboration!"

## 2. Questionnaire for parents (mums, dads, grandmas and grandpas)

The questions are aimed at researching their attitude towards children's playing. The form began with the following statement:

"Dear parents, grandmas and grandpas!

All of you have played games back in your childhood. Do you remember your games and toys? Do your children and grandchildren know about them? What games do they play and how?

We ask you to answer some questions. Your answers will help us to understand you and your children better, and to help them exercise their right to playing.



Please don't discuss the answers with your children: it is very important for us that you give your own opinion!

Respectfully yours, pedagogues of the kindergarten.”

The survey helped to study several aspects of playing:

- what the attitudes of parents and grandparents to games are;
- whether the child plays at home;
- what her or his favorite toys are;
- whether family members play with the child (at home, on vacation, on weekends; if yes, how often they do it);
- whether the child starts playing on her own or is she waiting help from the family members to begin playing.

Adults remembered games and toys from their childhood, family games; stated their opinions about important things that children should be taught to gain success at school.

Compared to the questionnaire for children, many questions in this form were redundant to some extent. This was done in order to have an opportunity to compare opinions of adults and children on the same issue. For example, what favorite games and toys are, whether there is enough time to play from the point of view of children and adults, etc.

Parents filled out the questionnaires voluntarily, both at home and in kindergartens.



### 3. Questionnaires for pedagogues.



These questionnaires contained questions that allowed to study kindergarten pedagogues' attitude towards playing, to find out their opinions on the problem of organizing playing in kindergartens.

The questionnaire had the following explanation as a preamble:

“Dear pedagogues!

Many professionals today think that modern children play too little (and even don't always know how to play at all!) What is your opinion? We ask you to answer some questions. Please answer what you think needs to be said, without “coloring the truth”, because we want to learn about the real state of affairs and discuss the problem. Please don't consult with children about your answers. We want to know your own opinion.

We hope that the results of the survey will help you to provide conditions for children to exercise their right to playing in your kindergarten.”

Pedagogues were asked to tell the following:

- what their opinion is on the amount and quality of toys in the kindergarten;
- their opinion on the role of playing in the life of the kindergarten;
- whether they organize games themselves and support children's initiative;
- whether they initiate family games and folk games;
- whether they play their childhood games with children;
- what the problems are that prevent to create environment for free playing for children;
- etc.





The questionnaire included a number of questions, matching the ones in the first two forms, so that they could be compared for analysis. Same as parents, pedagogues remembered their favorite games and toys. They also stated the children's favorite games, estimated the time scheduled in their kindergarten for playing, evaluated children's ability to play and develop the plot of the game. Each questionnaire had blank spaces for additional information.

The questionnaires were sent primarily to the preschool institutions that take part in the implementation of the ESD Project Part 1, goal 3 (“How do you play with toys and with other children? Establishing a network of friends, starting by the exchange of games and traditional play by reaching out to children in another preschool/school in your community or somewhere in the world”). For the present surveys have been conducted in 26 preschool institutions in Moscow, Barnaul, Togliatti, Volgskiy, Volgograd, Kostroma, etc. Presently 376 forms have been analyzed, including 63 forms filled out by pedagogues and 71 form by parents (including grandparents).

#### *Analysis of answers given by the participants of the competition «Pedagogue of the year»*

Every year the “Russian Pedagogue of the Year” is organized, which gathers pedagogues from all over the country. One of the final stages of the competition includes discussion about actual problems of preschool education. One of the crucial topics is contemporary children’s playing. Opinions of the participants were taken into account when analyzing attitudes of pedagogues to children’s playing activities.

#### *Author’s personal experience*

In order to analyze children’s playing activity the results of personal observations of granddaughters (8 and 10 years old) were also used, as well as the experience of support for playing within the family, organization of family games etc.

### **Discussion**

#### *Time for playing*

Every kindergarten in Russia implements a certain educational program. Until recently daily schedules in kindergartens included studying mathematics, speech development, PE, studies of the world around. In 2010, in compliance with the new Federal requirements to educational programs, replace the system of strictly regulated lessons with more flexible scheduled educational activities. These requirements recommend to the pedagogues that children’s initiative and independent playing should be supported. Nevertheless, in the reality of preschool institutions most games are initiated by adults. Didactic games are used in the education process. However, all pedagogues note that children lack time for free playing.

Children themselves feel that, too: “Hooray, they allowed us to play!”, “The weather is bad today, we won't go for a walk, so we can finish our game!”. Our research has shown that, in spite of the fact that children participate in numerous games organized by pedagogues, they still feel it very important to have some time for playing on their own initiative. The survey proves that many pedagogues understand this, but they just can't find any time for free playing. “We are too much

engaged in working according to educational programs, children attend the swimming pool, do rhythmic and drawing. There's no time left for free activities”.

Parents, too, acknowledge that children don't have enough time for playing at home, either. “There's no time for playing, after kindergarten our child goes to the dances, studies English”. Unfortunately, many parents don't regard playing as a serious matter. Pedagogues notice that moms and dads demand that from early age in kindergarten their children should be taught reading and writing and speaking English, that they should be prepared for school. Playing, in the opinion of many parents, has nothing to do with preparing for school. From their point of view the most important thing is obedience, being ready to do what the teacher said. It is interesting that many parents don't see playing as a stand-alone activity. When asked: “What games do you play with your child?”, they name not only games, but also drawing, singing and reading.

Only 15% of families play with their children on vacation. Few use this opportunity on their way somewhere, or taking children for a walk. At the same time parents themselves often notice that “the child uses every minute for playing”. Pedagogues explain this situation, in particular, by the fact that parents don't realize how important playing is for child's development; they don't understand that a game is a more efficient mode of teaching than lessons at the desk, because children develop deeper motivation. Still, only 2% of pedagogues answered that they initiate joint games for children and their family members: «We play at parents' meetings, open-house days “The favorite game in our family”, “Game room at home”.

A recent optimistic trend should also be mentioned: for the past few years many kindergartens created game rooms and lekoteks for children who don't attend kindergarten. These are separate rooms with a large number of board games, toys, books, which parents (or grandparents) visit with children under 3 years (game rooms) or with children with special needs (lekoteks). Children and adults play together here, and there is always a pedagogue to help them. Thanks to these groups, many mothers and fathers learn to play with their children.

#### *Pedagogue's support for playing*

Despite the fact that playing initiative comes from children, pedagogue's support is crucial for them. To give such support means to have special pedagogical intuition, so as not to make it intrusive or commanding. When we started our research, pedagogues had issues with supporting children's playing, they didn't help children to play with or invent stories about the models that they'd built together with children. Often pedagogues determined themselves, what games this or that child should play freely.

In 1970-s a famous Russian children's story writer V.Dragunsky wrote a short novel about two boys. It tells how a pedagogue in a kindergarten tells children that that day they will be drawing. The main characters approach him and say that they don't want to draw, they want to play by themselves. Then the pedagogue answers eagerly: “Ok, play then. I even know what game you two should play.” The situation when a pedagogue, wishing for the best, determines what children should do, is often found in real life, too.

During our research pedagogues were trained at workshops, discussed their problems, searched for the ways of efficient support of children's initiative in a game. It was found out that in order to develop a role-playing game a pedagogue can offer an idea to children, who accept it and develop it in their game. For instance, after having finished making houses of big blocks the pedagogue offered children to turn it into a town for little horses. The children instantly

distributed toy horses among themselves and started choosing houses for them, add details to the structure, such as roads, trees and others.

A game can originate from some object that pedagogue is examining. Usually such actions attract children, they come close to the pedagogue and ask what she or he is doing. Out of this communication a game is born.

Role-playing games often are started by excursions, familiarizing with different professions, watching TV shows, films and cartoons.

Pedagogical support for playing is also necessary on the part of parents.

#### *Children's games nowadays*

When the answers, given by parents and grandparents to the question "What games did you play in your childhood?" were compared to children's answers to the question "What games do you like most of all?", significant differences between generations had been found in their playing activity. Not only grandparents, but also younger parents played active and role-playing games a lot. And the elder generation spent much time outdoors. Games like hide-and-seek, "Cossacks and robbers" (a team chasing game), all kinds of ball games were named among the most popular in the last few decades. However, adults rarely play the games of their childhood with children. Adults give various explanations for this, like «there's no time», or «our child isn't interested». Among "their" games, which adults play with their children, most common are hide-and-seek and "playing with dolls", jump rope games, and hopscotch. The majority of children (83% of children surveyed) know nothing about the games played by their parents and grandparents. Some preschool age children suppose that in their childhood grown-ups played "with toy cars", "with dolls". The most original answer given was "I don't know what games they played, I haven't seen them as little kids". When asked "What do you think, do adults like to play?" many children answer: "No, they have no time for that", "You see, they work all the time", "They don't have any time", "No, they have already grown up".

The analysis of answers supplied by children and adults has shown that they give different estimation of the amount of time, scheduled for playing in their family. Often parents think that they spend enough time playing with the children, while the child says that "parents play little with me". This answer, along with the answer "they don't play with me" was given by 73% of children. They also often commented: "Dad and mom are working all the time", "Mom plays with me, but dad is seldom at home", "Dad is always busy, he works or sits by the computer, or watches TV", "I play with my brother (sister), because dad and mom don't have time for this". A positive role in organizing playing activities is played by grandparents, who spend more time with children than parents. In small towns and villages ties between grandparents and grandchildren are closer, because they usually live not far from each other. In Moscow, in recently built settlements, families of the second generation lead a separate life, or grandparents are working, so the influence of the elder generation on grandchildren is weakened.

Among the games played at home, children most often remember computer games (85%) and construction, mainly from LEGO blocks (82%). At the same time many parents mention that modern children spend too much time playing computer games, that have negative influence on preschool children's health; that they should play active games together with children more (22%).

They play computer games both at their own wish, and at their parents' bidding: "Yes, I play (computer games). When we come home, mom puts me in front of the computer, and all evening I play or watch cartoons". It should be noted, that many parents try to limit their children's time spent at the computer: "He plays (computer games), but no more than 5 hours a week". Often preschool children, when asked about their favorite games, say "tablet PC" or "iPad", many of them start remembering a number of top computer games, and emotionally tell how they "won".

88% of parents mentioned construction kits as their home toys, and construction as the favorite activity of their child. Pedagogues also state that modern children enjoy construction, but after it had been completed, they lose all interest in the structure, they can't use it in a role-playing game. Preschool children leave it and start building something else immediately or switch to other activity, i.e. construction doesn't stimulate free playing. However, our research shows that when toys of different kinds, proxy objects, or even details from other construction kits are added to ready constructions, children are encouraged to play.

Girls traditionally express more liking for dolls, especially princesses and Winx dolls (the latter are mentioned even more often than Barbie dolls), while boys are more interested in car models. Active games were mentioned only by 5% of children and 6% of parents (hide-and-seek, hopscotch, jump rope games). Mentioning of board games (including checkers and chess) is extremely rare, in spite of the wide range of all kind of board games for sale in stores. Apparently, playing these games require time, which parents, reportedly, lack.

Only 1% of families showed to have at home hand-made toys, manufactured together with children. For the most part these are made by girls together with their grandmothers. Traditional folk toys are also absent in families. Traditional folk games are played only in 1% of families. Unlike pedagogues, in their answers children haven't mentioned any traditional toys nor folk games. In kindergartens pedagogues play more folk games with children (23%).

#### *Learning environment*

There exist several problems in organizing developing learning environment that supports children's playing initiative. All preschool institutions that have taken part in our research, in their class rooms had a lot of board games and toys, construction kits, dolls, toy cars, didactic games, playing modules. Commonly, bright plastic toys are prevalent. Separate areas are designated for playing: for drama (with a screen and puppets), for didactic and board games etc. Outfit for role-playing usually includes standard "at the barber's", "at the hospital", "at the shop", and "family" sets. Some kindergartens show additional materials. For example, "at the barber's" set is completed with small plastic jars, empty cosmetic stuff boxes, shampoo containers etc., so that children could enrich their game with various scenarios.

Children express the significance of toys in their lives in the following way: "Kids need toys when they are bored. A kid would take a toy and have fun" (Dmitriy, 6 years old); "The more you play with toys, the more you learn different things" (Maria, 7 years old)

At the starting point of the research kindergartens participating in the experiment hardly had any materials that a child could use as proxy toys. Nevertheless availability of proxy toys is essential for support of playing, imagination, creativity and sensory development of children (all artificial plastic toys have similarly smooth surface, unlike any objects found in nature).

Back in 1950-70s children eagerly used any objects, natural and artificial, that were at hand for playing: scraps of paper, pebbles, leaves, sand, etc. This could be attributed to many causes:

- children played outdoors a lot;
- lack of adequate toys:
  - parents couldn't afford to buy enough toys a child wanted;
  - in a planned economy it was difficult to buy specific toys, wanted by a child;
  - the offered variety of toys was scarce;
  - there were no game modules
  - etc.

For example, observations of modern children playing "at the shop" game shows that they prefer to use ready-made equipment: a toy counter, toy scales, plastic vegetables, fruits and other items, toy cash desk and so on. So they don't have to rely upon their imagination to the extent that their grandmas and grandpas had to.

About 40 or 60 years ago preschool children used a lot of accidental objects to make an imaginary shop: they made a cash desk of pieces of plywood, found some substitute for money (small leaves often served well), things representing goods for sale, and so on. Before the game itself had started, children had to do experimenting and research, they had to find ways for collaboration among themselves (for example, to come to an agreement about specific items that represented essential objects in the game).

Modern children, having everything ready for them, don't experience this need for collaboration and investigation – they are left with the task of distributing roles and acting out a scenario that is determined mostly by the ready-made objects they possess. This situation isn't favorable for stimulating creativity and imagination.

So, in the course of our research, standard sets for playing in kindergartens had been supplemented with natural objects (pine cones, pebbles, sea shells, etc.) and waste material (packaging, paper bags, ribbons and bright wrapping paper for bouquets, etc). Thus, in Moscow kindergarten #2333 there appeared "boxes of useless stuff" with waste material, that had been collected with the help of the parents. New material changed children's games at once. Preschool children would pick out some objects out of the box and make stories about them. Thus, one of the pedagogues was amazed how a 6-year old girl used pieces of artificial fur, cloth, buttons, beads to make a caterpillar and made a story about it on the spot, inviting other children into the game.

Natural material was used not only for role-playing games, but also for experimenting games. Recommendations were made how to set up mini-labs with equipment, natural and waste material, observation logs, where children would actually experiments and become scientists. In order to support children's interest towards the mini-lab, the pedagogue would change the material and equipment, discuss the results with children, show image cards guiding children through setting up the experiment, and she would also make badges with the names of the "scientists", such as "Scientific Researcher Michael".

In the Moscow Children's Development Center – Kindergarten #2333 each of the groups had their own labs, with specific titles: "Young Geographer", or "Young Geologist", "Researcher of Soil", "Gnome's Treasury", and others. Thanks to these additions children started to play games, featuring different professions. For example, in the lab named "Young Geographer" there appeared a collection of maps, atlases, a globe, binoculars, tools for measurement of distance on a map, a spyglass, some souvenirs, photos from the countries children had traveled to. All these things were used by preschool children for imaginary journeys. Often such imaginary journeys would start from a tale told by a child about visiting this or that country, accompanied

by slide shows. Then children of 6 or 7 years would draft the route of their next journey on the map, decide what things they would need on their journey, assign roles, “choose” their transport, build it of construction blocks, as a plane or, for instance as a train.

Every group in the same kindergarten had areas, specially designed for sensory development, also supplied with various natural material. They also had mini-museums like “Clocks”, “Funny Toys”, “Mini-museum of Trees”, “Mini-museum of Book”, “Mini-museum of Puppets”, and so on. The exhibits from mini-museum were used by children in playing. Thus, the mini-museum of books not only gave one an opportunity to learn the history of printing, but also to feel oneself a true writer (nearby one could find goose quills, pens, pencils, black ink, the tools that had been used for writing in different times), and try to write a book with a goose quill.

Different kinds of models instigate role-playing too. That’s why, while making the research, children, together with their pedagogues and parents, had created models of diverse natural landscapes, models of their own city, or kindergarten territory, that were eagerly used in playing.

Children show increased interest towards folk games after they have familiarized themselves with everyday household items used by elder generation. That is the reason why in preschool institutions pedagogues at first make children acquainted with the long-gone ways of their grandmothers and grandfathers. As a result, children ask a question: “What games did my ancestors play when they were little?”. Many kindergartens have folklore rooms, for example, copying the inside of a Russian traditional log house. This kind of environment stimulates children’s interest in folk playing, it also helps a pedagogue to get children acquainted with cultures of different nationalities. In the course of the research group classrooms in kindergartens had been embellished with mini-museums of a folk puppet, or a folk toy. Children had learned to make folk-style puppets and enjoyed playing with them afterwards.

## **Conclusion**

*What conclusion could be drawn?*

Playing is the leading activity of preschool children. It is playing that shapes childhood.

At the same time many pedagogues notice that modern children don’t play enough. There are various reasons that contribute to this tendency: educational programs focus more on acquiring knowledge; since early childhood kids become familiar with digital technologies; parents often regard playing as something childish and consider education and preparation for school more important; in kindergartens little attention is given to support of free playing; etc.

The research led to the conclusions concerning the significant role of playing in kindergartens today and attitudinal changes that are required on the part of pedagogues and parents. Recommendations aimed at support for children’s playing intended for pedagogues and parents have been developed and tested in practice (creating of developing surrounding; behavior of pedagogues; playing together with parents and grandparents; representing children’s experience in games; support and development of the story of the game; interaction based on partnership of children and adults in playing, etc.).

Contemporary children have an ample choice of toys to play with. However they rarely use proxy toys, that require imagination to use them as dolls, animals etc. This tendency doesn’t help developing creative abilities in children.



Analysis of games and toys in kindergartens in different countries allows to state that presently we witness some sort of “globalization” of developing environment. In different countries children play the same toys manufactured by the same companies. In this regard it is interesting and challenging to compare free role games played by preschool children in various parts of the world in a similar developing environment.

Today playing changes more rapidly than in earlier times. Modern children, especially in urbanized environments, rarely play in the streets. This is caused by several reasons: new technologies, availability of TV, safety issues, large entertainment centers in big cities (on holidays parents prefer such centers to parks, for instance).

Even in the previous century games still fulfilled its function: they transferred values across generations, playing was a part of children’s socialization. Modern parents rarely play with children: they work a lot, spend much time in the traffic, do house chores, watch TV, spend time at the computer. If there are grandparents and siblings or cousins in a family, playing becomes more developed.

In present time socialization of children becomes a complex issue, in particular, because of the changes in quality of playing. Active or folk role games become less frequent among the games, played by modern children, who prefer computer games. The latter are also needed, but they shouldn’t become dominant. Active games used to train coordination of movements and strengthened the body, while some contemporary games tend to impair it.

The research has shown that many pedagogues try to initiate children’s playing themselves, control it and determine its course regardless of the wishes of children. Insufficient time is provided for free playing. Many children today prefer computer games to free playing, they are not able to invent a story for a role-playing game and improvise. Thus, many pedagogues noted that modern preschool children of 5-7 years old are good at constructing, but they can’t play with what they’ve constructed. For different reasons parents don’t play with their children very often. Game traditions grow weaker as children communicate less with their grandparents. At the same time playing remains a significant way of children’s socialization and examination of the world around them.

#### *How can playing be supported?*

- to achieve recognition of playing as an important part of preschool development and children’s leading activity by parents, pedagogues and government officials, attitude to playing in the society as a whole should be changed. This can be contributed to by mass media, centers for family consulting etc. Perhaps playing should be made “fashionable” in some way.
- Students of pedagogical institutes should study playing not only in theory, but also actually play with children, watch them play, learn to support it. Training of pedagogues should include playing, too, so that they could themselves realize and feel the importance of playing. For example, when pedagogues start playing children’s games, they encounter the same problems as children do: need to negotiate, to reach cooperation, to consider opinions of others etc. After having played the game, they change their attitude towards feelings of children and their words.
- Sharing interesting and efficient experience is crucial for pedagogues. For instance, a pedagogue in one of the kindergartens took a great interest in history of folk toys. She organized workshops for pedagogues from other kindergartens, taught them how to make traditional dolls

using different materials, told them about their meaning in folk culture. As a result, in a few months in these kindergartens children enjoyed making such dolls themselves, brought them home, taught their parents to make them and used these toys in their games.

- Children should have an opportunity to play both in kindergartens and at home. To ensure this opportunity they must have enough time, space, various toys, proxy objects, support on the part of adults, communication with their peers (all children without exception pointed out that they don't like to play by themselves).

- It is necessary to keep a balance between mathematics, foreign languages and other components of preschool education on the one side, and playing on the other. Pedagogues should find ways to include games into the educational process.

- Support for folk playing traditions becomes more efficient when children learn about folk culture in advance: with fairy tales, everyday life, beliefs; when they attend museums and create folklore mini-museums in kindergartens, where they could play. Many folk games were initially family games, and they may involve parents and grandparents too. Today kindergartens are multi-national, so each family can teach the others to play their national game. For example, kindergartens undertook projects, aimed at studying culture of different nations. Children became familiar with folk traditions, and learning to play a traditional game was one of the project's task. Children showed great interest to games from other cultures, taught by university students coming from other countries. Another example how interest of children and grown-ups to other cultures can be supported is project Comenius "What is Europe", organized by OMEP members (in the course of which children from different countries tell about their own culture and games they play).

- Since many pedagogues think that active games of the past aren't fitting for modern children, it could be tried to combine digital technologies with motion games, including outdoor games. As an example one could think of geocaching, when children and parents find information on the Internet, and use it to find hidden treasures outdoors.

- Kindergartens can unite families for playing, organize family competitions, learn to play different games with children and adults, invite parents to visit kindergarten so that they could watch their children play. For instance, one of the kindergartens organized family meetings with a mixed musical band of kids and grown-ups that involved families into playing folk games, learned traditional lullabies and children songs with them. As a result children started to ask their parents to play the same games.

- Today many families have only one child, grandparents don't often contact their grandchildren. In order to bridge this communication gap, families can join their efforts. For example in Moscow exists an initiative, started by parents, called "little tourists". On weekends many families go camping and play different sorts of games, organized by parents and children.

- Developing environment in class rooms and on the kindergarten territory has much significance for support of playing. It should include a variety of toys, playing modules, construction kits, proxy toys, natural and waste material, accessories for different games, mini-labs, old used things, models, hand-made toys etc.

- Pedagogues' support of playing should be not obtrusive, she or he should take into consideration children's initiative. It can be shown in different ways: creating conditions for some

game, help to develop a story for a game, help to resolve conflicts when children distribute roles, toys, etc. For example, when children start arguing who should be the first to start, pedagogue offers to determine it by a counting-out rhyme.

- Pedagogue is a partner and a consultant in the first place. It is very important for children to be treated as equal, to be heard. Practically no one of the interviewed pedagogues told children what games they played in their childhood, few children knew what games have been played by their parents. Such stories keep building trust between children and adults. For example, one of the pedagogues not only told children about the games of her childhood, but taught them how to play. As a result, children started to play these games independently, turning to her for advice from time to time.

- Modern children are thrilled by computer games and films, the characters of which they want to imitate. Parents and pedagogues can offer preschool children such TV programs and films that are suitable for their age (interviews have shown that some children watch TV series for adults) and use their favorite characters for role games and active playing, make new stories about them, build houses and towns for them, and so on.

Thus, the main concepts for support of children's right to playing can be stated as following: change of attitudes towards playing in the society as a whole – acknowledgement of childhood as a value in itself and playing as its major characteristic; change of attitude to playing on the part of pedagogues; creation of suitable developing environment; partnership between adults and children; support for children's free playing initiative; interaction between kindergartens and families; respect towards children's playing in general.

## References

- Elkonin, D. (1966). *Psychology of playing*. V.: Vlado.
- Mihailenko, N., Korotkova N. (2009). *Organization of role playing in a kindergarten*. M: Linka-Press.
- Novoselova, S. (1997). *About new classification of children's games*. *Preschool Education*, 3, 84-87.
- Trifonova, E. (2011). *Role games of preschoolers*. M: Iris-Group.
- Vygotskyi, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Retrieved from <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- World declaration about the right and the joy to learn through play*. OMEP, 2010. Retrieved from <http://www.omep.org.se/digitalAssets/1316/1316663>
- Zaporozhec, V. (1986). *Selected psychological words*. M.:Pedagogica.

Lidija Eret  
Osnovna škola Eugena Kvaternika  
Velika Gorica, Hrvatska  
[lidija.eret@gmail.com](mailto:lidija.eret@gmail.com)

## ULOGA RODITELJA U VAŽNOSTI I UTJECAJU IGRE TIJEKOM ODRASTANJA

### SAŽETAK

*Igru kao sredstvo dječjeg komuniciranja promatramo s više aspekata: kao zadovoljenje dječjih prava i potreba, činiteljem socijalizacije u kulturi dječjih vršnjaka i ulogom roditelja u dječjoj igri. Prema suvremenim razvojnim teorijama, djeca se u kulturi vršnjaka koriste igrom kako bi oblikovala vlastita pravila i norme ponašanja, nadopunjujući pritom kulturu odraslih. Prema dosadašnjim istraživanjima, odrasli (odgajatelji, roditelji) prema igri trebaju zauzeti ulogu promatrača, kako bi uočili i zadovoljili potrebe i prava djeteta. Ovaj rad donosi istraživanje mišljenja roditelja o dječjoj igri, na više relacija koje povezuju kulturu djece i kulturu odraslih. Rezultati pokazuju, da je mišljenje današnjih roditelja prema igri, pravima i potrebama djeteta za igrom u skladu sa stavovima suvremene pedagoško-psihološke struke.*

**KLJUČNE RIJEČI:** *dječja prava i potrebe, kultura vršnjaka, roditelji i dječja igra, suvremene razvojne teorije*

### UVOD

Razumijevanje kulture vršnjaka, način uspostavljanja pravila i komunikacije putem igre, te odnos koji ista stvara prema svijetu odraslih, zahtijeva da se suvremeni istraživači postave prema proučavanju djetinjstva u potpuno novi odnos prema djetetu, gdje promatraju događaje i promjene odrastanja zajedno s njime. U trenu kada dijete dobiva ulogu su-istraživača i su-oblikovatelja socijalizacije djetinjstva, prestaje i potreba da se djetinjstvo promatra kao razdoblje u kojemu se dijete prilagođava svijetu odraslih, već da je dijete individua koja se, ovisno o svojim potrebama i unutar svojih prava, nastoji ostvariti prema osobnim preferencijama. Upravo iz tog razloga nastaje nova sintagma, gdje se dijete naziva ne 'bićem' već 'bit će' (u originalu 'human being' i 'human becoming', op. a.), naglašavajući kako je razdoblje djetinjstva i igre potrebno kako bi se dijete profiliralo dok ne postane dio kulture odraslih, a odgajatelji (roditelji) promatrači koji podržavaju taj dio psihofizičkog, socijalnog i emotivnog sazrijevanja djeteta.

## SUVREMENE RAZVOJNE TEORIJE: IGRA KAO SREDSTVO KOMUNIKACIJE I ISKAZIVANJE POTREBA, DIJETE SU-ISTRAŽIVAČ I LJUDSKO 'BIT ĆE'

Kako navodi autor (Woodhead, 2009, str. 47-51), radi prava i potreba djeteta bitno je sagledati postavke suvremenih razvojnih teorija i potkrijepiti ih rezultatima najnovijih istraživanja toga područja, kako bi razvojni koncepti bili u skladu s postavkama *Konvencije o pravima djeteta* (UNCRC, 1989) odnoseći se na pravo djeteta da ga se podrži u 'tjelesnom, kognitivnom, duhovnom, moralnom i socijalnom razvoju' (članak 27 i 32). Najnovija istraživanja donose podjelu prvih osam godina djeteta na sedam razvojnih faza, u kojima se dijete promatra iz aspekta onoga 'što čini' i 'što su mu potrebe' (Woodhead, 2009, str. 51), što se nastavlja na razvojne stavove kako dijete dijelom određuje genetika a dijelom odgoj, te vlastiti angažman u kojem odrastanjem sve više sudjeluje (Maleš & Stričević, 1991, str. 5-21).

No, osim što je bitno sagledati dijete s aspekta dobi, nacionalnosti, socijalnog statusa, kulturalnog okruženja i spola kojem pripada, tako zbog objektivnosti istraživanja treba sagledati subjektivni pristup i neposrednost ispitanika u istraživanju, kako dijete ne bi bio objekt interesa već subjekt ispitivanja o dječjim interesima (Woodhead, 2009, str. 53). Dijete od objekta istraživanja lišenog osobnosti u suvremenim istraživanjima postaje su-istraživač koji definira istraživačka pitanja, provodi istraživanje, analizira i interpretira dobivene podatke (Woodhead, 2009, str. 54). U tome je bitan pogled djeteta na vlastito djetinjstvo i odrastanje, gdje se dijete promatra kroz način na koji samo sebe doživljava u budućnosti i na putu odrastanja, te ga se iz tog razloga kroz noviju literaturu promatra ne kao 'ljudsko biće' već 'ljudsko bit će' (Qvortrup, prema: Woodhead, 2009, str. 55).

Iz tog razloga Chris Jenks navodi sociologiju djetinjstva kao *differentia specifica*, navodeći kako je dijete 'srodno a opet strano odraslome, prihvaća svijet odraslog a odgovara drugome, izvorno pripada nama a ipak predstavlja drugačiji poredak postojanja', dok Norman K. Denzin pojednostavljuje 'Biti definiran kao dijete znači biti dijete' (prema: Honig, 2009, str. 65-67). Leena Alanen navodi kako 'čineći djecu socijalno nevidljivima dovodi do poricanja njihove vrijednosti kao autonomnih bića', i nastavlja kako bi sociologija djetinjstva trebala predstavljati dijete kao socijalnog činitelja, ne kao objekt socijalizacije; sociologija s dječjeg stajališta stavlja dječje zamisli u prvi plan (prema: Honig, 2009, str. 67). Iz tog je razloga bitno sagledati igru kao sredstvo komunikacije a time i socijalizacije, način na koji se provodi i koje je njeno značenje među vršnjacima, a ne u interpretaciji odraslih.

Prema navedenome, lakše je razumijeti zašto socijalne teorije nemaju dobne diferencijacije djeteta, pa istim principom sagledavaju školsko dijete kao i ono koje još ne govori; ako koncepti istraživanja djetinjstva ne donose saznanja o odrastanju, tada su odrastanju pristupila bez interesa (Honig, 2009, str. 67). Socijalizacija treba biti proces interakcije odraslog i djeteta, u kojem dijete igra tvorbenu ulogu (Musolf, prema: Honig, 2009, str. 67). Prema tome, bitan je stav roditelja prema dječjoj igri, makar kao promatrača. Dijete kao samosvjestan organizam može definirati vlastitu stvarnost i vlastiti odnos prema stvarnosti, ulazeći u procese koji stvaraju i oblikuju vlastitu samosvijest i svijest o drugima (Denzin, prema: Honig, 2009, str. 68), stoga je uloga roditelja u igri kao načinu komunikacije djece neznatna: djeca je provode na sebi svojstven način.

Načini na koje djeca djeluju ključni su elementi kroz koje se uključuju u društvo; odnos odgajatelj-dijete svodi se na prepoznavanje devijacija u tom djelovanju, i odgojem kojim se smatra primjerenim djeluje na devijacije kako se ne bi ponovile u budućnosti (Cahill, prema: Honig, 2009, str. 68). Socijalizacija s Corsarova gledišta je kreacija koja nastaje u međusobnoj interakciji djece, u kulturi vršnjaka (Honig, 2009, str. 69). Stoga se više ne promatra što dijete 'jest' već 'što je sposobno činiti' (Honig, 2009, str. 72).

## **ODRASLI KAO PROMATRAČI KULTURE DJEČJIH VRŠNJAKA: IGRA JE POVEZNICA I TEMELJ SOCIJALIZACIJE**

Svijet djeteta je poseban svijet u kojemu djeca oblikuju kulturalne aktivnosti i prema njima održavaju vlastitu organizaciju; iz tog je razloga odraslima teško sagledati dječji svijet, kao i razumjeti ga (Speier, prema: Honig, 2009, str. 64). Kultura djece je i 'sustav međusobno povezanih dijaloga koji funkcioniraju kao cjelina', gdje članovi doprinose radu tog sustava, surađujući, uvažavajući se i doprinoseći zajedničkoj skupini (Miljević-Riđički et al., 1999, str. 51-54). Postavlja se pitanje, kako dobiti uvid u svijet djeteta, kada ga se interpretira i odraz je stajališta odraslih (Speier, prema: Honig, 2009, str. 64). Speier navodi dvojako rješenje problema: prvo, da se prouče dječje kulturalne aktivnosti kao što su razgovor, druženje i igra; drugo je pronaći razlike između kultura odraslih i djece (prema: Honig, 2009, str. 64). Zato su Hardman i Speier bitni za povijest teorije istraživanja djetinjstva, zanimajući se zašto su djeca baš kao djeca, umjesto pretpostavljajući da znaju kako razumijeti dijete (Honig, 2009, str. 64). Alanen i Mayall (2001) govore o potrebi promatranja generacije djeteta kao kulturnog fenomena unutar svog socijalnog i povijesnog konteksta; skupinu vršnjaka nazivaju 'kohortom' čije djelovanje i doživljaji su sebi svojstveni. Putem zajedničkih iskustava u takvoj se skupini oblikuje zajednička svijest i identitet, obilježavajući svakog pripadnika, kao i onoga koji će to postati (Alanen & Mayall, 2001, str. 15).

Ulogu igraju i obiteljske vrijednosti u konzervativnom okruženju koje postavljaju pravila o tome *što je dobro* i *što dijete treba* (Alldred & Burman, 2004, str. 180). Iz toga razloga autori koriste metodu analize razgovora s djecom, kako bi dobili direktan i eksplicitan uvid u dječje potrebe i mišljenja (Alldred & Burman, 2004, str. 182). O vrijednosnoj utemeljenosti govore i Babić i Irović (2003), osim o općim uvjerenjima, vjerovanjima i stavovima o ispravnom, tako i o onima utemeljenim na individualnoj razini, obraćanju pozornosti na djetetov svjetonazor, i time mijenjanja odnosa roditelja obzirom na odgoj djeteta. Pritom navode kako program odgoja djeteta treba biti upravo u funkciji potreba djece, a ne dijete u funkciji programa (Babić & Irović, 2003, str. 24). Zato James i Prout (1997) govore kako su zastarjeli znanstveni pogledi na djetinjstvo kao na pojavu izvan prostora i vremena, govoreći o teorijskim pojmovima dječjeg razvoja ili u prošlom ili u budućem vremenu, dok bi pozornost trebalo obratiti isključivo na sadašnjost, u odmaku od teoretiziranja već promatranja izravno potreba djece.

Djeca tvore i sudjeluju u formiranju kulture vršnjaka (u susjedstvu, školi, gradskim ulicama, seoskim zadrugama...), što rezultira grupiranjem djece iste dobi kroz duži vremenski period (Corsaro, 2009, str. 301). Time se ne izdvajaju iz kulture odraslih, dapače, sudjeluju u obje kulture, preuzimajući i prilagođavajući informacije iz kulture odraslih za kulturu vršnjaka (Corsaro, 2009, str. 301). Dok se izgrađuje i razrađuje, kultura vršnjaka simultano doprinosi stvaranju i izgradnji svijeta odraslih (Corsaro, 2009, str. 301). Proces je zanimljiv što se interakcija s kulturom odraslih ne događa kod djeteta individualno, već preko kolektivne prilagodbe i interakcije djece s odraslima, i oblikovanjem kultura vršnjaka u odnosima s drugom djecom (Corsaro, 2009, str. 302).

## **ZNAČENJE IGRE U SUVREMENIM ISTRAŽIVANJIMA: OSTVARIVANJE PRAVA I POTREBA DJETETA**

Igra je motivirana iznutra, iako u nekim slučajevima zahtjevna, stvara zadovoljstvo i radost, isprepliće se s radom i učenjem, i uvelike pomaže da se time dijete profilira u psihofizički, emocionalno i socijalno ostvarenu osobu koja će kasnije biti dijelom kulture odraslih (Maleš & Stričević, 1991, str. 21-26). Osnova dječjih kultura koja se stalno pojavljuje jest neprekidno



nastojanje djece da *ostvare kontrolu* nad svojim životom i da *podijele* tu kontrolu sa svojim vršnjacima (Corsaro, 2009, str. 302). Zato se novija istraživanja djetinjstva bave detaljnijim uvidom u svakodnevni život djece i način interakcije među vršnjacima (Corsaro, 2009, str. 302). Igra oblikuje preko međusobnih odnosa, kreacija i sudionika postupke koji se ponavljaju. Osim toga, kroz igru vidimo mnoge aspekte kulture vršnjaka (rutinu igre, vrijednosti i interese, kreacije...) u zajedničkim zamislima igre, tijekom vremena (Corsaro & Johannesen, prema: Corsaro, 2009, str. 302).

Iz tog razloga Green i Hogan (2004) navode kako je uloga istraživača biti subjektom koji promatra na koji način djeca uspostavljaju komunikaciju, kako je strukturiran jezik djece, koja su značenja pojedinih pojmova te učinak koji nastaje komunikacijom. Pojam 'pogled na svijet' koji označava način na koji svaka individua percipira okolinu i prema tome djeluje, objašnjava da dijete strukturira i oblikuje svoj nazor svijeta preko osobne selekcije informacija iz okoline, i prema tome procesa oblikovanja vlastitih odnosa i načina djelovanja prema okolini (Hirsto, 2001, str. 40). Nastojanje današnjih istraživanja djetinjstva jest zaštititi psihološku dobrobit djeteta, protiveći se prijašnjim društvenim nastojanjima u kojima su odrasli brinuli više o ekonomskoj koristi, dužnosti i obvezama djeteta nego o njegovim potrebama (Woodhead, 1997, str. 60). Na mnoge je načine i s različitim aspektata moguće definirati dječje potrebe, no ona koja proizlazi iz dječjeg gledišta jest definicija da potreba mora biti poistovječena naravi djeteta, sa univerzalnim kvalitetama njegova biološkog i psihološkog buđenja, i kao takva jedino može biti temeljem društvene i obrazovne prakse. Promatrajući je na taj način dobivamo uvid u ono što je u najboljem interesu za dijete, a ne u ono što društvo *smatra* da je u djetetovu interesu (Woodhead, 1997, str. 65). Kako navodi Maleš (1995), u situacijama kada roditelji ne razumiju postupke djeteta potrebno ih je promatrati kako bi ih mogli shvatiti, razumijeti a time i podržati.

Corsaro i Molinari (1990) promatraju 'rutinu igre malim stolcima' gdje dvogodišnja i trogodišnja djeca slažu stolce improviziranim redoslijedom, dok ih odgajatelji prate i upozoravaju na oprez. Djeca svejedno nastavljaju s igrom, ali pokazuju dvojako poštovanje, kako prema kulturi djece ako i odraslih: unatoč upozorenju nastavljaju s igrom i prenu se po stolcima pokazujući vlastiti autoritet, ali i poštujući odgajateljev upozoravajući vršnjake da budu oprezni (prema: Corsaro, 2009, str. 303).

Strandell na 'igranju stvarnosti' pokazuje da igranje uloga odraslih iz svakodnevnog života (mame, policajca, radnika...) ne znači da dijete time želi postići kompetencije odraslog (Corsaro, 2009, str. 304). Preuzimanje tih uloga iz svijeta odraslih služi djeci kako bi izrazila svoje interese i vrijednosti u kulturi vršnjaka. Tako se njima koriste kako bi postigla moć, status i autoritet nad drugom djecom u domu, susjedstvu ili školi, koristeći se vlastitim postupcima i jezikom kako bi to prezentirala (Garvey et al., prema: Corsaro, 2009, str. 304). Ili im pak situacije svakodnevnog života postaju temelj za nove igre, tako glumeći 'prodaju sladoleda' zapravo uživaju ako *zatraženog sladoleda* nema, kako bi mogli izmisliti novi zaplet unutar igre (Goffman, prema: Corsaro, 2009, str. 304).

Uočeno je da predškolska djeca rado sklapaju prijateljstva kroz igru u grupi od sedam ili osam vršnjaka i da u tu grupu nema pristup baš svako dijete. Iako bi se iz perspektive odraslih to moglo činiti sebičnim i nedruželjubivim, iz dječjeg se aspekta ovdje ne radi o tome da djeca ne žele dijeliti, već da se ulaskom novog člana ometa tijek igre (Corsaro, 2009, str. 305).

Nadalje, pripadnost određenoj kulturi, nacionalnosti ili društvenoj klasi također će obilježiti način igre i ponašanje unutar grupe vršnjaka. Tako afroamerički predškolci debate i izazivanje

uzimaju kao sredstvo uspostavljanja komunikacije, prijateljstva i odnosa, te na konflikt nisu osjetljivi kao i njihovi učitelji. Bijela američka djeca na konflikt izuzetno osjetljiva, traže posredovanje i pomoć učitelja u svađi s vršnjacima ali i češće ucjenjuju svoje vršnjake prijateljstvom da bi dobila što žele (Corsaro, 2009, str. 305).

## METODOLOGIJA

### Cilj istraživanja

Cilj provedbe ovog anketnog ispitivanja je ispitati mišljenja roditelja djece ranije školske dobi prema igri, što uključuje mišljenje o važnosti igre za djetetov razvoj, prava djeteta na igru, zastupljenost igre i obveza u svakodnevnom životu, vrijeme koje dijete provodi u igri i relaciju između igre i odrastanja. Izjave ponuđene upitnikom ispitat će u kojoj se mjeri ispitanici slažu s *Konvencijom o pravima djeteta*, gdje je igra način da se dijete podrži u njegovom tjelesnom, kognitivnom, duhovnom, moralnom i socijalnom razvoju. Također će se promotriti podržavaju li roditelji postavke dosadašnjih istraživanja i suvremenih razvojnih teorija u kojima igra kao način komunikacije i socijalizacije uvelike utječe na psihofizički, emotivni i socijalni razvoj djeteta. Roditelji će izjasniti mišljenje i o važnosti svakodnevne potrebe djeteta za igrom, isto kao i potrebe za izvršavanjem obaveza. Sagledat će svoju ulogu u dječjoj igri s perspektive promatrača pri komuniciranju i socijalizaciji djece, koja igrom iskazuju sustav vrijednosti, norme i postavke vršnjačke kulture.

### Ispitanici

U ispitivanju je sudjelovalo 78 roditelja djece koja pohađaju Osnovnu školu Eugena Kvaternika u Velikoj Gorici, tijekom mjeseca travnja 2012. godine. Upitnik je ispunjavalo 57 roditelja učenika triju trećih razreda osnovne škole koji su prisustvovali sastanku o dogovoru za odlazak učenika na izlet u Školu u prirodi, te 21 roditelj učenika šestog razreda koji su prisustvovali informativnom roditeljskom sastanku. Uzorak ispitanika odnosi se na roditelje djece čija se dob od približno 9 i 12 godina povezuje sa zaigranošću i gdje se mogu promatrati relacije roditelja i djece u odnosu na pojam igre.

Uzorak se sveukupno sastojao od 78 ispitanika, od čega je 6 upitnika zbog nepotpunih podataka bilo nevažećih, zato se konačni podaci odnose na N=72. Prosječna dob ispitanika je  $\bar{x}$  40,07 godina (godine rođenja od 1962.-1984.).

### Instrument

U istraživanju je korišten upitnik koji sadrži 10 čestica koje se odnose na stavove roditelja prema igri i vremenu koje dijete odvaja za igru; o pravu djeteta na igru, odnosu roditelja i dječje igre, stavu roditelja prema igri u odnosu na obaveze i prema ulozi igre u odrastanju djeteta. Ispitanici na svaku izjavu odgovaraju prema stupnjevima Likertove ljestvice: 1- *uopće se ne slažem*, 2- *uglavnom se ne slažem*, 3 - *niti se slažem niti ne slažem*, 4 - *uglavnom se slažem*, 5 - *u potpunosti se slažem*. Sastavljač upitnika je i autor ovog članka. Čestice upitnika prikazane su u Prilogu 1.

## Postupak i trajanje istraživanja

U istraživanju je ispitano 78 roditelja učenika koji polaze treći ili šesti razred Osnovne škole Eugena Kvaternika u Velikoj Gorici, tijekom roditeljskih sastanaka u ožujku 2012. godine. Roditelji su dobili upute, informacije i objašnjenja u koju svrhu se provodi istraživanje, na koji način ispuniti upitnik, te da je upitnik anonimn. Od 78 roditelja koji su pristupili istraživanju, 6 je upitnika nevažećih zbog nepotpunih podataka, tako da je broj ispitanika N=72. Svi roditelji, razrednici djece i ravnatelj škole suglasni su s provođenjem istraživanja.

## Metode prikupljanja i obrade podataka

Podaci dobiveni upitnikom obrađeni su prema odgovorima na svaku od 10 čestica upitnika. Obzirom na broj odgovora prema stupnjevima Likertove ljestvice, rezultati su prikazani u postotnom iznosu. Likertova skala od 5 stupnjeva redom se odnosi na: 1- *uopće se ne slažem*, 2- *uglavnom se ne slažem* i 3 - *niti se slažem niti ne slažem*, 4 - *uglavnom se slažem*, i 5 - *u potpunosti se slažem*. Podaci rezultata odgovora ispitanika izraženi u postocima prikazani su pod Prilog 1.

Prilog 1. Rezultati skala procjene izraženi u postocima

		%				
		1	2	3	4	5
1.	Dječja igra je bitan dio odrastanja.	0	0	0	8	92
2.	Roditelj zna odabrati igru koja je djetetu potrebna.	3	13	33	47	4
3.	Igra sprečava dijete da dobro prosuđuje.	68	18	6	8	0
4.	Djeca se premalo igraju.	10	14	19	33	24
5.	Ako je igra besmislena, djecu treba usmjeriti na nešto drugo.	15	15	28	25	17
6.	Od igre će dijete imati koristi u daljnjem životu.	1	3	18	28	50
7.	Igra bi trebala biti dio dječje svakodnevice.	1	3	4	15	77
8.	Obveza bi djeca trebala imati više nego igre.	28	25	36	7	4
9.	Igra čini dijete nezrelim.	80	13	4	0	3
10.	Bitno je da dijete čim prije usvoji ponašanje odraslih.	49	31	13	4	3

Prema dobivenim podacima, roditelji su iskazali da u većini smatraju kako je *igra bitan dio odrastanja*.

Razmatrajući da *roditelj zna odabrati igru koja je djetetu potrebna*, podjednak je broj rezultata za one koji su pri tom izjavi neodlučni, i oni koji se poprilično s time slažu. Iz toga je za zaključiti kako se među roditeljima javljaju dvije struje mišljenja: jedna koja intervenciju odraslog u igru djeteta smatra poželjnom, i ona u kojoj se roditelji ne bi miješali u taj oblik dječje (samo)komunikacije i socijalizacije. Tako dobivamo pokazatelje da dobar dio roditelja razmišlja u skladu s najnovijim razvojnim teorijama u kojima kojima je igra najvećim dijelom kreacija i oblik komunikacije dječje vršnjačke kulture u kojoj su odrasli samo promatrači. Tako i na izjavu kako *besmislenost igre*



*treba prekinuti*, većina roditelja odgovara neodlučno. Time se također može nasluti kako odrasli (roditelj, odgajatelj) ne može znati, jedino promatrati smisao, važnost i značenje igre koju ona predstavlja u vršnjačkoj kulturi.

Većina roditelja smatra da *zaigranost djeteta ne utječe na njegovu dobru prosudbu*. Iz toga možemo iščitati da današnji roditelji zaigranost ne povezuju s nezrelošću djeteta, već kao vrijedan dio procesa odrastanja. Direktni odgovor na to pitanje daju kategoričnim mišljenjem kako se ne slažu s time da *igra čini dijete nezrelim*. Isto potvrđuje i potvrđan odgovor većine roditelja da će *dijete od igre imati koristi u daljnjem životu*, iskazujući kako smatraju da igra razvija u djetetu bilo psihofizički, emocionalni ili socijalni segment. Također, pokazuju kako prihvaćaju dijete kakvo jest obzirom na svoje razvojne karakteristike, većinom odgovarajući kako se ne slažu s time da *dijete mora čim prije usvojiti karakteristike odraslih*.

O pravima djeteta na igru razmatra se mišljenje da se *djeca premalo igraju*, na koje je većina roditelja odgovorila potvrdno, podržavajući time igru kao važan i temeljni dio djetinjstva i odrastanja, i na indirektni način dajući potvrdu na osnovno dječje pravo. S time u skladu, većina roditelja odgovara kako bi *igra trebala biti dio dječje svakodnevice*. Tako i na pitanje bi li *obveza trebalo biti više nego igre*, roditelji su ili neodlučni ili se uglavnom ne slažu s time, na što možemo zaključiti kako roditelj nastoji pred dijete staviti podjednaku količinu obaveza i rasonode, nastojeći ga neopteretiti nauštrb igre.

## ZAKLJUČAK

Iako među nekim ispitanicima postoje velike dobne razlike (dvadeset i više godina), istraživanje je pokazalo kako današnji roditelji slijede suvremeni trend odgajanja i odgojnog stava, u kojemu roditelj (odgajatelj) razumije i promatra dijete kroz njegove razvojne karakteristike, poštuje njegova prava, a o potrebama ne sudi iz perspektive normi i pravila kulture odraslih već proučava socijalizaciju kulture dječjih vršnjaka, koju najboljim dijelom iskazuju komunicirajući igrom. Roditelj stavlja sebe u ulogu promatrača i latentnog pomagača puštajući dijete biti su-istraživačem vlastitih potreba. Djetinjstvo, igru i norme vršnjačke kulture promatra jednim dijelom kao dječji svijet u kojemu nije potrebna intervencija odraslih, a s duge strane kao zadatak i izazov koji ga pripremaju za bolji i sigurniji pristup i snalaženje u kulturi odraslih. Prema iskazanom mišljenju, roditelji u odrastanju svog djeteta većim dijelom nastoje preuzimati ulogu kakvu optimalnom opisuju suvremene razvojne teorije, u kojoj poštuju važnost i suverenitet djetinjstva, nadograđujući odrastanje svog djeteta razumijevanjem i potporom roditeljske uloge iz kulture odraslih.

## LITERATURA

- Alanen, L., & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge Falmer.
- Allred, P., & Burman, E. (2004.). [Analysing children's accounts using discourse analysis](#). In S. Green, D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* (pp. 174-198). London: Sage Publications.
- Babić, N., & Irović, S. (2003). Dijete i djetinjstvo u pedagogijskoj teoriji i edukacijskoj praksi. U: N. Babić, S. Irović (Ur.), *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja* (str. 13-31). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro and M. S. Honig (Eds.), *The*



*Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 301-316). Basingstoke, Hampshire (etc.): Palgrave Macmillan.

General Assembly of the United Nations (1989). *The Convention of the Rights of the Child*, Adopted by the General Assembly of the United Nations on 20 November 1989. (UN Convention: <http://www.unicef.org/crc/>, 14.1.2012

Hirsto, L. (2001). *Children in their Learning Environments: Theoretical Perspectives*. Helsinki: University of Helsinki.

Honig, M. S. (2009). How is child constituted in childhood studies. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro and M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 62-78). Basingstoke, Hampshire (etc.): Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. In: A. James and A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 216-239). London: Falmer Press.

Maleš, D., & Stričević, I. (1991). *Druženje djece i odraslih*. Zagreb: Školska knjiga.

Maleš, D. (1995). *Između djetinjstva i zrelosti*. Đakovo; Slavonski Brod: Temposhop; Obiteljski centar.

Miljević-Riđički, R., Maleš, D., & Rijavec, M. (1999). *Odgoj za razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In: A. James and A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 60-78). London: Falmer Press.

Woodhead, M. (2009). Child development and development of childhood. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro and M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46-62). Basingstoke, Hampshire (etc.): Palgrave Macmillan.

## PARENTS' ROLE IN IMPORTANCE AND IMPACT OF CHILD PLAY DURING CHILDHOOD

### SUMMARY

*Child play as a method of communication was observed from multiple aspects: as fulfilment of children's rights and needs, socialization factor in peer culture and the parents' role in child play. According to contemporary developmental theories, children use play in peer culture to establish their own rules and behavioural norms and so contribute to adult culture. According to previous research, adults (educators, parents) should take on a role of observers of child play in order to notice and satisfy children's needs and rights. This paper results from a research into parents' opinion towards child play which bridges children's culture and adult culture in several ways. Findings indicate a correspondence between parents' opinion towards child play, children's rights and needs with contemporary educational and psychological approaches.*

**KEY WORDS:** *children's rights and needs, peer culture, parents and child play, contemporary developmental theories*

Mirjana Rajković  
Dječji vrtić „Vrtić Panda“  
Varaždin  
panda@vz.t-com.hr

## (SLOBODNA) IGRA NE ISKLJUČUJE ODRASLE

### SAŽETAK

*Kroz igru dijete uči o svijetu. Igra je osnovni instrument kojim dijete postaje djelom svijeta oko sebe i uspostavlja odnose s osobama koje ga okružuju. U radu se kreće od važnosti igre za optimalni razvoj svakog djeteta. Različite igre potiču intelektualni, emocionalni, socijalni, fizički i osobni razvoj pojedinog djeteta.*

*Nakon toga, navode se osnovne fiziološke i psihološke potrebe čovjeka prema Williamu Glasseru i važnost igre u ostvarivanju tih potreba kod djece. Zbog velikog značaja igre na djetetov svakodnevni život i budući razvoj nužno je da odrasli budu djelom te igre, na način da je usmjeravaju te potiču dijete da maksimalno iskoristi svoje potencijale. Imajući na umu značaj igre i važnost „čitanja“ interesa djece radi individualizacije tog procesa. Potrebno je pratiti dječju igru te pronaći načine bilježenja tih obrazaca u svrhu unapređenja i formiranja okružja za konstruktivno provođenje slobodnog vremena djeteta. Odrasla se osoba, kao refleksivni praktičar, uključuje u igru, spontano, nenametnuto kao suigrač, onaj koji uči i uživa u igri zajedno sa djetetom. Takvo sudjelovanje doprinosi kvaliteti socio-emocionalne veze djeteta i odraslog, ali i otvara vrata za bolje poznavanje djeteta i rješavanje situacija koje bi mogle na nepoželjan način djelovati na sveukupni razvoj djeteta.*

*Za prikupljanje podataka korištena su dva instrumenta u tijeku sudjelujućeg promatranja - tabela interesa djeteta za određene centre unutar vrtićkih skupina te sociograme djece unutar vrtićkih skupina.*

*Istraživanjem je uočen interes djece za određene centre i način i trajanje igre u njima. Prepoznate su različite sposobnosti kod djeteta. Također, identificirana su djeca koja se teško ili nikako ne uključuju u igru i ne uspostavljaju odnos sa vršnjacima te djeca koja ne zadovoljavaju potrebu za pripadanjem, zabavom, slobodom i moći. .*

*Na osnovu podataka odrasla osoba doprinosi uključivanjem u stvaranje prostornog ozračja koje omogućava raznovrsne interakcije među djecom i odraslima, stvara uvjete i situacije u kojima je dobrodošla kao suigrač i igrama uključivanja doprinosi stvaranju odnosa i boljem poznavanju djeteta kao individue unutar određene situacije. Uključivanjem odraslih dolazi do stvaranja suradničkih odnosa, čime svako dijete u skupini postiže barem jedan zadovoljavajući*



odnos. Također, odrasli može utjecati na dugotrajniji interes za igre, spontano korištenje socijalnih vještina, te razvijanje sposobnosti djeteta na samoprocjenu aktivnosti i postupaka koji mu omogućuju zadovoljavanje njegovih potreba, ali i prepoznavanje istih kod drugih.

Istraživanje je potvrdilo potrebu uključivanja odraslih u svakodnevnu slobodnu igru djece, bez straha od narušavanja njezine spontane pojavnosti kod djeteta. Postavlja se pitanje da li dob djeteta određuje uključivanje odrasle osobe, što bi moglo biti daljnje razmatranje istraživanja.

**KLJUČNE RIJEČI:** djeca, odnos, potrebe, razvoj, sociogram, uključivanje

«U našoj žudnji za našim divovskim jastvom leži naša čestitost, a ta žudnja je u svima nama. Ali u nekima od nas ta je žudnja bujica koja moćno srlja prema moru, noseći sa sobom tajne obronaka i pjesme šume. A u drugima je to mirna rijeka koja se gubi u uglovima i zavojima i oklijeva prije nego stigne do obale.»

Kahlil Gibran

## UVOD

Kroz igru dijete uči o svijetu.

Einon (2004., 6) govori o igri: „Malom je djetetu igra učenje, a takvo je učenje zabavno. Priroda je odredila da djeca uče igrajući se jer je upravo nemoguće na bilo koji način usvojiti sve potrebne vještine do početka škole. Kad dijete napusti ugodan mrak majčine utrobe, ulazi u svijet prepun zvukova i nepredvidivih poticaja.“ U tom svijetu dijete počinje komunicirati, promatrati i razumijevati svoje okruženje na njemu najprirodniji način, a to je igrom. Igra je djetetov prirodan način komunikacije, kojim dijete uči i postaje djelom svijeta oko sebe. Igra usmjerava djetetov razvoj u optimalnom tempu za svako pojedino dijete. Od najranije dobi dijete traži kontakt s odraslom osobom, sluša zvuk glasa i na taj način izgrađuje emocionalnu vezu. Kod starijeg djeteta igra doprinosi zbližavanju i boljem upoznavanju s odraslom osobom. Stručnjaci tvrde da je kod djeteta s poremećajem u ponašanju, dobro upitati roditelje koliko vremena provode u igri s djetetom. Ponekada igra pomaže u rješavanju problema nastalih tijekom odrastanja djeteta, na što ukazuje i velik broj literature, različitih poznatih autora koji se bave praćenjem razvoja djece. Upućuju na igru kao instrument kojim bi se određeni problemi mogli spriječiti ili ublažiti. Ono što je najvažnije, djetetu prirodno i nezaobilazno je da je dijete putem igre : „*malo dijete, veliki istraživač*“.

Značaj igre za dijete je višestruk i uključuje nekoliko dimenzija djetetova razvoja: fizički razvoj, emocionalni razvoj, osobni razvoj, socijalni razvoj, razvoj pojedinih vještina ili sposobnosti te intelektualni razvoj. Različite igračke koje potiču dijete na kretanje (lopte, igračke za vuču, igračke na kotačima, autići, bicikli i sl.), pomažu djetetu u stvaranju povjerenja u vlastite sposobnosti te tako utječu na razvoj samopouzdanja. Kada dijete postane pokretno te radi stvari poput skakanja po krevetu, skakanja sa stepenica i jurnjave po kući iz prostorije u prostoriju. Takve igre ne treba potpuno braniti već ih treba dozvoliti uz nadzor odraslih i u sigurnom okruženju (mekani jastuci, deke...). Poželjan je boravak djece na igralištu s osmišljenim spravama koje će omogućiti djetetu uživanje u tjelesnim aktivnostima.

Putem igre dijete uči govor: imenovanje igračaka i predmeta s kojima se dijete igra, brojalice, igre u kolu uz pjevanje, pričanje priča, stolne igre koje traže i govorno izražavanje. Igre telefonom i razgovor sa zamišljenom osobom pomažu u uvježbavanju spomenutih govornih vještina i razgovoru bez straha od neuspjeha. Igra pridonosi i stvaranju slike o sebi i drugima. Dobro je malom djetetu omogućiti promatranje u ogledalu, što mu pomaže u shvaćanju tko je i kako izgleda. Interesantno je i zajedničko gledanje albuma ili stavljanje slika na zid u jednom određenom prostoru što se često koristi u prostorima dječjih vrtića. Razvoju pojma o sebi koriste i igre u kojima dijete oponaša druge. Smisao za humor vrlo je važan u životu i znak je emocionalne inteligencije, a kroz igru možemo pomoći djetetu da vidi svjetliju stranu svijeta oko sebe. To podrazumijeva igre skrivanja, pantomime, smiješnih pokreta, a sa starijom djecom pričanje viceva ili smiješnih događaja. Igre crtanja, slikanja prstićima ruku i nogu, igre plastelinom ili glinom dobra su podloga za razvijanje kreativnosti kod djeteta. Od posebne su važnosti razni neoblikovani materijali koji potiču dijete na istraživanje i stvaranje nečeg posebnog i samo njegovog. Još veći značaj imati će takva igra za dijete, ako i odrasli sudjeluju u njoj.

Igra omogućuje djetetu razvoj intelektualnih vještina: igre koje potiču pamćenje stihova i raznih spoznaja te igre za razvoj koncentracije, igre slaganja različitim kockama gdje je potrebna dugotrajna koncentracija da se dođe do vidljivog rezultata. Igre sa lutkom pomažu pri razvoju vještina oblačenja i skidanja i vezanja, kopčanja što dijete kasnije koristi u svom odijevanju, razvoju motorike šake, fine motorike, koncentracije, vježbanju ustrajnosti, gdje odrasla osoba može dobiti ulogu motivatora. Sudjelovanje u igri omogućuje stvaranje prijateljstva, što je važan dio socijalizacije. Djetetu treba stoga dati priliku da se igra s drugom djecom od najranije dobi i tako postepeno razvija socijalne vještine.

Potrebno je imati na umu da je važno prepustiti da dijete vodi igru, a uloga odraslog je uloga promatrača, pomagača, onoga koji daje upute ako su potrebne, podršku, ohrabrivanje i otvoren je za suradnju u toj igri. Odrasla osoba daje mogućnost djetetu da procjeni da li treba njegovu pomoć i ono nam daje dozvolu da mu pomognemo. Kao što navodi Fosnot (1989., prema Slunjski, 2012., 23): „dijete konstruira svoje znanje, a odgajatelj je kreativni medijator tog procesa“. Važno je djetetu pokazati da smo tu i ponosni na ono što je učinio ili zamislio sitnim pažnjama kao što su zagrljaj, poljubac, zajednička šetnja ili obiteljski izleti i sl.

Značaj od igre nemaju samo djeca, već i odrasli. Odraslima igra djeteta pomaže da bolje upoznaju dijete: što voli, čega se boji, voli li više konstruktivne ili igre uloga; pomaže pri stvaranju suradnje odnosno uspostavljanju kvalitetnijeg odnosa; pomaže da uoči potrebe djeteta te koje vrste igara dijete preferira – interes za određene aktivnosti; omogućuje promatranje i bilježenje ponašanja djeteta. Još je Froebel razvio ideju dječjeg vrtića kao vrta gdje se djeca mogu igrati i slobodno maštati, te putem igre učiti.

Cilj rada je prikazati važnost uključivanja odraslih u slobodnu igru djece, ističući njihove uloge i doprinos u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu.

## TEORIJSKI DIO

Djecu možemo naučiti o osnovnim potrebama koje će ih motivirati za cijeli život. Glasser (2000.) te potrebe dijeli na fiziološke i psihičke potrebe. Poznavanje ovih potreba i mogućnosti njihova zadovoljavanja nužno je kako bi aktivnosti i igru u dječjim skupinama usmjerili u smjeru optimalnog razvoja svakog djeteta. Fiziološke potrebe su potrebe koje imaju organsku podlogu

u malom mozgu: disanje, probava, znojenje, regulacija tlaka, žeđ, glad, hodanje, puzanje. Takve potrebe zadovoljavamo automatizmom jer su jasne i same automatizirane. Raznim aktivnostima i igrama stvaramo svijest o tim potrebama. Djeca mogu vrlo rano uočiti razliku između potreba i želja. Psihičke potrebe su složene i teže zadovoljive te su sve podjednako važne za svaku osobu bez obzira na dob. Glasser (2000.) ih dijeli na potrebe za ljubavlju, zabavom, moći i slobodom.

Potrebu za ljubavlju (pripadanjem) možemo shvatiti kao prijateljstvo i osjećaj brige za nekoga (djeca u skupini, u vrtiću, briga za prijatelja, ljubimca). Kod te potrebe postizemo i zadržavamo vjerovanje da drugi koje mi volimo brinu o nama i daju nam dovoljno pozornosti i ljubavi, odnosno prijateljstva. Kada govorimo o ljubavi postoje razne vrste ljubavi i tijekom života zadovoljavamo: roditeljsku, bratsku, sestrinsku, prijateljsku, ljubav prema biljkama, životinjama, igračkama, neživim stvarima (uspomene). Jedan od primjera važnosti ove potrebe je prijelazni objekt u vrijeme prilagodbe na vrtić. Zadovoljavanje te potrebe kod djeteta stvara sigurnost i smirenost. Svatko od nas ima osobu koja pripada nekoj skupini, a potrebna je bar jedna osoba s kojom ćemo biti bliski. Isto vrijedi i za djecu. Napuštenoj, zanemarenoj djeci, koja teško zadovoljavaju svoju potrebu za ljubavlju, nedostaju vještine i ponašanja koja ih čine privlačnima drugima. Naš je cilj pomoći djeci da prepoznaju potrebu i razviju djelotvorna ponašanja za zadovoljavanje iste. Jasličko dijete jasno pokazuje potrebu da bude maženo, čuvano, veže se uz odgojitelja radi sigurnosti, što pojačava naš doživljaj njihove potrebe za ljubavlju i pripadanjem.

1. Potreba za zabavom sadrži pojam zabava koji podrazumijeva radnje u kojima činimo ono što ne moramo, ali nam je ugodno i zabavno. Djetetova potreba za igrom je zapravo potreba za zabavom i igrajući se dijete se zabavlja i zadovoljava jednu od svojih osnovnih psiholoških potreba. Promatramo li djecu u igri vidimo da neprekidno nešto otkrivaju, uče, ali se pritom i zabavljaju. Ova je potreba posebno prisutna u predškolsko doba. Prerani odlazak u školu te pritisak odraslog za obavljane obveza, mogu utjecati na nezadovoljavanje potrebe. Osim igre, ova potreba uključuje i potrebu za smijanjem, pjevanjem, plesanjem, manipulativnim aktivnostima, pričanjem priča i sl. Aktivnosti u predškolskim ustanovama koje se mogu provoditi sa djecom jesu dani pričanja viceva, ministarstvo smiješnog hodanja ili pozdravljanja i sl., u čemu posebnu ulogu ima odrasla osoba.

2. Potreba za moći je potreba da osobe s kojima smo u kontaktu uvažavaju naše mišljenje te cijene naš rad. Djetetu je potrebno da donese odluku kako će spremirati igračke (pravilo o pospremanju igračkaka, ali i zadovoljavanju potrebe jer je djetetova odluka koja će igračka na koje mjesto), da odluči što će obući (odabrali između dvije ponuđene mogućnosti - zadovoljena potreba roditelja i potreba djeteta). Djetetu je dovoljna i rečenica «To si jako dobro nacrtao ili otpjevao» ili «Ponosna sam što si naučio vezati cipele». Za zadovoljavanje potrebe za moći djeci najviše koriste igre i aktivnosti gdje pokazuju svoje sposobnosti i uključuju priznanja. Primjer aktivnosti za zadovoljavanje ove potrebe u predškolskim ustanovama jest nabranje jedne ili dvije stvari koje smo dobro učinili tog dana ili igra „pljesak za dobro djelo“. Ponekad potreba za moći zna biti jako izražena kod pojedinaca što može biti uzrokom sukoba kod djece u skupini, djece i odraslih ili među odraslima.

3. Potreba za slobodom iziskuje važnost da djeca uvide kako svakodnevno čine brojne izbore te slobodno odlučuju i biraju (igru, prijatelja, aktivnost, izbor jela, deserta, šampona). Pri zadovoljavanju ove potrebe poštujemo da i drugi imaju istu slobodu koju i mi želimo. Potreba za slobodom uključuje potrebe za slobodom kretanja, mišljenja, izbora

i odlučivanja. Vezano uz tu potrebu kod djeteta se može javiti osjećaj zarobljenosti, kada roditelj ili odrasli od djeteta neprekidno traže da nešto radi, ponekad prekidajući igru djeteta, gledanje slikovnice i sl. Stvara se situacija u kojoj je ugrožena potreba kod djeteta i uočava se promjenama ponašanja.

Sve navedene potrebe prisutne su u našem svakodnevnom životu i ukoliko izostane zadovoljavanje neke od njih duže vrijeme, to utječe na razvoj i ponašanje pojedinca. Upravo su to trenuci djetetova razvoja kada se odrasla osoba uključuje u slobodnu igru djeteta, jer „odgajatelji pomažu djeci da bolje i drukčije razumiju nešto što već znaju“ (Katz i Katz, 2009., prema Tankersley i surd, 2011., 21). Kod djece je teže prepoznati da li su potrebe zadovoljene, ali dobro poznavanje djetetovih individualnih i dobnih potreba daje nam, kao roditeljima i odgojiteljima, mogućnost da stvaramo uvjete za zadovoljavanje istih, a u tome je naš najbolji suradnik djetetova igra.

## METODE

Istraživanje se provodilo u dvije skupine djece od četvrte do sedme godine starosti. U obje skupine ukupno pedesetero djece. Korištena je metoda sudjelujućeg promatranja i bilježenja djetetove igre i odnosa u skupini. „Primjerenost i kvalitetu odgojno obrazovnih intervencija odgajatelja u razvoju projekta određuje njegova senzibilnost za svako pojedino dijete, svako pojedinu situaciju i cjelokupni kontekst u kojem se ti procesi ostvaruju.“ (Slunjski, 2012., 61), a metodama koje su korištene u istraživanju, postiže se primjerenost i kvaliteta rada. Prednost metode je promatranje dječje igre sa različitih polazišta, uočavanje dječjih interesa i potreba, uočavanje različitih sposobnosti djeteta, poznavanje faze sveukupnog razvoja djeteta, a time i bolje razumijevanje dječje igre i odnosa u skupini. Metoda ujedno uključuje i dijete, njegovo ponašanje u određenim situacijama, njegove izjave, sudjelovanje i radove, te djelovanje na osnovu promatranja i bilježenja, praćenje, procjenu i samoprocjenu nastalih promjena tijekom provođenja metode.

Sudjelujuće promatranje djece u fazi igranja u skupini stvara potrebu za nadopunjavanjem prostora u funkciji razvoja djeteta, bilježenjem interesa djece za određenu igru, uočavanjem na osnovu djetetovih izjava i likovnih radova koje su igre i koji centri najomiljeniji, uočavanje socijalnih odnosa u skupini, izrađivanjem sociograma skupine, te pomaganjem u uključivanju djece u igru, koja nisu uspjela stvoriti barem jedan odnos sa drugim djetetom. Sve to s ciljem unapređenja djetetove igre, zadovoljavanja svih potreba i stvaranja mogućnosti za optimalan razvoj svakog djeteta.

U procesu bilježenja promatranja dječje igre paralelno smo koristili dva instrumenta:

1. Tabelu interesa djeteta za određene centre;
2. Sociograme djece u skupini.

Sudjelujućim promatranjem i bilježenjem u tabelu rezultati pokazuju prosječan broj djece koji se uključivao u igru i maksimalno vrijeme trajanja igre. Na osnovu podataka unesenih u tablicu može se zaključiti o interesu pojedinačnog djeteta za neku igru, ali i dobiti podatke o interesu za pojedine centre ovisno o starosnoj dobi djece i ovisno o spolu djeteta. Tabelu u funkciji kao

instrument za „čitanje“ djetetova interesa, koristi se i olakšava planiranje daljnjih aktivnosti s ciljem oplemenjivanja dječje igre, prilagođavanjem i mijenjanjem prostornog okruženja, oplemenjivanje ozračja u skupini.

Izrada sociograma odgojiteljima omogućava jasan uvid u odnose između djece unutar vrtičke skupine, igre prisutne unutar specifične skupine te koje vrijednosti djeca posjeduju i uočavaju. Pri izradi sociograma posebno dolazi do izražaja slobodna igra. Promatranjem odnosa između mlađe djece u skupini, možemo uočiti da djeca, povezujući se jedno s drugim, također uče upravljati mnoštvom osjećaja - razočarenjem, tugom, srećom, ljutnjom, odricanjem, strahom. Svi ti osjećaji dio su međuljudskih odnosa, a to vrijedi za ostatak života (Stanley i Greenspan, 2010., 5). Odgojitelj izradom sociograma prati slobodnu igru djeteta, oplemenjuje, primjećuje i refleksivno djeluje. Pojedinačan sociogram koristi za potpunije poznavanje svakog djeteta pojedinačno i njegovih odnosa u skupini.

Sociogrami su izrađeni na osnovu zapažanja i bilježenja, ali i na osnovu izjava djece i ostalih suradnika u odgojno obrazovnom radu.

## REZULTATI

### Instrument :Tabela interesa djece vrtičke skupine za određene centre

Tabela 1. Prosječan broj djece i vrijeme zadržavanja u različitim centrima aktivnosti u skupini

	Obiteljski centar		Frizerski centar		Građevni centar		Likovni centar		Stolne igre		Predčitalački informatički centar		Glazbeni centar		Istraživački centar		Centar za aktivnosti kretanja	
	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M
4.g.	15	20	10	20	8	15	5	10	6	10	5	10	15	10	6	5	20	20
5.g.	15	20	8	30	10	20	6	15	8	15	10	20	10	15	10	15	25	30
6.g.	10	60	8	45	20	50	15	20	10	20	15	60	15	20	20	25	25	100
7.g.	10	60	5	15	20	60	15	40	8	30	20	60	15	30	20	30	15	40

S obzirom na instrument *Tabela interesa djece vrtičke skupine za određene centre* rezultati pokazuju da kod mlađe djece (4. i 5. godina života) najveći interes postoji za obiteljski centar, a najmanji za igre u istraživačkom centru. Kod starije djece (6. i 7. godina života) najslabiji je interes za društvene igre i stolne igre sa pravilima, a najveći za istraživačke, igre početnog čitanja i pisanja i informatičke igre. U ovim centrima igraju se djeca oba spola zajedno. Interes za igre građenja je podjednak s obzirom na dob, ali se počinje uočavati razlika izbora vezana uz spol, odnosno to su igre koje odabiru većinom dječaci.

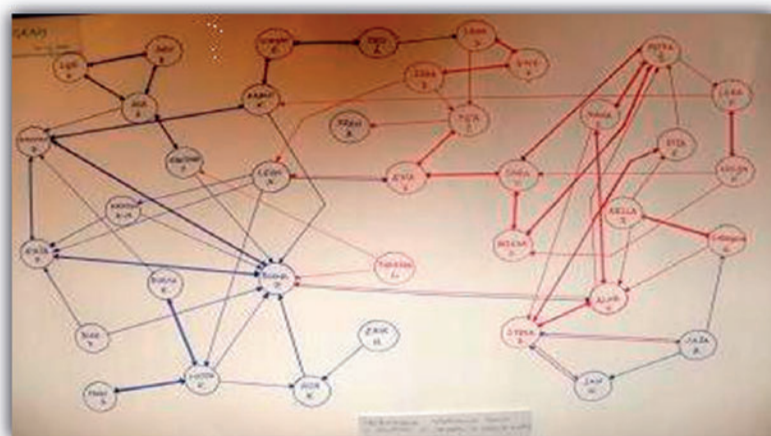
Interes za igre kretanja posebno je velik u petoj i šestoj godini, a u toj dobi dobro su prihvaćene pokretne igre s pravilima. Najmanji interes je za stolne i društvene igre sa pravilima.

Na osnovu zapažanja, odgojitelj pokazuje interes za stolne igre, uključuje se, traži suigrača,

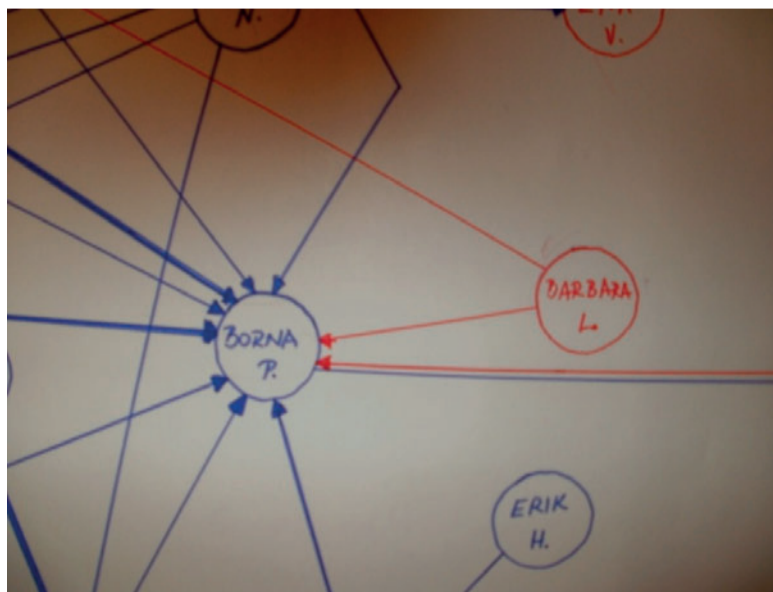
pronalazi i izrađuje igre sa djetetom koje prate interese djece. Kod starije djece dolazi do povećanog interesa za zajedničku igru sa odgajateljem, uživa u igri gdje mu je odrasla osoba ravnopravna, usvaja pravila igre i društveno prihvatljiva ponašanja.

Uključivanjem odraslog u igru dolazimo do spoznaja da se interes za stolne igre kod djece povećava ukoliko se u igru uključuje odrasla osoba – odgojitelj, kao ravnopravni suigrač. Na taj način djeca lakše i brže svladavaju pravila igre, ali i socijalne vještine koje vode moralnom razvoju i razvoju društvenih vještina. U igri sa odraslom osobom uočava se da djetetu igra postaje veći izazov uz zadovoljavanje svih potreba (pripadanje, moć, sloboda, zabava). Ujedno djeca spontano i lakše prihvaćaju pobjedu, kao i poraz. Interes djece za ostale igre u kojima se uključuje odgojitelj je dugotrajniji, omogućava djetetu da u slobodnoj igri, odgojitelju daje ulogu djeteta, da u igri prerađuje spoznaje na zabavniji način i da unutar igre dobiva informacije, osvijesti svoje potrebe i potrebe drugih, pronalazi načine kako da zadovoljava potrebe, i stvara svoj vrijednosni sustav.

**Instrument : Sociogrami slobodne igre djece u vrtićkoj skupini pokazuju odnose djece unutar skupine**



Slika 1. Sociogram koji prikazuje odnose djece unutar jedne vrtićke skupine



Slika 2. Sociogram koji prikazuje odnose individualno za jedno dijete



Iz Slike 1 možemo uočiti da:

- Odnosi su u većini slučajeva izgrađeni prema spolu (plava boja linija su dječaci, a crvena boja linija su djevojčice);
- Tri dječaka navode potrebu za stvaranjem odnosa sa jednim djetetom iz skupine, potreba za odnosom nije zadovoljena jer odnos nije obostran (ponašanja dječaka ukazuju da ne zadovoljavaju potrebe, ne uključuju se u igre – nema zadovoljavanja potrebe pripadanja skupini).

Iz Slike 2 možemo uočiti da:

- Postoje dva zadovoljavajuća odnosa sa djetetom suprotnog spola;
- Jedna djevojčica ne zadovoljava obostran odnos sa djecom koju navodi iz skupine, ne zadovoljava potrebe kroz odnos;
- Postoji dječak koji je zvijezda privlačenja, a ostvaruje tri obostrana odnosa.

## RASPRAVA

Dobivene rezultate koristili smo za planiranje odgojno-obrazovnog rada, za procjenu uloge odrasle osobe, s ciljem socijalnog i emocionalnog razvoja svakog djeteta kao individue. Stvaranjem okruženja koje omogućuje razvoj raznovrsnih igara u koje su se uključivala djeca čiji odnosi u skupini nisu bili izgrađeni sa ostalom djecom, odnosno nije bila zadovoljena potreba za pripadanjem. Odgojitelji pronalaze, planiraju i provode igre, koje uključuju i odraslog kao sudionika. Pronalaze načine da uoče uzroke nezadovoljavanja potrebe, a istovremeno i načine da sa djetetom uspostave obostran odnos i postepeno ga usmjeravaju u stvaranje odnosa sa vršnjacima. Kasnijim promatranjem igre i izjava djece može se uočiti da svako dijete ima barem jedan odnos sa osobom do koje mu je stalo, a ponuđenim aktivnostima i sadržajima u funkciji igre osjeća se homogenizacija skupine u kojoj svako dijete ima mogućnost zadovoljiti sve svoje potrebe uz poštivanje njegove individualnosti, njegovih sposobnosti i uz slobodu biranja aktivnosti i sadržaja.

Tijekom rada odgojitelj/odrasli, uočili su važnost stručne osposobljenosti odgajatelja, njegovih stavova i očekivanja, prepoznavanja djetetovih potreba i potencijala kroz koje može te potrebe zadovoljiti. Posebna pozornost bila je usmjerena na načine kojima odgojitelj potiče djecu na zajedničke aktivnosti s njim (individualno, u manjoj skupini ili na nivou cijele skupine). Tek kada je odgojitelj spontan i opušten, u uvjetima pozitivnog socio-emocionalnog i prostornog ozračja, dijete je počelo postupno samo inicirati stvaranje odnosa sa odgajateljem i sa drugom djecom.

## ZAKLJUČAK

Na osnovu odgojno obrazovne prakse u našoj Ustanovi došli smo do zaključka, da se odrasla osoba ne treba bojati da će narušiti djetetove potrebe za slobodnu igru, niti je ugušiti. Djetetova igra ne isključuje odraslu osobu, već je potrebno da je usmjerava, za dobrobit djetetova razvoja.

Sudjelujućim promatranjem i aktivnostima koje su se provodile uključivanjem odraslog na osnovu promatranja i bilježenja, dogodili su se pozitivni pomaci prvenstveno u stvaranju odnosa između odgojitelja i djece, te djece unutar skupine. Istraživanje je doprinijelo višem nivou



kvalitete ozračja u skupinama koje potiče dijete na promišljanje i samoprocjenu svojih aktivnosti i postupaka, te na raznovrsne interakcije odraslog i djeteta.

Pitanja koja su se nametala tijekom rada bila su da li je dijete imalo dovoljno slobode biranja igre, u kolikoj smo mjeri uspjeli prilagoditi način rada različitim sposobnostima djece te na koji su način korištene metode utjecale na razvoj samostalnosti djeteta i stvaranje slike o sebi.

Na kraju postavlja se pitanje kako povezati rad u skupinama sa aktivnostima u obitelji i prilagodljivost metoda u skupinama sa djecom mlađe dobi. Ukazala se i potreba za daljnjim istraživanjem, koje su to aktivnosti, načini uključivanja odraslog pomogli pri zadovoljavanju određene potrebe i kakvo je ozračje potrebno da svako pa i odrasli zadovolji potrebu za pripadanjem, moći, zabavom i slobodom.

Završila bih sa riječima Huhlaev (2012., 16): „Najveći uvjet uspješnog rada je umijeće i želja odrasle osobe da se igra s djetetom. Poželjno je pri tom i da sama uživa u igri, ne vidi u njoj drugorazrednu i nepotrebnu aktivnost, da ima zarazan smijeh koji proizlazi iz ljubavi prema radu s djecom.“

«NE PRESTANEMO SE IGRATI JER SMO OSTARILI,  
VEĆ SMO OSTARILI JER SMO SE PRESTALI IGRATI.» (ZABAVLJATI?)“

Narodna izreka



## LITERATURA

- Petrović-Sočo B. (1997.) *Dijete, odgajatelj i slikovnica*. Zagreb : Alineja
- Einon, D. (2004.) *Igre učilice*. Zagreb: Profil.
- Starc, B, Čudina Obradović, M, Pleša, A. sa sur. (2004.). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb : Golden marketing
- Glasser, W. (2000.). *Terorija izbora*. Zagreb Alineja d.o.o..
- Huhlaev, O. (2011.). *Škrinjica s blagom za dječju dušu*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o..
- Slunjski, E. (2012.). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Tankersley, D. i surd. (2012.). *Teorija u praksi*. Zagreb: Tiskara Zelina.
- Stanley I. Greenspan (2009.). *Sjajni klinici. Puščine : Ostvarenje d.o.o.*
- Robert A. Sullo (1995.). *Učite ih da budu sretni*, Zagreb: Alinea



## (FREE) PLAY DOES NOT EXCLUDE THE ADULTS

### SUMMARY

Through play children learn about the world around them. The play is the main instrument with which the child becomes part of the world around him and connects with persons that are in its environment. This abstract begins with importance of play in optimal growth of each child. Different types of children games encourage intellectual, emotional, social, physical and personal development of child.

After the importance of play, in the abstract are highlighted main physical and psychological needs of men according to William Glasser, and the importance of play in the process of fulfilling these needs for children. Because of the great importance of play on child's everyday life and future growth it is necessary that grownups have its part in it, in the role of leaders. All the time grownups should be aware of importance of "reading" children interests because of individualisation of process. It is necessary to follow play of children and find the ways of capturing it, with the aim of forming and improving environment for constructive leisure time of child. Grownup is getting involved in the child play spontaneously, as co-player, in the role of learner. This kind of participation contributes to quality of socio-emotional connection between child and grownup, and also opens the door for better "getting to know" each child.

For collecting data two instruments were used during the process of participating observation – table of interests of child for specific centres in the groups and sociogram of children in the groups.

Results show children interest for specific centres, as well as types and length of playing in them. Also, different children abilities are recognized. The research helped with identifying the children who have problems with entering in the game, who have problems with making a contact with their peers, and who do not fulfil their needs for belonging, fun, freedom and power.

The results allow the grownups to adjust the rooms that encourage different interactions of children and grownups, that create conditions and situations in which grownups are welcome as co-players. Including grownups means creating cooperation, in which way every child in the group gets at least one satisfactory relationship. Also, grownups can affect on prolonging the child interest in some games, on development of social skills, and on developing the child ability to self-evaluate their activities, and recognize his or others needs.

The research shows the need of including grownups in everyday free game of children, without fear of disruption of children spontaneity. The question that has opened is if age of child defines including grownups, which could be next research question.

**Key words:** children, relationship, needs, growth, sociogram

Ivanka Vanjak, prof. pedagogije  
DV Poletarac, Zagreb  
ivanka.vanjak@hotmail.com  
Marina Karavanić,  
DV Petar Pan, Zagreb  
karavanic.marina@gmail.com

## ULOGA ODGOJITELJA U IGRI DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

### SAŽETAK

*Odgovitelj ima složenu i zahtjevnu ulogu u igri djeteta budući da je upravo on taj koji kroz oblikovanje prostora, ponudu materijala, igraćaka, svojom osobnošću, osluškujući potrebe i želje djece, a posebice pedagoškom usmjerenošću djeluje na cjelokupnu konstrukciju igre.*

*Naravno, odgovitelj je samo usmjeritelj jer prvenstveno dijete samo odlučuje o temi igre, vrsti, suigračima i mogućim ulogama. Na odluke koje će dijete donijeti o navedenim aspektima igre utječu kvaliteta oblikovanja prostora, raspored centara aktivnosti, raznovrsnost i bogatstvo materijala koji im se nude. O odgovitelju ovisi i koliko će vremena dijete provesti u igri, budući da je on, kao usmjeritelj taj koji ima mogućnost odrediti kakvim vrstama aktivnosti će se djeca baviti, odnosno bira li više vođene aktivnosti, s ciljem da djecu poučava, ili uvažava djetetovo pravo da samo bira što, s kim i koliko dugo će se baviti određenom aktivnošću. Naime, upravo se na temelju svakodnevne prakse odgovitelja može spoznati doživljava li on igru uobičajenom i ne toliko važnom aktivnošću ili razumije i cijeni njenu iznimnu važnost za dječji razvoj, odgoj i obrazovanje. Potrebno je s posebnom pozornošću uzeti u obzir i način sudjelovanja odgovitelja u igri, tj. je li on u ulozi suigrača, pomagača, voditelja, poticatelja ili pak posjeduje potrebu za kontrolom igre.*

*U skladu s navedenim u radu će se razraditi neka obilježja spomenutih uloga, na primjerima nekih postupaka odgovitelja u dječjim vrtićima. Na osnovi izravnog promatranja odgojne prakse sastavljen je upitnik o tome kakav odnos odgovitelji imaju prema igri, te kakvi su njihovi postupci vezani uz istu. Rezultati istraživanja govore da velika većina odgovitelja smatra igru temeljem djetetovog razvoja te da organizacija prostora potiče djecu na istraživanje i igru. Smatraju i da organizaciju prostora i materijalne uvjete treba mijenjati u skladu s interesima i dobi djece, s ciljem prikupljanja informacija, mijenjanjem i unapređivanjem postojeće odgojno obrazovne prakse.*

**KLJUČNE RIJEČI:** aspekti igre, igra predškolskog djeteta, oblikovanje prostora, uloga odgovitelja.

## UVOD

Igra je spontana i ugodna aktivnost koja nas opušta, veseli i u kojoj uživamo, često zaboravljajući svijet oko sebe. Odraslima igra omogućuje odmak od stvarnosti, svakodnevnih briga i obveza. Igra je prirodna potreba čovjeka i u njoj jednako uživaju i odrasli i djeca.

Djetetu je igra urođena potreba, njegov život. Igra je način na koji dijete razmišlja, ona je aktivnost koju dijete čini svakodnevno i bitna je za cjelokupni razvoj djeteta. Igra djetetu pruža veselje, zadovoljstvo, užitak i ima vrlo važnu ulogu u procesu učenja i socijalizacije. Putem igre djeca upoznaju svijet oko sebe, usvajaju komunikacijske vještine, uče norme ponašanja, jača i razvija djetetove motoričke sposobnosti. Mnogi autori smatraju da je igra važna za razvoj stvaralačkih potencijala. U njoj djeca preslikavaju poznate dijelove na samo njima svojstven način (Šagud, 2002.). Na djetetovo ponašanje u igri utječu i odgojitelji, njihova interakcija s djecom, okruženje za učenje, materijali i vremenska dimenzija. Bogata sredina s mnoštvom poticajnog materijala pozitivno utječe na proces učenja. Odgojitelji pritom imaju vrlo važnu ulogu, kako u osiguravanju dovoljno bogatog i primjerenog okruženja, tako i u pružanju mogućnosti da se dijete slobodno izražava i eksperimentira. Osvještenost odgojitelja da je potrebno djetetu pružiti dovoljno vremena kako bi izabralo aktivnost kojom se želi baviti bez da ga se pri tim aktivnostima ne prekida, sigurno će pružiti djetetu mogućnost kvalitetnog učenja. Odgovarajuće i poželjno reagiranje odgojitelja koje je podržavajuće te obogaćuje i razvija dječju igru, dio je procesa kroz koji dijete prolazi. Takva igra omogućava djetetu da prerađuje vlastita iskustva iz okoline, odražava bolje razumijevanje društvenih uloga, pomaže djetetu u razumijevanju svijeta oko njega. Ona mu omogućava da provjerava ideje, planira, donosi odluke, rješava probleme.

## ULOGA ODGOJITELJA

Mozak sa svojom složenom strukturom i neograničenim potencijalom krajnje je elastičan, neprestano promjenjiv entitet kojeg snažno oblikuju naša iskustva u djetinjstvu i tijekom života. Postalo je poznato kako mozak funkcionira i kako se razvija pod utjecajem okoline (Diamond, Hopson, 2002.). Kada dijete trči, igra se i priča bez prestanka, tada pojačava metabolizam i uvjetuje dvostruko brže sagorijevanje glukoze u mozgu od odrasle osobe. Time se stvara ogroman broj sinapsi radi čega mozak djeteta postaje spužvolik i spreman za upijanje napornog učenja. Nakon mnogih istraživanja stručnjaci mozak vide kao dinamičan organ koji se hrani podražajem i iskustvom. Suvremena znanost govori o „cvatućem“ mozgu malog djeteta (prema Kunstek, 2007.). Teorija o višestrukim inteligencijama afirmirala je holistički pristup u odgoju, naglašavajući da svako dijete može razviti sve svoje sposobnosti kroz različite vrste inteligencija (Gardner, 1993.). Danijel Godman (1995.) proveo je mnoga istraživanja o razvoju emocionalne inteligencije i pritom dokazao da se ona razvija u prve tri godine života i da razvoj djeteta ovisi o materijalnim poticajima iz okruženja, ali i o pozitivnim odnosima i prisutnosti osoba u okruženju. Djeca se razlikuju po svojim prirodnim potencijalima, i važno je da odgojitelj na vrijeme prepozna jače i slabije strane svakog djeteta. O njima ovisi hoće li djetetu dati dovoljno šanse da bude jedinstvena i prihvaćena osoba.

Suvremena znanost i promišljanja u praksi ranog razvoja i odgoja potvrđuje da su iskustva i učenje djeteta direktno pod utjecajem neposredne bogato poticajne okoline i bogatstva materijala. Uloga odgojitelja u tom učenju je iznimna. Praksa nam govori da je uloga odgojitelja u dječjoj igri vrlo različita, ovisno o načinu poimanja vlastite uloge. Uloga odgojitelja u igri djeteta ovisi o kompetencijama samog odgojitelja, o dobi djece, vrsti igre, odgojnoj koncepciji koju prakticira i o specifičnim situacijama.



U odgojnoj praksi susreću se dvije osnovne uloge odgojitelja, a to su direktivne i nedirektivne uloge. Direktivna uloga je ona kojom se određuju svi elementi igre i nedirektivna uloga koja nastoji poticati igru djece neizravnim putem (Šagud, 2002.). Ponekad je dosta teško odrediti koja je uloga odgojitelja u igri, je li on suigrač, promatrač, koordinator, nezainteresiran ili je vođa u igri. Postupci odgojitelja koji potiču igru mogu biti verbalne i neverbalne reakcije kojima se neizravno sugerira nova igrovna situacija ili uloga, proširuje tematski kontekst igre ili organizira bogatije igrovno ponašanje. Razrađivanje ideje djeteta, temelji se na autentičnoj ideji djeteta i njegovoj unutarnjoj motivaciji da zamisao uključi u igru. Vrednovanje djetetove aktivnosti je povratna informacija o razini djetetove uspješnosti u koordiniranju vlastitog ponašanja s ponašanjem suigrača. Ponašanja odgojitelja koja potiču dječju igru su: davanje informacija, predstavljanje pravila igre, pohvaljivanje, osiguravanje novih sredstava i reorganiziranje prostora. Nasuprot tome, postoje i negativni postupci koji se pokazuju kao postupci koji ograničavaju igru, a to su različiti oblici neslaganja s djetetovom idejom, inzistiranje na redu i disciplini. Postavljanje pitanja od strane odgojitelja kojima pokazuje samo formalni interes za igru, traženje od djeteta da prekida igru zbog nekih ustaljenih rutina ili situacija, zatim, određivanje teme igre, obavljanje zadataka umjesto djeteta i kritiziranje.

Igrom se iskušavaju različiti aspekti socijalnog, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog razvoja djeteta (Starc, Čudina-Obradović, Profaca, Letica, 2004.). Promatrajući igru djece odgojitelji uče o djetetovom stilu učenja, uočavaju je li njegova igra konstruktivna, funkcionalna i slično. Pritom djeca pokazuju individualne razlike u stilovima igre, što odgojiteljima treba biti izazov pri planiranju aktivnosti u skupinama. Vrlo je važna uloga odgojitelja u uključivanju u dječje igre. Dijete je aktivno, znatiželjno, inteligentno i kompetentno biće koje kontinuirano ulazi u socijalnu interakciju sa svojim okruženjem i pritom je vrlo važno da odgojitelj u aktivnostima s djecom ne dominira, nego s djecom komunicira ravnopravno, s uvažavanjem. Odgojno-obrazovni rad odgojitelja temelji se na razumijevanju djece i njihovih aktivnosti, koje se postiže aktivnim promatranjem djece.

Odgojitelj, promatrajući djecu u igri, sluša djecu, indirektno podupire aktivnosti, potiče ih na promišljanje i upravljanje vlastitim aktivnostima, uči ih kako raspravljati. Polazeći od spoznaje da je igra prirodan medij za dječje učenje, te da ona olakšava dječje izražavanje i komunikaciju, uloga odgojitelja je vrlo velika. Igra je cjelovito iskustvo za dijete, a odgojiteljima pruža mogućnost da bolje uspostave odnos s djetetom.

## **DIMENZIJA OKRUŽENJA ZA UČENJE**

Kontekst ustanove (prema Sočo, 2009.) je „živi organizam“, (Stoll, Fink, 2000.) složen i dinamičan sustav, međusobno povezana mreža socijalnih, kulturnih, fizičkih i vremenskih odnosa s kojima je dijete u stalnom odnosu i djelovanju (Capra, 1986.). Kontekst djeluje na dijete i obrnuto, pa time i cjelokupno okruženje koje vrtić pruža od iznimne je važnosti za djecu i njihov razvoj.

## **FIZIČKA DIMENZIJA**

Raspored, opremljenost i organizacija prostora, materijali koji su dostupni djeci utječu na vrste i kvalitetu dječje igre. Dijete je u stalnoj interakciji sa svojom okolinom, stoga okruženje u kojem boravi mora biti poticajno za učenje. Centri aktivnosti u kojima potičemo dijete na igru moraju biti funkcionalni, prostorno dovoljno veliki za boravak više djece u isto vrijeme. Oprema mora biti bogata razvojno primjerenim materijalima, u koje uključujemo didaktičke igračke, ali isto tako i pedagoški neoblikovani materijal, koji sam po sebi nudi mogućnost istraživanja.





Vrlo je važno da odgojitelji promišljaju o obnavljanju materijala, o količinama ponuđenog materijala i da se pri tome vode interesima djece. Pri tome moraju voditi računa o materijalima kao poticaju za učenje.

### **SOCIJALNA DIMENZIJA**

Interakcija između odgojitelja i djeteta je vrlo važan dio djetetove igre, djetetovog učenja. Vrlo je važan odnos odgojitelja prema dječjim aktivnostima (Petrović-Sočo, 2007.). Nudeći različite poticaje i materijale odgojitelji posredno ili neposredno utječu na dječju igru i trajanje te igre. Interakcija među djecom u skupini kao i među djecom u cijelom vrtiću, utječe na vrste igre i aktivnosti kojima se djeca bave. To se ostvaruje korištenjem i drugih prostora u vrtiću, a ne samo soba dnevnog boravka. Korištenje tih prostora daje mogućnost djeci za što bolju međusobnu interakciju. Oprema tih prostora bitno utječe na slobodu izbora različitih aktivnosti i slobodu kretanja unutar tih prostora. Odgojiteljeva uloga je opremanje i organizacija tih prostora kao okruženja za učenje kako bi poticali što raznovrsnije oblike komuniciranja, zadovoljavanja potreba za kretanjem te omogućili stjecanje socijalnih vještina, kao što su dogovaranje, rješavanje problema i konflikata, poštivanje pravila i granica.

### **VREMENSKA DIMENZIJA**

Raspored uobičajnih dnevnih rutina uveliko utječe na aktivnosti i igru djece. Poznato je da prekidanje djece u njihovim aktivnostima zbog obavljanja ustaljenih rutina, ometa djecu u njihovim aktivnostima. Zato je potrebno da odgojitelji razmišljaju o fleksibilnoj organizaciji dnevnih aktivnosti, kako bi se djeca mogla bez ometanja baviti započetim aktivnostima. Naravno da se pri organizaciji vremena mora voditi računa o dobi djece, broju djece i prostoru u kojem se odvija aktivnost. Važno je dati djeci dovoljno vremena za bavljenje aktivnostima i pritom voditi računa o individualnim potrebama pojedinog djeteta.

### **CENTRI AKTIVNOSTI**

„Okolina pripremljena za dijete istodobno je znak slobode i odgojno sredstvo“, Maria Montessori.

Stvarajući okruženje koje je maksimalno usmjereno na dijete, funkcionalno i oblikovano tako da omogućava slobodu kretanja i izbor materijala, odgojitelj pomaže djeci da slijede svoje interese i potrebe i time izabiru vlastite aktivnosti.

Didaktički materijali, pedagoški neoblikovani materijali smješteni u centrima aktivnosti u razini su dječjih očiju i na dohvat ruke. Centri aktivnosti su trajnijeg ili povremenog karaktera, što ovisi o dječjim interesima i potrebama. Sobe dnevnog boravka i svi ostali prateći prostori moraju biti mjesto gdje odgojitelji pružaju mogućnost učenja. Prostor koji je usmjeren na dijete promiče individualizirano učenje. Prostor, oprema, materijali i raspored potiču razvoj svakog pojedinog djeteta. Prilikom odabira centara za igru djeca samostalno provode individualizaciju, a zadaća je odgojitelja da planira sredstva, poticaje i materijale kojima će zadovoljiti individualne potrebe svakog djeteta. Promatrajući djecu u igri odgojitelj može u suradnji s djecom po potrebi mijenjati centre ili njihov smještaj u prostoru, kako bi djeci pružio što više mogućnosti za manipuliranjem, istraživanjem. U svim situacijama odgojitelj promatra, procjenjuje razvojni stupanj djeteta i poduzima akcije kako bi osigurao što primjereniji postupak djeteta prema njegovoj razvojnoj razini (prema Hansen; Kaufmann; Walsh; Kurikulum za vrtiće; 2001.). Centri aktivnosti su mjesta gdje se odvija dinamičan proces, pun raznovrsnih materijala i poticaja koji moraju odgovarati



individualnim potrebama i interesima djece. U centrima je potrebno dati djeci dovoljno vremena za odabir aktivnosti kojima će se baviti, a to će im pomoći da nauče kako birati, kako rješavati probleme, kako komunicirati s drugima. Ovakav način i organizacija centara aktivnosti ima za cilj usmjerenost prema razvojnim sposobnostima svakog djeteta i poticanje djeteta da bude kreativno, maštovito. Daje djetetu mogućnost da zna birati i izabrati, da bude kritično, da otkriva probleme i da ih rješava.

### **BOGATSTVO MATERIJALA I KAKO OMOGUĆITI DJETETU AKTIVNO UČENJE**

Zadaća odgojitelja je stalno bogaćenje okruženja poticajima koji omogućuju djetetu istraživanje. Odgojitelj pri tome prati djetetove aktivnosti i na temelju promatranja i bilježenja planira nove. Djetetovo učenje je prirodan proces u poticajnom i bogatom okruženju. Ponuđeni materijali moraju biti stvarni, konkretni, moraju omogućiti manipuliranje i eksperimentiranje. Materijali moraju poticati na višestruku iskoristivost, a time i da iniciraju dijete na vlastito učenje prema individualnim sposobnostima (Kurikulum za vrtić; 2001.). Važno je da odgojitelj pruži djeci mogućnost vlastitog odabira materijala, da mijenja centre aktivnosti unoseći nove materijale. Bogatstvo i promišljenost izbora materijala djecu potiču na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću. Raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala treba promovirati neovisnost i autonomiju učenja djece, a sadržajno bogatstvo materijala djeci različitih interesa i mogućnosti omogućiti različite izbore.



### **KVALITETE KOMPETENTNOG ODGOJITELJA**



Dijete gradi svoje znanje, novo znanje postupno ugrađuje u svoje postojeće i prerađuje ga. Na stvaranje novih znanja utječe nekoliko čimbenika, a to su: pedagoška i psihološka znanja odgojitelja, njegova osobnost, životni stil i preferencije. Obzirom da odgojitelj ima važnu ulogu u podržavanju dječjeg učenja i razvoja, važno je znati koje su to osobine kompetentnog odgojitelja. Osobine „dobrog“ odgojitelja je biti oštroumni promatrač, koji svojim promatranjem i slušanjem otkriva dječje interese, potrebe i sposobnosti. Dobar odgojitelj posjeduje znanja o kontekstu djetetovog rasta i razvoja. Zna kako djeca uče, zna da djeca ne uče na isti način i istim tempom. Razumije da djeca trebaju vrijeme za igru, istraživanje vlastitog znanja i iskustva. Poštuje individualni stil učenja i kreira sredinu koja pruža brojne mogućnosti za eksperimentiranje predmetima, idejama i aktivno građenje vlastitoga znanja. Dobar odgojitelj postavlja motivirajuća pitanja, potiče djecu na govor, iskazivanje ideja i postavljanje vlastitih pitanja. Sve ovo dovodi do zaključka da suvremeni odgojitelj mora biti osoba koja živi s djecom u vrtiću i prihvaća sebe kao ravnopravnog sudionika procesa djetetovog učenja, a ne kao netko tko jednostavno daje znanje. Mora stalno procjenjivati kvalitetu svog rada, preispitujući je li to što radi poticajno za dijete, daje li mu mogućnost odbira i daje li mu potporu u njegovim stilovima učenja. Kompetentan odgojitelj mora posjedovati sve kvalitete koje očekuje od djeteta, kreativnost, odgovornost, tolerantnost (Brajša, 1997.). Kvaliteta odnosa između odgojitelja i djeteta ne smije se izjednačavati s vremenom koji provedu zajedno, što se vrlo često radi. Za kvalitetan odnos odgojitelj ne treba biti stalno prisutan, nego samo dostupan djetetu kad ga ono zatreba. Spremnost odgojitelja da prepusti djetetu mogućnost kreiranja vlastitih aktivnosti, okruženja, uvelike određuje kvalitetan odnos odgojitelja i djeteta, a time se pruža mogućnost djetetu da stvara svoj vlastiti tempo učenja i razvoja (Slunjski, 1999.).



## REZULTATI ANKETE

Kako bi se empirijski ispitali različiti aspekti igre i igranja u dječjem vrtiću, provedena je anketa u tri zagrebačka dječja vrtića: vrtiću Poletarac, vrtiću Petar Pan te vrtiću Krijesnice. Anketa je provedena uz pomoć odgojitelja iz svake odgojne skupine koji su popunili anketni listić s osam pitanja. Kako bi se anonimizirali rezultati ankete, u daljnjim opisima će se na vrtiće referirati pod slučajno dodijeljenim rednim brojevima.

Prvo pitanje u anketi je bilo: „Koja je dob djece u vašoj skupini“, kako bi se kasniji rezultati mogli dovesti u korelaciju s tim parametrom. Rezultati su prikazani u tablici 1:

Tablica 1: Prikaz broja odgojnih skupina s djecom određene starosti u skupini

	Ukupno skupina	Starost djece u skupini					
		1	2	3	4	5	6
Vrtić 1	37	4	6	9	8	9	11
Vrtić 2	31	3	10	16	16	14	14
Vrtić 3	29	3	10	8	4	4	4

Ukupni zbroj po recima za pojedini vrtić je, naravno, veći od ukupnog broja skupina zbog činjenice da postoje odgojne skupine u kojima se nalaze djeca različite dobi tzv. mješovite skupine. Broj odgojnih skupina u pojedinom vrtiću s određenim rasponom starosti djece u skupini je prikazan u tablici 2 gdje vidimo da se u Vrtiću 3, te u nešto manjoj mjeri u Vrtiću 1, velika većina odgojnih skupina sastoji isključivo od vršnjaka (dakle, djece iste dobi), dok je u Vrtiću 2 situacija drugačija i više od polovice odgojnih skupina čine djeca različite dobi.

Tablica 2: Prikaz dobnih raspona djece u odgojnim skupinama

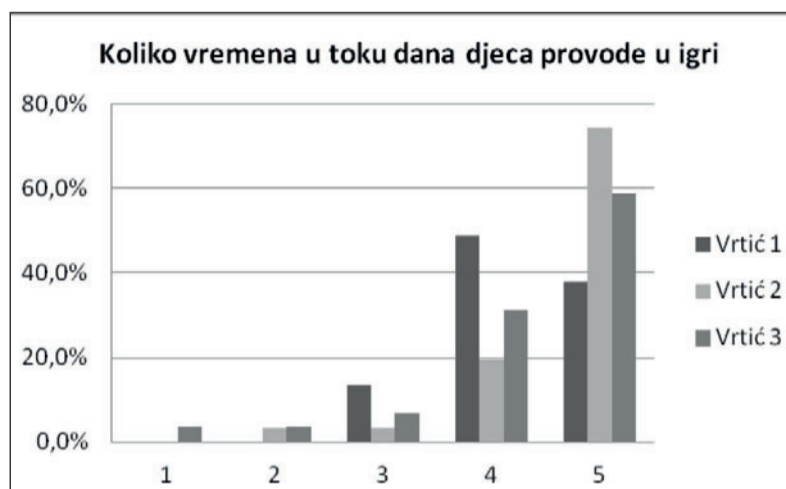
	Broj skupina s danim rasponom starosti djece				
	1 god	2 god	3 god	4 god	5 god
Vrtić 1	30	5	1	1	0
Vrtić 2	13	6	3	8	1
Vrtić 3	25	4	0	0	0

Drugo pitanje u anketi je bilo: „Koliko vremena u toku dana djeca u vašoj odgojnoj skupini provode u igri“, s ponuđenim sljedećim odgovorima:

- 1) do 1 sat
- 2) 1-2 sata
- 3) 2-3 sata
- 4) 3-5 sati
- 5) Više od 5 sati

Rezultati su, prikazani preko postotka odabranih odgovora, prikazani na slici 1. Iz rezultata je vidljivo da se u velikoj većini skupina djeca igraju minimalno 3 sata dnevno, a da se većina igra i više od 5 sati dnevno. Određena devijacija za Vrtić 1, gdje se veći broj skupina igra 3-5 sati nego više od 5 sati se može povezati s činjenicom da je u Vrtiću

1 razdioba starosti djece po skupina u nešto većoj mjeri pomaknuta prema starijoj djeci, pa tako u tom vrtiću ima najviše skupina sa starijom djecom, što povlači i potrebu za više vremena posvećenom pripremi djece za školu u odnosu na slobodnu igru.

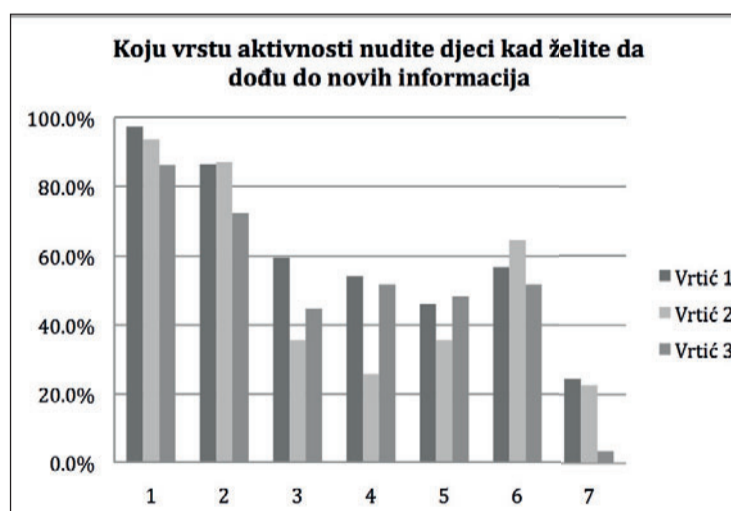


Slika 1: Prikaz provedenog vremena tijekom dana u igri

U trećem pitanju je odgojiteljima postavljeno pitanje: „Kakvu vrstu aktivnosti nudite djeci kada želite da dođu do novih informacija“, s ponuđenim sljedećim odgovorima:

- 1) Istraživačke aktivnosti
- 2) Spoznajne aktivnosti
- 3) Imitacijske igre
- 4) Igre oponašanja
- 5) Zabavne igre
- 6) Igre građenja raznim građevnim materijalima
- 7) Ostalo

Rezultati su prikazani grafički na Slici 2. gdje se vidi da su za stjecanje novih informacija najpopularnije istraživačke i spoznajne aktivnosti, što je i sasvim očekivani rezultat.



Slika 2: Prikaz popularnosti pojedinih vrsta aktivnosti za stjecanje novih informacija

Četvrto pitanje je bilo: „Koje centre aktivnosti ste oblikovali u svojoj SDB“ s ponuđenim sljedećim odgovorima:

- 1) centar početnog čitanja i pisanja
- 2) centar građenja
- 3) glazbeni centar
- 4) likovni centar
- 5) obiteljsko - dramski centar
- 6) stolno-manipulativni centar
- 7) neki drugi

Rezultati su prikazani grafički na Slici 3. iz koje se vidi da je centar građenja prisutan u apsolutno svim odgojnim skupinama u svim vrtićima, a da su u svim vrtićima jako rašireni i likovni centar, te obiteljsko-dramski i stolno-manipulativni centar.

Od ostalih centara koji nisu ponuđeni u listi za zaokruživanje, najčešće su se spominjali: centar istraživanja, centar osame te senzo-motorni centar.



Slika 3: Prikaz raširenosti pojedinih vrsta centara aktivnosti po vrtićima

U petom pitanju je odgojiteljima postavljeno pitanje: „Smatrate li da postoji potreba za mijenjanjem prostorne organizacije, centara aktivnosti i materijala, u tijeku pedagoške godine (molimo da zaokružite onaj odgovor uz koji je naveden po vašem mišljenju najvažniji razlog nužnosti/ne-nužnosti promjene)“, s ponuđenim sljedećim odgovorima:

- 1) DA – djeci je potrebna promjena
- 2) DA – treba prilagoditi godišnjem dobu
- 3) DA – ovisno o interesu djece
- 4) NE – postojeća organizacija je optimalno postavljena i ne treba ju mijenjati

Rezultati su grafički prikazani na Slici 4. i iz njih je vidljivo da se uvjerljiva većina odgojitelja prilikom organizacije i odabira centara aktivnosti prvenstveno vodi interesom djece kao glavnom niti vodiljom.

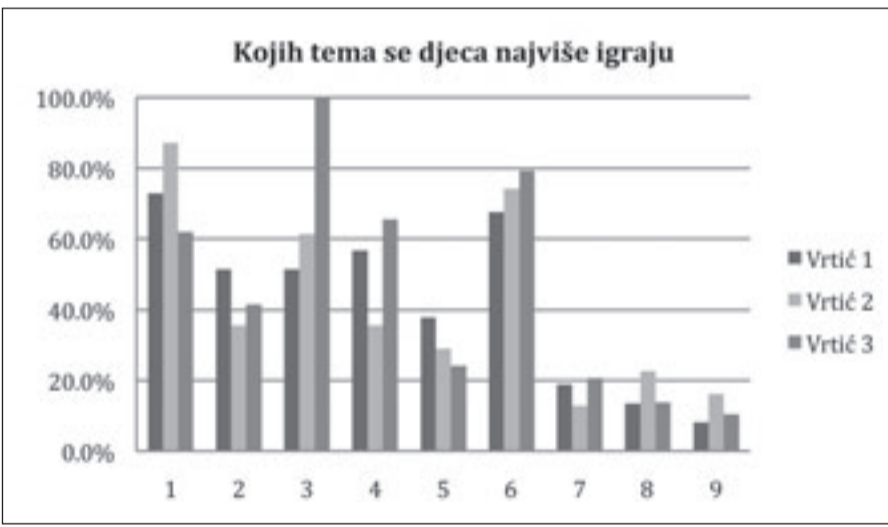


Slika 4: Prikaz mijenjanja centara aktivnosti

Cilj šestog pitanja je bilo ustanoviti kakvih se tema djeca najviše igraju, te su bili ponuđeni sljedeći odgovori:

- 1) Igre vezane uz obitelj
- 2) Istraživačke igre
- 3) Bojanje/crtanje/šaranje
- 4) Pjevanje/plesanje
- 5) Imitacijske igre
- 6) Igre građenja
- 7) Igre frizera
- 8) Igre liječnika
- 9) Drugo

U ovom pitanju je odgojiteljima ponuđeno da zaokruže sve primjenjive odgovore, i rezultati su grafički prikazani na Slici 5. Iz grafa je vidljivo da su najpopularnije igre vezane uz obitelj, igre vezane uz bojanje i crtanje te igre građenja.



Slika 5: Prikaz popularnosti pojedinih tema za igru



U sedmom pitanju u anketi je postavljeno pitanje: „U kojem dijelu dana se djeca igraju“ s ponuđenim sljedećim odgovorima (također, i u ovom pitanju je ponuđeno da se zaokruže svi odgovori koji vrijede):

- 1) Od dolaska u vrtić do doručka
- 2) Od doručka do ručka
- 3) Od ručka do užine
- 4) Od užine do odlaska kući
- 5) Djeca se igraju cijeli dan

Rezultati su prikazani na grafu na Slici 6. gdje je vidljivo da su svi ponuđeni intervali gotovo ravnopravno zastupljeni kao podobni za igru, uz naravno izuzetak vremena nakon ručka a prije užine koji je standardno u vrtićima namijenjen odmoru djece, posebice mlađeg uzrasta.



Slika 6: Prikaz dijela dana u kojem se djeca igraju

Završno pitanje u anketi je imalo za cilj istražiti koliko dugo se u prosjeku djeca igraju na određenu temu, te su bili ponuđeni sljedeći odgovori:

- 1) Do 15 minuta
- 2) 15 - 30 minuta
- 3) 30- 60 minuta
- 4) Dulje od sat vremena



Slika 7: Prikaz trajanja igre na određenu temu

Iz rezultata, koji su grafički prikazani na Slici 7. je vidljivo da je interval koncentracije djece na pojedinu igru do 30 minuta, te da se rijetko pojedinačnoj igri posvećuju dulje od toga.

## ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni rad odgojitelja temelji se na razumijevanju djece i njihovih aktivnosti, koji se postiže aktivnim promatranjem djece. D. Goleman (1997.) je proveo mnoga istraživanja o razvoju emocionalne inteligencije pritom dokazujući da razvoj djeteta ovisi o materijalnim poticajima, a isto tako i o pozitivnim odnosima osoba u njegovom okruženju. Vrlo je važan odnos odgojitelja prema dječjim aktivnostima (Petrović-Sočo, 2007.). Nudeći različite poticaje i materijale odgojitelji posredno ili neposredno utječu na dječju igru i trajanje te igre. Bogati centri aktivnosti s mnoštvom poticajnog materijala pozitivno utječu na proces učenja i odgojitelji su svjesni da pritom imaju vrlo važnu ulogu. Suvremeni odgojitelj osiguravanjem bogatog i primjerenog okruženja pruža mogućnost stjecanja novih znanja i aktivan je sudionik u tom procesu, uvažavajući individualni stil učenja svakog pojedinog djeteta.

Iz ankete provedene na uzorku tri zagrebačka dječja vrtića može se izvući nekoliko zaključaka koji su relevantni za analizu slobodne igre kao fenomenu djetetovog cjelovitog razvoja.

Najzanimljivija pitanja su bila pod brojem 5. i 7. Na peto pitanje koje glasi: „Da li smatrate da postoji potreba za mijenjanjem prostorne organizacije, centara aktivnosti i materijala, u tijeku pedagoške godine“, vidljivo je da se uvjerljiva većina odgojitelja (90 %) prilikom organizacije i odabira centara aktivnosti prvenstveno vodi interesom djece kao glavnom niti vodiljom. Iz odgovora vidimo da još uvijek ima odgojitelja koji smatraju da su oni ti koji određuju prostornu, a time i vremensku dimenziju igre. Na ovom uzorku to iznosi čak 10 %. Organizaciju prostora i materijalne uvjete treba mijenjati u skladu s interesima i dobi djece, s ciljem prikupljanja informacija, mijenjanjem i unapređivanjem postojeće odgojno obrazovne prakse. Na sedmo pitanje: „U kojem dijelu dana se djeca igraju“, 80% odgojitelja je zaokružilo: „Djeca se igraju cijeli dan“ što nas dovodi do zaključka da odgojitelji igru uvažavaju kao vrlo važan dio djetetovog učenja i razvoja. Potrebno je napomenuti da je još uvijek ponegdje prisutna određena vremenska dimenzija trajanja igre, a ostatak vremena se provodi za različite planirane aktivnosti, za koje odgojitelji ne misle da su igra djeteta.

Provodeći ovu anketu namjera nam je bila dobiti podatke o tome kako odgojitelji doživljavaju dječju igru. Nakon obrade podataka možemo reći da je većina odgojitelja svjesna utjecaja igre na rast i razvoj djeteta, osviješteni su koliko je njihov utjecaj u mijenjanju prostornog okruženja i vremenske dimenzije, važan za cjelokupan razvoj djeteta.

Stjecanje novih znanja, iskustava nije moguće odvojiti od dječje igre, jer dijete uči čineći.

Igra je način na koji dijete razmišlja, aktivnost koju čini svakodnevno. Putem igre upoznaje svijet oko sebe, stječe mnoge vještine, a sve to čineći na njemu primjeren način.

## LITERATURA

1. Brajša, P. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (1999). *Tajne uspješnog roditelja i odgojitelja* - priručnik za rad na sebi; Pula: C.A.S.H.

Capra, F. (1986). *Znanost, društvo i nastupajuća kultura*. Zagreb: Globus.

Diamond, M., Hopson J. (2006). *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Ostvarenje.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*, New York.

Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Hansen, K.A.; Kaufmann, R.K.; Walsh, K.B. (1997). *Kurikulum za vrtiće*; (2001). Udruga roditelja Korak po korak ; Zagreb: Grafa.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup*, Zagreb: Mali profesor.

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.

Stoll, L. Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*; Zagreb: Educa.

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

Babić, N. (1998). „*Biti- biti za druge; Odgajatelj usmjeren na dijete*“, Zbornik radova, Čakovec: Zrinski d.d.

Slunjski, E. (1999). „*Odgoj za kvalitetno sutra*“, Zbornik radova, Čakovec: Knjigoplastika.

## THE ROLE OF EDUCATORS IN THE EARLY AND PRESCHOOL AGE CHILD'S PLAY

### ABSTRACT

*Kindergarten teacher has a complex and demanding role in a child's play. It is he or she who goes through the room, offers materials, toys, his personality, and responds to the needs and wishes of children, working on the overall game design. The child primarily decides on the theme and type of play, teammates and possible roles. Quality of landscaping, arrangement of activity centers that are located in the living room and the variety and richness of the material that is offered to them, in a certain way, influence the decisions that a child makes in relation to the mentioned aspects of play. Besides, how much time the child spends on a game also depends on educators, that is, whether they prefer guided activities, with the aim of instructing children, or granting a child's right to choose on his or her own what, with whom and how long it will take to deal with a particular activity. On the basis of everyday practice of educators it can be*

*deducted whether he or she sees it as normal and not a quite important activity or understands and appreciates its exceptional importance for child development, education and training. It is necessary to pay special attention the way the teachers participate in the game, that is, whether he or she is in the role of a team mate, helper, leader, instigator or has a need to control the game.*

*Accordingly, the paper will elaborate some of the characteristics of these roles based on the examples of some of the procedures of kindergarten teachers. On the basis of direct observation of educational practice, a questionnaire is developed about what kind of a relationship there is between teachers and play, and how their actions are related to play. The results reveal that the vast majority of educators consider play basis of a child's development and that they believe organization of space encourages children to explore and play. They also think that the organization of space and material requirements should be changed in accordance with the advancement of the existing educational system practices.*

*Keywords: aspects of play, preschool children play, spatial design, role of educator.*

*IGRE S RAZNIH STRANA*  
*GAMES FROM AROUND THE WORLD*

---

Assistant Prof. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
Adnan Menderes University  
Education Faculty, Department of Preschool Education  
AYDIN-TURKEY  
[ayseozturksamur@yahoo.com](mailto:ayseozturksamur@yahoo.com)

Assistant Prof. Gözde İNAL KIZILTEPE  
Adnan Menderes University,  
Education Faculty, Department of Preschool Education,  
AYDIN-TURKEY  
[ggozdeinal@gmail.com](mailto:ggozdeinal@gmail.com)

Lecturer Ersin SAMUR  
Adnan Menderes University  
School of Foreign Languages,  
AYDIN-TURKEY  
[ersin\\_samur@yahoo.com](mailto:ersin_samur@yahoo.com)

## SEVEN CHILD GAMES FROM SEVEN CONTINENTS

### ABSTRACT

*Since child games are affected from the culture they were born in. By creating games unique to themselves each country has tried to keep their culture alive. Although cultural differences are seen in child games, when child games in different cultures are examined similarities between them are attention grabbing. When the children games played in different countries are examined it is seen that these games have similar features with some of the children games in Turkey. From this point forth, the study is conducted in order to call children's attention to the similarities of games played in different cultures. In the study, literature review is done for games in different cultures and traditional Turkish games, at the end of this review a game from the following countries were chosen, representing Asia Japan, Scotland representing Europe, Mexico representing North America, Brazil representing South America, Ghana representing Africa, New Zealand representing Australia, and Eskimo representing the Poles. Seven games that are similar to these games in our country were identified. Project approach was utilized in order to draw children's attention to the similarities of the games in different cultures.*

*In project work 60 children between 48-66 month old attending four preschool institutions in Aydin city center and its districts were included. The data in this study was collected with semi-structured interview forms developed by the researchers and activities in the class and outside the class. In the project work there are question-answer, language activities, game activities, art activities, worksheets, graphic formation and using visual materials.*

*At the end of the study, in accordance with the project work when the most favorite game of the children was examined there is a difference between 48-60 month and 60-66 month children's*



game choices. It was identified that most of the time children were able to remember the Turkish version of the game that belongs to different cultures. Moreover, in unstructured interviews with teachers stated that children were so interested in the games that they always wanted to play the games and through project work children's interest in other cultures increased

**KEY WORDS:** Child games, preschool children, traditional child games.

## INTRODUCTION

Game which is present in every phase of the life is considered as the most serious engagement and important work for the child. As an important tool, game supports child's all developmental areas, in the meantime it is an entertainment element. Therefore, for centuries humankind has formed numerous kinds of games, so games, by changing form, have always been in the life of mankind for centuries.

What the game is, why children play games and its contribution to child's development have been tried to be explained by a number of researchers (Piaget, 1962; Freud, 1961; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983; Kagan, 1990, Kalliala, 2006). All game theorists and educators from different disciplines have stated that game has an important role in child's development and it includes elements like healthy development, happiness and creativity (Smilansky & Shefatya, 1990; Gowen, 1995, Sumaroka & Bornstein, 2008, Mayesky, 2012). Some theorists emphasized the individualistic nature of the game while other theorists focused on its socio-cultural aspect and behavior patterns identified culturally. According to these theorists game is a way of learning culture and social values (Retting, 1995; Artar, Onur & Çelen, 2004). Ivic and Marjanovic (1986) stated that traditional games especially games with rules were communication ways to transfer social norms and ensure social harmony so, they are an integral part of the culture (in Retting, 1995). Child games include social features and they help children to recognize themselves and the society they are in and understand the place assigned to them in the society. While children are affected by cultural tendencies in society and values parents have, they shape their sex and social life in their minds in the games they play (Roopnarine, Lasker, Sacks &Stores, 1998, Kalliala, 2006).

Since child games are affected by the culture they were born into, every country by creating unique games tried to sustain their cultures. Although cultural differences can be seen in child games, when the games of different cultures are examined it is seen that games have universal features. Childs need for games and depend on that need; existence and development of child games in different societies have similar characteristics. Games exist as a result of the same reasons and necessities so they are universal. In this context, Frost and Sunderlin (1985) described game as it is universal, has no national or cultural borders, does not give any privilege to age groups or races, and a fundamental element of culture transfer. Göncü and Garkins (2006) suggested that game has a universal characteristic not only for children but also for all people. Baykoç Dönmez (1992) stated that games have a universal characteristic as they enable communication among children coming from different cultures and speaking different languages.

Some child games are universal and they are played in a number of countries more or less with same rules. One of these games is "jack stone" which is known by the whole world for about 4000 years and quite common and known as "five stones" in Turkey. In Tahiti, Japan, Greece, Australia and England instead of stones small potatoes, hazelnuts, nuts and beans were used. Although it is played with different rules in different countries, it has common features like

being played with five stones, tossing them into the air one by one or some of them together and catching as many as possible on the back of the hand (MEB, 2007; Bařal, 2010). Stone skipping is also a very old game played in a number of societies. Another game that is played in New Zealand, New Guinea, and Malaysia and in most of Africa and even most of the countries in the world is "String Game" played with a string looped and tied together at the ends and form different shapes with the string (MEB, 2007).

Child games have both universal and local features. Accordingly, in many countries despite some differences similar games are played. When the children games played in different countries are examined, it is seen that these games have similar features with some of the children games played in Turkey. From this point forth, the study is conducted in order to call children's attention to the similarities of games played in different cultures.

## **METHODS**

### **The Aim of the Study**

In this study, whose aim is to call children's attention to the similarities of the games played in different cultures, project approach was used.

### **The Design and the Study Group of the Study**

Qualitative research design was used and 60 48-66 month old children and three preschool teachers in two different preschools in Aydın city center were included in the study. In the sample of the study, there were 19 children who were 48-60 month old and 41 children who were 60-66 month old.

### **Data Collection Instruments and Phases**

Data was collected from children with semi-structured interview form that is prepared by researchers and activities done in and outside the classroom. Data was gathered from teachers with unstructured interview forms.

**In the first phase of the study** literature review is done and traditional child games in different cultures and Turkish child games were examined. After examining traditional child games in different cultures one country from each continent and a game played in this country was identified to represent each continent. At the end of literature review, a game from Japan representing Asia, a game from Scotland representing Europe, a game from Mexico representing North America, a game from Brazil representing South America, a game from Ghana representing Africa, a game from New Zealand representing Australia, and a game from Eskimos representing Poles totally seven games were chosen. Seven child games played in a similar way to those games in Turkey were identified. In order to introduce identified games to the children, puppets dressed in traditional clothes unique to the countries the games belong to and their flags were prepared. Three teachers working in the schools where the project would take place were met and concept networks were created about what would be done about the project and what it included. In concept networks which activities could be done in the development and administration phases of the project were identified. In project work it was decided to use question-answer, language activities, game activities, art activities, worksheets, forming graphics, and visual materials.

**In the second phase of the study** with language activity, storytelling technique and asking questions related to the story children's attention were directed to the topic of the project. Within the language activities "Colors of the Rainbow" in which people living in different cultures with similar and different characteristics were associated with the colors of rainbow by Jennifer Moore-Mallinos and translated into Turkish by Umut Hasdermir was used by teachers. After the

story children were asked whether they were curious about children living in other countries. With question-answer technique children's attention was directed to different cultures. Short notes were written to the parents about the identified countries and parents were asked to do some research and find pictures and photos about the project topic. While children were looking for some pictures about different cultures with their families, educators were given magazines, documents gathered from internet introducing different cultures and slides by the researchers. After photos, pictures and slides that belong to the identified countries were examined with children everyday children were shown the flag and a puppet dressed in traditional clothes unique to this country. Puppets dressed in traditional clothes unique to their countries were named unique to their countries by researchers. Every day, teachers introduced a country and its game to the children with puppets, and then with Turkish girl puppet they introduced a similar game in Turkey that was told before to the children. Both games were played repeatedly in accordance with children's interest. After the games were played, using question answer technique children were asked about in what ways the games are similar and how they are played. At the end of each game the puppet and the country flag were placed on the continent on a world map where they belong to. In the art activities with craft paper eight boy and girl child figure were formed. On the first day, with collage technique using waste materials and different paints a Turkish child figure with traditional clothes were created with children. The other 7 child figures made with craft paper were completed with children on each day with clothes unique to a country introduced on that day. After playing all games, in formation of graphic activity puppets were placed in somewhere children could easily see and they were shown to children in the class one by one then a short talk was made about which game played from this country and children were asked to think about which country's game they liked more. Children were given hearts made from cardboard and asked to put the hearts under the stick puppet representing the game they liked the most. In this way a conversation was made about the graphic with children about the most/least liked games, whether there were games equally liked. Within the scope of the project topic worksheets on which there were pictures of children wearing traditional clothes of different cultures were given to children. Children were asked to find and mark the pictures of seven children came to visit their class.

**In the third phase of the study** project work was finished and products of children were displayed, games they played were summarized with question-answers and worksheets were evaluated. Semi-structured interview forms prepared by researchers were administered to 60 children participated in the project work with face to face interview. In semi-structured interview form there were four questions; "Which countries did children who taught you games come from?", "Which game did you like the best?", "How was the game you liked the best played?", "Which game played in our country does it look like?". Moreover, with unstructured interview conducted with teachers, their ideas about the project work were taken.

## RESULTS AND DISCUSSION

Semi-structured interview forms with children were coded by researchers and these codes were compared.

To the question in semi structured interview form "Which countries did children who taught you games come from?" children from 60-66 month group answered Scotland, Brazil, Eskimo, Japan, Ghana, and Mexico, 48-60 month group children's answers were Japan, Scotland, Australia, Mexico, and Eskimo. When 48-60 month group children's answers were examined, they mentioned the features of the puppet represented the country, information about the country and the game that belongs to that country instead of the name of the country. For

instance; *“coming from a cold place/like coming from snow/dressed in ornamented clothes and danced/ big lantern showing little lantern/ the one showed hopscotch game”*. It was seen that 60-66 month children not only remembered the name of the country but also the name of the puppet representing the country. For example; *“Alastor from Scotland/ Silva-Brazil”*.

Children’s answers to the question “Which game did you like the best?” varies according to the length and content of the game. As 48-60 month group children’s attention span is shorter than 60-66 month children, they preferred shorter games (From Japan “Big Lantern Little Lantern” from Mexico “Shoemaker” games), 60-66 month children didn’t prefer shorter games much but they preferred games lasting longer, including movement, having more rules and including rivalry (Daga from Ghana and Amerela-Hopscotch from Brazil). With older ages consciously focus process on warnings, namely attention span, change (Umansky, 2004; Courage&Richards, 2008). In accordance with attention span it can be said that children in 48-60 month group prefer shorter games.

When children were asked “How was the game you liked the best played?” children from 48-60 month group showed the movements as in the Shoemaker game *“We move our hands up and down.” “Where was Shoemaker living? Upstairs? Downstairs?”* in the same way, they told the story Big Lantern Little Lantern with movements. One child from 48-60 month group said he liked the best Ula Maika game from Australia and explained the game *“it is played with pins. We pass the ball between them. It’s like football but we don’t play with foot”*. Children in 60-66 month group described the Daga game as *“We hold the waist of the person in front of us/the first person in the row tries to catch the last person in the row/ we try to catch the tail”* and hopscotch game as *“we hold one foot and jump. We throw the stone to number one, go to other numbers by jumping but without stepping on the lines”*.

When children’s answers to the question “Which game played in our country does it look like?” were examined they stated that “Big Lantern Little Lantern” is like “Night and Day”, for Amerela (Hopscotch) they said “We play hopscotch too”. They said that they play Shoemaker game with “What is in my hand?” name and Drawing Snake game with “Fox! Fox! What is the time” names.

With unstructured interviews three teachers’ ideas about the project work was given as follows:

*Before beginning to play the games in the project I planned an activity in order both to attract children’s attention to the project and introduce materials to the children. By conducting a little experiment I showed them most of the surface of the world is covered with water and the continents float on water. We filled a big washbowl with water and added blue paint into it and colored the water. After placing pre-cut cardboard continent pictures on the water, I asked them whether it looks like the world map. Their responses were interesting; “the ones on the map do not move but these are floating”. One of my children asked “Don’t these continents sink?. They liked the most Shoemaker game from Mexico. They enjoyed a lot while playing it. Though it doesn’t include much movement they did not get bored. They had most difficulty in Eskimo game; they had difficulty in understanding the rules of the game. In general, children learned about different countries and cultures. They liked the puppets very much as they thought they brought us games. When they heard Turkish version of the games were sent to the countries of other puppets by Emine (Turkish girl puppet) thinking that children in different countries were playing our games like us, they got very excited (48-60 month children’s teacher).*

*“Children quite enjoyed playing the games in the project. They wanted to play the games on and again even after the project finished. Games including movement attracted their attention*

more. Clothes of the puppets were attention grabbing. That was especially effective on attracting children's attention to the games and activities. The names of the puppets were also interesting. With games and puppets children became more curious and started to ask more questions about different cultures. They were delighted to see children living in different countries play similar games with them." (60-66 month children's teacher)

"After reading the story named "The Colors of the Rainbow", we compared our skin colors, eye colors and hairstyles. Then, we examined the puppets' skin colors and clothes. We observed that people living in cold places wear thick clothes; people living in cold places wear thinner clothes. It was stated by children that Anka, puppet coming from Australia, had only skirt on it. While designing clothes for children coming from different countries with waste materials in art activities, they paid attention to the clothes of puppets. Children liked games including movements more, especially Daga from Ghana, Snake Drawing from Scotland, and Hopscotch from Brazil. When I asked similar games in our country for "Big Lantern Little Lantern" from Japan, they said "Camel and Dwarf" and "Night-Day". They told that we play hopscotch like children in Brazil. They enjoyed the similarity of games played in different parts of the world. (60-66 month children's teacher)

When teachers' ideas were examined, teachers stated that children were very interested in games, they wanted to play the games on and again, the similarity between the games played by children in different countries made children get excited and with project work children's interest in different cultures increased.

## CONCLUSION

At the end of the study, when children's most favorite games from different cultures in the project were examined there was a difference between the choice of 48-60 month children and 60-66 month children according to the content and the length of the game. Children can better remember the games that are similar to the games in their culture and the games they played before. When teachers' ideas and observations done during the project were considered, children liked the similarity between the games played by children in different countries and their games, and were more curious about different cultures. That especially puppet's names and clothes are remembered by children shows the effectiveness of using visual materials. In the light of the study results, besides games of different cultures, an extended project including stories, food, clothes, and places lived etc. can be done. In these projects, it should be emphasized that although we have different characteristics, when our basic characteristics are considered all people have similarities.

*"The shapes of our eyes, the color of our skin, even our food preferences are our features revealing our differences. But when we think of our most basic sides we see that we are excessively similar. We all are affected, think, hope, and have dreams; when we are happy we smile when we are very sad we cry. In every part of the world when people come together they form the most magnificent sight—a rainbow." [Jennifer Moore-Mallinos](#) (Quoted from [The Colors of the Rainbow](#)).*



## REFERENCES

- Artar, M. Onur, B. & Çelen, N. (2004). Türkiye’de çocukların oyuncak sandığı: Ulusal ve küresel etkenler. B. Onur & N. Güney (Eds.) *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar* (pp.129-150). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Başal, H.A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (2), 243-266.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*. Ankara: Esin Yayınevi.
- Courage, M.L. & Richards, J.E. (2008). Attention. In M. M. Haith & J. Benson (Eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp.107-117). Oxford, England: Elsevier Ltd.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Freud, S. (1961). *Civilization and its discontents*. New York: W. W. Norton & Company.
- Frost, J. L. & Sunderlin, S. (Ed.). (1985). When children play. Proceedings of the international conference on play and play environments. (pp. 215-219). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Gowen, J. W. (1995). *Children, play and development* (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Göncü, A. & Gaskins, S. (2006). An integrative perspective on play and development. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspective* (pp.3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagan, S. L. (1990). Children’s play: The journey from theory to practice. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children’s play and learning: Perspectives and policy implications*, 173–185. New York: Teachers College Press.
- Kalliala, M. (2006) *Play culture in a changing world*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Mayesky, M. (2012). Creative activities for young children. Tenth Edition. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- MEB- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Oyun albümü, mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirilmesi projesi- çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton.
- Retting, M. (1995). Play and cultural diversity. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15(Winter), 1-8.
- Roopnarine, J. L., Lasker, J., Sacks, M. & Stores, M. (1998). The cultural contents of children’s play. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds) *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. New York: State University of New York Press.
- Rubin, K., Fein, G. and Vandenberg, B. (1983). Play. In Mussin, P. (Ed). *Handbook of Child Psychology*, Vol IV. (pp. 694-774. New York: John Wiley and Sons.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Sumaroka, M., & Bornstein, M. H. (2008) Play. In M. M. Haith & J. Benson (Eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp.553-561). Oxford, England: Elsevier Ltd.
- Umanksy, W. (2004). Cognitive development. In S.R. Hooper & W. Umanksy (Eds.) *Young Children Needs* 4th Edition (pp. 332-271). New Jersey , USA: Pearson Prentice Hall.



## SEDAM IGARA SA SEDAM KONTINENATA

### SAŽETAK

Pošto na dječje igre utječe kultura u kojoj su nastale, svaka zemlja stvara svoje specifične igre, te ih na ovaj način pokušala održati na životu. Iako se kulturološke razlike očituju u dječjim igrama, kada proučavamo dječje igre različitih kultura zanimljiva je sličnost između njih. Kada proučavamo dječje igre koje se igraju u različitim zemljama, uočavaju se sličnosti s nekim dječjim igrama koje se igraju u Turskoj. Kada krenemo s ovog aspekta u istraživanje očito je da sličnosti dječjih igara koje se igraju u različitim kulturama, vidi se da su učinjene s ciljem privlačenja pozornosti djece. U istraživanju koja se odnosi na dječje igre različitih kultura, kao i u istraživanjima literature koja se odnosi na tradicionalne turske igre, kao rezultat predmetnog rada istraživanja ukupno je izabrano sedam dječjih igara i to, jedna dječja igru iz Japana koja predstavlja Aziju, jedna dječja igra iz Škotske koja predstavlja Europu, jedna dječja igru iz Meksika koja predstavlja Sjevernu Ameriku, jedna dječja igra iz Brazila koja predstavlja Južnu Ameriku, jedna dječja igra iz Gane koja predstavlja Afriku, jedna dječja igra iz Novog Zelanda koja predstavlja Australiju, te jedna dječja igra Eskima koja predstavlja Sjeverni i Južni pol.

U našoj zemlji uspjeli smo odrediti 7 sličnih dječjih igara. Sličnost dječjih igara iz različitih kultura korišteno je s svrhom projekta istraživanja približavanja radi privlačenja pozornosti djece.

U rad projekta uključeno je od 48 do 66 djece uzrasta od 60 mjeseci koji pohađaju dvije predškolske institucije koje se nalaze u pokrajini Aydin. Tijekom istraživačkog rada dobiveni podaci prikupljeni su pomoću polu strukturiranih razgovora, ne strukturiranih razgovora s učiteljima, kao i pomoću aplikacija koja su realizirana u razredu. Radove istraživanja obuhvaća pitanja i odgovori, jezične aktivnosti, aktivnosti igara, umjetničke aktivnosti, radne stranice, crtanje grafika, kao i uporabu vizualnog materijala.

Kada se ocijeni igra koju djeca najviše vole između igara različitih kultura koja je bila u smjernicama radova projekta koja čine rezultat istraživanja, uočena je raličitost u izboru igara djece uzrasta od 48 do 60 i od 60 do 66 mjeseci, s time da je utvrđeno da većina djece se mogu prisjetiti igre različitih kultura i to način kako se te igre igraju u Turskoj. Osim navedenog u nestruktuiranim razgovorima s učiteljima navedeno je da su djeca pokazala veliko zanimanje za igre, da su stalno htjeli se igrati, te da putem i posredstvom radova istraživanja projekta je isto tako utvrđeno da djeca pokazuju povećanje zanimanje prema različitim kulturama.

**Ključne riječi:** Tradicionalna igra, djeca predškolske uzrasti, dječje igre

mr.sc. Heda Gospodnetić,  
Učiteljski fakultet u Zagrebu  
[heda@mensa.hr](mailto:heda@mensa.hr)

## DJEČJE TRADICIJSKE IGRE S PJEVANJEM

### SAŽETAK

*Dječje igre s pjevanjem su folklor, stvorila su ih djeca igrajući se i prenosila ih drugoj djeci. One sadržavaju u sebi dvojnost: igre i pjevanje, a uz to i pravila koja su djeca stvorila igrajući se. Kao i u ostalom glazbeno-plesnom folkloru, nalazimo više varijanti istoimenih igara. Prisutne su među djecom puno generacija, kako u obiteljskom okruženju, tako i u dječjem vrtiću. U današnje doba ih djeca ne upoznaju igrajući se u parkovima, dvorištima i na dječjim rođendanima. Zato je nezamjenjiva uloga odgajatelja u prenošenju tih tradicijskih igara djeci. Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu Igre s pjevanjem zauzimaju veći dio sadržaja glazbenog programa. Osim obrazovnog momenta, senzibiliziramo buduće odgajatelje za taj glazbeni segment pa je za očekivati da će oni senzibilizirati djecu kako bi boravak djeci u vrtiću bio ugodniji i ljepši. Odgajatelji se igraju s djecom u glazbenim aktivnostima u dječjim vrtićima i na dvorištu, ali i koristeći mikro pauze za takve sadržaje, da bi igre s pjevanjem i dalje bile dio dječjeg odrastanja. Ovdje dajemo i primjere nekoliko igara s pjevanjem, primjerenih jasličkoj, mlađoj, srednjoj i starijoj skupini predškolske djece.*

**Ključne riječi:** Dječji folklor, Igre, Pjevanje, Pokret uz glazbu, Pravila

### POKRET UZ GLAZBU

Dobro je poznato da je osnovna dječja potreba - potreba za kretanjem. Djeca gotovo da ne mogu mirovati dok slušaju glazbu, pokret izvire iz njih dok pjevaju, čak i dok pričaju priču, jer su djeca sinkretična bića.

Trenutačni pokazatelj prihvaćanja glazbe najčešće je dječji pokret. Glazbeni pokret je odraz glazbenog osjećaja: ritmičkog i estetskog. On također razvija kulturu pokreta u komunikaciji djeteta. Za djetetov sveukupni razvoj komunikacija pokretom djetetu je najbliža i zato najznačajnija. Budući da je glazbeni pokret odraz prihvaćanja glazbe, kao i glazba odvija se u

vremenu i prostoru. (Sam, 1998)

Vrlo je važan princip kreativnosti - razvijanje mašte i stvaralaštva kroz pokret, putem poticanja na istraživanje i stvaralačku primjenu sadržaja koje su djeca upoznala. U vrtiću je dječja plesna improvizacija najčešća pri aktivnom slušanju glazbe.

Igre s pjevanjem sadrže elemente koji su potrebni i prihvatljivi svakom djetetu. To je jedna od dječjih aktivnosti koja treba svako dijete; najnovija istraživanja sve češće pokazuju kako pokret i glazba doprinose razvoju mozga.

## DJEČJI FOLKLOR – TRADICIJSKE IGRE S PJEVANJEM

Glazba s nosača zvuka je dostignuće 20. stoljeća. Sve do tada su se djeca najčešće igrala pjevajući, da bi imali glazbu. Rjeđe su imala prilike slušati glazbu koju sviraju odrasli i zaplesati uz nju.

U dječjem folkloru, a to su u glazbeno-plesnom segmentu igre s pjevanjem, djeca su sinkretizirala sve aspekte glazbe: svoje stvaralaštvo, sviranje, pjevanje i pokret uz glazbu. Igranje igara s pjevanjem potpuno zadovoljava dječju potrebu za plesom (koja se pojavi uvijek kad čuju glazbu, i i koju uvijek nastoje zadovoljiti, osim u slučajevima kad im tko to zabrani (npr. riječima: "Sjednite tiho, zatvorite oči i mirno poslušajte ovu glazbu" (!), ili "Nema pričanja, nemojte se njihati dok sjedite", "Recite mi o čemu govori ova glazba" (!) i sl.), za pjevanjem, slušanjem glazbe, za igrama s pravilima i zajedništvom – pripadanjem grupi. Potrebu za igrama s pravilima djeca prirodno osjećaju oko pete godine života (makar se pojavljuje i ranije), a tim igrama prethodi potreba za igrom pretvaranja. Igre pretvaranja prisutne su kod djece već oko druge godine života, a najzastupljenije su u dobi do četvrte ili pete godine. (Prvčić i Rister, 2002) U tradicijskim igrama s pjevanjem vrlo često nalazimo i elemente igara pretvaranja. (npr. **Sjedi ježe u oranju, U Zagrebu je kućica**)

Nije poznat nijedan dječji ples koji u sebi nema pjevanje (Knežević, 1993).

Dok su djeca češće provodila svoje slobodno vrijeme na otvorenom, čim bi se skupilo dovoljno djece, počela bi igra. U gradovima su djeca svoje slobodno vrijeme rado provodila u parkovima i na igralištima, a u selima u dvorištima i na pašnjacima. Neke od tih igara su bile s pjevanjem, a neke nisu, ali svima je zajednička radost druženja i poštivanje određenih pravila. Djeca su bila raznih godina i obično bi igre predvodila školska djeca, a predškolci su se uključivali i od malena usvajali igre. I danas se djeca skupljaju na selu ako su kod djede i bake i u gradu u manje prometnim ulicama. Također se u manjim mjestima njeguju igre u folklornim društvima.

Neke igre obavezuju sudionike na jednoobraznost pa dječja individualnost ne dolazi do izražaja, dok pojedine igre, pretežno imitacijskog karaktera, omogućuju stvaralaštvo koje se najčešće izražava pokretom. U nekim igrama prisutna je podjela uloga (dramatizacija) koja je individualna ili grupna. (Knežević, 1993)

"Djeca se moraju igrati kako bi razvila svoje spoznajne i motoričke vještine i naučila nešto o društvu oko sebe i svome mjestu u njemu. Kroz interakciju sa svojim vršnjacima, djeca razvijaju svoja društvena umijeća; uče o tome što su pravila i kako se ona donose i što su to pravda i pravednost. Djeca uče kako surađivati i kako dijeliti. Uspješnom interakcijom s drugom djecom i svladavanjem osobnih, tjelesnih, intelektualnih i društvenih izazova, djeca razvijaju samopoštovanje." (Frost i Jacobs, prema: Stokes Szanton, 2000, str.49)

"Ples nije oponašanje života, nego život sam. Ako si zaista sretan, počinješ plesati sam od sebe, a ako možda nisi, ples će odagnati sve negativne misli". (Wiesler, 2008, str. 36) Prema

mišljenju glazboterapeuta dr. Darka Breitenfelda, plesanje uz glazbu je, od načina kojima se služi glazboterapija, najbolje za sveukupno zdravlje.

## **IGRA I PJEVANJE**

Ako analiziramo naziv „igre s pjevanjem”, nailazimo na dvojnost: to su igre i pjevanje.

### **IGRA**

Zaigranu djecu najčešće nalazimo u stvaralačkoj, spontanoj, slobodnoj, pustolovnoj aktivnosti koja nema pravila, ili pravila nastaju u toku igre (to su i konstruktivne igre i igre pretvaranja: igre lutkama, građenje dvorca od pijeska ili kocaka...). Pravila koja dijete stvara igrajući se, ono strogo poštuje, jer su plod njegovog trenutnog stvaralaštva. Već sutra će stvarati nova pravila uz sličnu igru i neće mu biti bitna jučerašnja pravila. Ta pravila ne nastaju odjednom. Dijete isprobava razne pokrete i zadržava one koji su mu se najviše sviđali i u kojima se najugodnije i sigurno osjeća. I tada samoinicijativno kreće s uvježbavanjem tih pokreta. To je ono što nas fascinira! To uvježbavanje svoje kreacije traje tako dugo i djetetu nije dosadno, jer stvara!

U jasličkoj dobi djeca putem igre uče i razvijaju smisao o tome tko su zapravo. „Odgajatelji su pomagači u procesu učenja. Oni unapređuju i proširuju dječju igru postavljanjem pitanja otvorenog tipa. Tako potiču djecu na razmišljanje”. (Stokes Szanton, 2000, str. 11)

„Za malu je djecu učenje igra i igra učenje - to je nerazdvojivo!” (Hansen, Kaufmann i Walsh, 2001, str. 110)

Dječje igre s pjevanjem ubrajamo pod igre s pravilima, kao i igre uz glazbu i pokret - one koje imaju zadana pravila i one u kojima postoji koreografija koja je nastala improvizacijom djece ili je stvorio odgajatelj.

Riječ „igra“ se kod igara s pjevanjem može shvatiti u dva različita značenja. Prvo značenje pojma „igrati se” je ono što većina podrazumijeva pod tim pojmom. Drugo značenje je „igrati”, što kod štokavaca znači „plesati”. Budući da se u svim igrama s pjevanjem pleše, a također se djeca i igraju, u ovom slučaju oba značenja te riječi dolaze u obzir.

### **PJEVANJE**

Djeca pjevaju u svakoj prilici, vrlo često u situacijama u kojima bi odraslom čovjeku bilo nezamislivo zapjevati (npr. u tramvaju i sl.). Kad djeca odrastu, u njima, kao odraslim ljudima, i dalje tinja takva potreba koja izlazi na vidjelo u opuštеноj atmosferi. Razmislimo što grupa ljudi radi kad se nađe skupa da bi se družila. Uvijek se prvo popije piće, možda nešto i pojede, pojedinci ispričaju nekoliko viceva, a nakon toga počinje pjesma! To je ljudima toliko važno da će koji put zapjevati usprkos drugoj glazbi koja se čuje iz zvučnika (kao što će i dijete pjevušiti, ako mu ne smeta druga glazba), ali u pravilu glazba koja se čuje iz zvučnika, pogotovo ako je glasna, ne potiče na pjevanje, nego smeta. Zato nije dobro da u vrtiću djeca neprekidno slušaju glazbu, jer neće imati prilike za spontano pjevanje. Ovo pravilo je važnije ako su djeca manja, pogotovo u jaslicama, gdje djeca neprestano pjevuše.

U glazbenom segmentu dječjeg stvaralaštva, pjevanje je najčešće.

Djeca, odrasli, pa tako i odgajatelji, pjevaju pjesme. Za pjevanje ovih pjesama koje su djeca stvorila u igri kretanja vrijedi isto što i za ostale pjesme. Djeca ih prirodno pjevaju učeći ih po sluhu

od druge djece ili odraslih. Ponekad će zapjevati samu pjesmu bez igranja, kao što i odgajatelj može s djecom u šetnji, ili čekajući ručak, zapjevati bilo koju pjesmu koju djeca znaju. Odgajatelji se igraju s djecom u glazbenim aktivnostima u dječjim vrtićima i na dvorištu, ali i koristeći mikro pauze za takve sadržaje, kad kod djece osjete zamor u njihovoj različitoj aktivnosti.

Kao što djeca spontano često pjevaju, i u vrtićima se pjeva svakodnevno. Osim što dijete ima veću potrebu za sadržajima koji imaju melodiju, i odgajatelji bi trebali većinu aktivnosti obogatiti sadržajima koji naglašavaju melodiju, s ciljem poticanja razvoja glazbenih sposobnosti djece. Dakako da i ritmičke igre imaju svoju vrijednost, naročito kao poticaj razvoja psihomotornih sposobnosti, ali pjesma je sinteza svih glazbenih elemenata. Zato je dobro većinu glazbenih poticaja osnivati na melodiji, odnosno pjesmi. (Čudina-Obradović, 1991)

“Melodije bez teksta ne zadovoljavaju dijete – ono traži riječi i sadržaj. Ako pjesma ima nekoliko kitica, one za dijete predstavljaju nerazdvojnu cjelinu i ono nije zadovoljno dok sve kitice nije otpjevalo.” (Tomerlin, 1969, str. 45)

Za rad s djecom biramo pjesme koje su im prilagođene tekstem, opsegom i stilom, bez obzira jesu li to umjetničke (komponirane) pjesme (pjesme za djecu) ili su narodne (dječje, folklorne, tradicijske).

Uspavanke su vrijedan dio stvaralaštva odraslih namijenjenog djeci. Većina odraslih pamt i uspavanke iz svog djetinjstva i koristi se njima za uspavlivanje svoje djece. Time je vidljiva činjenica da i one imaju sve elemente folklora, jer prenošene usmenom predajom sadrže u sebi narodne glazbene i govorne značajke određenog kraja. (Knežević, 1993)

Među dječje pjesme nastale u dodiru odraslih i djece i prenošene usmenim putem do prvih zapisa (nursery rhymes, pjesme iz zabavišta, proširene dječje sobe) (Crnković, 1998) možemo ubrojiti i razne recitacije, brojalice, rugalice i igre s djetetovim prstićima, ručicama itd. Takve igre se najčešće čuju u roditeljskom domu, u odnosima odraslih i male djece, (Crnković, 1998) dok u dječjim vrtićima češće čujemo dječje pjesme starije vrtićke djece u obliku igara s pjevanjem, koje su najkompleksnije.

Najvažnije od svega, što se posebno ističe u radu sa studentima, tiče se opsega dječjeg glasa. Pomoću instrumenta studenti vježbaju pjevati u pravoj intonaciji, tako da s djecom ne bi pjevali tonove koji su niži od  $c^1$ , dakle da ne pjevaju u maloj oktavi. Takvo duboko pjevanje djeca će teško oponašati, a također može štetiti dječjim glasnicama.

## **PRAVILA IGARA**

Iz spontanog dječjeg igranja nastale su igre s pjevanjem, kao i one bez pjevanja, koje su se zbog svoje zanimljivosti i ljepote nastavile prenositi s generacije na generaciju djece. U tim igrama zadržala su se pravila koja su stvorila djeca, ali osim što su to igre s pravilima, u velikom broju igara su i sadržaji iz igara pretvaranja. Djeca se uživljavaju u uloge i “glume ih”, a to je ono što mi zovemo dramatisacijom.

Odraslina nije dano da pravila igara mijenjaju, jer oni u ovom slučaju samo prenose zapisane dječje igre novoj generaciji djece koja ih inače ne bi imala prilike upoznati. Ako djeca tokom igre spontano počnu mijenjati pravila ili dodavati kitice, to je njihovo pravo, jer su te igre svojina djece.

Pravila igara s pjevanjem mogu biti vrlo jednostavna, kao što je hodanje u kolu sa ili bez određenog djeteta u sredini, ili ulaženje određene djece u kolo kad se u tekstu spomenu njihove



uloge (dramatizacija), ili složena pravila kada djeca trebaju nešto pogađati, stići na neko mjesto prije drugih...

Za neke igre s pjevanjem ne postoji određeni tekst, nego svaki put izmišljamo nešto drugo (kao kod igara **Kako se što radi**, **Daj pokaži** itd.)

## VARIJANTE IGARA

Neke igre nalazimo u različitim govornim i melodijskim varijantama. To je čest slučaj s mnogim narodnim pjesmama i ostalim vrstama folklora – usmenom predajom su se ideje nepoznatih stvaralaca širile od sela do sela ili od mjesta do mjesta, i prenositelji narodnih tvorevina bi često dodali nešto svoje – ili zbog svoje potrebe stvaranja, ili zato što nisu u potpunosti zapamtili pjesmu, igru ili ples koji prenose. U ovom slučaju to je između ostalog rezultat toga što su u raznim krajevima djeca učila igre s pjevanjem u školi i igrala ih u slobodno vrijeme, pri čemu su ih prilagodila govornim i glazbenim značajkama svog kraja. (Knežević, 1993) Zato nastojimo da djeca u vrtićima i školama više igraju igre iz kraja u kojem žive.

Ako djeca ne znaju igru otprije, izaberimo sami željenu, njima primjerenu varijantu. Za djecu u jaslicama i za najmlađe predškolce obično izbjegavamo varijante u kojima se treba razbježati, jer je takvu djecu teško ponovno skupiti u kolo. Treba imati na umu da trogodišnjaci još ne znaju “loviti nekoga”, već veselo trčkaraju okolo i love čas jedno, čas drugo dijete.

## IGRE S PJEVANJEM U DJEČJEM VRTIĆU

Cilj igara s pjevanjem je stvaranje ozračja razdraganosti, neopterećenosti, ugone, popunjavanje slobodnog vremena, pa i mi igramo s djecom te igre s istim ciljem s kojim bi ih igrala i djeca sama - da djeca budu okružena glazbom i da ih razveselimo.

Promjena u životu i navici djece da izlaze van i druže se dogodila se nedavno. Još krajem 20. stoljeća među studentima se uvijek našao ponetko tko je pamtio nekoliko igara iz svog djetinjstva. Sada se uglavnom sjećaju poneke igre samo ako su je naučili u vrtiću. Srećom, zaslužni muzikolozi i pedagozi su na vrijeme zapisali i snimili igre dok nisu sasvim nestale i one su posljednjih nekoliko desetljeća zaživjele u vrtićima.

## ULOGA ODGAJATELJA

Odgajatelj pri igranju igara zamjenjuje djeci starije dijete koje je nekad predvodilo igru u parku i postaje suigrač u igri. Na taj način približava djeci vrijedne, njima primjerene narodne tekovine koje ne bi imali prilike upoznati. Odgajatelj je voditelj većine aktivnosti. Uz to što je najčešće organizator i pokretač, on je i suigrač koji s djecom ravnopravno sudjeluje u igri. (Roller–Halačev i Vegar, 1986)

On se igra s djecom dok ne ovladaju pravilima igara i pomaže im u osamostaljivanju da bi što prije doživjela radost koju im određena igra pruža i unijela te igre među svoje omiljene igre kojih se igraju sama uz biranje suigrača (Roller–Halačev i Vegar, 1986). Igre s pjevanjem provode se u vrtiću svakodnevno u većim ili manjim grupama. “U zajedničkim izvođenjima igara stariji pomažu mlađima.” (Makjanić, 1983, str. 79)







Osim toga djeca uče oponašanjem pa se pri slušanju odgajateljevog pravilnog pjevanja i gledanju točnog ishodavanja metra ili pokreta rukama u metru (npr. "kopanje maka") kod njih razvija glazbeni sluh, senzibilitet za ritam, metar i ostale glazbene elemente.

Odgajatelj daje pravila djeci ako je potrebno, u obliku kratke i djeci primjerene informacije, a ako je nešto nejasno, pojašnjava za vrijeme igre. Dakle, u jednostavnim igrama u kojima nema podjele uloga, dovoljno je da odgajatelj razigranim glasom kaže: „Idemo se igrati!”, raširi ruke da se djeca uhvate u kolo i bez čekanja počne pjevati u brzom tempu i hodati u krugu.

Kad se djeca upoznaju s novom igrom ili je još ne znaju dobro, odgajatelj pjeva sam, a djeca ga slijede igrajući se s njim, kao i kod obrade pjesme u pokretu. Ako je potrebno prije igre podijeliti djecu u parove, bolje je jednom otpjevati pjesmu uz hodanje metra u krugu, da je djeca čuju, pa tek za drugo pjevanje dijeliti djecu. Ako treba izabrati dijete koje će biti u sredini, pri prvom igranju obično odgajatelj igra tu ulogu.

Većina djece će odmah biti motivirana i priključit će se igri. Pritom je svejedno radi li se o igri koju djeca znaju ili je za njih nova.

Važno je da odgajatelj mijenja načine upoznavanja novih igara, da ne bi ušao u kolotečinu i da djeci ne postane predvidljivo i dosadno.

### **PRIMJERI IGARA S PJEVANJEM ZA JASLIČKU SKUPINU**

(Makjanić, kajdanka Pjesme i recitacije za sasvim malu djecu)

**Oja, oja onana** (Makjanić) - dodaju se odjevni predmeti, kako se dijete oblači (ili ga mi oblačimo). U svakoj kitici se dodaje po jedan dio odjeće.

**Taši, taši, tanana** - govori se ili se pjeva na tri tona kao Ringe ringe raja. Uz to se plješće djetetovim ručicama u metru.

**Ninaj, nenaj** (Makjanić) - igru stvara odgajatelj ili pjeva pjesmu da uspava dijete.

### **PRIMJERI IGARA S PJEVANJEM ZA VRTIČKU DOB DJECE**

(Gospodnetić i Spiller, 2002)

#### **ZA MLAĐU SKUPINU**

**Daj pokaži** - Djeca se kreću u kolu, odgajatelj pita, a djeca u trećoj frazi pokazuju odgovor. Osim spomenutih dijelova tijela, mogu se imenovati ostali dijelovi tijela i odjevni predmeti. U ovoj igri svi su „sestrice”, dječaci mlađe dobne skupine nemaju ništa protiv takvog obraćanja.

**Ciciban** - iz kajdanke Vere Makjanić: *Pjesme i recitacije za sasvim malu djecu*. Kompozitor ove pjesme je Zlatko Špoljar, ali se pjesma uklopila u dječje pjesme. (Rakijaš, 1963).

Djeca stoje u dvije vrste, jedna nasuprot drugoj. Svaka se vrsta kreće na jednu kiticu prema drugoj vrsti i natrag (četiri koraka naprijed i četiri natrag). Tek dok se vraćaju natraške, pokazuju radnju o kojoj se pjeva. S jasličkom skupinom se pjesma može pjevati za dobro jutro, uz pratnju zvončića.





**Sjedi ježe u oranju** - Na prvu kiticu djeca stoje u krugu, drže se za ruke i rade prijenose težine desno-lijevo. U drugoj i trećoj kitici pružaju najprije jednu nogu (2.kitica), pa drugu nogu (3.kitica) prema sredini kruga u metru (na prvu dobu noga naprijed, a na drugu dobu noga se privuče). U četvrtoj kitici djeca puštaju ruke i pružaju jednu ruku naprijed-natrag, a u petoj kitici pružaju drugu ruku u metru prema sredini (kao prethodno noge). U šestoj kitici djeca skakuću na dvije noge u osminkama (Ta-te, Ta-te) okrećući se oko sebe i tresući rukama i glavom. Ova igra može se igrati i u sjedećem položaju da bi u šestoj kitici završili ležeći na podu i kotrljajući se na sve strane.

### ZA SREDNJU SKUPINU

**Sunce sije, kiša će** - U dječjim pjesmama jaje je metafora za sunce. Djetetova ponuda da jaje podijeli sa suncem (*„meni pol, tebi pol“*) pokazuje zahvalnost za sunčevu toplinu i želju da toplinu osigura za sebe. (Crnković, 1998)

Djeca stoje u krugu. Na tekst *„sunce sije“* dižu ruke, a na *„kiša će“* spuštaju ih. Na drugu frazu vrte rukom kao da kuhaju. Na motiv *„meni pol“* pljesnu rukama ispred sebe, a na *„tebi pol“* pljesnu rukama iza sebe. Na posljednju frazu se okrenu oko sebe. Ovu igru s pjevanjem dobro prihvaćaju i puno starija djeca, čak šesnaestogodišnjaci.

**Sedam godin' u kolu** - Djeca se kreću u kolu, a imenovano dijete se okrene za pola kruga pa je leđima okrenuto sredini kruga. Djeca se imenuju redom kako stoje u kolu. Kad se svi okrenu, pjeva se tekst *„sedam godin' u kolu, svi smo se okrenuli, svi smo se okrenuli, svi smo i pogriješili“*.

**Hajd' u kolo dječice** (hrvatska igra iz Srijema) – Dvije varijante pravila: a) Djeca igraju kolo, a na *„hop, hop, hop“* stanu i tri puta topću nogama o pod., b) Djeca graju kolo prve dvije fraze, a na treću frazu i polovicu četvrte uhvate se po dvoje pod ruke i okreću se. Na *„hop, hop, hop“* topću nogama, zamjenjuju ruke i promijene smjer kretanja.

### ZA STARIJU SKUPINU

**U Zagrebu je kućica** - Djeca su u kolu, a u sredini je momak koji bira ženicu, ženica sina itd. Tako unutarnje kolo raste, a vanjsko se smanjuje. Djeca nižu razne likove unedogled, često gotovo toliko likova koliko ima djece. Na kraju pjesme može se pjevati *„svi smo sada veseli, jer smo se oženili.“* Djeca često samoinicijativno dodaju još likova, da bi što više djece dobilo uloge u igri.

**Kako se što radi** - Djeca se postavljaju u dvije vrste, jedna nasuprot drugoj. Prva vrsta pokazuje pogrešne kretnje za radnju koja se spominje, a druga vrsta negoduje (mogu i rukom pokazivati „ne“) i ispravlja ih pokazujući točnu radnju. Djeca se izmjenjuju u ulozi kreatora pogrešnih kretnji i u nuđenju ideja za te kretnje.

**Mi smo djeca vesela** - Svi su u kolu, a dijete u sredini pokazuje radnju koju ostali oponašaju. U sljedećem pjevanju dijete iz sredine kola bira novo dijete koje će izmišljati svoju radnju.

Osim hrvatskih igara, u vrtićima i školama su popularne i neke strane igre s pjevanjem. Neke od njih su prevedene na hrvatski, npr. **Kad si sretan** i **Hoki poki**. Ne smeta da se djeca igraju i tih igara, pogotovo jer su se udomaćile, ali nastojmo izabrati većinu pjesama, brojalica i igara s pjevanjem među hrvatskim dječjim stvaralaštvom.



## LITERATURA

- Crnković, M. (1998). Hrvatske malešnice. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Gospodnetić, H. i Spiller, F. (2002). Dječje igre s pjevanjem uz pratnju klavira i/ili gitare. Zagreb: vlastita naklada F. Spillera.
- Hansen, Kirsten A., Kaufmann, Roxane K. i K. Burke Walsh (2001). Kurikulum za vrtiće: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina; priručnik br.3, Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Knežević, G. (1993). Naše kolo veliko. Zagreb: Ethno.
- Makjanić, V. (1983). Prijedlog osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta; Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Makjanić V. kajdanka Pjesme i recitacije za sasvim malu djecu.
- Makjanić, V. (1984). kasete Hajd' u kolo, dječice, Igre s pjevanjem. Zagreb: Školska knjiga.
- Prvčić, I. i M. Rister (2002); Igra mora biti dječja svakodnevnica. *Vaše zdravlje*, 25, Zagreb
- Rakijaš B. (1963). Pjesma i igra. Zagreb: Školska knjiga
- Roller-Halačev, M. i Vegar, Z. (1986). Igre predškolske djece 2. Zagreb: Školska knjiga.
- Sam, R. (1998). Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta. Rijeka: Glosa d.o.o.
- Stokes Szanton, E. (2000). Kurikulum za jaslice: razvojno-primjereni program za djecu od rođenja do 3 godine, priručnik br.2. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Wiesler, N. (2008). Tekstom kroz ples. Zagreb: Kulturno društvo Miroslav Šalom Freiburger.

## CHILDREN TRADITIONAL SINGING GAMES

### ABSTRACT

*Children singing games are folklore, created by children's play and spread on. There are two important aspects to singing games – games and singing, along with rules created by children. As it is case with other music and dance folklore, same games often appear in many variations. Children have been playing folklore singing games for many generations, both in their families and in kindergartens. In modern times, children no longer learn games by playing in parks, back yards and birthdays. For that reason, it is crucial that the preschool teachers teach children those games. During preschool teachers' education, we pay special attention to those games. Along with merely teaching them, we also make effort to get the students genuinely interested in that musical segment, so it is expected they will transfer that interest to the children, making their stay in the kindergarten more pleasant and beautiful. The teachers play with children as a part of musical activities in kindergartens or at the yard, but also during micro pauses, making singing games a continuing part of their childhood. We will show several examples of singing games suitable for nursery, young, middle and older preschool children groups.*

**Keywords:** *Children folklore, Playing, Singing, Music and movement, Rules*

## KORIŠTENJE I UČINKOVITOST IGRE U ZAVIČAJNOJ NASTAVI

*SAŽETAK: Igra u zavičajnoj nastavi zauzima važno mjesto jer učenik igrom u odgojno-obrazovnom procesu, otkrivajući i učeći zavičajne sadržaje, razvija sve svoje razvojne mogućnosti od kognitivnih do socijalno-emocionalnih. Učenje zavičajnih tema iz neposredne dječje okoline uz igru, poglavito u početnim razredima, jača kreativnost u radu, kritičko mišljenje, znatiželju za otkrivanjem sadržaja bliskih svakodnevnom životu te intelektualnu radoznalost. Učenik razvija pozitivnu sliku o sebi i svom zavičaju, razvija motivaciju, empatiju, socijalnu i društvenu pripadnost. U ovom radu će se poseban naglasak staviti na afirmaciju igre kao nastavnog načela, metode, modela i postupka u razrednoj nastavi. Igrom u nastavi dijete prihvaća i prilagođuje sebi događaje, približuje se ljudima i stvarima iz svoje okoline, što je bitno kod usvajanja zavičajnih tema u svim etapama rada. Igra se osobito primjenjuje kao motivacija učenika u uvodnom dijelu sata te prilikom ponavljanja i utvrđivanja bilo da se radi o razrednoj, projektnoj, terenskoj ili izvan učioničkoj nastavi. Ovim se radom kroz različite modele i komponente dječje igre željelo približiti zavičajne dječje igre koje se mogu zanimljivo inkorporirati u obradu zavičajnih tema. Nastojalo se pokazati kako je učenje zavičajnih tema igrom efikasnije od klasičnog načina poučavanja te rezultira većom aktivnošću učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Korištenje igre u učenju zavičajnih tema dovodi do bolje koncentracije i veće motivacije u radu, učenje postaje zanimljivije, a pamćenje je činjenica i događaja iz zavičajnih tema učinkovitije.*

*Ključne riječi: igra, odgojno-obrazovni proces, učenik, zavičajna nastava.*

### UVOD

Pred izazovima smo globalizacije kada je sve zahtjevnije graditi mostove između tradicionalnosti i zavičajnosti, vrjednota koje su sastavni dio naše osobnosti i zahtjeva globalnog društva. Njegovanje zavičajnosti nije samo zadaća stručnjaka. Vrijednosti očuvanja vlastite kulture i bogatstva svih vrjednota koje čine jedan zavičaj djeci treba prenositi od najranije dobi. Zavičaj je mjera i model za sve što će se kasnije učiti (Šimleša, 1974). Budući da su elementi zavičajnosti u udžbenicima nedovoljno zastupljeni u suvremenoj nastavi i kurikulumu razredne

nastave, njihov odabir umnogome ovisi o učiteljima, njihovim kompetencijama, kreativnosti i motivaciji. Učitelj je ključ svakog uspjeha; on će oblikovati odgojno-obrazovni proces, bit će glavni poticatelj i suradnik učenicima, što je vrlo bitno u stvaranju kvalitetnih nastavnih umijeća za uspješno poučavanje i osmišljavanje nastavnih aktivnosti, posebno kad je riječ o zavičajnim temama (Rosić, 2005, 2002), (Kyriacou, 1998), (Cindrić, 1995). Učenje iz udžbenika i prenošenje činjenica nastavno-satno-predmetnim ustrojstvom odgojno-obrazovnog procesa potrebno je što češće zamjenjivati drugim metodama i oblicima rada. Ne treba izbjegavati učenje u prirodi i načelo zornosti, poglavito u početku školovanja. Neposredna je stvarnost prirodni izvor znanja jer djeca i prije polaska u školu izravno usvoje mnogo sadržaja iz svog životnog okruženja, u prirodi, promatrajući pojave oko sebe. Takvo je učenje vrlo učinkovito jer djeca spontano usvajaju određena pravila, uče i rješavaju problemske situacije. Učenje kroz igru iz neposredne dječje stvarnosti jedan je od najzanimljivijih oblika učenja djetetu koje polazi u školu. Upravo je igra pokazatelj učinkovitosti i pomoć u sazrijevanju te prijelazu djeteta iz vrtićke opuštenosti u kruti školski sustav.

### **IGRA I ZAVIČAJNOST U FUNKCIJI POVRATKA DJECE IZVORNOJ STVARNOSTI**

Igrom dijete otkriva mnoštvo svojih mogućnosti koje drugim oblicima nastave teže izražava. Igra kao načelo povezanosti nastave sa životom te načelo postupnosti po kojem dijete upoznaje vanjski svijet slijedeći koncentrične krugove od bližega prema daljem, od poznatog prema nepoznatom, od jednostavnoga prema složenom pomaže djetetu u usvajanju novih i složenijih sadržaja. Igra pomaže djetetu u napredovanju, usvajanju različitih znanja, socijalno-emocionalnih i životnih vještina, jezično-komunikacijskih kompetencija, razvijanju kritičkog mišljenja i kreativnosti. Igra je prema Piagetu (1962a), prilagodba djeteta na svijet oko sebe i vlastite mogućnosti. U ranoj školskoj dobi igra se odvija na razini logičkog mišljenja s konkretnim objektima. Prema Vygotskom (Wood, 1992) igra je sredstvo pomoću kojeg se dijete „penje“ na višu razinu svog mogućeg razvoja, ona je sredstvo njegovih stvarateljskih mogućnosti kojom eksperimentira i otkriva svijet oko sebe. Zavičajnost je pojam usko povezan s neposrednom stvarnošću. Zavičaj, njegova uža i šira okolina je mjesto u kojem je dijete rođeno, u kojem živi, školuje se. Temeljito upoznavanje zavičaja, prošlosti i sadašnjosti zavičaja ima povijesnu, umjetničku i praktičku vrijednost. Otkrivajući i učeći zavičajne teme u nastavi saznajemo o bogatstvu povijesnog, društvenog i svekolikog razvoja zavičaja. Učimo o kulturi, povijesti, tradiciji i umjetničkom stvaralaštvu zavičaja. Zavičajne teme predstavljaju dragocjen izvor znanja za upoznavanjem, istraživanjem i očuvanjem bogatstva zavičaja. Djeca suvremenog svijeta igru su u prirodi zamijenila računalnim igrama u virtualnom svijetu. U vrijeme informatičke pismenosti, kada su djeca i prije polaska u školu informatički ovladala virtualnim prostorom, ne čudi veliki interes za virtualne igrice. Zbog niza negativnosti, koje izazivaju u djece, računalne bi igrice trebalo ograničiti i promisliti kako djecu vratiti igrama ili uz misaonu aktivnost potaknuti i na svima potrebna tjelesne aktivnosti. Današnji su naraštaji mladeži, dijelom i zbog zauzetosti roditelja i nemogućnosti kvalitetnije međusobne komunikacije, prepuštene same sebi tražeći izvore zabave na jednostavniji način. Djeca satima sjede ispred računala provodeći vrijeme u zatvorenom prostoru u pasivnom položaju bez ikakve tjelesne aktivnosti. Može se reći kako ih uopće nema u prirodi niti u aktivnom druženju i igri s prijateljima. Stoga upravo u razrednoj nastavi igru treba afirmirati i koristiti u odgojno-obrazovnom procesu, poglavito s učenicima prvog i drugog razreda. Igra na otvorenom aktivira sva osjetila, budi misaonu i tjelesnu aktivnost, jača djetetova motorička znanja i funkcionalne sposobnosti razvijajući odgovornost i kreativnost u radu.

## KREATIVNOST IGRE U NASTAVI

Kreativnost zrcali djetetovu jedinstvenost, ona dolazi kroz akciju i želju za uspjehom. S igrom i kreativnošću svako se dijete rađa samo ih treba znati prepoznati i uspješno primijeniti. Nije također nebitno reći kako djeca igrajući se zadovoljavaju svoje potrebe za pripadanjem i uvažanjem.

Glasser (1997) ističe kako smo mnogo kreativniji nego što mislimo te da su sva živa bića stalno u procesu kreiranja novih ponašanja zahvaljujući kreativnom procesu. Učenici koji svoj svijet oblikuju kroz igru bit će u svom radu znatno kreativniji od onih učenika koji se oslanjaju na već potvrđene oblike ponašanja i rada.

Kreativnost će pojedincu često puta omogućiti više kontrole nad njegovim životom (Glasser, 1997, str.103), a kreativna igra kao rezultat će imati stvaranje novih situacija, kakvih do tada nije postojalo u životu njezina kreatora.

Zavičajne su teme oduvijek bile neiscrpní izvor mogućnosti za usvajanje sadržaja koji su djeci prihvatljiviji jer su preuzeti iz sredine u kojoj se dijete odgaja i raste. Bliži su neposrednoj stvarnosti i razumljiviji dobi djeteta te su samim tim lakši za usvajanje i trajnu primjenu. S obzirom na prednosti igre kao prirodnog i djeci primjerenog oblika učenja potrebno ju je primjenjivati što više u nastavi jer predstavlja učinkovitiji oblik učenja novih sadržaja od uobičajenog predavačkog poučavanja. Igram dijete lakše pamti nastavne sadržaje, s većim uspjehom ih primjenjuje, a odgojno-obrazovni proces postaje dinamičniji i kreativniji uz pozitivno razredno ozračje. U igri je dijete opušteno, a učenje kroz igru djetetu je zabavno. Igra je, za razliku od kurikulumskih sadržaja u državnim obveznim školama, zanimljiv model učenja u alternativnim suvremenim idejama, pravcima i školama u kojima je zauzimala i zauzima značajno mjesto i ostaje nezaobilazan oblik odgoja Waldorfske i škole Marie Montessori. Stoga ni ovdje ne smijemo smetnuti s uma izjavu Marie Montessori: „Igra je djetetov rad!“ (Lowell Kogh, 1994; Duran, 2001) Neovisno o tome što se igra iz perspektive odraslih smatra suvišnom u trenutku polaska djeteta u školu te aktivnošću koju treba ograničiti da bi se dijete moglo posvetiti školskim obvezama, djetetu će igra i dalje ostati bitnom aktivnošću. Djetetu se ne smije nasilno oduzeti vrijeme igre niti se smije igru koristiti isključivo kao nagradu za postignut uspjeh u školi ili kao kaznu za trenutne školske neuspjehe.

Polaskom u školu djetetu je teško zaboraviti i izbrisati svijet igre koji je do jučer bio sastavni dio njegova svakodnevnog života. Dijete se u igri opušta i veseli, potpuno joj se predaje zaboravljajući na sva zbivanja oko sebe. Učitelji koji rade u nižim razredima osnovne škole svjesni su značaja igre, ali je uglavnom prakticiraju na satu tjelesne i zdravstvene kulture.

## MODELI IGRE U ZAVIČAJNOJ NASTAVI

Današnji naraštaji učenika očekuju zanimljive modele učenja i ne zadovoljavaju se isključivo predavačkom nastavom, poglavito ne u početnim razredima kada im se još uvijek teško naviknuti na sjedenje i slušanje ponekad dosadnih nerazumljivih i za njihovu dob neprilagođenih pojmova. Kada se nastavni sadržaji djetetu verbaliziraju očekujući da ih dijete usvoji te trajno zadrži, a potom i primjenjuje, razumljivo je očekivati dječju odbojnost prema takvom načinu rada. Dijete traga za sebi primjerenijim načinima učenja, traži nove scenarije želeći odgojno-obrazovni proces obogatiti svojim iskustvom koje nerijetko uključuje igru. Upravo igra daje moguća rješenja u



postupnom otkrivanju metoda integrativnog učenja putem učenikovih aktivnosti u kojima se oslanja na svoje dosadašnje iskustvo. Iskustvom i učenjem kroz igru, primjenom fleksibilnijih metoda rada otvaraju se novi scenariji inovativnih aktivnosti što pridonosi otvorenosti i jednostavnosti odgojno-obrazovnog procesa u kojem učenik dobiva aktivnu ulogu sudionika i sukreatora. Nastavni se sadržaji obrađuju i realiziraju radi učenika, a ne da bi se udovoljilo programskim zahtjevima. Igra u nastavi pridonosi zanimljivijem odgojno-obrazovnom procesu u kojem i samo učenje postaje igrom kojom cijeli tijek rada poprima drugačije metodičke oblike uz primjenu novih modela usvajanja nastavnih sadržaja, a sama nastava postaje otvorena za učeničke aktivnosti.

### **IGRA U FUNKCIJI ALTERNATIVNIH OBLIKA RADA**

Jurić (2004) kao temeljne dimenzije otvorenosti nastave izdvaja sljedeće elemente otvorenosti: otvorenost za razlike među učenicima, za iskustva učenika te za njihovo sudjelovanje i suodgovornost u odlučivanju, otvorenost za strukturiranje, oblikovanje materijala metodičkim djelovanjem te kombiniranjem različitih socijalnih oblika rada.

Učinkovitost igre u zavičajnim temama, povezivanje sa stvarnim životnim iskustvom uz kombiniranje nastavnih metoda i oblika rada koji se odvijaju izvan učionice na mjestima kao što su povijesno kulturni spomenici, muzeji, galerije i prirodni lokaliteti postiže se učinkovitije i učenicima izazovnije poučavanje. Dok učenik uz pomoć učitelja samostalno odabire put i tijek učenja obogaćen igrom kao primjerenijim oblikom rada te pri tom bira izvore i alate (nastavna sredstva i pomagala) iz okružja u kojem se nalazi, on se stapa sa sadržajima, bira put te konstruira nova znanja i trajno ih zadržava u svom pamćenju. Koristeći igru u nastavi, učenici će na učinkovitiji način povezati više predmeta i međupredmetnih tema te će na taj način zajednički integriranom međupredmetnom nastavom i suradničkim učenjem izgraditi sliku zavičaja tražeći odgovore na pitanja: kakav je zavičaj bio, kakav je danas i kakav će biti? Usvajajući sadržaje zavičajnih tema modelima igre u nastavi igru ćemo prihvatiti kao spontanu aktivnost koja je u naravi svakog djeteta kao ponašanje koje je samo sebi nagrada.

(Bruno 1992) igru definira kao spontanu aktivnost koja postoji kod gotovo sve djece. Igra ima velike potencijalne mogućnosti za razvoj raznovrsnih djetetovih resursa ističu autori (Šagud, Petrović-Sočo, 2001). I Eugen Fink (1984, prema Duran, 2001) na sličan način govori o igri ističući kako igra nema svrhe kojima služi već da ona svoje svrhe i svoj smisao ima sama u sebi.

Zavičajne teme u nižim razredima osnovne škole obrađuju se u sadržajima prirode i društva, hrvatskog jezika, likovne kulture, na satu razrednika te u svim etapama nastavnog procesa od uvodnog dijela, obrade do uvježbavanja i ponavljanja nastavnih sadržaja. Odgojno-obrazovni proces i nove zanimljive pedagoško-metodičke situacije kod obrade zavičajnih tema karakteriziraju i različite socijalne odnose među učiteljima i učenicima. U radu se ostvaruju različiti modeli rada. Rad u učionici zamjenjuje se radom na otvorenome. Učitelji će koristiti izvanučioničnu terensku nastavu, rado će zavičajne teme obrađivati u radionicama, projektnom nastavom, a u razredu će primjenjivati suradničko učenje. Budući da je u odnosu na potrebe suvremene pedagoške prakse igra pretežito neistraženo područje u dijelu kurikulskih svrha, zadaća i sadržaja u razrednoj nastavi te da se oslanja na standardne modele, postaje zanimljivom i izazovnijom u metodičko-didaktičkom segmentu odgojno-obrazovnog procesa. Igrom ćemo na najjednostavniji način u učenika uvježbavati i izgrađivati vještine potrebne za rad. U tom bi smislu neposredni odgojno-obrazovni čimbenici, a poglavito učitelji trebali uvažavati neke od temeljnih zadaća igre kao



modela za učenje i u praksi ih unaprjeđivati. Igra u radu stvara slobodne i kreativne didaktičke modele sudionicima rada, a dijete se osjeća sigurnim jer se slobodno igra i uči ne usvajajući samo suhoparne činjenice. Takve situacije u djece razvijaju unutarnje stanje psihološke slobode i sigurnosti.

Igrati se i učiti dobro osmišljenim i razrađenim sastavnicama odgojno-obrazovnog procesa možemo u učionici i na otvorenome. Igra zahtijeva aktivno traganje za promjenama koje će na prvom mjestu istaknuti razvoj kreativnosti, preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke i postupke skupine te ne će potencirati samo pamćenje mnoštva učenicima nepotrebnih činjenica.

Igra je zanimljiva i zahvalna metoda rada u međupredmetnoj povezanosti kompatibilnih nastavnih sadržaja i zasigurno može potaknuti na kreativna traganja za novim pedagoškim izazovima i rješenjima. Uvrščivanje igre u odgojno-obrazovni proces razvija u djece socijalni kontakt, spremnost za pomoć, strpljivost, smisao za red i rad, preuzimanje odgovornosti za svoje postupke tijekom igre te razvijanje pravilnog odnosa prema zajednici, pojedincu i skupini. Učenje kroz igru najbolji je prijelazni put od vrtića prema školi jer djeca uživaju u igri, a takva aktivnost ima važnu ulogu u procesu učenja i socijalizacije. Uz pomoć igre djeca upoznaju svijet, skupljaju životna iskustva, usvajaju norme ponašanja, stječu komunikacijske vještine. Stoga je učinkovitost igre u zavičajnoj nastavi bitna da bi učenici slobodno i neopterećeni pravilima krutog predmetnog sustava frontalne nastave realizirali svoje potrebe učenja zavičajnih sadržaja. Različitim metodama učitelj može igru prilagoditi tako da ona zauzme važno mjesto u izvođenju odgojno-obrazovnog rada. Za takve modele rada izvanučionična nastava pruža mnoštvo prednosti od rada izvan učionice do drugačijih tehnika i metoda u usvajanju zavičajnih tema. Izvanučioničnu je nastavu moguće ostvariti u lokalnoj zajednici u kojoj je smještena škola i izvan nje. Ovisno o planiranim ciljevima i zadaćama najčešće se ostvaruje terenskim radom u kojem učenik i učitelj zajednički uče i rade uz aktiviranje „različitih osjetila, glave, osjećaja, ruku, nogu, očiju i ušiju, itd.“ (Gudjons 1987, u Terhart, 2001 str. 185). Usvajajući nastavne sadržaje kroz igru, učenici stječu znanja i spoznaje te razvijaju stavove i vještine neopterećeni krutim razredno-predmetno-satnim sustavom, što je bitno za njihovo odrastanje u razrednom okruženju.

Uvođenjem pravila u igru s metodičkom i didaktičkom mjerom učitelj pomaže da učenik doživi igru prihvaćajući je kao oblik rada u školi bez prisile te da na jednostavniji i primjereniji način dođe do rješenja i rezultata svoga rada. Zavičajna je nastava bogata sadržajima koji su djeci puno bliži i s kojima se dijete svakodnevno sreće. Djeca uživaju u igri koja ih motivira za kreativno i aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a pozitivno se raspoloženje prenosi na sve etape rada, što potvrđuje kako je igra učenicima jedan od najzabavnijih oblika učenja. Primjenjujući igru kao jedan od oblika rada u zavičajnoj nastavi, učenici imaju najbolju koncentraciju jer je stav djece prema igri pozitivniji nego prema uobičajenim standardiziranim oblicima učenja. Učinkovitost igre potvrđuje se i u činjenici da se djeca unatoč fizičkoj aktivnosti manje umaraju nego pri pasivnom učenju i usvajanju suhoparnih činjenica.

## **UČITELJ MODERATOR UČINKOVITIH OBLIKA IGRE U NASTAVI**

Igrom u prirodi stvara se dodatna motiviranost jer učenici iz neposredne okoline stječu dragocjeno iskustvo potrebno za usvajanje zavičajnih sadržaja. Dakako da se igra uspješno može provoditi i u učionici, što ovisi o spremnosti učitelja da prihvati izazov u radu i napravi odmak od uobičajenih metoda rada. Igra može uspješno zamijeniti metodu klasične demonstracije i pretočiti demonstraciju igre u put stvaranja dobrog razrednog ozračja kao uvoda u obradu zavičajnih tema.



U igri će biti zanimljivije čitati tekst kojeg ćemo potom pretočiti u zabavu kroz igru. Nastavni sat uspješno ćemo privesti kraju metodom pismenog izražavanja. Igra se uspješno povezuje i s praktičnom nastavom na otvorenom gdje ćemo kroz razgovor stvoriti uvjete za uspješno crtanje svega što smo vidjeli i doživjeli u igri spoznajući i upoznajući svijet u kojem živimo.

Mnogi učitelji posežu za oblicima igre u trenutku obrade zavičajnih tema, poglavito u uvodnom dijelu, kao pozitivnim motivacijskim sredstvima ili u završnom dijelu nastavnog sata kao dobru pripremu za samostalni individualni rad. Pozitivni se učinci igre mogu osjetiti i u radu u parovima i u radu cijele skupine kada ćemo rezultate izvedene igre moći analizirati kao uspjeh pojedinca individualno i uspjeh skupine u cjelini. Kritički će učenici progovoriti o rezultatima svog rada, a sadržaje koje na taj način obrađujemo trajno zadržati prihvaćajući učenje aktivnošću kojoj se raduju. Manjkavost je igre u nastavi zamjetna u trenutku kada nastavni sat nije dobro pripremljen pa učenici svojim aktivnostima, nemogućnošću zadržavanja discipline od strane učitelja, izgube mjeru te igra prerasta u nekontrolirano ponašanje. Tu dakako glavnu ulogu ima učitelj, koji kad odluči uvesti igru kao metodu rada, mora biti dobar moderator, kreator, organizator odgojno obrazovnog-procesa. „Učitelj mora biti arhitekt prostora i vremena gradeći jasne strukture i postupke za djecu. On organizira slobodan i nezavisan prostor u kojem je djeci potpuno jasno što se od njih očekuje (Burke Walsh, 2004, str. 120).

Umnogome će kreativnost učitelja i uloženi trud odrediti uspjeh svakog rada pa tako i onog koji se odvija uz pomoć igre. Igra će u konačnici polučiti dobru povratnu informaciju i interakciju između učitelja i učenika jer će nastavu učiniti dinamičnijom i učenicima prihvatljivijom. Postoji više podjela igre od funkcionalne, simboličke do igre s pravilima. Prve su dvije uglavnom primjerenije djeci od prve do pete godine života, a igre s pravilima namijenjene su djeci od četvrte godine nadalje. Ovakve igre možemo koristiti i u nižim razredima u zavičajnoj nastavi. To su igre s unaprijed poznatim pravilima u kojima postoji unaprijed određeni cilj.

## KOMPONENTE DJEČJE IGRE S NAGLASKOM NA ZAVIČAJNE SADRŽAJE

Igrajući bilo kakve igre učenici se pokušavaju pridržavati određenih pravila. U nekim igrama pravila su jako naglašena dok je u nekima dopušteno učenicima mijenjati ih i ne pridržavati ih se.

U zavičajnoj nastavi koristit ćemo:

- *igre s osnovnim pravilima* koja određuju tijek i način igre
- *igre sa specifičnim pravilima* ovim se pravilima u igri određuju neke pojedinosti igre i sporna mjesta koja se mogu u određenom trenutku pojaviti u igri, a koja se mogu razlikovati i mijenjati, na što će utjecati tijek igre
- *igre s općim – etičkim pravilima* isključivo usmjerenima na ponašanje učenika bilo da je riječ o pojedinom učeniku ili cijeloj skupini. Ovakva opća pravila vrijede za svaku igru.

Neke od tradicijskih igara, koje su se igrale u narodu, prilagodili smo i metodički oblikovali kako bi se uspješno mogle koristiti u obradi zavičajnih sadržaja na prostoru Splitsko-dalmatinske županije. Cilj je ovih igara afirmirati igru kao nastavno načelo, metodu i nastavni postupak u odgojno – obrazovnom procesu. Zavičajne dječje igre iz Dalmatinske zagore (Republika

Hrvatska) pokazuju nam kako se igre mogu zanimljivo i vrlo učinkovito koristiti u svim nastavnim predmetima u kojima se obrađuju zavičajne teme na jednostavan način. Maštovitost u radu, suradnički odnos svih sudionika nastave igru afirmira kao jedan nov model otvorenosti nastave učenicima drugačijim metodičko, didaktičkim oblicima rada.

### **IGRA IZGUBLJENOG KLJUČICA**

Ova se igra uspješno može realizirati tijekom trajanja izvanučionične nastave pri posjetu povijesnim građevinama, ali i u razredu. Međupredmetno je povezana sa satom prirode i društva (*narodni običaji u mom zavičaju*)

Učenici se nalaze u krugu. Dok jedan od učenika hoda iza leđa učenicima uokolo i pjeva, daje potajno jednom od učenika ključić iz ruke.

Učenik pjeva „Poleti Pašara pade na (*izgovara ime učenika kojeg želi*)“.

Učenik koji vodi igru neće odmah prozvati učenika kojem je dao ključ.

Prozvani učenik odgovara: „U (*izgovara svoje ime*) nije, a je li u...“ (*izgovara ime za učenika za kojeg misli da ima ključ*).

Ako pogodi u koga je ključić, učenik koji je započeo igru ispada iz igre, a igru preuzima učenik koji je pogodio.

Ako ne pogodi, iz kola izlazi on, a igru preuzima učenik koji je zadnji prozvan.

„U (*izgovara svoje ime te nastavlja*) nije, a je li u...“ (*proziva slijedećeg učenika*).

Igra se nastavlja dok ne ostane zadnji učenik.

Tekst pjesme: „Poleti Pašara, pronađi ključić.

Je li u Dominika? U Dominika nije.

Je li u Antee?

U Antee nije.

Je li u Petre?

U Petre nije.“

## ALKARSKA IGRA

Tekst pjesme: „Cici bici rekla dekla:

Tko će naše konje pasti  
dat ćemo mu večerati  
tukce, bukce,  
naše tete Luce!“

Od željeza se izrađuje alka (prsten) koja ima držač kroz kojeg se provlači konop i zateže. Učenici koji nisu alkari podijele se u dvije skupine i čvrsto zatežu konop na kojem visi alka.

Alkarski vojvoda bira alkare i njihove alkarske momke.

Svaki alkar dobiva koplje. Dok ostali pjevaju pjesmicu prozvani alkar trči i gađa u alku.

Alka ima polja, a svako polje svoje bodove (*u sridu, u jedan, u ništa*).

U koje polje alkar pogodi kopljem toliko, dobiva bodova.

Pjesmica se ponavlja svaki put dok alkar trči.

Pobjeđuje oni alkar koji osvoji najviše bodova.

## BIRANJE POLJIČKOG KNEZA

Tekst pjesmice: „I rašeto srce ima, kneza nam je birat svima.

Hajde kneže biraj vladara da vidimo da li valja“.

Igra je međupredmetno povezana s hrvatskim jezikom, satom razrednika i prirodom i društvom (*moj zavičaj u prošlosti*).

**Prigodni tekst:** Poljička Republika smještena je u zaleđu Omiša i njegovih zagorskih sela. Poljica nose ime po mnogobrojnim malim poljima smještenom ponad Mosora.

Poljička Republika osnovana je od dvanaest kneževina, od kojih je svaka imala svoga kneza. Republika je imala svoje pisane zakone i svake je godine na blagdan Sv Jurja 23. travnja glasovanjem birala velikog kneza. Na sukneni dio odjeće bacali su se kamenčići.

Knez je bio onaj na čijoj je odjeći bilo najviše kamenčića. U Poljičkoj Republici rođen je Antun Mihanović (1796.-1861.) pjesnik koji je napisao pjesmu Hrvatska domovina, koja je pod nazivom Lijepa naša postala hrvatskom himnom.

Poljička Republika ima statut iz 15. stoljeća, koji je statut jedan od najvažnijih hrvatskih povijesno - pravnih dokumenata.



Učenici predlažu nekoliko učenika iz razreda između kojih će po pravilima statuta Poljičke Republike birati predsjednika svoga razreda. Predloženi učenici u krug stavljaju na podu dijelove svoje odjeće. Ostali učenici dobivaju svatko po jedan kamenčić.

Dok ostali učenici pjevaju pjesmu pojedinačno svaki učenik prilazi i baca kamenčić na odjeću učenika za kojeg misli da bi bio najbolji predsjednik razreda.

Pjesma se ponavlja dok i zadnji učenik ne baci kamenčić.

Na kraju se kamenčići broje. Učenik koji je dobio najviše kamenčića izabire se za razrednog predsjednika.

### **KOLARIĆU PANJIĆU**

Tekst pjesme: "Kolariću panjiću pletemo se samiću.

Sami sebe zapličemo, sami sebe rasplićemo.

Što ćeš mi dat?

Prvoga pusti, zadnjega uhvati."



U koloni stoje učenici. Dva učenika stoje okrenuti jedan prema drugome držeći se rukama. Učenici pjevaju tekst pjesme provlačeći se ispod ruku dvojice suigrača. U jednom trenutku suigrači spoje ruke i uhvate jednog učenika. On ispada, a drugi nastavlja igru nastojeći da ne budu ulovljeni. Pobjednik je onaj koji ostane posljednji.

Svaka od ovih igara je igra s unaprijed utvrđenim pravilima, koja pravila određuju tijek igre. Pravila igre se ne mijenjaju, ali se mogu prilagođavati na što će utjecati homogenost skupine, broj učenika u njoj te dob skupine. Ovo su igre u kojima se posebno pazi na etička pravila kojima se nastoji izgrađivati pozitivno razredno ozračje, socijalni odnosi među učenicima te norme lijepog ponašanja. Igre su posebno namijenjene učenicima nižih razreda, ali se ne isključuje mogućnost korištenja ovih igara i s djecom predškolske dobi.

### **ZAKLJUČAK**

Djeca uživaju u igri koja je sastavni dio njihova odrastanja. Kroz igru izgrađuju svoj svijet samopouzdanja prema samima sebi i okolini. U igri otkrivaju mnoštvo svojih mogućnosti, razvijaju sposobnosti i vještine, stvaraju nove trenutke, stječu iskustva i uče. Uče se razvijati samopouzdanje, pozitivan odnos prema okolini i društvu koje ih okružuje te njeguju holistički duh zajedništva i tolerancije. Igra je djeci put kojim će puno lakše postići potrebnu koncentraciju za učenje potičući veći interes za ponekad teške nastavne sadržaje. U odgojno-obrazovnom procesu podjednako je važna na putu svladavanja i usvajanja nastavnih sadržaja. Dakako da korištenje igre u nastavi treba biti dobro isplanirano sa unaprijed dogovorenim metodama i postupcima u radu. Igru možemo učinkovito koristiti u svim etapama rada i nikada, ako nam to uvjeti dopuštaju ne smijemo zanemarivati njezinu važnost u nastavi. Ona je primjenjiva u svim





nastavnim etapama i u svim nastavnim predmetima. Poglavitito je dobro iskorištena u zavičajnoj nastavi gdje su sadržaji bliži učeniku i gdje učenik uči otkrivajući mnoge pojedinosti iz prošlosti svog zavičaja. Učinkovitost igre ogleda se u primjeni izvanučionične nastave, novim oblicima rada i otvorenosti nastave učenicima budući da učenik postaje važan sukreator i partner u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa.

Stoga nikada ne pokušavamo oduzeti učeniku pravo na igru kao model u kojem aktivno uči. Oduzeti mu igru prilikom polaska u školu smatrajući je tek načinom zabave, marginalizirati je kao nešto što pripada djeci vrtićke dobi, bilo bi krajnje nestručno. Igra je nešto od čega se teško odriču i odrasli, a kamoli djeca. Stoga učitelji trebaju pažljivo birati načine kako ju kad god je to moguće uvrstiti u proces rada. Zadovoljno dijete motivirano igrom brže će i jednostavnije učiti i sporije zaboravljati naučene sadržaje.

## LITERATURA

- Bruno, F. J. (1992) The family encyclopedia of child psychology and development. New York: John Wiley & Sons.
- Burke, Walsh, K. (2004) Kurikulum za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“.
- Duran, M. (2001) Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Glasser, W. (1997) Teorija kontrole. Zagreb: Alineja.
- Jurić, V. (2004) Može li udžbenik podržati otvorenost nastave? U: Halačev, S., ur., Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga, str 55.-60.
- Kyriacou, C. (2001) Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Lowell Krogh, S. (1994) Educating young children-infancy to gradethree. New York: MCGraw-Hill, Inc.
- Piaget, J. (1962a) Plays, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton.
- Rosić, V. (2005) Slobodno vrijeme- slobodne aktivnosti. Rijeka: Naklada Žagar.
- Šagud, M. i Petrović-Sočo, B. (2001) Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu. Napredak, 142 (1), 61-70.
- Terhart, E. (2001) Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
- Wood, D. (1992) Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka. Zagreb: Educa.

## THE USE AND EFFICIENCY OF GAMES IN ETHNIC LESSONS

### SUMMARY

*Games have an important role in ethnic lessons because it is through playing games in the educational process, as well as discovering and learning about ethnic contents, that a student develops all their developmental aspects, from cognitive ones to socio-emotional ones. Learning ethnic topics from the child's immediate environment through playing games, especially in*

*beginner classes, increases creativity at work, critical thinking, a curiosity for discovering contents which are close to their everyday life, as well as intellectual curiosity. The student develops a positive image of themselves and their native area, develops motivation, empathy, and a social belonging. This paper will put special emphasis on the affirmation of games as an instructional principle, method, model and procedure in teaching young students (grades 1-4). Using games in the classroom helps the child to accept and adapt events, people and things from their surroundings to themselves, which is important for acquiring ethnic topics that can be realized in all stages of work. Games are especially used as motivation for students in the introductory part of the lesson, or when revising and examining, whether it be class, project, or field lessons or even lessons out of the classroom. This paper aims at familiarizing with ethnic children's games which can be incorporated, in an interesting way, into teaching ethnic topics by using different models and components of games for children. The aim was to show that learning about ethnic topics is more efficient than the classical way of teaching, and that it results in an increased activity of students in the educational process. Using games in learning ethnic topics creates better concentration and motivation in work, learning becomes more interesting, and memorizing facts and events concerning ethnic topics is more efficient.*

**Key words:** *game, the educational process, student, ethnic lessons.*

RADIONICE  
WORKSHOPS



Helena Gašpar, odgojiteljica predškolske djece  
Renata Kubelka, profesor defektolog  
Dječji vrtić Špansko, Zagreb

## STILOVI UČENJA - DISPOZICIJE

“Najveće dobro koje možemo učiniti drugima je, ne samo da s njima dijelimo svoje bogatstvo, već i da im otkrijemo njihovo bogatstvo.”

*Our mission and calling is to discover the unique way in which a child interacts during the learning process and to support that child in every possible way available to us. In our attempt to translate practical experience into a clear message we will share our experience in following children learning dispositions because we consider them to be strong developmental resources of children. We were inspired to monitor dispositions during spontaneous child play while dealing with children's learning styles, in other words devising strategies for education of children. In this aspect the book Discover Your Child's Learning Style has proven to be very helpful to us. Authors Mariaemma Willis and Victoria Kindle Hodson (2004) describe several important wholes of the learning style profile: Dispositions, Talents, Interests, Modality and Environment. Dispositions in learning style reflect the way in which we act (behavior, interaction) during our learning process in our environment. The authors Mariaemma Willis and Victoria Kindle Hodson cite five dispositions: The performing or movement disposition; The producing or organization disposition; The inventing or discovering disposition; The interacting disposition; The creating or thinking disposition. While talking to parents about disposition monitoring we have often told them to try to remember that they and their child may possess the elements of all dispositions, but that some dispositions are, for some reason, more distinguished than others. Among many experiences that young children are faced with the most powerful are the messages children receive from themselves, knowing they possess their own abilities, in other words gifts that make them special. Children will remember what they have learnt about their abilities long after they leave preschool centers. We would be very glad if they would continue to receive similar messages during further education and learning processes.*

**Key words:** learning styles, dispositions, learning environment

Svjedoci smo i akteri procesa u kojem se tradicionalni koncept transmisije znanja postupno napušta i zamjenjuje transakcijsko-transformacijskim pristupom koji se zasniva na uvjerenju da se znanje “konstruira i rekonstruira putem onih koji sudjeluju o odgojno-obrazovnom procesu.” Dijete je kao aktivni subjekt odgoja i obrazovanja u fokusu pažnje, ono je stvaratelj vlastitog znanja u interakcijama i odnosima s osobama u svom okruženju (roditeljima, odgojiteljima, vršnjacima, drugim odraslima) i s o kruženjem samim.

Naša misija i poziv odgojitelja, učitelja i roditelja je osvještavanje činjenice da svako dijete ima jedinstvene (izvorne) strategije učenja koje je važno prepoznati i podržati na svaki način koji nam je dostupan.

Tijekom praćenja dispozicija služili smo se podjelom autorica M.Willis i V.C.Hodson iz knjige



Otkrijte stil učenja vašeg djeteta koje su identificirale pet različitih dispozicija u stilu učenja: Izvođenje, Proizvođenje, Pronalaženje, Ophođenje/nadahnjivanje te Razmišljanje/stvaranje.

Dispozicije određuju način na koji djelujemo u svijetu koji nas okružuje. Definiraju naše spontano ponašanje u procesu učenja dakle kako ćemo nešto napraviti, kako ćemo komunicirati i ponašati se da bi usvojili nova znanja i vještine.

Ako ne razumijemo i ne prihvatimo izvorne dispozicije djeteta ono je zakinuto u zadovoljavanju temeljnih ljudskih potreba za uvažavanjem i prihvaćanjem. U procesu učenja djeteta dolazi do stvaranja prekomjernog stresa koji uzrokuje da svoju energiju i pažnju usmjerava na samozaštitu, umjesto na afirmiranje igre i procesa učenja.

**Ključne riječi:** stil učenja, dispozicije, okruženje za učenje

Eleonora Glavina  
Hrvatska

## **KAKO POMOĆI DJECI DA LAKŠE PRIHVATE PROMJENE SUVREMENOG NAČINA ŽIVOTA**

### **How to help children to more easily accept the changes of modern life style**

#### **SAŽETAK**

Promjene koje donosi suvremeni način života odražavaju se na život djece već od najranije dobi. Povećan broj razvoda brakova, gubitak radnog mjesta roditelja, boravak u predškolskoj ustanovi već u dobi od 6 mjeseci života, česte promjene mjesta boravka obitelji; samo su neke od okolnosti kojih smo svakodnevno svjedoci, a mijenjaju dinamiku obiteljskih odnosa i time neposredno ili posredno utječu na djecu. Djeca su izuzetno osjetljiva na ove promjene koje nameću pred roditelje i stručne djelatnike u predškolskim ustanovama nove izazove za pronalaženje načina pružanja sigurnosti djeci u periodu života kada je ona presudna za zdrav psihički i fizički razvoj.

Stručni djelatnici u predškolskim ustanovama, odgajatelji i stručni suradnici, vrlo brzo uoče utjecaj okolnosti koje nadilaze trenutne kapacitete djeteta kroz promjene u ponašanju. Višesatni svakodnevni boravak s djetetom, poznavanje djeteta i odnos prihvaćanja i razumijevanja koji razviju s djetetom omogućava im da mu pomognu da lakše prebrodi neke od tih teškoća kroz različite aktivnosti u sigurnom okruženju vrtićke skupine.

#### **ABSTRACT**

Modern life style changes reflect on children's life since the earliest age. Increasing number of divorces, parent's job lose, attending nursery schools since age of six months, often home moving; are some of circumstances which we witness now a days, changing dynamics of family relationships, indirectly and directly influencing the children. Children are extremely sensitive on these changes which involve new challenges for parents and professionals in finding out the ways to provide children's safety in their life time when it is crucial in their psychological and physical development.

Professionals in nursery schools are able to notice very quickly circumstantial influence which overflows children's current capacities seeing the behavioural changes. Staying with a child every day for course of hours, getting known the child and relation of accepting and understanding which they develop with each other, enable them to help the child in overwhelm some of these difficulties through different activities in safe environment of kindergarten group.



Suzana Kovačić,  
Renata Kubelka  
Hrvatska

## **ULOGA ODRASLIH U AFIRMIRANJU IZVORNIH PROCESA UČENJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

### **The role of adults in affirmation of original learning processes in children of preschool age**

#### **SAŽETAK**

Kako podržati afirmaciju izvornih procesa učenja male djece pitanje je na koje ne možemo odgovoriti terminima općeg pedagoškog značenja. Sadržaj odgovora na to pitanje jedinstven je za svako dijete i potrebno je dosljedno promatranje spontanijih reakcija djece u razvijanju igre kako bismo zaključili o potrebnim elementima podrške. Aktivnost promatranja dječje igre treba oblikovati na način da se odmaknemo od imenovanja i vrednovanja sadržaja dječje igre prema opisivanju situacija i osobitosti ponašanja u situaciji igre.

Neposredan rad s djecom predškolske dobi odlična je prilika za praćenje procesa učenja male djece i omogućuje nam da u tim procesima otkrivamo razvojne resurse o kojima do jučer nismo ni razmišljali.

Uzimajući u obzir da naša misija i poziv jest otkriti jedinstven način djetetove interakcije s procesom učenja i podržati ga na sve moguće načine koji su nam dostupni. Svakodnevno, tijekom spontane igre u vrtiću, reakcije djece idu od povlačenja preko sudjelovanja bez posebnog žara sve do gorljivog sudjelovanja u kojem djeca zaborave na sve oko sebe. Dijete može sudjelovati u aktivnostima na način na koji želi, njegovo je pravo da izabere. Ali koliko će puta u danu dijete imati priliku uključiti se gorljivo u aktivnost ili ne, određuje ozračje, odnos odraslih prema igri djeteta i fizičko odnosno materijalno okruženje koje nudimo.

Želimo da se dijete u svakom trenutku odgojno-obrazovnog rada osjeća sposobno i samopouzđano. Postavljanjem okruženja (prostor, sredstva i aktivnosti) za održavanje talenata i spontanijih dječjih interesa sigurno ćemo podržati svako dijete jer ih svako dijete ima bilo da smo mi to otkrili ili ne. Razvijanje takvog okruženja za učenje može biti dobar put u otkrivanje i razvijanje prakse po mjeri stila učenja svakog djeteta u odgojnoj skupini. U mnoštvu iskustava koja okružuju malu djecu rijetke su tako autentične poruke kao poruke koje djeca daju sama sebi znajući da nose vlastite mogućnosti kao darove koji ih čine posebnima. Poruka o vlastitoj darovitosti djeca će se sjećati još dugo nakon što napuste vrtić. Bit ćemo sretni ako ih slične poruke kroz proces odgoja i obrazovanja budu zauvijek pratile.

Uloga odraslih kao tihog promatrača koji prati pa tek onda potiče dječju igru na način da se ona razvija za jedan korak dublje u smjeru proširivanja dječjeg znanja, interesa i sposobnosti, ali u skladu djetetovom prirodom. Igra u skladu s prirodom djeteta za nas znači igra koja proizlazi iz djeteta samog, služi razvoju osobnosti i sposobnosti, izvor je velikog zadovoljstva i sastavnica samog našeg bića.

Djeca znaju bolje od nas. Ponekad ih je potrebno samo podržati u tome da bolje vide sebe.

## ABSTRACT

How can one be supportive in affirmation of original learning processes in small children? This is the question which we cannot answer in terms of general pedagogical reference. The content of answer to this question is unique for each child individually and consistent observation of spontaneous reactions in children during play is needed in order to bring about the conclusions on necessary elements of support. The activity of monitoring children's play should be set up in such a way so that we put aside naming and evaluation the content of children's play and strive to describe the situations and particularities occurring in behavior during play.

Play which emerges from within ourselves not only contributes most to the function of development, but it is also fun and has healing properties. It brings us closer to the essence of our being and teaches us how to be ourselves.

The role of adults in children play is the role of a silent observer who monitors and only then encourages children's play to proceed in such a way that it develops one step further in the direction of expanding children's knowledge, interests and abilities, but also in the direction of a particular child's nature. Children are smarter than we are. Sometimes it is only necessary to support them so they could get to know themselves better.

Play which is in accordance with child's nature is something we consider to be proper and something which we advocate. To us play which is in accordance with child's nature is play which emerges from within the child itself, and which enables the development of personality and abilities, which is the source of great pleasure and which is a major constituent part of one's very being.

Jadranka Lončarić  
Ivana Jurić  
Hrvatska

## TRADICIJSKE IGRE – SPAS OD ZABORAVA

### Traditional games – the salvation from oblivion

#### SAŽETAK

Tradicionalne igre spadaju u jedno od najčišćih etnoloških naslijeđa našeg kraja. One svojom arhaičnom i originalnom strukturom koja se prenosi s koljena na koljeno predstavljaju vrlo važan segment tradicionalnog folklor. Nažalost, vrlo mali broj tradicionalnih igara zadržao se do danas. Pod utjecajem suvremenog načina života, većina ih je prestala živjeti među djecom. Poneke, koje su se održale, doživjele su neumitne promjene u skladu s vremenom. Iako je osnovna svrha tradicijskih igara zabava (zbog tog obilježja ih i djeca vrlo rado prihvaćaju), kroz njih djeca stječu razne vještine – razvija se stvaralaštvo, maštovitost, sposobnost improvizacije, snalaženje u prostoru, prepoznavanje osjetima (vid, sluh, dodir), pravovremena reakcija i odluka, smisleno kretanje prostorom, sluh, osjećaj za ritam i ritmičko kretanje, socijalne vještine...

Kao nekad u davna vremena i današnja djeca s veseljem prihvaćaju te igre i rado ih igraju. Osim djece i roditelji su zainteresirani te podržavaju vraćanje starih igara u život. Rado se uključuju i igraju s djecom, što izaziva veliko veselje jednih i drugih. Tradicijske igre neosporno su važan dio naše narodne baštine i bitno je da se očuvaju.

Sudionici radionice upoznat će se s osnovnim karakteristikama tradicionalne igre, dobiti prikaz naših primjera iz prakse, iskustveno sudjelovati u nekolicini tradicijskih igara, diskutirati na temu tradicijskih igara i postaviti pitanja voditeljicama.

#### ABSTRACT

Traditional games belong to one of the cleanest ethnological heritage of our region. With their archaic and original structure that is passed down from generation to generation they represent a very important segment of traditional folklore. Unfortunately, very few traditional games kept up to date. Under the influence of modern life, most of them ceased to live among the children. Some of them, which survived, suffered inevitable change according to the new times.

Although the primary purpose of traditional games is having fun (which is why children accept them so easily), children also acquire a variety of skills through them – games develop creativity, imagination, ability to improvise, orientation, senses recognition (sight, hearing, touch), timely reactions and decisions, meaningful movement through space, audition, sense of rhythm and rhythmic movement, social skills ...

As well as in ancient times, today's children happily accept and love to play these games. Beside children, parents are also interested and supportive of bringing old games back to life. They are happy to engage and play with their children, causing great joy for everybody.



Traditional games are undoubtedly an essential part of our national heritage and therefore it is important to preserve them.

Workshop participants will be able to learn about the basic features of traditional games, receive an overview of our practices, experientially participate in several traditional games, discuss the topic of traditional games and ask questions to the presenters.



dr.sc.Nevenka Modrić  
Hrvatska

## **RJEŠAVANJE SUKOBA KAO IGRA POMOĆU FIGURE ČOVJEKA, NOVE “IGRAČKE”**

**Conflict solving as play using the human figure, a new „toy“**

### **SAŽETAK**

Figura čovjeka predložuje novi način rješavanja sukoba uz čiju pomoć djeca i odrasli stječu znanja i vještine za zadovoljavanje svojih potreba. U rješavanju sukoba koristi se originalni pristup kao i originalno izrađeno didaktičko sredstvo - figura čovjeka. Novi pristup pokazuje potpuno različite postupke odgajatelja u rješavanju sukoba. Sudionici će isprobati figuru čovjeka kroz primjere sukoba.

### **ABSTRACT**

The human figure is a new means to conflict solving, helping children or adults to acquire knowledge and skills. In conflict solving the original method is used as the original didactic mean – model of human figure. New approach reveals two diametrically opposite structures in conflict solving. The participants will have the possibility to test the human figure in a concrete situation.

Nataša Novak  
Hrvatska

## **TRADICIJSKE IGRE MEĐIMURJA**

### **Traditional games of Međimurje**

#### **SAŽETAK**

Upoznavanje sudionika s načinom realizacije aktivnosti s djecom predškolskog uzrasta, od polazišta, preko stvaranja poticajne materijalne sredine, koja svojom ponudom potiče interakciju i manipulaciju, pa sve do različitih korelacijskih aktivnosti. U ppt prezentirati ću dio foto i video zapisa s aktivnosti, druženja, organiziranih posjeta, te njihovu funkcionalnost u smislu poticajnih materijala za međusobno učenje, raspravu i interakciju. Sudionike radionice želim upoznati s primjerom dobre prakse iz vrtića- kako se kroz igru i druženja djeca upoznaju s nekadašnjim običajima i načinom života. U praktičnom interakcijskom djelu prezentirati ću međimurske tradicijske dječje igre, brojalice, malešnice, uspavanke, pjesme, plesove, kola, legende i bajke. Većina sredstva kojima ću se služiti i koja ću demonstrirati na radionici biti će autohtona, kao i dio glazbenih snimaka.

#### **ABSTRACT**

Introduce participants the way of realization of activities for children of preschool age, from the starting point, through the creation of stimulating material environment that encourages interaction and manipulation, to the correlation of different activities. The PPT presentation will share photos and videos of activities, meetings, organized visits and their functionality in terms of material incentives for mutual learning, discussion and interaction. I want to demonstrate an example of good practice in the kindergarten- how to get to know former customs and way of life through play and socialization. In the practical part I will present Međimurje traditional children's games, rhymes, malešnica, lullabies, songs, dances, cakes, legends and fairy tales. Most of the things and objects, and part of musical recordings, that will be demonstrated at the workshop will be authentic, and as part of musical recordings.



Danièle Perruchon  
Francuska

## **KONSTRUKTIVNE IGRE I PREDMETI IZ SVAKODNEVNOG ŽIVOTA**

### **Constructive games and subjects of everyday life**

#### **SAŽETAK**

Igra, životna potreba malog djeteta, razvija inteligenciju, potpomaže sposobnost pažnje i vladanja sa sobom, razvija sigurnost u djeteta i omogućuje mu da se izgrađuje.

Igra, društveno sredstvo, služi učenju pravila i poštivanju pravila - kao i razvoju duha suradnje. Igra je također univerzalno mjesto kulture: takva se upotrebljava u čitavom svijetu .

Najvažniji je užitak koji pruža igra, ali ona može biti također i sredstvo učenja.

U svakoj igri sposobnosti koje se razvijaju mogu biti spoznajne, motoričke, jezične, društvene i osjećajne.

Navedeni primjer odvijao se u Francuskoj, u jednom dječjem vrtiću u Parizu, s djecom od 4 do 6 godina koja su upotrebljavala igre konstrukcije s koloturnicama. Kroz tehnološke igre dijete je istovremeno graditelj, izumitelj i učenik.

Interes djece za konstruktivne igre, za promatranje i slobodno premještanje igračaka ustrojavanja - koje su stavljene na raspolaganje u za to pripremljenim kutićima igara koje imaju znanstveni i tehnološki značaj, pomogli su da se pristupi slijedećim pitanjima:

- Koje zaključke donijeti nakon izvođenja ovih igara? - Je li znanje stečeno s jednim tipom igre prenosivo na druge materijale drugačije konstrukcije? - Kako se to može jasno predočiti? - Kako objasniti montažu i upotrebu te konstrukcije nekom još neupućenom? - Gdje pronaći takva ustrojstva? - Čemu ona mogu služiti? - Kako se to može povezati s nekim upotrebnim svakodnevnim predmetom kao na primjer centrifuga za salatu , otvarač kutija ?

Ova djelatnost omogućuje također i odgojitelju da razvije podučavanje na temelju istraživanja počevši od stanja stvarno življenog zajedno s djecom; dozvoljava mu također da sačuva dječju osjetljivost i znatiželju počevši od igre, da razvije razmišljanje da dijete sa svojim sudrugovima gradi znanja o svijetu koji ih okružuje, dozvoljava učitelju da razvija njihove jezične sposobnosti i da tako oblikuje kritične građane odgovorne za sutrašnjicu .

#### **ABSTRACT**

Games, as social tools, are useful in learning about rules and how to respect them as well as in developing the spirit of cooperation. Games are also an object of universal culture because they are played throughout the whole world.

The pleasure derived from playing is essential, but a game can also be a learning tool.

Any particular game can develop cognitive, motor, linguistic, social and emotional skills.

The example presented here took place within a Nursery School in Paris, France, with children aged between 4 and 6 years old playing with construction toys with a spinning gear and cogs mechanism.

The interest shown by the children in such games of construction, observation, as well as in the free manipulation of the toys with spinning gear and cog mechanisms (made available in the play areas offering toys with scientific and technological characteristics), raised the following questions: What findings and conclusions can be drawn from observing children manipulating these games? Is the know-how acquired with one type of game transferable to other pieces of equipment requiring manual manipulation? What sense can be made of these experiences? How to explain to the uninitiated how the construction was assembled and how it may be used? Where exactly can the gearing mechanisms be found? What use can be made of them? What relationship is there with an everyday tool or kitchen utensil like a salad spinner or can-opener?

Following this approach, several objectives were pursued by requiring children to:

-in the linguistic domain, in order to develop descriptive, explanatory and reasoned speech: read assembly instructions; devise a set of assembly instructions which they then present orally to an adult.

-in the scientific domain, in order to understand the world: learn how to observe, analyze, test, experiment, depict phenomena, make sense of things, gather and organize information, understand a gear and cogs system, produce a definition.

-in the technological domain, in order to understand this aspect of the world follow a set of instructions to learn: how to design, construct, transform, and use an object; how to organize and assemble a gearing mechanism and to make it function; how to transfer the knowledge and know-how acquired to the study of an everyday object.

During the implementation of these activities, the children manipulated the toys individually or together in small groups of 4 to 6 children. The teacher played the role of mediator and facilitator, observed and recorded the thoughts of the children, stimulated a questioning approach.

Edita Tošić  
Hrvatska

## **IGRA I IGRAČKE**

### **Play and the toys**

#### **SAŽETAK**

U uvodnom dijelu radionice potrebno je upoznati odgojitelje i druge zainteresirane osobe što znači planirati izradu igračke i kako je izraditi. Promišljanja se sastoje u tome da odgojitelj kroz promatranje igre djece donosi plan o izradi igračke. Dostupnost i trodimenzionalnost predmeta (igračke) omogućuje djetetu pristup sa svih strana kad se u funkciju stavljaju mnogi potencijali djece ( rasprave, logička zaključivanja, motoričke sposobnosti, kretanje...)

#### **ABSTRACT**

In the introduction is necessary to introduce educators and other interested persons what means to plan the creation of the toy and how to create it. Planning to make a toy is based on the observation of children's games. Availability and three dimensionality of the object (toy) allows to a child access from all sides what puts in function many of the child potentials (discussions, logical reasoning, motoric abilities, movement ...)

Stephen Raymond Watts  
Češka

## **KORIŠTENJE IGRE I IGARA U PROCESU UČENJA ENGLESKOG JEZIKA KOD DJECE MLAĐE DOBI**

### **Using Games and Play to teach English as a Foreign Language to Young Learners**

#### **SAŽETAK**

Jedna od kontinuiranih izazova kada je uvođenje stranog jezika u radu s malom djecom je stvaranje potrebe za jezikom, koju učitelj kasnije može zadovoljiti. Ako nema motivacije ili relevantnosti za dijete da stekne željeni rječnik ili jezik onda to postaje vrlo teško naučiti, te su male šanse da dijete to upamti. Različitim načinima možemo predstaviti jezik na način da on postane djeci zanimljiv, čak i ako je riječ o "dosadnom" jeziku.

U prvih 45 minuta radionice polaznici neće morati koristiti engleski jer će se radionica održati na japanskom. Cilj ovoga je staviti nazočne u položaj mladih polaznika koji ne znaju ništa o jeziku kojeg bi trebali učiti. Sudionici mogu ovo prepoznati kao šokantnu i stresnu situaciju za djecu, ali uskoro mogu spoznati da kroz razigranost nastavnog stila i strukturiran / logičan izbor igara, strani jezik može biti motivirajući i pun zabave.

U drugoj predloženoj radionici, osnovno znanje engleskog jezika je korisno. Sudionicima će se prezentirati velik broj igara i aktivnosti koji su dokazali da se pomažu pozornosti i stvaraju situaciju u kojoj djeca žele vokalizirati svoje vještine engleskog jezika. Osim toga, kroz radionicu daje sudionici će kroz mnoge aktivnosti steći praktično iskustvo, kao i priliku za razmjenu iskustava i vlastite metode uvođenja novog jezika.

#### **ABSTRACT**

One of the continuous challenges when introducing a foreign language to young children is creating the need for the target language which the teacher can later satisfy. If there is no motivation or relevance for the child to acquire the desired vocabulary or language point then it becomes very difficult to teach, indeed the chances of the child committing the word to memory is very slim. Varying the ways we introduce the target language can create interest by engaging the children, even in potentially 'boring' language.

In the first 45 minute workshop the attendees will not need to use any English because the workshop will be held in Japanese. This is to put the attendees in the position of young learners who know nothing of the target language. Participants may at first think this is a shocking and stressful situation to put the children in but soon see that through a playful teaching style and a structured/logical selection of games, a foreign language lesson can be motivating and lots of fun.

In the second proposed workshop, where a basic knowledge of English is beneficial, the participants will be given access to a large number of games and activities that have been proven to focus attention and create a situation where the children want to vocalize their English language skills. In addition, the workshop devotes a significant amount of time for the participants to practice many of the activities to gain practical experience as well as the opportunity to share experiences and their own methods of introducing new language.

Natalija Žorž Brusić  
Hrvatska

## LIKOVNE IGRE

### Art games

#### SAŽETAK

Likovna igra važan je dio svakodnevnog odgojno obrazovnog rada u vrtićima. Za nju ne treba posebno motivirati, a toliko mnogo pruža. Igra različitim likovnim materijalima omogućuje djeci ispoljavanje kreativnosti, a s naglaskom na proces stvaranja. Osim materijala kojima je primarna svrha likovno izražavanje, dio dječjeg stvaranja putem likovne igre mogu biti i druga, upotrebna sredstva i neoblikovani materijali, djeci poznati, ali u kontekstu nevezanim uz likovnost, kao što su pjene za brijanje, sušila za kosu, papirnate maramice, kutije raznih namjena... U predviđenoj radionici sudionici će se imati prilike upoznati s nekoliko djeci prilagođenih likovnih igara, koje omogućuju, prije svega, istraživanje boja i linija, ali i vode i kretanja vlastita tijela, zadovoljavajući tako urođenu potrebu djece za igrom i istraživanjem. Zadaci radionice su poticanje kreativne energije, mašte i sposobnosti vizualizacije, izražavanja, uspostavljanje emocionalnog odnosa s materijalom, iskušavanje sposobnosti utjecaja na material te igranje bojama i materijalima.



## POSTERI

### POSTER PRESENTATIONS

Davorka Bačeković-Mitrović  
Tradicionalne igre i igračke u Bjelovaru i njegovoj okolini

Jadranka Džombeta  
Igre u vrijeme karnevala

Jadranka Džombeta  
Dijete, igra, prostorni kontekst

Ružica Jemeršić  
Tradicionalne igre sutlanskog kraja

Snježana Klasiček, Karmen Celižić  
Kulturološki aspekti igre - Projekt "Kina"

Ida M. Knudsen  
(Free) Playing does not exclude adults

Sandra Matijević  
Roditelji i djeca zajedno u izradi igara i igračaka

Dimitrios Sarris  
Playing as a therapeutic mean in children with speech difficulties

Sarris Dimitrios, Karabatzaki Zoi, Dimitriou Eleni  
Educational games as a means for the cognitive development of children with mild learning difficulties